Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Secretaría de Educación Distrital
Alcaldía de Bogotá

Tabla de contenidos

Presentación - Claudia Nayibe López, Alcaldesa de Bogotá

Este informe - Edna Cristina Bonilla Seba, Secretaria de Educación de Bogotá

Conclusiones de esta Misión: Las grandes apuestas educativas de Bogotá 2020-2038

1. **Capítulo I.** La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana
2. **Capítulo II.** La Bogotá que soñamos tener en el 2038
3. **Capítulo III ¿**En dónde está hoy la educación de Bogotá? Contexto y diagnóstico de la educación del distrito 2020 - 2038: las brechas en la ciudad.
4. **Capítulo IV**. Educación y el desarrollo humano pleno en Bogotá en el 2038
5. **Capítulo V.** Un millón de ideas por Bogotá
6. **Capítulo VI.** La educación que la ciudad quiere
7. **Capítulo VII.** Los grandes desafíos de transformación de la educación de Bogotá 2020-2038

Parte 1: Educación inicial: bases sólidas para la vida

Parte 2: Formación integral para nuestros niños, niñas y jóvenes

Parte 3: Transformación Pedagógica

Parte 4: Jóvenes

Parte 5: Acceso con equidad

Parte 6: Financiación y mejoramiento de la gestión

8. **Capítulo VIII.** Experiencias pedagógicas significativas en la ciudad de Bogotá que enriquecieron el trabajo de la Misión
9. **Agradecimientos**
10. **Glosario**
11. **Apéndice:** Lecciones y reflexiones para la educación que deja la pandemia mundial por Francesco Tonucci.
12. **Anexos**

Presentación

Bogotá ya inició la construcción de un nuevo contrato social, ambiental e intergeneracional que permita a la ciudadanía, a la sociedad y el Estado, transformar la ciudad, y gestionar y redistribuir los costos y beneficios derivados de vivir en ella. El nuevo contrato social nos convoca a ampliar la inclusión social y productiva, en particular de las mujeres y los jóvenes, a cerrar las brechas sociales que nos impiden ejercer nuestras libertades, y a promover la igualdad de oportunidades y el desarrollo sostenible (económico, social y ambiental).

Lo anterior le exige a la ciudad una transformación cultural, en la que la educación y la cultura ciudadana son las principales herramientas del cambio. Bogotá se ha puesto la meta de asegurar la calidad y el acceso a la educación, desde la primera infancia hasta la educación superior, para todos y todas. Una educación que garantice efectivamente las capacidades pertinentes para la vida, la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI.

Para lograrlo estamos convirtiendo la educación en el pilar fundamental que reúne a toda la ciudadanía. La transformación de la ciudad a través de su sistema educativo es el resultado de una conversación que permitió poner a la educación en el primer lugar de la agenda pública. En esta tarea hemos contado con la participación directa de los docentes y de la ciudadanía. Hemos escuchado y reivindicado la sabiduría de todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa de la ciudad; incluido sus voces a la hora de decidir el futuro de la educación. Estamos promoviendo una transformación educativa que nos permita tener la ciudad que anhelamos. Una transformación que parta de la sabiduría de la ciudad, y nos lleve a la construcción de una Bogotá que responda a las ilusiones de nuestros niños y jóvenes.

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana hoy nos traza el camino para cumplir este propósito y nos propone una política que le permita a la nueva generación de bogotanos ser felices, ser buenos seres humanos y responder a los desafíos productivos, ambientales, sociales y del auto cuidado, de la ciudad y su región. Será nuestra carta de navegación hacia el 2024, año en que termina nuestro Plan Distrital de Desarrollo; hacia el 2030, plazo para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible; y hacia el 2038, fecha en que Bogotá cumplirá 500 años.

Con los resultados y recomendaciones que hoy nos entrega la Misión hemos avanzado de manera muy importante y sabemos con mayor certeza cuál es el camino a recorrer en los próximos

años. Nos queda disponer de todos nuestros esfuerzos para garantizar que la ciudad efectivamente continúe en este proceso de transformación donde la educación sea su principal motor de desarrollo, y que las voces de los cientos de miles de ciudadanos que participaron en esta construcción colectiva sean escuchadas y se conviertan en la razón de ser de la política pública educativa de la ciudad.

Claudia Nayibe López, alcaldesa de Bogotá

Este Informe

Este informe reúne las voces y el querer de cientos de miles de niños, niñas, jóvenes, padres y madres de familia, docentes, investigadores, especialistas en educación y en general de toda la ciudadanía de Bogotá, quienes expresaron sus expectativas sobre la educación que merecen y necesita tener.

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana fue pensada como un gran ejercicio deliberativo y de hecho se convirtió en un espacio participativo para la construcción colectiva de política educativa en Bogotá. Esta Misión, como su nombre lo indica con toda claridad, estuvo liderada por un grupo destacado de educadores de los colegios públicos distritales y del sector privado. Son ellos lo grandes protagonista de la acción educativa, su concurso, su rica experiencia, su saber y practica pedagógica enriquecieron y le dieron un norte y un sentido pedagógico a las deliberaciones y a las conclusiones de la Misión. De igual manera los investigadores universitarios de la educación y los especialistas realizaron valiosos aportes a la búsqueda y al diálogo pedagógico que entrañaba la Misión. A todos ellos agradezco inmensamente su generosidad por la dedicación y el esfuerzo para desarrollar este programa exitosamente, a pesar de los tiempos difíciles de pandemia mundial en los que transcurrió esta iniciativa.

Durante un año, este equipo logró escuchar, aprender, reflexionar, discutir y proponer recomendaciones que hoy presentamos a la ciudad y que nos dan una guía de política educativa hacia el año 2038, cuando Bogotá cumplirá 500 años de fundada. La Misión no fue solamente un espacio para los educadores, los expertos y los funcionarios que trabajamos en este sector. Con una estrategia de participación sin precedentes en la ciudad, logramos escuchar las necesidades y sueños que se viven en las localidades, barrios y colegios de Bogotá. Estamos convencidos que es ahí, en medio del día a día de la comunidad educativa, donde mejor se identifican las necesidades y brechas educativas y constituyen un mandato hacia donde debemos apuntar nuestros esfuerzos. Por eso la Misión implementó la consulta “Un Millón de ideas por la educación de Bogotá” a través de la cual más de un millón de personas pudieron aportar a los resultados que hoy enriquecen este informe. Además, el trabajo de esta Misión, en especial su componente de participación fue insumo fundamental para la construcción del Plan Sectorial 2020-2024 de esta administración.

Uno de los grandes resultados que arroja la Misión y la Consulta ciudadana es la constatación de que los bogotanos han cualificado sus demandas educativas de hoy frente a las de ayer. La ciudad ha adquirido la mayoría de edad en sus aspiraciones y exigencias educativas. No quieren más de lo mismo, quieren otra y una mejor educación. Hoy están convencidos al unísono que la educación es el camino para la lograr un cambio sustancial en sus vidas y en el logro del bienestar colectivo e individual. Ya no solo quieren que sus hijos sean bachilleres, hoy quieren que sus hijos tengan acceso a la educación superior y puedan aspirar a un título profesional que mejore sustancialmente sus condiciones de vida y realización personal. Los jóvenes también han ampliado y enriquecido su horizonte y expectativas frente a la educación superior. Como lo demuestra la Consulta Un Millon de Ideas por la Educación de Bogotá, la mayor demanda de los bogotanos es poder acceder a la educación superior. Una demanda que obliga al gobierno de la ciudad a responder este clamor social. La ampliación de la educación superior pública constituye el gran reto de la política educativa de la ciudad en el futuro inmediato.

De igual manera la educación inicial de nuestros niños y niñas constituye una de las grandes demandas de los padres y madres de familia, de los educadores, de los investigadores y expertos educativos, expresado de manera contundente en los resultados de la Consulta ciudadana y en el trabajo de reflexión y deliberación de la Misión. El reconocimiento social de la importancia de educación inicial constituye un gran salto adelante en materia educativa. Significa que la sociedad en su conjunto valora y considera esencial que todos los niños tengan acceso a los tres grados de educación. La valoración y exigencia de una educación inicial completa sienta las bases de una nueva educación y abre el camino para superar las limitaciones y brechas de nuestro educación primaria y secundaria y el logro de una educación de calidad y pertinencia para todos los bogotanos.

El conjunto de reflexiones y recomendaciones consignadas en el presente informe son un derrotero para la publica educativa de la ciudad en su futuro inmediato y mediato. Son también una invitación a los educadores y responsables de la educación a pensar nuestra educación de manera creadora y colocar todas nuestras energías transformadoras al servicio del sueño y objetivo común de ofrecer a todos nuestros niños la educación que se merecen y quieren para ser felices.

Quiero aprovechar esta feliz ocasión para rendir un homenaje muy especial a la memoria del profesor Abel Rodríguez, el maestro de los maestros, quien hace un año partió privándonos de sus luces y experiencia, y sin poder ver los resultados de la Misión a la cual desde el primer

día brindo su respaldo y reconocimiento. Su legado pedagógico y educativo está presente en los resultados y conclusiones de esta Misión de Educadores.

Los invito a conocer el resultado de este maravillo trabajo en el siguiente informe y a consultar los canales virtuales en la página www.misioneducadores.edu.co en donde podrán acceder a mucha más información que hemos consolidado después de un año de trabajo. Esperamos que este aporte a la educación de la ciudad sea significativo y contribuya a la toma de decisiones en los próximos años, para que entre todos continuemos siempre poniendo a la educación en el primer lugar de la agenda pública de Bogotá.

Edna Cristina Bonilla Seba,

Secretaria de Educación de Bogotá

Conclusiones de esta Misión

Las grandes apuestas educativas de Bogotá 2020-2038

La educación es el elemento fundamental en la construcción de una sociedad en paz, que fomente en sus niños, niñas y jóvenes la autoestima y el respeto por los demás, donde es el diálogo y no la violencia el que permita superar los desacuerdos, una sociedad que disfrute la heterogeneidad y la diversidad, que además sea económicamente competitiva, que fomente la innovación, y que garantice el acceso y disfrute de los derechos civiles y políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales a todos sus ciudadanos.

Para construir una sociedad con estas características es necesario dar prioridad a la educación, arrancando por la educación inicial que debería ser universal e iniciar desde los tres años de vida. Esto permitiría multiplicar los efectos sobre el desarrollo del cerebro de los niños y niñas, así como el uso del leguaje. Desde la economía de la educación, toda la investigación reciente ha demostrado que cuando la educación inicial es de alta calidad, compensa las desventajas socioeconómicas de las condiciones de nacimiento[1].

Una educación inicial de calidad debe preocuparse por desarrollar capacidades de los niños y niñas y no enfocarse en prepararlos para la primaria. Debe desarrollarse desde una pedagogía que combine la formación, el aprendizaje y el cuidado, entre la familia y la institución escolar. Centrada en el juego, las inquietudes e intereses y la experiencia diaria de los niños. Para esto se requiere formalizar, especificar y consolidar el sistema de formación, valoración y evaluación de calidad propio de la primera infancia, que incluya estándares de desarrollo infantil, formas de relacionarse consigo mismo y con los otros. Además, promover el cuidado, la indagación, el juego y el arte, para así lograr un aprendizaje flexible, que reconoce los entornos familiares y sociales.

Con educación inicial de calidad logramos cerrar brechas socioeconómicas que dependen de condiciones de nacimiento. Por esto Bogotá debe universalizar paulatinamente la educación inicial desde los tres años y llevarla hasta los ocho años, priorizando la atención en las ruralidades de la ciudad. Para lograrlo se pueden implementar estrategias como alianzas formales con el sector privado y las comunidades locales para enfrentar los problemas de infraestructura.

[1] HECKMAN, CUNHA F, LOCHNER L, MASTEROV D. Interpreting the evidence on life cycle skill formation. Cap 12 en *Handbook of the Economics of Education, Volume 1 Edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch*, 2006 *Elsevier B.V.*

Adicionalmente, hay que establecer una política educativa distrital de educación inicial para Bogotá, la cual desarrolle coordinación intersectorial para la atención integral de la infancia.

La universalización con calidad requiere un compromiso de toda la ciudad. Se necesita trabajar colaborativamente con las universidades para asegurar la formación especializada en de docentes en educación inicial con orientación para trabajo en equipos multidisciplinares. Asimismo, se debe generar mayor reconocimiento y establecer estímulos a docentes de educación inicial, garantías básicas laborales y salariales para docentes, para así motivar e incentivar el compromiso y la formación del equipo docente.

Por otra parte, la educación dirigida a la primera infancia debe consolidar programas, grupos y líneas de investigación en educación inicial, para así fortalecer la capacidad y las condiciones de investigación en las IE. También, es fundamental el acompañamiento de las facultades de educación a los docentes, especialmente en el primer año de práctica.

La educación inicial debe ser el inicio de la formación integral que debe continuar durante el resto de la vida de los ciudadanos de Bogotá.

Por esto, la Misión definió el concepto de integralidad en la formación que queremos asegurar para la ciudad. La formación integral es un proceso continuo, permanente y participativo que apoye al proyecto de vida de los NNA, para esto debe estar orientada a la educación socioemocional y ciudadanía (con enfoque en identidad de genero, cultura, y territorialidad, dignidad y derechos, convivencia, participación social y política, tolerancia, resiliencia), debe incluir un trabajo sobre el cuerpo, la corporeidad, la actividad física y el deporte. Además, debe resaltar y el arte, la cultura y la formación estética. Se debe también establecer lineamientos generales que permitan abarcar la ciencia y la tecnología como consecuencia de una visión integrada del conocimiento que requiere la participación de diferentes áreas y de las dimensiones anteriores, haciendo un trabajo mancomunado entre ciencias y tecnologías (STEM).

Por otra parte, se debe resaltar lo trascendente del sujeto, lo que abarca el sentido de la vida misma, el servicio, y el aporte y legado a través del tiempo. Adicionalmente, se debe trabajar en la cognición, que incluye el posicionamiento del conocimiento científico, de lo riguroso, lo investigado, así como el aprecio por los saberes diversos y por lo transdisciplinar. Finalmente, se debe dar relevancia a lo ambiental, entendido como la sensibilidad, valoración, respeto y cuidado de lo otro, lo que nos rodea, lo vivo y lo no vivo. Para evaluar la formación integral se deben realizar anualmente las pruebas SER: ciudadanía, arte y bienestar.

En un proceso educativo integral, es fundamental el papel de la institución educativa. Si bien sabemos que hoy se puede aprender en otros lugares y formas, el colegio y su comunidad, la interrelación con los docentes y los compañeros es un elemento impulsador y orientador básico. Por esto los colegios deben estar abiertos a la comunidad y los estudiantes en todo momento, inclusive tardes, noches y fines de semana, toda jornada debe ser flexible integral y completa. Además, se debe contar con una alta participación de docentes del colegio, familias y comunidades, que aporten y promuevan la formación integral en los estudiantes.

En cuanto a los aprendizajes, se recomienda trabajar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, siempre teniendo en cuenta que el factor socioemocional no se curricularice. Dentro de estas habilidades se debe preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos que convivan en paz, cuenten con recursos para la resolución de conflictos y la transformación de su realidad contextual, todo lo anterior desde una sólida formación del ser, con capacidad de hacer y transformar, orientados hacia el bienestar emocional, social y político. Además, se deben implementar espacios asociados al arte, los medios de comunicación, la educación ambiental, educación para la sexualidad, el autocuidado, formación para la convivencia, y el fortalecimiento de la formación en inglés, lectura crítica y escritura. De forma complementaria, se propone la generación de guías del autoaprendizaje, trabajo autónomo y con promoción flexible.

Dentro de la formación integral la conectividad debe ser parte integral de los recursos educativos de los estudiantes; la ciudad debe asegurar que los colegios cuenten con dotación de computadores para las aulas regulares y las salas de informática. También hay que garantizar otros recursos para experiencias de aprendizaje artísticas, deportivas y científicas. Se deben fomentar alianzas entre docentes y científicos, artistas, deportistas y voluntarios formadores, alianzas de movilidad académica entre colegios para una oferta plural. De forma complementaria, se recomienda aprovechar el entorno institucional y de la ciudad áreas naturales, parques, campos de juego, salones comunales, auditorios, universidades, espacios públicos y comerciales.

La transformación pedagógica se debe gestar en los colegios y para esto se requiere un equipo docente institucional con autonomía en la gestión pedagógica; hay que aumentar la autonomía de la institución escolar, especialmente en lo pedagógico. Se debe permitir que sean las instituciones

educativas, a través de sus órganos colegiados, quienes tomen las decisiones frente a lo curricular y pedagógico en el marco de un Proyecto Educativo Local.

En el 2038 hay que asegurar colegios completos, funcionando todo el tiempo y ligados a la ciudad y las necesidades de la comunidad. Bogotá debe establecer un currículo que tenga en cuenta no solamente un número de horas de permanencia en la escuela, sino que aseguren también la función de protección de esta.

Y para lograr la transformación pedagógica que se requiere, el factor más importante son los docentes. Docentes que faciliten el aprendizaje y sean mentores que acompañen el desarrollo de sus estudiantes. Bogotá debe reconocer y dar la mayor importancia a la formación en los colectivos de maestros, reivindicar constantemente las prácticas de investigación en la escuela multidisciplinar con maestros de la institución o de un conjunto e instituciones y reconocer los progresos y experiencias pedagógicas exitosas, documentarlas, estandarizarlas y expandirlas. Hay que pensar en la transformación de sus prácticas pedagógicas acompañada de una formación pos gradual redirigida.

Por otra parte, es importante fortalecer de manera decidida la educación pública oficial con los procesos internos de organización y progreso pedagógico. Se debe equilibrar la calidad de la educación inicial en la oferta oficial y privada, y urbana y rural. Esto implica una formación especializada para docentes de preescolar, de educación media y de educación rural. La transformación pedagógica debe ocuparse también de generar mecanismos de cooperación y aprendizaje mutuos entre el sector privado y público.

Por otro lado, hay que reorganizar la educación media para superar la tensión entre la especialización temprana y la formación exclusiva en competencias académicas y cívicas. En la misma línea, se deben fortalecer las estrategias que promuevan el proyecto de vida y el mejoramiento en la utilización del tiempo tanto en la escuela, como fuera de ella. Además, brindar apoyo psicosocial a los/las adolescentes estudiantes de educación media. Para esto que trabajar de la mano de las universidades para avanzar en la formación de docentes especializados

De igual forma, Bogotá debe lograr una reducción de brechas y apoyo a la juventud, revitalizando la relación de la ciudad con las instituciones que ofrecen programas de formación post-media. Debe haber un aumento acelerado del apoyo de la ciudad a los egresados de la educación media

en su acceso a la educación para el trabajo y desarrollo humano y a la educación terciaria. Se requiere un diálogo decidido entre la ciudad con sus institutos, universidades y el SENA. Hay que desarrollar planes de formación en educación terciaria y ETDH acordes con las necesidades de la ciudad. Bogotá debe participar y liderar las discusiones nacionales sobre la educación superior y la ETDH, entre ellas las reformas a la Ley 30; el SENA; la regulación de las ETDH; el Sistema General de Participaciones.

La ciudad debe crear una Agencia Distrital de Juventud, la cual consolide y articule la oferta para jóvenes de los distintos sectores de la ciudad, y establezca mecanismos para hacer seguimiento. Esto implicará repensar el organigrama del Sistema Distrital de Juventud, que hoy hace parte de la Secretaría Distrital de Planeación.

A lo largo de toda la formación la ciudad necesita asegurar trayectorias educativas completas, que articulen los distintos niveles educativos, desde la educación inicial hasta la superior, además de currículos pertinentes relacionados con el contexto. La mayor flexibilidad, pertinencia y perspectiva sistémica conduce a lograr una promoción flexible, como resultado de que la escuela se adapta a los estudiantes, a sus ritmos diferentes de aprendizaje y al amplio abanico de sus intereses. Esto implicará contar con innovaciones pedagógicas que cuenten con experiencias y combinación de medios de aprendizaje.

Bogotá necesita seguir avanzando decididamente en su infraestructura educativa, pero debe reevaluar la construcción de mega colegios que dificultan la gobernanza en la institución. Los mega colegios tienen problemas de gestión, convivencia, participación comunitaria y de relaciones con las familias. En estos colegios se deben reducir los grupos de estudiantes paulatinamente e incorporar a las aulas personal de apoyo para tareas de gestión de aula (grados como preescolar o primeros grados de primaria) o procesos de evaluación y retroalimentación (últimos grados de primaria o en los grados de secundaria).

Se debe considerar la especialización de las instituciones o sedes por niveles educativos: Es claro que cada nivel educativo tiene requerimientos muy particulares en cuanto a recursos, aspectos administrativos y asuntos pedagógicos. Bogotá debe aprovechar el nuevo POT, que divide las localidades, para pensar en instituciones educativas especializadas en dos niveles: educación básica y educación media. Cada nivel educativo tiene requerimientos muy particulares en cuanto a recursos, aspectos administrativos y asuntos pedagógicos. Sin embargo, de forma general se

recomienda contratar un mayor número de docentes que puedan cubrir las necesidades operativas de la ampliación de la jornada escolar, así como formadores que apoyen al sistema educativo. Y en esta misma línea, garantizar un número suficiente de directores o rectores que tengan foco en lo pedagógico.

En sector rural hay que lograr oferta para trayectorias completas fortaleciendo dos niveles ahora débiles: la formación preescolar y la oferta limitada de educación media, con énfasis en prácticas pedagógicas de calidad. Se deben crear círculos y comunidades de aprendizaje internas, territorializadas, utilizando experiencias exitosas existentes. Bogotá debe ser consciente que en lo rural no se matricula un niño sino una familia, y por esto, la educación rural debe ser sujeto de su propia transformación. Adicionalmente, Bogotá necesita avanzar en una educación más inclusiva, territorializada, multidimensional e intersectorial.

Finalmente, la asignación de recursos del sector educativo en la ciudad debe reflejar la prioridad que Bogotá le da a su educación lo que debe traducirse en la construcción de una sociedad que disfrute la diversidad, sociedad en paz, respetuosa de los desacuerdos, económicamente competitiva, capaz de innovación, ejemplo para la nacional, profundamente involucrada en la sociedad universal del conocimiento.

A pesar de los esfuerzos nacionales, aún existe un gran rezago en inversión educativa en Colombia. Por su parte, Bogotá ha hecho esfuerzos importantes por aumentar el gasto en educación con recursos locales: 41% del gasto en educación es con recursos propios. No obstante, la ciudad todavía está lejos de la educación que necesita y esto demanda no sólo mayores recursos sino también mejoramiento de la gestión y fortalecimiento de alianzas.

En términos de Gestión Educativa Local, se recomienda la construcción de Proyectos Educativos Locales que integren la participación de diferentes instituciones y diferentes actores de la comunidad. actualizar la caracterización del sector educativo público y privado y articularlos a través de Planes Educativos Locales como instrumentos de planeación. Asimismo, se recomienda descentralizar las DILE’s, y aumentar la agencia y autonomía de las instituciones educativas.

Bogotá debe convertirse en laboratorio de desarrollo humano y una ciudad educadora más universal y menos segmentada, con el aporte de todos los contextos. En esta misma línea, la educación deberá contar con una perspectiva sistémica y un ecosistema de políticas. Para esto, los

ejes de actuación deben ir mas allá de una lista de acciones, deben adoptar una perspectiva sistémica que evite profundizar la segmentación y fragmentación. Este ecosistema de políticas debe garantizar la integralidad de las normas, planes, programas y estrategias, con sus logros y aciertos y también sus errores e inflexibilidades. En el marco de esta integralidad deben fortalecer también las alianzas en el sector con los privados, por ejemplo, lograr que en los nuevos desarrollos urbanos se construyan centros educativos.

Finalmente, para la gestión educativa resulta fundamental la creación de un único sistema de información que se construya a partir de las necesidades de gestión de las instituciones educativas y alimente los requerimientos de información de todas las demás entidades como Secretarías de Educación, Ministerio, DANE y cualquier órgano de control.

Por último, según los cálculos un crecimiento realizado por esta Misión, el gasto ene educación en Bogotá debe llegar al 7,5% pasando de un gasto de 4,6 billones de pesos a 6,8. El costo promedio por estudiante crecería de 5,8 millones en 2019 a 8,4

Bogotá debe seguir explorando la posibilidad de conseguir nuevos recursos fiscales, en el corto plazo a través de endeudamiento, y de diversificar sus impuestos dado que el 80% de su recaudo proviene del Predial y del impuesto de Industria y Comercio, ICA (González, 2021)[2].

Para lograrlo, se debe fortalecer de manera decidida la educación pública oficial con los procesos internos de organización y progreso pedagógico la ciudad superando las tensiones entre cobertura y calidad, entre lo estatal y lo privado. La educación estatal y privada debe reforzar el sentido público de la educación a través del control social.

[2] Jorge Iván González "Cambios en el Modelo Económico Global. Impactos de la pandemia en Bogotá" (2021)

1.**Capítulo.** La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

I. **Capítulo**: La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana nace como una iniciativa promovida por la Secretaría de Educación Distrital con el fin de definir la política pública de educación para el Distrito Capital en el corto, mediano y largo plazo. La Misión contó con la participación de la comunidad educativa y la ciudadanía, quienes aportaron desde su creatividad y sabiduría en la construcción de la hoja de ruta para lograr un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad. Este programa se desarrolla en el marco del Plan Distrital de Desarrollo, en donde la educación constituye un elemento fundamental para desarrollar y consolidar "Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI"[3] y su gran reto de alcanzar la inclusión universal para construir el desarrollo humano pleno.

La educación por su propia naturaleza es una tarea de largo plazo para la sociedad y, por ende, para el Estado. Las niñas y niños que nacieron en el año 2020 cumplirán 18 años en el año 2038, cuando Bogotá conmemore quinientos años de fundada. A esta nueva generación se le quiere ofrecer una nueva y distinta educación. De allí la importancia de construir, desde ahora, con los docentes, la comunidad educativa y la ciudadanía en general una educación de calidad que logre movilizar toda la sociedad de Bogotá-Región y contribuir al logro de un nuevo contrato social que avance decididamente hacia una sociedad universalmente incluyente.

La Misión tiene tres horizontes de resultados: i) el período de gobierno del año 2020 al año 2024, que tiene como su gran meta construir los fundamentos sólidos para que la nueva generación pueda tener una educación de calidad desde la educación inicial, superando las brechas sociales y económicas para construir una sociedad universalmente incluyente; ii) en el mediano plazo, en el año 2030, alcanzar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, avanzando hacia la universalización de la educación básica y media de calidad, logrando acceso creciente a la educación profesional y superior pertinente; y, iii) En el año 2038 responder a los desafíos del respeto al medio ambiente y de la construcción de la paz basada en justicia e instituciones sólidas. Así se alcanzará "una ciudad cuidadora, incluyente, sostenible y consciente, donde la educación pertinente y de calidad es el principal factor de transformación social"[4].

¿Por qué la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana para Bogotá?

[3] Acuerdo 761 de 2020 junio 11. Art 1.
[4] Ibidem Art 4.

Bogotá ha avanzado, pero aún tiene retos educativos no logrados y brechas por cerrar.

Bogotá acoge a casi ocho millones de personas, muchas de ellas vienen a la capital en busca de un mejor futuro para ellas y para sus familias. Bogotá es la ciudad de todos y todas por lo que recibe no solo a aquellos que llegan en búsqueda de oportunidades laborales y a jóvenes que ingresan a la gran oferta en educación superior, sino también a quienes huyen aún de la violencia; violencia que se traduce en pobreza e inequidad. A pesar de haber avanzado en aspectos tan importantes como la reducción de la tasa de muertes violentas a menos de la mitad, el aumento de la cobertura en educación y en salud, la disminución de la pobreza multidimensional y una disminución considerable en la mortalidad materna e infantil (DANE)[5]. Bogotá aún tiene retos que deben ser asumidos por toda la sociedad bogotana y el gobierno de la ciudad .

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana se gesta en un contexto educativo particular. En primer lugar, alrededor de 300 mil niños, niñas y jóvenes tienen acceso a la jornada completa en Bogotá (SED, 2020); pero aún no se ha logrado la cobertura esperada. Segundo, en comparación con otras ciudades, Bogotá muestra unos resultados sobresalientes en pruebas estandarizadas como las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE), sin embargo es notoria la brecha entre colegios urbanos y rurales, y oficiales y privados. Tercero, con respecto a la educación superior, aún existe un gran número de jóvenes que no logran ingresar a la educación superior o que desertan en los primeros semestres (SED Bogotá[6]).

La educación es el principal instrumento de cambio de una sociedad. Un cambio que merecemos y deseamos. Pero también una transformación profunda de la sociedad bogotana requiere un proceso de corto, mediano y largo plazo, que convierta el querer ciudadano en un propósito estatal y social. El reto no solo es formar una nueva generación sino alcanzar las convergencias con el mayor número de actores y ciudadanos para que se logre un acuerdo democrático que construya la sociedad del nuevo "Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI".

La Misión se creó para lograr la convergencia más amplia posible entre la comunidad educativa, donde el docente es un actor predominante, pero también lo son los estudiantes, las familias y la

[5]Boletín técnico de la pobreza multidimensional, publicado por el DANE (2019). Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/bt_pobreza_multidimensional_18.pdf

[6] Plan especial de Educación Rural del MEN (2018). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

ciudadanía ampliada con la participación de los empresarios, expertos internacionales, académicos de diversas disciplinas, tomadores de decisiones gubernamentales y privados. En una sociedad democrática moderna caracterizada por contar con pluralidad de ideologías, de convicciones religiosas y políticas, las preferencias sociales se construyen a partir de las preferencias individuales de diversas colectividades, por medio de una discusión abierta racional y democrática. Frente a ello, se requiere realizar una amplia discusión, sistematizarla, elaborar políticas educativas y lograr su implementación. Promover discusiones con los diferentes actores de la comunidad educativa y la ciudadanía ampliada significa también determinar compromisos por parte de la ciudadanía y con ello, propiciar un control social que facilite un compromiso de estado necesario para obtener los resultados de mediano y largo plazo.

Una Misión de Educadores

Esta Misión tiene un rasgo particular: haber sido liderada por educadores. Por primera vez en Colombia, una Misión sobre educación se construye de la mano de los docentes de los colegios oficiales y privados de la ciudad. Esta iniciativa abrió un espacio de participación para los docentes y los invitó a contribuir con sus ideas para proponer la política pública de la ciudad. Su participación fue fundamental, pues enriquecieron el análisis, aportando su valiosa experiencia en el sector en el que día a día enseñan, investigan, publican y sobre todo experimentan la educación de primera mano, conviviendo con los estudiantes y sus familias a diario.

Para la Misión dialogar con los maestros y las maestras es garantía de una política educativa que responda a las necesidades que se vive en cada institución; escuchando y teniendo en cuenta las iniciativas de quienes viven la realidad educativa a diario.

El primer reto para esta Misión fue la construcción de confianza entre múltiples y diversos maestros, docentes de aula, que nunca antes habían sido convocados de manera especial a construir en una misma mesa el futuro de la política educativa de la ciudad. La Misión se convirtió en el espacio para la deliberación, la construcción de acuerdos y la discusión de desacuerdos, así como la definición colectiva del futuro de la educación de la ciudad. Se comprobó mes a mes, que las diferencias pueden convivir en una mesa de diálogo cuando el objetivo de la discusión es el mismo para todos: ofrecer las mejores recomendaciones para que Bogotá avance en la educación que brinda a sus estudiantes. Esto no quiere decir que esta Misión presente solo

acuerdos entre educadores, lo que significa es que los educadores lograron acordar propositivamente sobre las convergencias y divergencias de sus ideas.

Los y las docentes tienen un rol esencial para el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes y de la sociedad en general. Cada docente impacta como fuente de inspiración y modelo a seguir en muchos de sus estudiantes. Por ello fueron fundamentales para la Misión de Educadores. Aportaron a la construcción de una educación capaz de transformar la sociedad bogotana hacia un desarrollo humano pleno basado en sus derechos.

Esta Misión reitera la importancia que tienen las y los docentes para el desarrollo de la educación, la sociedad y el país. La pandemia nos recordó el papel importante que tienen los colegios y sus docentes en la educación, el bienestar y la vida de sus estudiantes, papel que no se limita únicamente al encuentro en el aula, sino que trasciende las barreras físicas y se consolida en estrechas relaciones interpersonales con las niñas, niños y jóvenes.

Con esta Misión rendimos un homenaje a este esfuerzo, a todos los y las docentes que diariamente trabajan por ofrecerle mejores oportunidades de vida a sus estudiantes y por construir una ciudad más educada, más igualitaria y con mayor desarrollo humano. Hacemos un reconocimiento especial a todos aquellos maestros, maestras y miembros de la comunidad educativa que a causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19, ya no se encuentran con nosotros.

Objetivos de la Misión

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana hace parte de una meta estratégica del Plan de Desarrollo Distrital. Su objetivo central es la creación, coordinación y funcionamiento de diversos espacios de discusión democrática, plurales y abiertos, para identificar las aspiraciones y propuestas de los docentes, la comunidad educativa y la ciudadanía sobre cómo debe ser la educación en Bogotá en tres momentos estratégicos: 2024, 2030 y 2038.

El primer objetivo de la Misión es contribuir a la construcción de propuestas para ser incorporadas en el plan de gobierno 2020-2024 de la presente administración y en el Plan Sectorial de Educación.

El segundo objetivo tiene como horizonte el año 2030 y busca impulsar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el Objetivo No 4, que propone el acceso y disfrute

de una educación de calidad como derecho fundamental y transformador de la sociedad, desde la primera infancia hasta el mayor nivel educativo posible; el cual también contribuye a la superación de una dimensión de la pobreza (Objetivo No. 1) y lograr la igualdad de género (Objetivo No. 5); la superación de la brechas y desigualdades, dando prioridad a los individuos y los grupos más excluidos históricamente en la sociedad por razones de género, de condición socioeconómica, pertenencia a una cultura minoritaria o con capacidades diferentes, para que la educación bogotana sea universal, equitativa, incluyente y de alta calidad (Objetivo No. 10); y para aprender desde los primeros años de edad y durante toda la vida el respeto por los ecosistemas y el cuidado del medio ambiente (Objetivos 12 y 13).

Finalmente, el tercer objetivo de la Misión consiste en la elaboración de recomendaciones hacia el año 2038, para que la educación proporcione a la generación que está naciendo en el 2020, una oferta educativa transformada para que ejerza su ciudadanía en una Bogotá igualitaria, incluyente, consciente y sostenible, como la mejor celebración del cumpleaños 500 de la ciudad.

La metodología para el funcionamiento de la Misión 2020-2021

Para alcanzar los objetivos de la Misión se escogieron cuatro caminos convergentes:

- Primero, una amplia consulta ciudadana que aspiró obtener las opiniones de un millón de ciudadanos.
- Segundo, una discusión abierta, democrática y argumentada con docentes, académicos y especialistas, coordinados por la secretaría y con el apoyo de las Universidades: Nacional, Pedagógica, Distrital, de los Andes, Javeriana, Externado de Colombia y de La Salle, y sus facultades de Educación.
- Tercero, las consultas y entrevistas con expertos nacionales y extranjeros sobre temas y experiencias probadas.
- Cuarto, experiencias educativas de la ciudad, reconocidas nacional e internacionalmente, seleccionadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Por medio de los caminos de participación mencionados se buscó, a corto plazo, aportar al Plan Sectorial 2020–2024 políticas, estrategias, programas y proyectos en el marco del Plan Distrital de Desarrollo: Un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI. Y, a mediano plazo, impulsar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los compromisos que, como

participantes de un mundo global del conocimiento, los bogotanos deben adoptar, adaptandalos a nuestras propias condiciones.

La Misión se organizó en seis grupos conformados por docentes de instituciones oficiales y privadas rigurosamente seleccionados (ver en el Anexo 1 el documento del procedimiento que se aplicó en la selección de los docentes por el IDEP), en una convocatoria abierta, con criterios de excelencia académica reconocida, que aún ejercen la docencia en educación inicial, básica y media; los docentes trabajaron conjuntamente con un grupo de académicos especialistas e investigadores cuyo interés y ejercicio profesional se ha centrado en la educación desde diferentes disciplinas y actividades profesionales (ver anexo 2 donde se encuentran los integrantes, los coordinadores, los relatores y la Universidad que apoyó el proceso en cada eje).

Estos dos grupos de profesionales se reunieron durante un año para deliberar y construir las recomendaciones que hoy presenta este informe. Estos espacios de discusión se complementaron con espacios adicionales, para ampliar la participación de docentes, entes gubernamentales, entes privados y ciudadanía en general.

Los ejes temáticos se explican a continuación:

Los seis ejes temáticos



1. *Educación inicial*

   El propósito de este eje es el de promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta finalizar la primera infancia. La neurociencia afirma que en los primeros años se da la formación del cerebro y de la interrelación de sus células, que permite estimular, expandir y aún modificar la herencia genética. La formación, el ambiente familiar, el cuidado, la exploración del medio y el juego dan las bases del logro educativo posterior y del desempeño individual y colectivo a lo largo de la vida. Desde la economía Heckman y

Materov (2009) han mostrado en evaluaciones de largo plazo, que es el mejor medio de compensar condiciones de nacimiento desfavorables desde el punto de vista socioeconómico, ya que este es un determinante para lograr sociedades más igualitarias en el largo plazo.

2. Formación integral para nuestros niños, niñas y jóvenes

La integralidad en la educación implica ampliar el concepto de la educación, entendida como formación intelectual y la búsqueda del desarrollo de todas las potencialidades humanas. Es necesario que la institución escolar identifique y promueva que los niños, niñas y adolescentes, desarrollen además del pensamiento crítico, la formación física, intelectual, cultural y emocional para poder participar en la organización de la sociedad del conocimiento en un mundo global. Un aprendizaje que además promueva los comportamientos colectivos para actuar en equipo, identificar los conflictos y poder solucionarlos por medio del diálogo respetuoso. Una educación integral en la coordinación del esfuerzo de todos los actores como son las familias, las comunidades educativas y toda la sociedad. Este eje problematiza sobre las oportunidades que se deben aprovechar, ofrecer más tiempo para el aprendizaje, con el fin fomentar el adecuado desarrollo de las capacidades y fortalezas de los estudiantes y mejorar la utilización del tiempo escolar.

3. *Transformación pedagógica*

Este eje busca reflexionar sobre el currículo y la didáctica para transformar las prácticas de aula y fomentar ambientes de enseñanza y aprendizaje pertinentes. Se discuten también nuevos modelos y herramientas pedagógicas que se adecuen a las necesidades de los colegios y a la diversidad de estudiantes revisando las formas y mecanismos de la evaluación. Esto naturalmente requiere de una reflexión y valoración sobre la calidad del proceso de formación, que incluye, pero va más allá, de la mirada de los resultados de aprendizaje. Un desafío adicional es cómo integrar en los programas de formación de docentes y directivos docentes, las experiencias, las aspiraciones, las inquietudes y la curiosidad de los educandos.

4. *Jóvenes y adultos con capacidades*

El cuarto eje temático de la Misión se centra en los jóvenes y sus proyectos de vida. En sus trayectorias desde la educación media a la superior, y en las alternativas que debemos ofrecer para asegurar el éxito educativo y la adecuada transición de los estudiantes a la vida productiva. Es importante la transición hacia los niveles de educación superior, vida laboral y en general la posibilidad de identificar y comenzar a desarrollar su proyecto de vida y su

participación en la organización política, económica, artística y cultural y tecnológica de la ciudad.

5. *Educación para todos y todas*

Este eje analiza las implicaciones de la educación en un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades para la inclusión social, productiva y política. Un aspecto básico es la universalización del acceso oportuno a la educación, pero también asegurar que se tengan trayectorias completas en el tiempo y la edad normativa previstas por los marcos legales. Superar los obstáculos producidos por las dispares condiciones socioeconómicas que se dan en las localidades bogotanas. En Bogotá debe darse además una atención especial a las localidades con diversos grados de ruralidad.

6. *Financiación y mejoramiento de la gestión*

Este grupo busca analizar las necesidades de financiación requeridas para implementar las recomendaciones que se deriven de las discusiones, así como proponer alternativas para conseguir los recursos. Se analizan las condiciones de eficiencia, eficacia y factibilidad del sistema deseable para el mediano y largo plazo en la ciudad. Se busca lograr paulatinamente un mejoramiento de la gestión y en particular, una descentralización mayor hacia la operación de las Direcciones locales y sobre todo a la gestión de las instituciones escolares que pueda hacer más eficiente la gestión actual. Al mismo tiempo es necesario identificar nuevas fuentes de ingresos. Se debe estudiar con qué velocidad se pueden hacer los cambios y expansiones propuestas, según la canasta de gastos y costos de los diferentes niveles educativos.

Cada uno de los seis ejes temáticos contó con el acompañamiento de una universidad que ejerció las funciones de moderación y de relatoría especial. Adicionalmente, la Secretaría de Educación eligió a uno de los integrantes de cada grupo para ejercer el papel de Coordinador de Eje. La función del coordinador en cada eje fue liderar la agenda temática, orientar las discusiones, identificar las convergencias divergencias que se dan en las sesiones de discusión y consolidar los resultados en un documento. Los documentos que sistematizan los acuerdos sobre las propuestas y las recomendaciones para la visión de Bogotá 2038, el cumplimiento de los ODS 2030 y las recomendaciones del plan gubernamental 2024[7] son el eje de este informe, y el origen y sustento de las recomendaciones de esta Misión.

[7] "Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI"

2. **Capítulo.** La Bogotá que soñamos tener en 2038

II. **Capítulo:** La Bogotá que soñamos tener en 2038

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana realizó un ejercicio exploratorio para indagar cuál es la Bogotá que los niños y las niñas sueñan y desean tener en el año 2038. Para esto se realizó un ejercicio participativo en colegios públicos y privados en las 20 localidades de la ciudad, en los cuales se solicitó a los niños y niñas de primaria, secundaria y media, con edades entre los 6 y 16 años expresar en un cuento sus propuestas para alcanzar una ciudad más amable[8]. Esta fue una consulta previa a la formulación y aprobación del Plan de Desarrollo 2020-2024: un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI.

En el mismo sentido, la primera sesión de trabajo de las comisiones de los seis ejes temáticos se dedicó a reflexionar sobre la Bogotá del 2038; en este espacio los y las integrantes de las mesas pudieron discutir y elaborar sobre cómo debe ser la Bogotá en el 2038 para que haya un notorio avance hacia el desarrollo humano pleno, universal e incluyente.

Con las ideas y aportes expresados, la Misión consolidó la imagen de la ciudad que niños, niñas y otros actores educativos sueñan tener en el 2038, año en el que Bogotá cumplirá 500 años. Esta imagen reúne los imaginarios y sueños sobre la Bogotá que se quiere, esa que podrá garantizarles a sus ciudadanos el desarrollo humano pleno, universal e incluyente, y que se logrará a través de una transformación en la educación. Este capítulo, da cuenta de dichos imaginarios y sueños, expresados en premisas que dan sentido a la siguiente afirmación ***Para el 2038 podremos vivir en una...***

Bogotá feliz, en donde los ciudadanos tengan satisfechas sus necesidades básicas familiares, sociales y emocionales. Cuenten con un trabajo que les brinde los ingresos suficientes para una vida digna en la que puedan desarrollar su proyecto de vida. Será una ciudad que cuente con seguridad, salud de calidad y con una amplia y diversa oferta deportiva, recreativa y cultural, libre de discriminaciones. Será una Bogotá incluyente y equitativa, con espacios habitables y dignos, entornos acondicionados para la interacción con la naturaleza, y con espacios públicos dotados de facilidades para la circulación, la permanencia segura y equipamientos sociales accesible a todos[9].

[8] Se basa en los resultados de 8.472 cuentos recibidos hasta el 2 de abril de los cuales se sistematizaron 6.111 por un equipo técnico de la alcaldía. Tomado del documento de la secretaría de educación (no publicado).

[9] Los factores propuestos corresponden con la perspectiva territorial de felicidad para Bogotá, según el informe de felicidad y bienestar subjetivo en Bogotá (2019).

Bogotá de los niños y las niñas, una ciudad donde se reconozcan los derechos de los niños y de las niñas, se respeten y se de prioridad a las necesidades básicas y fundamentales de la infancia. Los niños y las niñas tendrán una voz activa en las decisiones que conciernen a sus derechos[10], habrá espacios de interacción seguros, íntegros y sanos para ellos y ellas, áreas recreativas en las que puedan compartir, jugar y divertirse al lado de sus amigos y familiares. Los derechos establecidos para el cuidado y la protección de la población infantil se cumplirán a cabalidad, para así garantizar una niñez libre de maltrato, abuso infantil, discriminación, reclutamiento forzado de grupos armados, extorsión para trabajos ilícitos, violaciones y secuestros. Así mismo, tendrán una atención integral, y será un referente nacional sobre el cuidado, la protección, el bienestar y la participación activa de los niños y las niñas.

Bogotá educada, con pleno acceso y disfrute universal a una educación de alta calidad en todos los niveles y durante toda la vida, superando las brechas socioeconómicas por localidad y entre zonas urbanas y rurales. Una educación que forme integralmente seres humanos con capacidad de pensamiento crítico, desarrollo físico, artístico, social y emocional, donde el ser y el hacer se complementen. Bogotá será una ciudad que garantice la permanencia universal de sus estudiantes durante los 12 grados de educación básica, con oportunidades reales de acceso a la educación superior, dotada de colegios suficientes, amigables, inteligentes en todas las zonas de la ciudad, con espacios y condiciones para el desarrollo de la jornada única. Será una sociedad que garantice los mejores procesos de cualificación y el más amplio reconocimiento de la profesión docente, motivando a los mejores estudiantes a elegirla como su proyecto de vida. La ciudad garantizará la financiación de una educación con calidad y equidad y buscará un mejoramiento continuo de la gestión con participación de padres y madres de familia en el control social. Bogotá educada trabajará para lograr una educación holística, abierta y sistémica con el propósito de articular los distintos actores de la comunidad educativa con el gobierno de la ciudad para trabajar en pro de un objetivo común: la educación integral de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Bogotá equitativa, será un territorio en el que todas las personas tengan igual oportunidad de acceso y disfrute a los activos humanos, físicos, financieros y sociales que les permiten desarrollarse y tener una vida digna y de calidad. Con opciones para que todos y todas puedan progresar, sin importar las condiciones ni el lugar en el que nacieron y puedan participar en el

[10] El maestro Francesco Tonucci hace una reflexión del papel y la voz de los niños y niñas que debe ser escuchada y atendida por los educadores, padres y gobernantes. Es importante saber qué opinan y piensan los niños y niñas, respetando sus derechos fundamentales consagrados en la Convención de los Derechos del Niño (2006).

sistema social, político, económico, científico y cultural, beneficiándose ellos y sus familias, logrando la movilidad social y económica en la ciudad. Se espera que la ciudad en el 2038 haya superado las brechas entre la educación urbana y rural, y entre la educación oficial y privada, de manera que la educación sea realmente un derecho público universal, con altos estándares de calidad, integrada y articulada a la sociedad global del conocimiento.

Bogotá incluyente y diversa, promoverá el respeto y el disfrute a la heterogeneidad, con tolerancia cero a la exclusión y la discriminación social, cerrando las brechas entre niveles socioeconómicos, zonas y grupos tradicionalmente excluidos. Bogotá será una ciudad en la que se asuman comportamientos responsables frente a la sexualidad, sin violencias, en donde el género no sea un pretexto de exclusión e irrespeto hacia las personas. Será una ciudad que respete el tejido social cuidadosamente construido y, en esa medida, que supere las barreras físicas, sociales, laborales, económicas, étnicas, religiosas, políticas y culturales que limitan el encuentro creador entre los ciudadanos y las ciudadanas.

Bogotá sostenible y reverdecida, una ciudad que garantice la sostenibilidad ambiental con áreas y zonas verdes recuperadas, cuidadora de sus animales, innovadora en el manejo de residuos y líder en el reciclaje. Será una ciudad limpia, que los niños y las niñas cuiden y conozcan. Una ciudad donde se pueda vivir y respirar sin dificultades, sostenible, con una amplia conciencia ambiental, donde se protegen sus fuentes hídricas, recursos naturales y biodiversidad. Será una sociedad que comprende el principio biocéntrico, en el que todos los seres vivos incluidos los humanos merecen respeto y cuidado.

Bogotá con movilidad, será una ciudad que dispone de un servicio de transporte sostenible, limpio, integrado e interconectado con todos los municipios de la región, a través de líneas férreas, carreteras y ciclo vías. El servicio público de transporte será seguro, incluyente, masivo y multimodal, tanto la movilidad como las calles, andenes y puentes deberán ser seguros y adaptados a todas las condiciones físicas de las personas. Una sociedad que permita tener más tiempo para compartir en familia, desarrollarse personalmente y gastar menos tiempo en las vías

Bogotá creativa e innovadora, una ciudad integrada a la sociedad global del conocimiento, sensible a las necesidades de los ciudadanos, formados en competencias ciudadanas y en el respeto por el otro. En esta Bogotá se educarán a los niños, niñas y jóvenes para que sean adultos autónomos, empáticos, con pensamiento crítico y seguros al tomar decisiones. En esta comunidad

se privilegiará el autocuidado, las habilidades sociales y de comunicación, el respeto hacia los demás y la construcción de relaciones sanas, íntegras y seguras. Será una sociedad que se preocupa por la formación en valores y por el desarrollo de comportamientos éticos.

***Bogotá multicultural**,* será una ciudad plural, global e incluyente en las que se promueva el desarrollo de proyectos sociales, económicos y culturales fundados en el respeto por la vida y por los derechos humanos. La ciudad será promotora desde la infancia del juego, la investigación, el arte, la literatura, la exploración del medio.

***Bogotá participativa, libre y democrática**,* una sociedad con un relacionamiento más horizontal, que consolide una verdadera democracia participativa para la construcción de ciudadanía. Los niños, las niñas y los jóvenes se acercarán a sus realidades sociales desde una educación que genere una participación política y comunitaria en libertad, sentido crítico y análisis, que les dé más protagonismo en la identificación y desarrollo de procesos de investigación para que sean ellos y ellas quienes contribuyan a la generación de una educación pertinente y liberadora. De igual forma, contará con colegios que se caracterizarán por ser espacios para el liderazgo, la reflexión y el pensamiento crítico, en donde se practique la democracia diariamente.

Bogotá unida e integrada a su región y al país, que tendrá un gobierno abierto con una gestión pública adecuada, un territorio inteligente y una integración y ordenamiento regional.

***Bogotá con una agenda global**,* dará respuesta oportuna a los desafíos del cambio climático y privilegiará una economía creciente y sostenible. La ciudad tendrá una oferta de turismo amplia que favorecerá la multiculturalidad e interculturalidad de los habitantes, será cosmopolita e integrará las agendas internacionales y de desarrollo sostenible vigentes, procurando el bienestar de las poblaciones, articulando las recomendaciones y principios internacionales para el cuidado y la habitabilidad adecuada del planeta.

***Bogotá ejemplo de paz y no violencia**,* una ciudad donde se resolverán los conflictos de manera pacífica. Será una ciudad libre de agresiones físicas y psicológicas, donde se viva la solidaridad y hermandad entre sus ciudadanos, respetando las diferencias de pensamiento.

Bogotá digital e interconectada, que cierra brechas digitales entre lo rural y lo urbano. Bogotá será una ciudad donde sus ciudadanos crezcan con competencias informáticas, mediáticas y

tecnológicas de la información. Garantizará la conectividad como un derecho para toda la población. Será una metrópoli pionera en innovación y creación de plataformas digitales que fomenten el desarrollo social, cultural y económico de la ciudad. La comunidad académica y estudiantil estará capacitada y articulada con los últimos modelos tecnológicos y científicos que se desarrollen a nivel global e integrará las mejores tecnologías para promover espacios de formación pertinentes y de calidad. La enseñanza en tecnologías y ciencia se articulará a los currículos desde la primera infancia para lograr mejores capacidades en nuestros niños y niñas.

En conclusión, esta Bogotá del 2038 es el punto de partida para la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana para lograr que en la ciudad la educación llegue a ser la principal herramienta de la transformación social y el logro de la equidad . Solo a través de una educación de calidad para todos y todas lograremos los cambios esperados en los demás sectores de la ciudad. Es por ello que las recomendaciones de política educativa contenidas en este informe apuntan a la construcción de esa ciudad anhelada por los niños, niñas, jóvenes, docentes e investigadores que integraron este primer escenario de consulta.

3. **Capítulo.** ¿En dónde está hoy la educación de Bogotá? Contexto y diagnóstico de la educación del distrito en el año 2020 frente al 2038: las brechas en la ciudad.

III. Capítulo: ¿En dónde está hoy la educación de Bogotá? Contexto y diagnóstico de la educación del distrito en el año 2020 frente al 2038: las brechas en la ciudad.

Un primer análisis fundamental para entender las oportunidades y retos futuros de la ciudad es tener en cuenta: la evolución de la población y su estructura por edades que constituye la demanda escolar; las condiciones socioeconómicas de las localidades, matrícula por niveles y brechas de acceso a la educación y la caracterización de los docentes y directivos docentes.

El trabajo importante del DANE, a raíz del análisis del último censo de 2018 y de las proyecciones y retroproyecciones desde 1950 hasta 2050, es una oportunidad para analizar las tendencias de mediano y largo plazo, aprovechando el gran esfuerzo que ha hecho por lograr la consistencia de los censos.

Evolución de la Población en Colombia

La población total el país en 2018 era de 48,2511 millones y el número de habitantes Bogotanos de 7.412.562 personas. El análisis de la evolución de la población es importante porque nos permite entender el crecimiento de las personas en edad escolar y la estructura por edades.

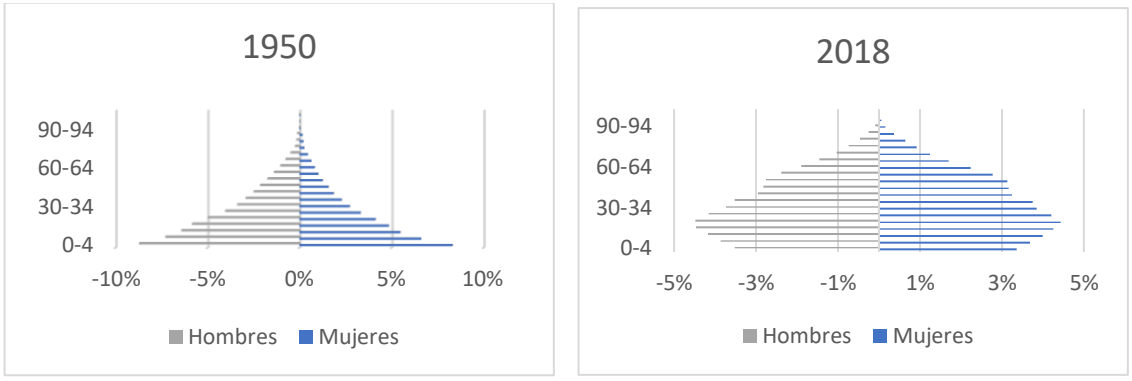
La primera transición demográfica, con la disminución de las enfermedades infecciosas y la caída de la mortalidad, se dio en Colombia en la mitad del siglo pasado. Esta transición, producida por el control de las enfermedades infecciosas, redujo en 25 años la tasa de mortalidad infantil, que en 1950 era de 127 por mil a 62,5 en 197512. Ante el mantenimiento de altas tasas de fecundidad se produjo la llamada "explosión demográfica", que llevó a un crecimiento anual de alrededor de 3 por ciento en 1960. La tasa de fecundidad paso de 6,6 hijos por mujer en 1950 a 1,97 en 2017 (DANE febrero 2021). La esperanza de vida al nacer que en 1950 había sido de 49,68 años, en el 2017 alcanza 69,7 años (DANE, Ibidem).

Un factor importante de la transición demográfica es que la proporción de personas menores de 15 años, población normativa de la educación preescolar, básica primaria y secundaria, crece hasta la mitad del decenio de los sesenta llegando a ser el 46%. En esa misma década comienza a disminuir hasta 25,7% en el año 2018, en tanto que la proporción de los mayores de 65 años

11 DANE diciembre 2020.

12 "La transición demográfica en el país inicia con el descenso de la mortalidad en la década de 1930, mientras que la fecundidad comienza a descender hacia 1960" Carmen E. Flórez et al. Panorama de Envejecimiento y Atención a la Dependencia en Colombia publicación BID-Eurosocial, septiembre 2019 p.4

aumenta del 3,5% al 8,8%. En la gráfica adjunta de las pirámides poblacionales se puede apreciar el cambio de la estructura por edades de población en Colombia



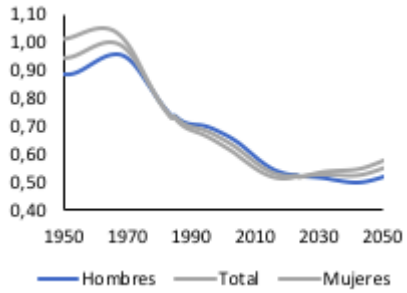
Fuente: Pirámides poblacionales, realizadas para este trabajo con datos de Censos DANE febrero 2021. Ver Anexo 2 Gráficas y tablas .No. 1 Gráficas

En nuestro país clasificamos a las personas como "dependientes" si tienen menos de 15 años o más de 65 años. La tasa de dependencia nos dice cuantos dependientes tenemos por cada persona en edad de trabajar, es decir, entre 15 y 64 años. Existe el bono demográfico cuando hay, al menos, 3 personas en edad de trabajar por cada dos dependientes. Esta relación esta disminuyendo, es decir, aumentan las personas en edad de trabajar por menos dependientes.

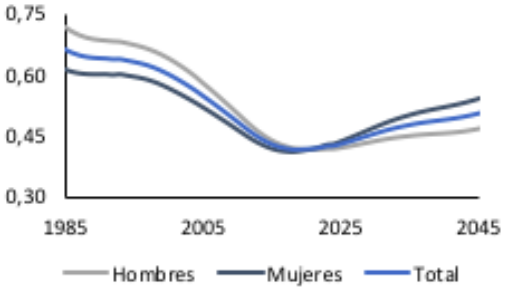
En Colombia la relación de dependencia es más alta para las mujeres y su bono demográfico inició en el 2002. Para los hombres el bono demográfico inició en 1997. En Bogotá el descenso en la dependencia se inicia en 1985. El aprovechamiento de este bono demográfico depende por supuesto de factores propios de cada país, pero se han encontrado efectos importantes sobre el avance de la educación y las posibilidades de transferir el ahorro que se obtiene por la menor demanda por educación en las edades de 6 a 11 años para impulsar la universalización de la educación preescolar y media de calidad13.

13 Para las definiciones y efectos del bono demográfico y las tasas de dependencia ver CEPAL. Transformaciones Demográficas y su Influencia en el Desarrollo en América Latina y el Caribe, 13 de junio 2008. Carme E. Flórez et al. Bid 2019.

Tasa de dependencia demográfica Bogotá 1985-2050



Tasa de dependencia demográfica. Colombia 1985-2050



Fuente: Elaborados para el trabajo con datos de

Censos Dane febrero 2021. Ver Anexo 2 Gráficas y tablas .No. 1 Gráficas y tablas la hoja Excel 2.

Evolución de la población en Bogotá

El análisis de la población en Bogotá toma las proyecciones y los ajustes de los censos que ha realizado el DANE, a diciembre 2020 y febrero de 2021. Para Colombia las series están presentadas de 1950 hasta 2050, para Bogotá los datos de proyecciones desde 1985 a 2050 y los indicadores de cambios demográficos hasta el 2017.

Analizando desde 1985, la transición demográfica en Bogotá estaba adelantada frente al resto del país y tenía características de lo que algunos han llamado la nueva transición demográfica. Esta estuvo generada por la disminución de la mortalidad, manteniendo las altas tasas de natalidad que produjeron en el año 1960 un crecimiento anual de 3%, que desciende continuamente hasta alcanzar 2,1 % de crecimiento anual. Lo anterior es el resultado de una combinación de la caída de la tasa de mortalidad bruta que era de 16,73 por mil en 1950, y desciende a la mitad, 8,19 por mil en 1984 y además de la notable disminución de la tasa bruta de fecundidad que pasó de ser 6,6 hijos por mujer en edad de procrear en 1950, a 3,3 en 1984.

El descenso de la mortalidad está asociado con el control de las enfermedades infecciosas y el descenso de la fecundidad con la mayor educación, la urbanización, el mayor conocimiento y uso de anticonceptivos y la mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo, que influye tanto en la edad de matrimonio como en la decisión de tener menos hijos.

En 1985 la tasa de crecimiento bruta de Bogotá fue de 22,01 por mil, un poco más alta que la del país que fue de 19,07. Las tasas de mortalidad de Colombia era 8,24 por mil y la tasa bruta de fecundidad 3,14 por mil. En Bogotá tanto la tasa de mortalidad (6,37 por mil), como la de fecundidad (2,89), eran menores. La urbanización tiene efectos que disminuyen el número de hijos por mujer que llega en 2017 a 1,51 en Bogotá, frente a 1,97 en el país.

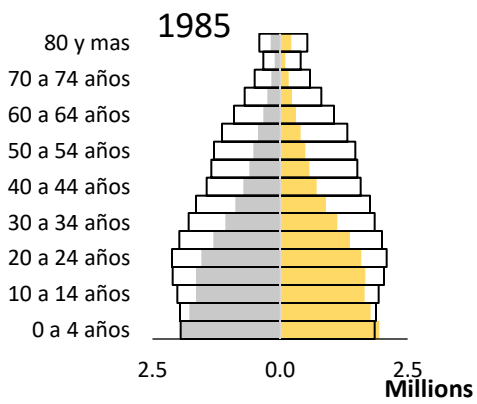
Analizando los primeros grupos de edad en Colombia, en 1950 ***los menores de 19 años*** eran el 53% de la población. Esta proporción desciende desde 1970 llegando a ser, 15 años después, el 35,4 % y en el 2018 32,6%, un tercio de la población. Se prevé que el tamaño de la población en estos grupos comience a descender en términos absolutos desde el año 2020. En el caso de Bogotá, este grupo, cuyo peso en 1985 era de 44,9 % disminuye en 2018 en algo más de la cuarta parte de la población, 27,2%. En términos absolutos la población de este grupo en Bogotá ha descendido desde 2005.

En Colombia los dos primeros grupos de población de la pirámide, ***de cero a nueve años*** eran en el año 1950 el 30,9 %, en 1986 algo menos de la cuarta parte, 24,5, y en el 2018 el 15,8 %. En términos absolutos este grupo desciende desde el 2005. En el caso de Bogotá, el peso de estos grupos era el 24,9 % en el año 1985 y desciende continuamente hasta llegar a ser el 12,8 % en el año 2018, y se espera que en 2038 sea el 9,6%. En términos absolutos el descenso en número de personas, igual que en el país, se da desde 2005.

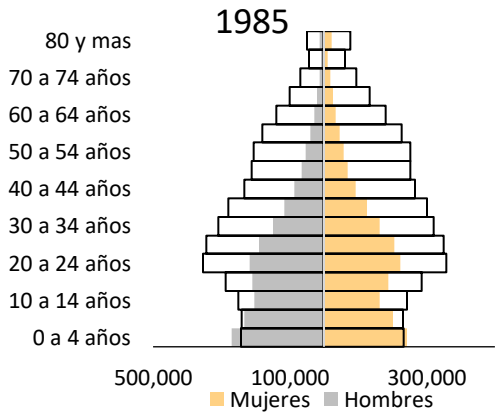
Si analizamos los grupos de adultos mayores encontramos que en el país la proporción de la población mayor de 65 años ha sido continuamente creciente. En 1950 era el 3,5 % de la población, en 1985 llegó a ser el 4,8%, en 2018 alcanzó el 8,8 %, y se espera que en 2038 llegue a 15.1 %. En Bogotá en 1985 fue de 3,5 % y en los años posteriores muy similar a lo que ocurre en el país, se espera que en 2038 la proporción sea de 16,7%.

La comparación de las pirámides nacional y la bogotana muestra claramente que la llamada primera transición demográfica se ha dado más rápidamente en Bogotá. A continuación, se presentan las dos pirámides poblacionales para 1985, la de Colombia y la de Bogotá, frente a la pirámide de 2018.

Pirámide de grupos de edad de Colombia 1985



Pirámide de grupos de edad de Bogotá 1985



Fuente: Elaborados para el trabajo con datos de Censos Dane febrero 2021. Ver anexo 2 en gráficas.

El nivel de desarrollo humano en Bogotá 2010 a 2019

Como parte de este diagnóstico para Bogotá, se presenta el estado actual de la calidad de vida de sus ciudadanos y su relación actual con los logros educativos. En este ejercicio se evidencian las brechas educativas y su conexión con el desarrollo humano multidimensional basado en derechos. En el primer análisis se examinan los logros alcanzados por Bogotá en el nivel de vida medido por el Índice de Condiciones de Vida (ICV). Este índice es una medida multidimensional, cuya base conceptual es la definición de desarrollo humano que ha evolucionado desde las diferentes disciplinas como se verá en el capítulo IV. Se mide en Colombia a través de las encuestas de Calidad de vida desde 1993. El ICV permite clasificar cada hogar, cada municipio o departamento colombiano en un continuo de 0 a 100 puntos. Estos son los resultados para Colombia y para Bogotá:

Tabla X. Índice de condiciones de vida Bogotá vs Colombia 2012-201914.

	Zona	Estadístico	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nacional	Urbano	Promedio	50,44	51,06	52,04	52,75	53,33	53,97	54,06	53,37
		Desv. Est.	17,53	17,24	16,91	16,90	16,30	18,01	18,80	17,85
		Máximo	100,29	101,03	99,92	100,94	100,29	100,74	100,94	101,03
		Mínimo	11,45	11,48	8,73	9,13	13,62	10,85	5,92	4,62
		Mediana	48,80	49,83	51,13	51,46	52,24	52,11	51,97	51,19
	Rural	Promedio	31,81	32,03	32,16	33,06	33,66	34,70	33,59	34,91
		Desv. Est.	9,97	10,20	10,11	10,35	10,56	10,99	10,14	10,59
		Máximo	91,57	87,37	92,30	90,45	94,36	100,29	99,27	96,18
		Mínimo	3,76	7,99	7,22	8,97	5,67	10,06	8,75	8,22
		Mediana	30,09	30,25	30,59	31,32	32,17	32,53	32,04	33,11
	Total	Promedio	46,63	47,10	48,02	48,67	49,30	49,96	50,03	49,63
		Desv. Est.	17,92	17,80	17,68	17,67	17,24	18,53	19,25	18,22
		Máximo	100,29	101,03	99,92	100,94	100,29	100,74	100,94	101,03
		Mínimo	3,76	7,99	7,22	8,97	5,67	10,06	5,92	4,62
		Mediana	43,93	44,65	46,06	46,22	47,66	46,79	46,40	46,46
Bogotá	**Total**	Promedio	57,46	58,64	58,67	59,88	59,87	--	64,66	61,78
		Desv. Est.*	16,72	15,99	15,14	15,48	15,31	--	17,85	17,57
		Máximo	100,29	100,94	99,92	100,94	100,29	--	100,94	101,03
		Mínimo	16,79	19,17	20,32	19,42	20,59	--	17,55	20,25
		Mediana	55,86	57,86	58,24	59,76	59,16	--	64,89	60,70

Fuente: Cálculos propios a partir de las Encuestas Nacionales de Calidad de Vida 2012-20019.
*Desv. Est = Desviación estándar

14 El número de personas puede cambiar con los ajustes de censos que aún no se ha hecho por el DANE para la encuesta de calidad de vida.

Las condiciones de vida en la nación han mantenido una brecha creciente a favor del sector urbano, excepto para el año 2019. Bogotá tiene un índice de condiciones de vida promedio creciente desde 2012, con excepción del año 2019, en otras palabras, está siempre por encima del promedio nacional urbano. Uno de los retos de mediano y largo plazo es que Bogotá pueda compartir sus experiencias exitosas con todo el país, con las necesarias adecuaciones al contexto local. Sin embargo, el nivel promedio de la ciudad no es el mismo que el de las localidades. Las encuestas multipropósito permiten calcular la brecha en términos de desarrollo humano multidimensional (medido por el ICV) que se da en las localidades. También en este aspecto el reto de Bogotá es adecuar los programas y las políticas a las características del contexto local.

Tabla X. Índice de Condiciones de Vida. Bogotá y Localidades 2011-2017

		2011	**2014**	**2017**
Bogotá	Porcentaje de población			100%
	Promedio	58,23	104,90	60,43
Usaquén	Porcentaje de población			5,8%
	Promedio	73,58	70,08	74,30
Chapinero	Porcentaje de población			1,5%
	Promedio	78,03	76,09	77,14
Santa Fe	Porcentaje de población			1,1%
	Promedio	53,55	49,96	54,68
San Cristóbal	Porcentaje de población			4,8%
	Promedio	48,72	49,13	51,95
Usme	Porcentaje de población			4,2%
	Promedio	45,42	45,94	47,54
Tunjuelito	Porcentaje de población			2,3%
	Promedio	54,05	54,56	56,74
Bosa	Porcentaje de población			9,1%
	Promedio	47,66	49,85	51,55
Kennedy	Porcentaje de población			15,0%
	Promedio	56,49	56,92	58,19
Fontibón	Porcentaje de población			5,1%
	Promedio	66,76	63,99	67,23
Engativá	Porcentaje de población			10,9%
	Promedio	62,53	62,53	64,58
Suba	Porcentaje de población			15.9%
	Promedio	64,06	63,43	65,83
Barrios Unidos	Porcentaje de población			3,3%
	Promedio	67,50	67,15	71,42
Teusaquillo	Porcentaje de población			1,7%
	Promedio	80,06	79,08	82,38
Los Mártires	Porcentaje de población			1,2%
	Promedio	59,54	56,47	63,25
Antonio Nariño	Porcentaje de población			1,3%

	Promedio	59,97	58,77	64,38
Puente Aranda	Porcentaje de población			2,7%
	Promedio	63,15	62,73	63,32
Candelaria	Porcentaje de población			0,3%
	Promedio	56,55	55,77	60,45
Rafael Uribe	Porcentaje de población			4,4%
	Promedio	51,71	52,74	53,49
Ciudad Bolívar	Porcentaje de población			9.1%
	Promedio	44,60	45,69	48,59
Sumapaz	Porcentaje de población			0,02%
	Promedio			34,31

Fuente: Cálculos propios a partir de Encuestas Multipropósito DANE. Ver anexo FGT tabla 2

El índice promedio de condiciones de vida, especialmente el del año 2017, muestra que la mayor brecha se da en la localidad de Sumapaz, replicando lo que pasa en el país con el sector rural. Con una diferencia de 26 puntos menos de ICV, está 43% por debajo del promedio de Bogotá. Las localidades con menor calidad de vida son Ciudad Bolívar y Usme, con 13 y 12 puntos menos que el promedio de la ciudad, cerca del 20 % más bajo. Bosa y San Cristóbal están 9 % y 8,5% por debajo del promedio. Les siguen las localidades de Rafael Uribe, Santa Fe, Tunjuelito y Kennedy un poco más cerca del promedio, pero que presentan un puntaje creciente en las tres encuestas entre 2011 y 2017.

Las demás localidades tienen condiciones de vida superiores que varían entre 3 y 22%, por encima del promedio. En orden ascendente: La Candelaria que está prácticamente en el promedio, Puente Aranda y Los Mártires con 3 puntos por encima, Antonio Nariño y Engativá con 4, Suba con 5,4, Fontibón con 6,8, Barrios Unidos con 11 puntos más, Usaquén con 13,8, Chapinero con 16,7, y Teusaquillo con 21,9. Esta revisión en términos de calidad de vida medida por el ÍCV permite insistir en que los proyectos y programas deben tener en cuenta el contexto específico de las localidades, aplicando la focalización y la discriminación positiva según las características de cada una de ellas.

La relación entre el nivel de desarrollo humano alcanzado y el nivel de años de escolaridad tiene una muy clara correlación. En el cuadro adjunto se puede observar la comparación de años promedio de educación de personas mayores de 15 años y mayores de 25. Desde el año 2010 este es el indicador que se ha utilizado para medir el resultado del acceso a educación de un país.

Tabla X. Comparativo de años promedio de escolaridad por quintiles de ICV Bogotá y Colombia. 2012-2019.

	Quintil	2012	2016	2019
Bogotá				
Mayores de 15	1	7.2	7.8	8.6
	2	8.3	9.0	9.4
	3	9.7	9.9	11.5
	4	11.4	12.0	13.6

	5	14.3	14.8	15.6
Mayores de 25	1	6.4	7.2	8.1
	2	7.8	8.6	9.0
	3	9.3	9.6	11.5
	4	11.4	12.0	13.9
	5	14.8	15.3	16.2
Colombia				
Mayores de 15	1	5.1	5.4	5.8
	2	6.0	6.5	6.5
	3	7.0	7.7	7.5
	4	8.6	9.2	9.0
	5	11.9	12.4	12.5
Mayores de 25	1	4.0	4.2	4.8
	2	5.0	5.6	5.7
	3	6.2	7.1	6.9
	4	8.1	8.8	8.6
	5	12.0	12.5	12.7

Fuente: Elaboración propia con datos DANE 2018

La tabla X, presenta la evolución de años de escolaridad por quintiles de ingreso para los mayores de 15 y de 25 años. Una forma de analizar la distribución del acceso a la educación, entre niveles de ingreso de la población de Bogotá es utilizando quintiles. Usar quintiles significa que se ha ordenado la población (en este caso por índice de condiciones de vida) y se ha dividido en cinco grupos, cada uno con el 20 % de la población total. El 20 % más pobre, es el quintil 1, y el 20 % más rico es el quintil 5. Por otro lado, analizar los valores de los mayores de 15 años permite medir el logro acumulado de las generaciones anteriores. Tomar mayores de 25 años nos permite comparar el logro histórico con el avance en la nueva generación de jóvenes de 15 a 25 años.

Analizando la tabla anterior, se observa que el mayor nivel de desarrollo humano que mide el ICV tiene la educación como un elemento fundamental de ese logro. En el país solo el 20% más rico ha alcanzado la educación media completa. El ochenta por ciento restante tiene una clara privación frente al derecho de la educación básica. Además, el avance cuando se comparan los mayores de 25 con los mayores de 15 es pequeño. El número de años que tradicionalmente se ha gastado en Colombia para aumentar un grado promedio ha sido de diez. Entre el 2012 y el 2019 en el promedio del país se sigue este ritmo porque el avance es de 0,7 grados.

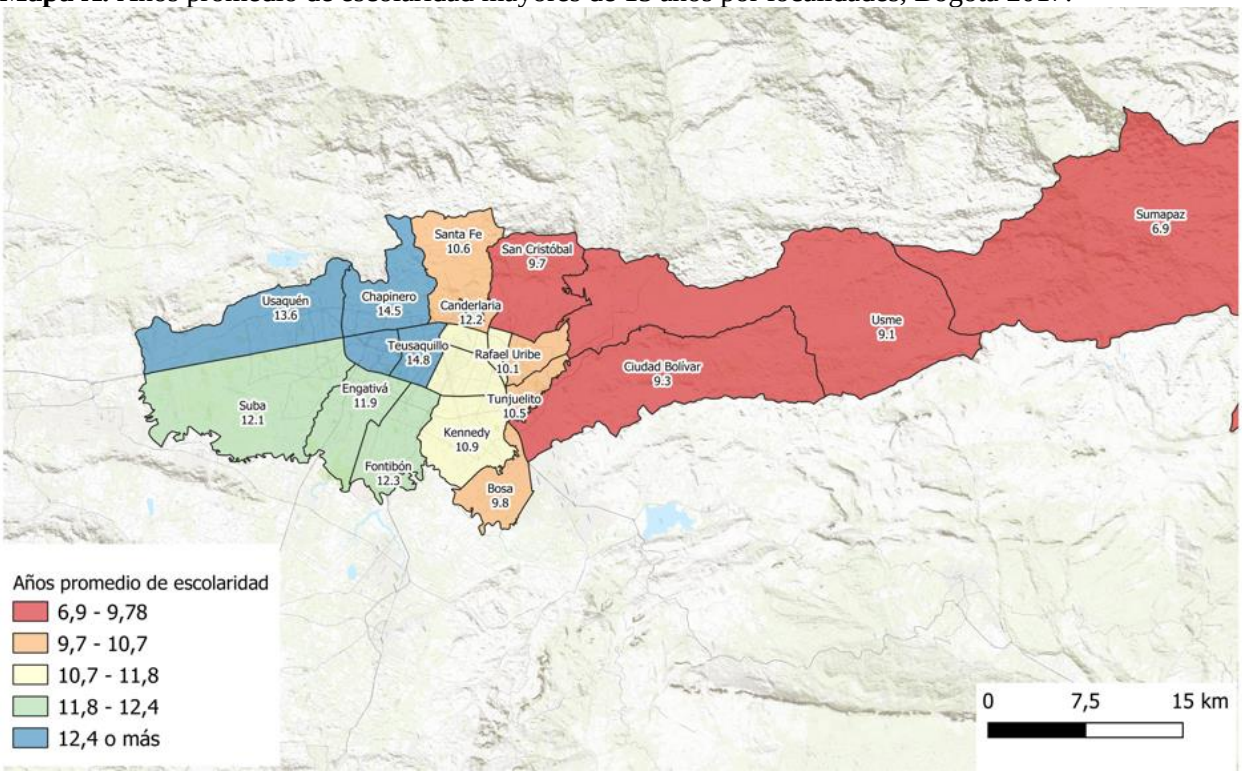
En cambio, en Bogotá el esfuerzo desde el 2012 ha sido notorio y ha favorecido más en promedio a todos los grupos sociales. En los siete años tanto el 20 % más rico como el 20% más pobre avanzó 1,4 años de educación, el doble del avance tradicional. Por supuesto, aunque ha sido un avance, todavía el promedio del quintil más alto es dos veces el de las personas del primer quintil en el año 2019. La más favorecida es la clase media que avanzó más de dos años en el quintil cuatro de mayores de 15 y en los quintiles 3 y 4 de mayores de 25. Bogotá ha demostrado que sí

se puede lograr, que se ha avanzado pero el reto es hacerlo más rápido y aprender de las experiencias exitosas de la ciudad

Años promedio de escolaridad y su relación con los quintiles de ICV. Bogotá y Nacional 2012-2019

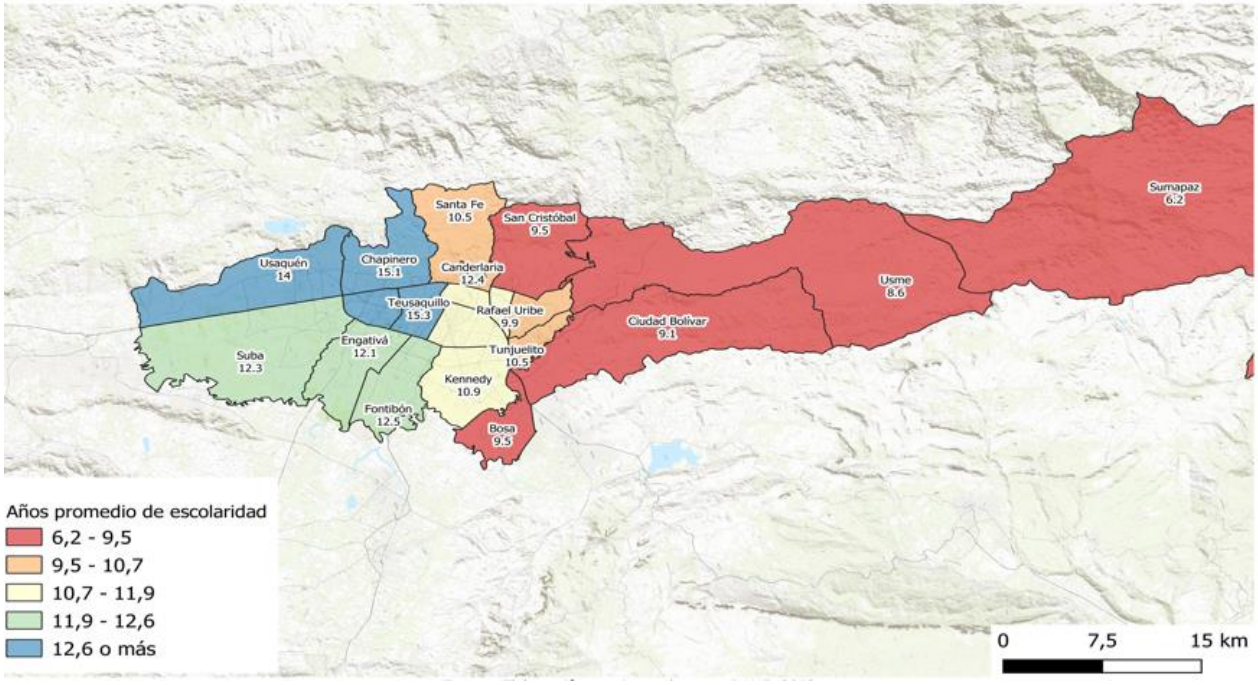
Los siguientes mapas muestran los años de escolaridad y el ICV de forma geo referenciada en las localidades de Bogotá. En él se pueden apreciar varios hechos importantes. En primer lugar, la relación entre el nivel de vida, medido en este caso por el ICV, y el nivel de educación logrado por una comunidad. La educación es en sí misma un elemento constitutivo del desarrollo y también instrumental al desarrollo (Sen)15. De manera que las sociedades con mayor educación pueden alcanzar un mayor desarrollo, que es lo que vemos comparando el caso de Colombia y Bogotá. En segundo lugar, las brechas en educación que se dan entre localidades se correlacionan con los niveles de desarrollo humano medido por ICV. Este hecho tiene dos consecuencias: (i) los esfuerzos de discriminación positiva deben dirigirse principalmente a las localidades con mayor brecha educativa, y (ii) los programas y estrategias deben adaptarse a las circunstancias locales específicas.

Mapa X. Años promedio de escolaridad mayores de 15 años por localidades, Bogotá 2017.

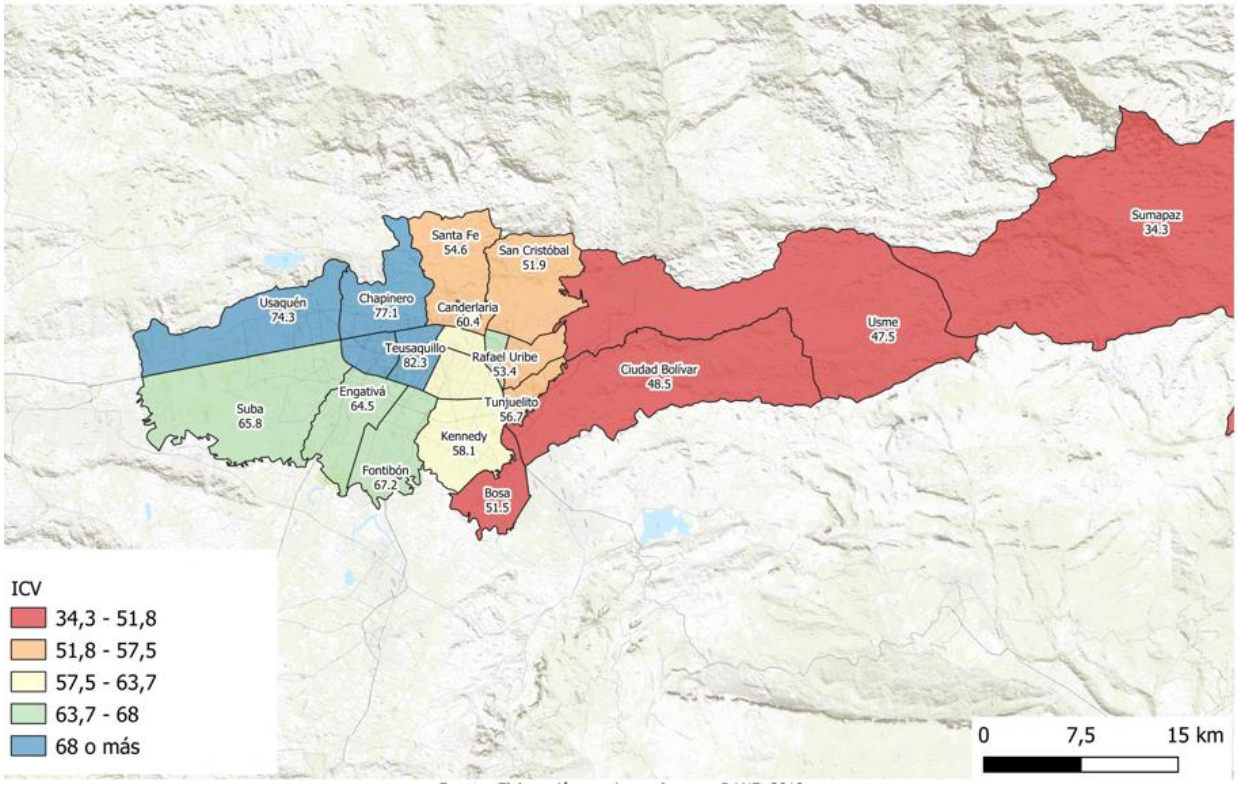


15 Sen Amartya *Desarrollo y Libertad*, cap. 2 fines y medios del desarrollo. Editorial Planeta. Bogotá. 2012. Edición 11.

Mapa X. Años promedio de escolaridad mayores de 25 años, por localidades.



Mapa X. Índice de condiciones de vida en Bogotá por localidades, 2017



Fuente: Elaboración propia con base en DANE, 2018.

En el Anexo 1 FGT Privación, se puede ver la privación por logro de la educación analizando tres aspectos: 1. Incidencia -que mide cuantas personas tienen privación. 2. Brecha -mide que tan

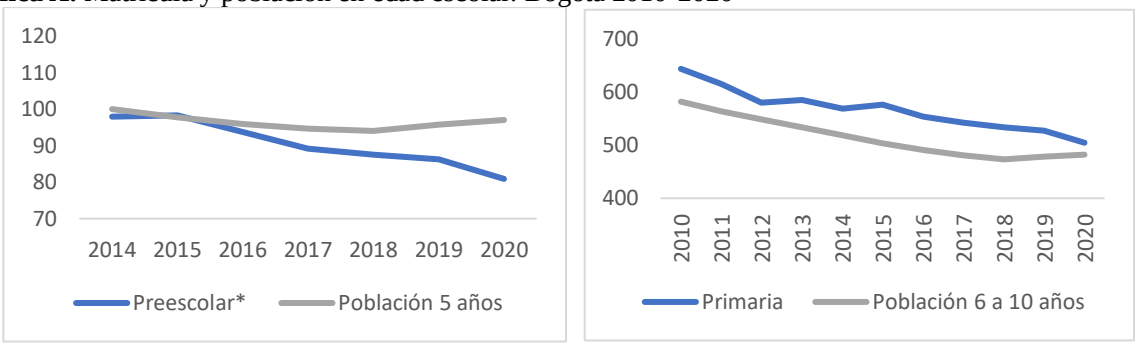
importante es la privación en términos porcentuales. 3. Que tan amplia es la variación de la privación, ¿se acerca o se amplía para los más atrasados?

Al medir la incidencia o el número de personas con más de 15 años que sufren privación, se observa que más del 40% de la población está por debajo de los 11 años de escolaridad en 2017. Al examinar las localidades de mayor a menor privación, el orden es: Sumapaz, Usme, Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Bosa. La brecha, medida como porcentaje del grado que tiene los que no han alcanzado los once años frente a los grados promedio de los que sí los han alcanzado, varía de 53% en Sumpaz, una localidad homogéneamente privada de logro educativo medido en años, hasta 172% en Chapinero. Es decir que internamente las localidades tienen grandes brechas de logro. El reto de equidad se da en todas las localidades de la ciudad, aún para las que tienen mayor nivel socioeconómico promedio

Evolución de la asistencia escolar: Acceso, eficiencia interna y trayectorias.

La población en edad escolar de 5 a 16 años en Bogotá ha disminuido, por efecto de la transición demográfica. La matrícula, también ha disminuido, pero lo ha hecho en menor proporción tanto en los colegios privados como en los oficiales, tal como lo demuestra el trabajo de ajuste de la población del DANE con el análisis de los censos16.

Gráfica X. Matricula y población en edad escolar. Bogotá 2010-2020



*Sólo tiene en cuenta Transición
Fuente: SIMAT-Anexo 6A. Fecha de corte: 2010-2018 febrero de cada año; 2019 y 2020 marzo de cada año
Fuente: Proyecciones de población Censo 2018.Ajustes DANE 16/12/2020

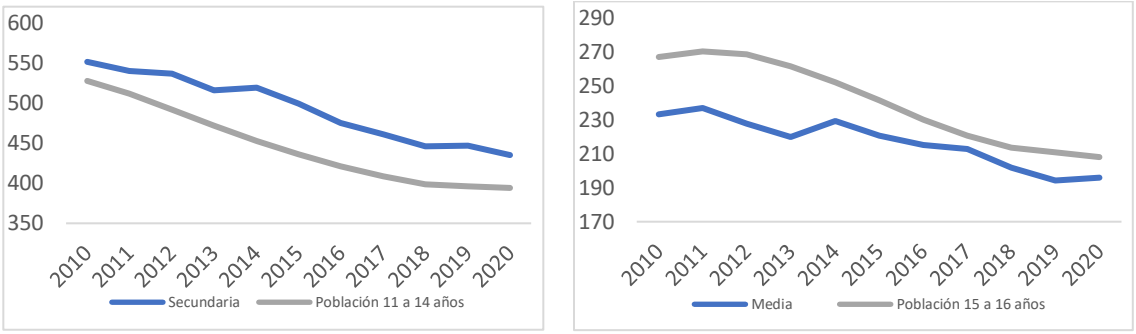
Para este análisis, en preescolar se está tomando solamente el año de transición, que se espera que se dé a los cinco años del estudiante. Sin embargo, más adelante mostraremos cómo ha avanzado la atención institucional para la primera infancia y cómo el reto para el sistema escolar es lograr la atención prescolar formal desde los tres años. El comportamiento de la primaria refleja el hecho de tener matrícula por encima de la población objetivo, mostrando varios retos para el sector:

16 Proyecciones y retroproyecciones de población departamental para el periodo 1985-2017 y 2018-2050 con base en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, diciembre 16 del año 2020.

lograr que los niños entren a tiempo y disminuir las tasas de repetición. El pequeño cambio de tendencia del 2018 al 2020 capta los aumentos debidos a la migración interna y externa que se ha dado en los últimos años a Bogotá, por efectos de migración venezolana y desplazamientos de la población.

En los niveles de secundaria la situación es similar a la de primaria, hay un claro reto por la mejora de la eficiencia interna, porque la capacidad de oferta que mide la tasa bruta de asistencia está por encima de la población objetivo, que normativamente debe estar en ese nivel. En cambio, en la educación media la dinámica de la población y de la matricula están convergiendo. Se ha dado una leve mejora en la tasa neta de cobertura y se ha disminuido el porcentaje de jóvenes de 15 y 16 años por fuera del sistema escolar.

Gráfica X. Matricula y población en edad escolar. Bogotá 2010-2020



Fuente: Elaboración propia con datos SIMAT Anexo 6A. Fecha: 2010-2018 y proyecciones DANE censo 2018. *Cifras en miles.

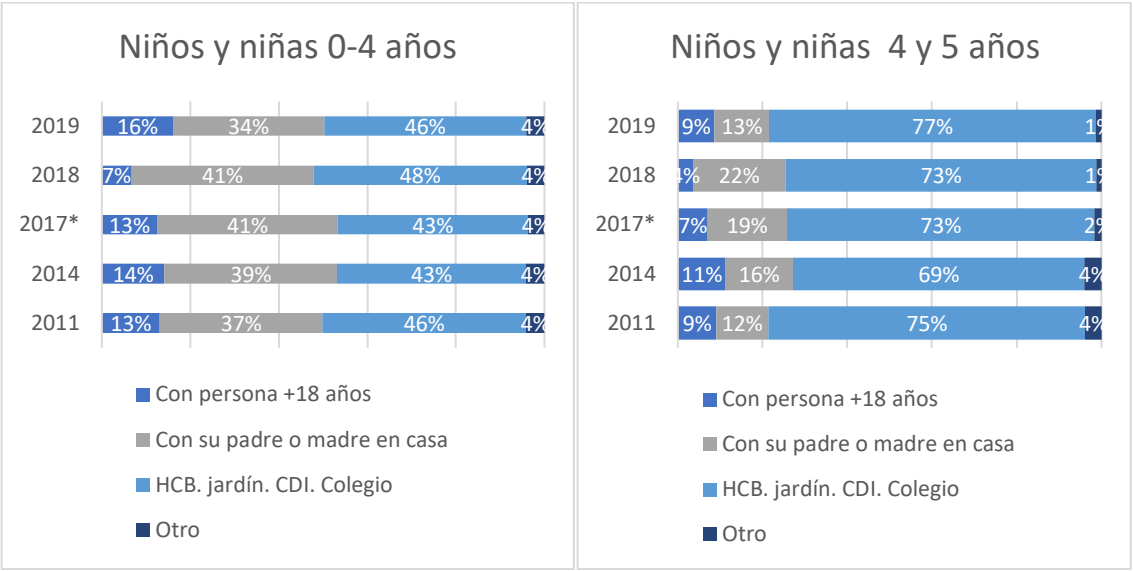
Acceso y eficiencia interna por niveles

A) Atención y cuidado a la primera Infancia

La primera infancia es la edad estratégica para la educación de los niños y las niñas, sin embargo, su atención aún está lejos de la universalización. Esto sucede en Colombia mientras en los países más desarrollados, el cuidado institucional y el apoyo del estado a la infancia tiene una tendencia creciente. En nuestro país y en Bogotá, es urgente el apoyo para los hogares unipersonales, para las madres que trabajan, y para la disminución de familias extensas.

¿En dónde permanecen los niños y niñas de 0 a 4 años la mayor parte del

¿En dónde permanecen los niños y niñas de 4 y 5 años la mayor parte del



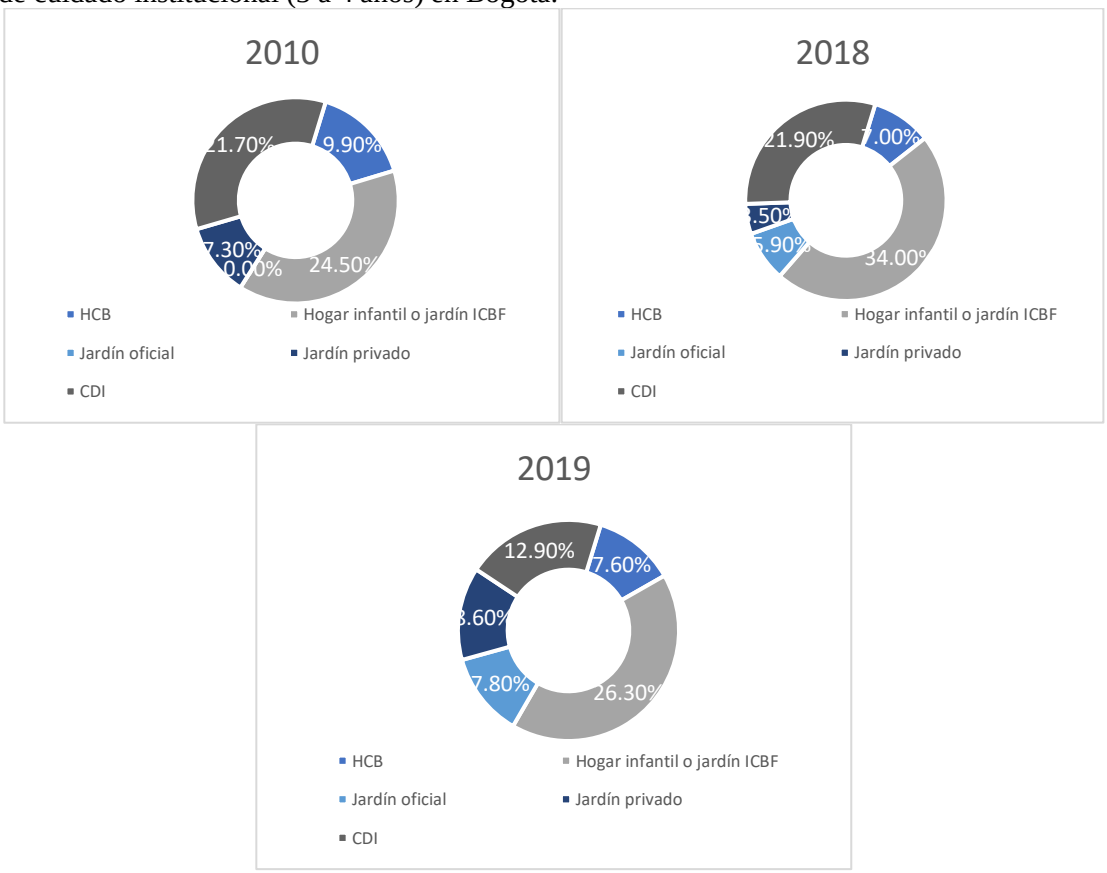
Fuente: Encuesta multipropósito 2017 y Encuestas de calidad de vida de 2011 a 2019. DANE.

En las gráficas anteriores se observa que los niños y las niñas menores de 4 años asisten mayoritariamente a espacios de atención fuera de su hogar o permanecen con los padres en casa. Los y las niñas mayores de 4 años, asisten en mayor proporción a espacios de atención fuera de su hogar y en mucho menor proporción permanecen en casa con sus padres.

Si se analizan las razones, presentadas en la encuesta, por las que los niños no asisten a espacios de atención institucional, para los dos grupos de edad, las motivaciones son similares. La principal razón para que los niños de 0 a 4 años no asistan está relacionada con que sus padres prefieren que no lo hagan. Para niños de 3 y 4 años la mayor razón es la falta de cupo para el niño. En el año 2010 el 25 % de los niños y las niñas estaban principalmente en Hogares Comunitarios de Bienestar y 24,5 %. en jardines privados. En el 2019 lo HCB atendieron el 17 % de los niños, cifra similar a la participación de los Hogares infantiles y Jardines del ICBF. Para 2019 los jardines privados atendieron el 26,3 %. de los niños

De manera que podemos decir que, con campañas de concientización y con el aumento de una oferta institucional de calidad, se puede impulsar el reto de un aumento gradual del preescolar desde los tres años. Pues como se ha insistido, desde la neurociencia, desde la economía y la pedagogía, iniciar tempranamente el preescolar es una de las acciones que más rendimientos personales, humanos y económicos tiene hacia la formación de los niños

Tipo de cuidado institucional (3 a 4 años) en Bogotá.

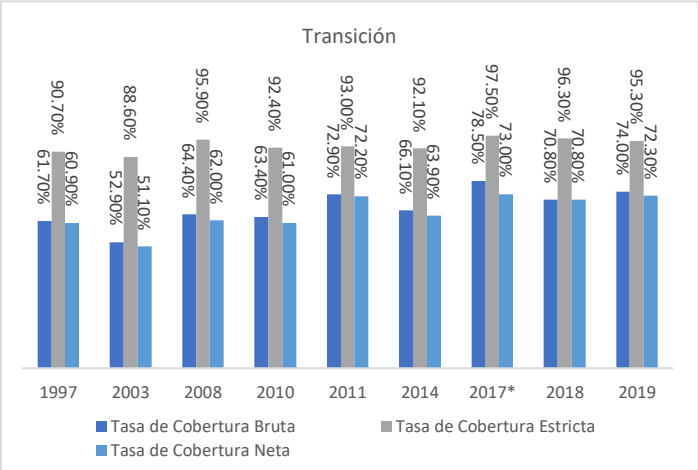


Fuente: Cálculos propios a partir de las Encuestas Nacionales de Calidad de Vida 2010-20019. Ver Anexo 1 hoja 19.

En las gráficas anteriores se pueden ver los cambios que han ocurrido en la atención institucional a los niños de primera infancia. Pero dada la forma como se define en las estadísticas oficiales, no se diferencia claramente hasta donde es educación y hasta donde es cuidado. Los acuerdos más recientes, especialmente entre el ICBF y la SED, han sido que hasta los 4 años se consideran cuidados que dependen de la secretaría de integración y del ICBF, y posteriormente, desde los 5 años, ya se considera que depende de la Secretaría de Educación. Sin embargo en la práctica, especialmente con los jardines privados y algunos hogares infantiles, no se registra separadamente estas dos opciones. En los últimos dos gobiernos se hicieron esfuerzos para iniciar el preescolar a los 4 años, sin el logro de coberturas universales. Por eso el compromiso del actual gobierno es iniciar paulatinamente, cubriendo el 10% de los niños de tres años en pre escolar y logrando el 100% para el año 2038.

B) Niveles de transición, primaria, secundaria y media

En la siguiente sección se analizan los datos de evolución de la tasa de asistencia escolar para transición y primaria de Bogotá desde 1997 a 2019, con base en las encuestas de Calidad de Vida de 2010 a 2019, y la Encuesta Multipropósito del 2011, 2014 y 2017.

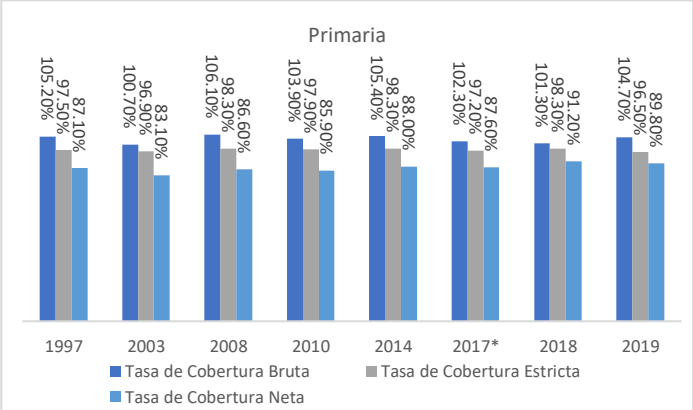


Fuente: Cálculos propios a partir de las Encuestas Nacionales de Calidad de Vida 1997-20019. Anexo 1 Graficas y tablas

La siguiente gráfica muestra la evolución que se ha dado en la población que accede al grado de transición. La tasa bruta mide la capacidad que tiene el sistema para atender a los niños y las niñas en este grado independientemente de su edad. Aunque la asistencia escolar bruta ha aumentado, esto no implica que si todos los niños y las niñas de cinco años quisieran entrar no hay suficiente oferta. Por ejemplo, en el 2019, 28% de la población de cinco años no tuvo acceso. De manera que uno de los retos claros es aumentar la oferta.

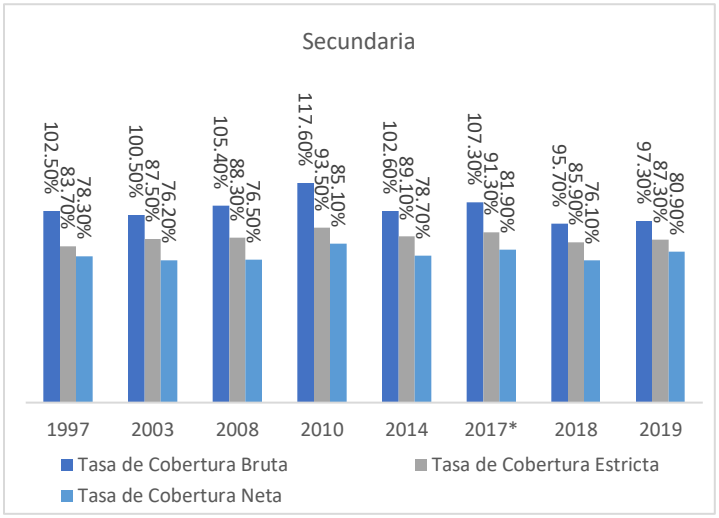
La tasa estricta toma en el numerador las personas que ya han ingresado a la primaria a los 5 años y nos permite saber que cerca del 5% de los niños está por fuera del sistema escolar.

En el nivel de primaria la tasa bruta está por encima de 100%, y la tasa neta cerca de catorce puntos por debajo. Esto significa una ineficiencia para 2019, de 15%. El reto es entonces disminuir la ineficiencia interna del nivel, esto es, mejorar los indicadores de aprobación, reprobación, deserción y repetición.



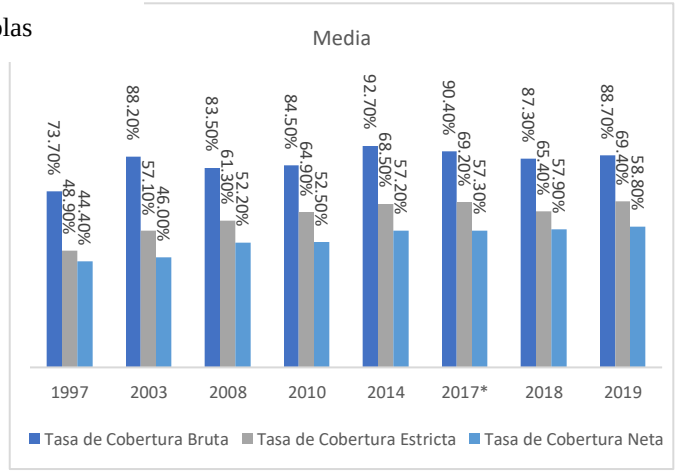
Fuente: Cálculos propios a partir de las Encuestas Nacionales de Calidad de Vida 1997-20019. Anexo 1 Graficas y tablas.

El sistema cuenta con la oferta suficiente. En esta dirección, según los datos de la Secretaría de Educación Distrital, a partir del 2016 la deserción ha disminuido y la tasa de aprobación ha aumentado.



Fuente: Cálculos propios a partir de las Encuestas Nacionales de Calidad de Vida 1997-20019. Anexo 1 Graficas y tablas

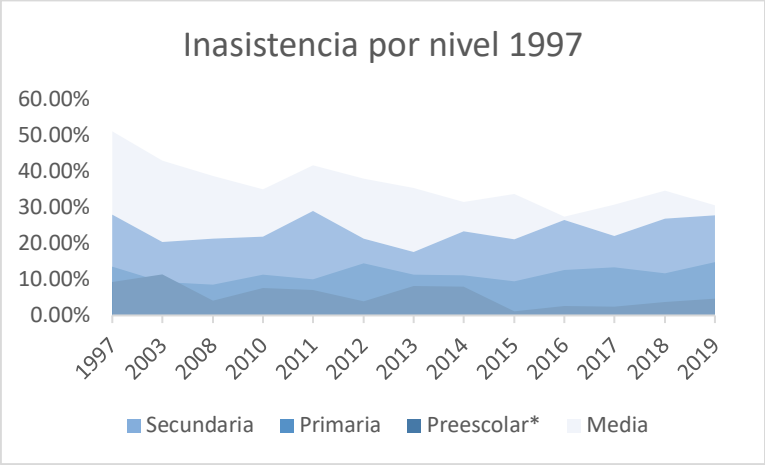
En secundaria el comportamiento de la ineficiencia es similar al de primaria. La diferencia entre la tasa bruta y la tasa estricta es de cerca de 20 puntos. Desde el 2011 se da una tasa estricta por debajo de 100, lo que implica un aumento de la población por fuera del sistema de 11% en 2011 a 13 % en 2019.



Fuente: Cálculos propios a partir de las Encuestas Nacionales de Calidad de Vida 1997-20019. Anexo 1 Graficas y tablas.

En la educación media, si bien ha aumentado la oferta educativa y hoy Bogotá ofrece más cupos, aún no logra tasas brutas cercanas a cien. De manera que se debe contemplar la expansión de la oferta en este nivel. Si bien ha aumentado la tasa estricta de 57,9 en 2011 a 69,4 en el 2019, todavía significa 30% de los jóvenes entre 16 y 17 años fuera del sistema. Desde el 2011 se da un aumento en la tasa neta de asistencia escolar que se vuelve más lento a partir de 2014. Se debe continuar fortaleciendo la expansión de la cobertura para que muchos más estudiantes puedan acceder a la educación media.

Gráfico X. Tasa de inasistencia por nivel 1997-2019.

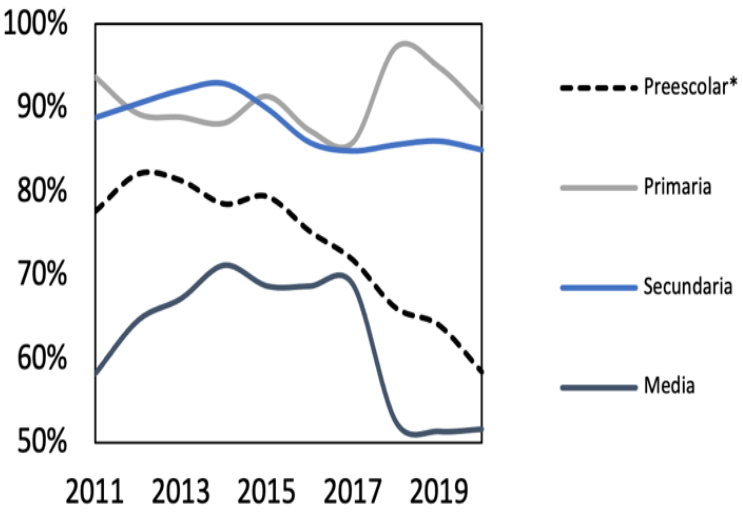


Fuente: Cálculos propios a partir de las Encuestas Nacionales de Calidad de Vida 1997-20019. Anexo 1 Graficas y tablas

Una reflexión después de analizar la asistencia escolar en todos los niveles es la importancia de buscar que se den trayectorias completas en la educación básica primaria, básica secundaria y media. Para lograrlo el primer reto es universalizar la entrada al preescolar. Si esta entrada puede hacerse a los tres años se tendrá una estrategia probada como eficaz para compensar las desventajas socioeconómicas que se dan desde el nacimiento, en los niveles socioeconómicos más bajos. El segundo reto es aumentar la eficiencia interna del sistema en toda la educación básica. Tener estrategias de apoyo para los estudiantes con problemas de aprendizaje, por medio de orientadores y consejeros, ha demostrado ser más eficaz y eficiente que obligar a un porcentaje de estudiantes a repetir grado.

La siguiente gráfica presenta la comparación entre las tasas de asistencia escolar neta de los distintos niveles educativos usando diversas fuentes de información.

Gráfico X. Tasa de cobertura neta por nivel educativo Bogotá 2011-2019.



Fuente Matrícula oficial: Sistema de matrícula - SED y SIMAT. Fecha de corte febrero de cada anualidad hasta 2018, marzo para 2019 y 2020
Fuente Matrícula no oficial: imputación del Registro de Información Estadística SED y DANE - Censo C-600 de cada anualidad hasta el año 2019; SIMAT para el año 2020
Fuente Proyecciones de población: DANE - con base en el Censo 2005 para los años 2011 a 2017; DANE con base en el CNPV 2018 del año 2018 en adelante.

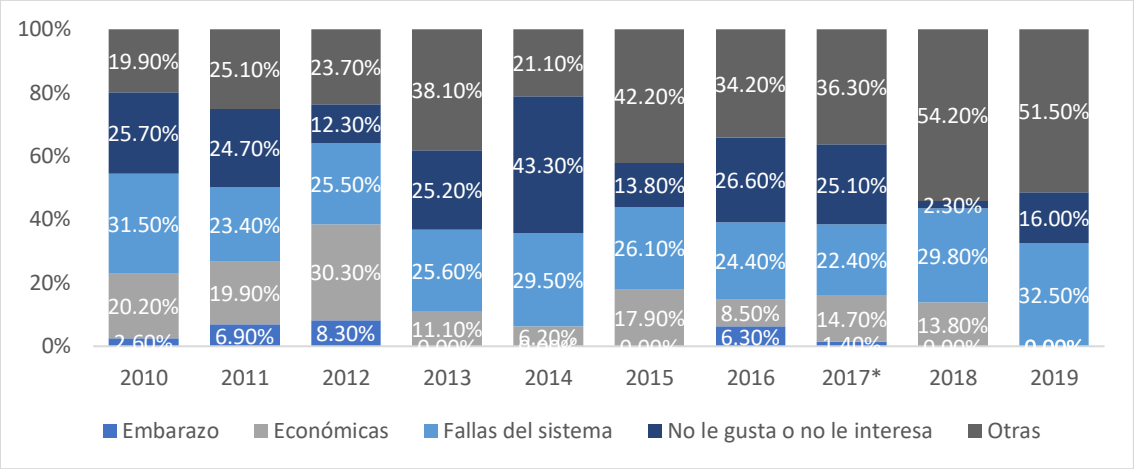
Es importante resaltar que a pesar de los loables esfuerzos por lograr que las diferentes fuentes sean consistentes, queda todavía un reto importante para

lograr que diferentes fuentes de información llevadas por diversas instituciones estatales sean consistentes, utilicen conceptos similares y permitan información oportuna y de buena calidad.

Uno de los problemas de la información de asistencia ha sido el registro de la asistencia a los colegios no oficiales. La información ha mejorado, pero aún hay dificultades para poner en práctica las reiteradas recomendaciones para lograrlo, en la que la mayor parte de las instituciones están de acuerdo.

Las Razones de Inasistencia

Gráfico X. Razones para no estudiar (5-16años) Bogotá 2010-2019.



Fuente: Elaboración propia con datos: Encuesta multipropósito 2017, Encuesta nacional de calidad de vida 2010-2019 (DANE).

Cómo se ha mencionado anteriormente, el aumento de cobertura no es el único reto que enfrenta la educación en la ciudad. Su capacidad de retener la población matriculada hasta que complete su trayectoria educativa en los tiempos normativos es fundamental. En primer lugar, es importante conocer y superar las razones por las cuales muchos jóvenes no ingresan a estudiar.

Se debe considerar que las personas que respondieron esta encuesta representan entre el 3,5% y 5,5% de los que han respondido que no asisten a una institución escolar en Bogotá. La información sobre embarazo adolescente, solamente se capta en las encuestas de demografía y salud que se hacen cada cinco años por Profamilia.

Los resultados muestran que las razones económicas para no estudiar disminuyen en el tiempo, lo que significa una oferta de colegios oficiales más accesible. La alternativa “razones económicas” no se presentó en la encuesta de 2019. En cambio, las fallas del sistema siguen siendo importantes; entre 26% en 2013 y 32 % en 2019. La opción “no le gusta, o no le interesa”, ha

tenido un considerable descenso de un poco más de la cuarta parte en 2010 al 16% en 2019. Esto habla bien de los esfuerzos de las instituciones y la Secretaría de Educación para atraer a los jóvenes. Es consistente además con la mejora que se registra en el paso del grado noveno al décimo y once, y en el aumento de la tasa de cobertura del nivel medio.

Sin embargo, el creciente peso del rubro "otras causas" significa que deben analizarse otras razones no consideradas, que parecen estar aumentando para disuadir a los niños, niñas y adolescentes de asistir a las instituciones escolares. En especial el efecto de los problemas propios de la urbanización, el desplazamiento de los padres para el trabajo y sobre todo el aumento de los hogares unipersonales.

Pruebas estandarizadas del ICFES: SABER 11

La manera de saber cuántas personas terminan la trayectoria completa de la educación obligatoria, que en Colombia es hasta el grado 11, es analizar la evolución de las pruebas del ICFES que han evolucionado positivamente. Inicialmente medían, principalmente la formación intelectual; posteriormente comenzaron a medir la formación cívica y participación política; en los últimos años se ha incluido en las pruebas algunos indicadores sobre formación socioemocional y algunos indicadores de comprensión y manejo de lectura, matemáticas y ciencias. A continuación, se muestran los resultados de las pruebas SABER 11, entre 2015 y 2019 para Bogotá, distribuidas por quintiles.

Gráfico X. Puntaje global promedio por sector y quintil de nivel socioeconomico Bogotá 2014-2020.



Fuente: Cálculos propios con base en ICFES.

De acuerdo con lo anterior, un primer punto importante es los resultados son similares en los colegios oficiales y los colegios privados en Bogotá. Las pruebas estandarizadas del ICFES muestran que, al controlar por niveles socioeconómicos, los puntajes promedio solo son claramente mayores en los estudiantes que pertenecen al 20 % socioeconómico más alto. Entre el 40% nivel socioeconómico más bajo, se observa que quienes logran los mejores puntajes son los colegios oficiales. En el tercer quintil se observan resultados muy similares, mejor los oficiales en 2014, levemente superior el oficial en 2017 y levemente superior el no oficial en 2019.
Solamente hay una clara ventaja en el quinto percentil de los tres años, el 20 % más rico y menos grande en el 4 quintil de 2017 y 2019. Cuando se utilizan técnicas de modelos jerárquicos para encontrar qué explica la diferencia, numerosos trabajos desde hace más de treinta años han mostrado que los mejores resultados se explican por características de las familias y no de los colegios.

Al análisis de la situación de la población, y en particular de los estudiantes, se le debe agregar la caracterización de los docentes quienes son un factor fundamental para la calidad educativa de la ciudad. A continuación se presenta una breve caracterización de la planta docente de Bogotá.

Caracterización del equipo docente del distrito

En Bogotá hay 33.664 docentes vinculados a los colegios públicos distritales. En su mayoría son mujeres, con un 70% de participación. La edad de las y los docentes oscila entre los 20 y los 79 años. El 58,49% es menor a los 50 años, y sólo el 14% de los docentes está por encima de los 60 años. Es un grupo relativamente joven. En el anexo tabla X, se presenta de forma desagregada la planta docente por edad.

Tabla X. Cantidad de docentes por grupo etario.

Rangos de Edad	Cantidad de Docentes	Porcentaje
20-29	874	2,60%
30-39	8.245	24,49%
40-49	10.571	31,40%
50-59	9.306	27,64%
60-69	4.661	13,85%
70-79	7	0,02%
Total	33664	100,00%

Fuente: SED, 2020.

La estabilidad laboral es alta. El 57% cuenta con más de 11 años de experiencia y vinculación con la entidad, y el 20% con 26 o más años en las instituciones educativas, lo cual es positivo para el acompañamiento y formación para la población estudiantil. La planta de educadores de la SED ha tenido una renovación en los últimos años, ya que el 22% de los docentes tiene menos de 6 años de vinculación. En el anexo Y la tabla X_1, se relaciona la cantidad de docentes y los años de vinculación con la entidad.

Tabla X. Cantidad de docentes por años de vinculación con la entidad

Años en la entidad	No. docentes	Porcentaje
0-5	7.509	22,30%
6 a 10	6.936	20,60%
11 a 15	7.496	22,30%
16 a 20	2.603	7,70%
21 a 25	3.113	9,20%
26 a 30	4.670	13,90%
31 a 35	286	0,80%
36 a 40	494	1,50%
41 a 45	449	1,30%
46 a 50	108	0,30%
Total	33.664	100%

Fuente: SED, 2020.

En cuanto al escalafón docente, coexisten dos regímenes: el de 1979 (Decreto Ley 2277), y el de 2002 (Decreto Ley 1278). El 70,42% de los docentes pertenecen al nuevo escalafón y el 29,58% restante hace parte del anterior. El Escalafón del 1278 tiene 25 categorías, donde se clasifican

23.706 docentes, el mayor número se encuentra ubicado en el grado y nivel 2A con un 26,33%, y tan sólo el 0,18% se ubica en el máximo grado (nivel 3DD). En el Estatuto antiguo, 2277, hay 17 categorías que clasifican a **9.958**, de los cuales el 90,50% se ubican en el grado 14, el más alto grado, y tan sólo el 2,1% se encuentra clasificados en los 10 primeros grados. En el anexo Y tabla X, se encuentra desagregada la cantidad de docentes que pertenece a cada grado y nivel de su respetivo escalafón.

Tabla X. Número de docentes por escalafón, grado y nivel correspondiente.

Escalafón 1278 de 2002			**Escalafón 2277 de 1979**		
Grado y Nivel	**Cantidad de docentes**	**Porcentaje**	**Grado**	**Cantidad de docentes**	**Porcentaje**
1A	218	0.92%	1	23	0.23%
1B	48	0.20%	2	13	0.13%
1C	22	0.09%	3	1	0.01%
1D	10	0.04%	4	15	0.15%
2A	6.241	26.33%	5	3	0.03%
2AE	2.193	9.25%	6	15	0.15%
2AM	1.776	7.49%	7	14	0.14%
2B	1.202	5.07%	8	53	0.53%
2BE	569	2.40%	9	10	0.10%
2BM	1.428	6.02%	10	63	0.63%
2C	521	2.20%	11	32	0.32%
2CE	405	1.71%	12	253	2.54%
2CM	541	2.28%	13	443	4.45%
2D	256	1.08%	14	9012	90.50%
2DD	1	0.00%	BC	1	0.01%
2DE	213	0.90%	PT	3	0.03%
2DM	202	0.85%	PU	4	0.04%
3AD	29	0.12%			
3AM	3.072	12.96%			
3BD	23	0.10%			
3BM	2.335	9.85%			
3CD	14	0.06%			
3CM	1.446	6.10%			
3DD	43	0.18%			
3DM	898	3.79%			
Total	**23.706**	**70.42%**	**Total**	**9.958**	29,58

Fuente: SED, 2020.

Caracterizando por tipo de vinculación de los docentes, en relación con su nivel de formación, se encontró que la mayoría cuenta con maestría y tienen un tipo de vinculación en propiedad. Esto corresponde al 30,17%, seguido por un 25,37% que corresponde a docentes licenciados o profesionales no licenciados con tipo de vinculación en propiedad. Además, el 60% cuenta con Especialización, Maestría o Doctorado lo que demuestra que el escalafón 1278 ha promovido una

mayor titulación de los educadores. En la tabla X, se encuentra la información correspondiente a número de docentes por nivel de formación y tipo de vinculación.

Tabla X. Cantidad de docentes por formación y tipo de vinculación.

	Periodo de Prueba	Propiedad	Provisional Vacante Definitiva	Provisional Vacante Temporal	Total	Porcentaje
Bachiller Pedagógico	--	71	--	--	71	0,2%
Licenciado y/o Profesional no licenciado	28	8.542	3.612	794	12.976	38,5%
Normalista Superior	--	186	91	16	293	0,9%
Postgrado Doctorado	--	94	11	4	109	0,3%
Postgrado Especialización	9	6.855	1.270	205	8.339	24,8%
Postgrado Magister	6	10.156	1.588	118	11.868	35,3%
Técnico Profesional o Tecnólogo	--	8	--	--	8	0,0%
Total	**43**	**25.912**	**6.572**	**1.137**	**33.664**	**100,0%**

Fuente: SED, 2020.

En Bogotá hay 1.619 directivos docentes, de los cuales el 58% tiene más de 20 años de servicio y el 40 % tiene más de 55 años, lo que indica una probabilidad alta de retiro por pensión a corto plazo. Respecto al género, el 49,5% son mujeres y los hombres el 50,5%.

El 95% de los directivos docentes cobijados por el Decreto 2277 están en grado 14 y los que se rigen por el escalafón 1278, el 77% están en el nivel 3. Respecto al nivel educativo, la mayor parte de directivos docentes cuentan con posgrado, específicamente, Especialización; dado que en el escalafón 2277 no se tienen incentivos por estudios después de llegar a la categoría 14, la categoría más alta.

Del análisis realizado en este capítulo podemos concluir:

1. Un factor importante de la evolución de la población es la transición demográfica, donde la proporción de personas menores de 19 años, objetivo de la educación pre escolar, básica primaria, básica secundaria y media, disminuye. Esta población, en términos absolutos, era de 1.538.893 que correspondía al 21% del total. En el año 2024, en términos absolutos, según las proyecciones del DANE esta población será de 1.463.021 que corresponde al 18% del total. En el año 2038 será de 1.381.063 que corresponde al 15% del total.

La consecuencia de esta disminución es que la menor demanda de los primeros niveles de educación es una oportunidad para lograr una cobertura total hasta la educación media, con una reasignación de recursos. Además la calidad de la educación estará por encima de la cobertura y el reto es el mejoramiento de la eficiencia interna de la educación básica.

2. En cuanto al logro educativo, mirado como años promedio de mayores de 15 años, cuando se mira en cada una de las localidades, pone en evidencia que las brechas en el acceso a la educación en las localidades. Estas brechas socioeconómicas están altamente correlacionadas con las diferencias en los niveles de vida, medidos por el índice de condiciones de vida y por la función de privación. En la función se divide la población en quintiles de ingreso (donde el primer quintil es el más pobre y el quinto quintil el más rico) y se encuentra que en cada localidad el promedio, la brecha y la distribución de la privación es diferente y por lo tanto el reto es la focalización para lograr disminuir la inequidad entre ellas.
3. El reto de la educación por niveles será lograr universalizar la educación de la primera infancia, desde los tres años. Lograr oferta suficiente para el pre escolar. Mejorar la eficiencia interna de la básica primaria y básica secundaria y lograr universalizar el nivel medio de la educación.
4. En cuanto a los docentes, ante el reto de calidad, se requiere que en la selección se busque que los mejores egresados de la educación media elijan la carrera docente. Además la formación de los docentes de planta de la SED, debe ser acompañada por las facultades de educación respondiendo a los retos futuros que serán especialmente de calidad y de una educación centrada en las necesidades de cada Institución escolar.

4.**Capítulo.** Educación y el desarrollo humano pleno en Bogotá en el 2038

IV. Capítulo. Educación y el desarrollo humano pleno en Bogotá en el 2038

En este capítulo se presentan las bases conceptuales en las que se fundamentó el trabajo de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Según el Plan de Desarrollo del Distrito Capital 2020–2024, específicamente en el desarrollo del primer propósito de los Programas Estratégicos para hacer un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades para la inclusión social, productiva y política, se señala[17]:

"Se debe crear y poner en marcha la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana para la formulación de la visión de la política pública del gobierno en educación para el período 2020 - 2024, en sintonía con los ODS-2030 y la visión deseable del estado de desarrollo de Bogotá 2038, cuando la nueva generación, que nace este año, tendrá 18 años".

Se trata de una visión a largo plazo para que Bogotá como sociedad logre en el 2038 un avance significativo en el desarrollo humano pleno. Esta visión a largo plazo debe alimentarse en el mediano plazo con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, con los compromisos que Bogotá (como ciudad) y Colombia (como país) han adquirido desde el 2015, considerando los efectos del choque externo que ha significado la pandemia universal del coronavirus. De esta manera el actual plan de gobierno podrá dar los pasos iniciales para lograr que Bogotá reformule su contrato social para avanzar en la construcción de una sociedad con inclusión social, productiva y política.

La Educación como derecho fundamental , por ser una libertad humana constitutiva del desarrollo humano y esencial para el logro y ejercicio de otras libertades y derechos fundamentales[18]

Esta Misión parte del reconocimiento de las dos funciones paradójicamente opuestas que en la historia de la humanidad ha tenido la educación : de un lado, ha sido la forma como se transmite el conocimiento, las prácticas y los valores familiares y sociales a través de las generaciones. De otro lado, ha sido la forma de transformar la cultura para mejorar y perfeccionar los contextos individuales y colectivos. La posibilidad de transmitir, acumular y transformar el pensamiento,

[17] Acuerdo 761 de 2020 (junio 11) del Concejo de Bogotá D.C., artículo13

[18]Ver Sen Amartya. Libertad y desarrollo, cap. 2, *Los fines y los medios del desarrollo*. Editorial Planeta. Barcelona

los comportamientos éticos y el desarrollo de nuevos conocimientos y valores que promuevan las prácticas y las experiencias individuales y colectivas es en realidad lo que caracteriza la evolución de la especie humana y proporciona la posibilidad de lograr el desarrollo humano.

Los derechos especificados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible son la expresión actual del desarrollo humano

La discusión internacional sobre el desarrollo ha permitido profundizar y superar las contradicciones aparentes entre crecimiento económico y desarrollo humano. La educación es el principal medio para alcanzar un crecimiento rápido y sostenible. Las sociedades más educadas no solamente producen un mayor número de innovaciones, sino que son las que mejor captan y utilizan las nuevas creaciones de la ciencia y la tecnología. Las refinadas aplicaciones de los modelos de crecimiento endógeno (la teoría del crecimiento endógeno sostiene que el crecimiento económico es el resultado de factores endógenos y no de fuerzas externas) muestran que son las sociedades más y mejor educadas las que han superado lo que parecía la principal restricción de largo plazo en el pensamiento de los economistas clásicos: la ley de los rendimientos decrecientes que produciría un estancamiento secular de las economías.

Una sociedad que de manera consciente y decidida promueve y favorece la investigación, la creación y aplicación del conocimiento, multiplica continuamente sus recursos naturales con nuevas ideas, con nuevos materiales, nuevos equipos, nuevas instituciones y formas de organización que soportan e impulsan crecimientos cada vez mayores. De manera que el nivel y velocidad del crecimiento económico se explica no por haberse ganado una bonanza de recursos naturales, o en haber llegado primero a la industrialización. La explicación en el mediano y largo plazo está en la forma como, individual y colectivamente, los ciudadanos de un país construyen su propio destino[19].

Una síntesis del avance histórico en la reflexión sobre el desarrollo nos dice:

1. ***Hay solo desarrollo económico y social.*** Se ha superado la antigua discusión entre crecimiento económico y desarrollo social. No se hace crecimiento económico para tener con qué comprar el bienestar social, se construyen sociedades humanas educadas, saludables y solidarias para poder tener acceso a los bienes que ofrece el conocimiento involucrado en la vida humana, que llamamos ciencia y tecnología. Invertir en la gente es el motor indispensable de un único

[19] Jones Charles I y Romer Paul. The New Kaldor Facts: Ideas, Institutions, Population, And Human Capital NBER junio 2009 Working paper 15094, Final Version *American Economic*, 2010.

desarrollo, es por ello que, la educación, la salud, la convivencia social no son los acabados de la construcción económica que serán más lujosos según lo sea la riqueza del país, sino la viga de amarre, el alma de acero que cuando no se pone en la construcción asegura su derrumbe.

2. ***Dos tipos de acumulación.*** Una lección que se reafirma es que el desarrollo y la sostenibilidad de una sociedad dependen de su capacidad de acumulación. Pero la acumulación tiene dos formas profundamente interrelacionadas y complementarias: la acumulación en capital instrumental y en capital humano. La acumulación de capital humano es la condición para que haya mejor y más productivo capital instrumental, porque es la base de la creación y asimilación del conocimiento técnico, de la innovación y de la ciencia y tecnología. Es el equilibrio y la interacción de los dos tipos de acumulación, la humana y la instrumental, lo que produce un desarrollo sostenido.

3. ***Dos formas de acumulación: individual y colectiva, en cada tipo.*** Ambos tipos de acumulación se realizan de dos formas: individual y colectiva. En lo instrumental, la forma individual es crear nuevos materiales y equipos que utilizan las empresas o las personas, lo colectivo es la infraestructura productiva, que no produce desarrollo por sí misma, pero lo facilita y acelera, como son las carreteras, las hidroeléctricas, las comunicaciones y el espacio público urbano. En la acumulación humana, la individual es la educación, la salud, el desarrollo físico, la recreación, la participación social, las manifestaciones culturales y artísticas. Por su parte, la acumulación colectiva son la confianza, el capital social, las instituciones formales e informales, y las normas que permiten una mayor expansión de las posibilidades de las personas y hacen más fáciles las transacciones sociales. Las instituciones como reglas de comportamiento y organizaciones, si fallan aumentan considerablemente la incertidumbre en todas las relaciones humanas, económicamente en los derechos de propiedad y en la garantía sobre los negocios, pero también en la posibilidad de disentir, en la discusión democrática para acceder al poder y en la trasparencia de las leyes.

4. ***El desarrollo no es un regalo de los dioses.*** No se produce por la voluntad permisiva de los países más ricos, ni por acción benéfica de los más poderosos hacia los más pobres dentro del país. Se produce por el esfuerzo autónomo, independiente y decidido del propio país en un mundo que ojalá sea justo, pero que de no serlo, solo los propios países que padecen la injusticia lo pueden convertir en tal.

5. ***Acceso y disfrute de bienes y servicios aquí y ahora.*** Dos puntos adicionales en esta discusión entre el crecimiento económico y el desarrollo social, que Amartya Sen hace notar cuando discute la educación como aumento de la capacidad humana: en primer lugar, la importancia de aumentar las capacidades para la generación de hoy, no solo como medio mejor de producción futura, sino para que la persona pueda disfrutar aquí y ahora de las posibilidades logradas por la sociedad. En segundo lugar, el aumento de las capacidades que produce el capital humano no solo tiene que ver con la participación en la organización productiva, sino con el disfrute más profundo de mayores oportunidades en muchos otros campos socialmente deseables y técnicamente posibles, que permitan ampliar las capacidades de la persona humana como verdadera finalidad del desarrollo.

Los Objetivo de Desarrollo Sostenible: una mirada multidimensional y multidisciplinar del desarrollo, como expresión de los derechos y libertades humanas

La concepción del desarrollo ha evolucionado desde el acceso y disfrute de bienes y servicios hacia el de un conjunto de libertades y derechos. Desde las discusiones de la postguerra, con la creación de las Naciones Unidas, la declaración de los Derechos Humanos ha permitido una convergencia de varias disciplinas sociales sobre qué significa y cómo se especifica el desarrollo humano pleno. En la tradición filosófica más clásica desde el pensamiento Aristotélico, en la Ética a su hijo Nicómaco, los derechos humanos han sido el resultado de la búsqueda de lo que significa "el bienestar" para el individuo y la sociedad, desde diversas ciencias sociales[20]. Se trata de los análisis que identifican y califican los comportamientos interpersonales frente a los fines individuales y colectivos de la sociedad, sometidos al juicio de la razón humana, valorados por las motivaciones para actuar, por el proceso de la actuación y también por los beneficios de los resultados logrados[21].

A partir de esta búsqueda de una forma de superar el miedo a la guerra y al abuso de sus propios gobiernos por medio de la tortura y la fuerza, se llegó al acuerdo de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA). Estos derechos incluyen y enriquecen la mirada

[20] Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Libro I capítulo 1, "Todas las artes, todas las indagaciones metódicas del espíritu, lo mismo que todos nuestros actos y todas nuestras determinaciones morales, tienen al parecer siempre por mira algún bien que deseamos conseguir…" Versión Patricio Azcárate Madrid 1873.

[21] "La ética no es una ciencia más exacta de lo que son la medicina y el arte de la navegación; y en consecuencia las reglas que de ella se deducen, aunque son de validez general, su aplicación puede variar con las circunstancias de ocasiones particulares". Aristóteles Ética Nicomaquea Libro 1, C. Ética es una exposición sistemática de un punto de vista particular acerca de lo que es la naturaleza y la base de "lo bueno y lo correcto" MacIntyre. Natural Law and Virtue Ethics. (Glasgow 1929).

individualista de los Derechos del hombre de la Revolución Francesa, centrados en los derechos civiles y políticos que enfatizan en el derecho de todos a participar en la dirección del gobierno como libres e iguales. El análisis en las naciones unidas se alimentó de la ***discusión de los filósofos*** sobre el mandato universal desde la ética con el imperativo categórico Kantiano (Aristóteles, Platón, Kant); y las discusiones sobre la naturaleza humana como base de los derechos, definida desde las creencias religiosas pero también de afirmaciones existencialistas como las de Sartre, para quien los humanos nos creamos a nosotros mismos; primero existimos y luego nos definimos. Finalmente el primer artículo de la declaración de 1948 dice "***Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros."***

No es una concepción particular de naturaleza humana lo que constituye la base de la dignidad humana, sino la condición humana como acuerdo históricamente construido en una discusión democrática universal, que se va especificando y enriqueciendo.

Desde las ***disciplinas jurídicas*** el problema fundamental ha sido construir los derechos humanos como derecho positivo, que tengan valor en un juicio y sean exigibles en cortes internacionales para los estados y las personas. Este derecho se utilizó en Nuremberg en 1945 que definió los crímenes de guerra. Una tendencia que llevó a especificar y fortalecer el derecho de gentes busca incluso humanizar la guerra y llevó a desarrollos como la ***Convención de Ginebra*** para proteger civiles, prisioneros de guerra y combatientes (protocolo 1977).

Pero la discusión ha evolucionado hacia las consideraciones del orden constitucional para entender como el Estado liberal ha evolucionado hacia el estado social. El Estado Social de Derecho, que se ha convertido en la base de las modernas constituciones europeas y ha servido de inspiración a la nuestra, significa un cambio fundamental de la base misma del Estado liberal. Es pasar del individualismo iluminista que inspiró las primeras concepciones de los derechos del hombre a una mirada comunitaria, donde la equidad es la base fundamental del Estado Liberal Moderno. De esta manera los derechos sociales buscan la liberación de privaciones que afectan sus oportunidades y derechos, dando un mayor énfasis a las libertades positivas que a las negativas.(Gurtvitch, John Rawls, Baldasarre, Kelsen, Sen, Berlin)

Desde la economía un primer avance fundamental es el enriquecimiento del concepto de desarrollo, que tiene más dimensiones que el crecimiento económico. Cuya base principal es la generación de ideas e innovaciones que multiplican el resultado del esfuerzo humano. La inequidad, que impide a grupos de personas desarrollar plenamente sus capacidades es un desperdicio económico, una injusticia que se opone a una sociedad moderna cuya base es la imparcialidad. En una sociedad democrática moderna existe una pluralidad de ideologías,

convicciones y criterios de juicio para calificar los resultados. En consecuencia, no se pude exigir unanimidades sino convergencias logradas en discusión democrática continua, para obtener acuerdos sobre cómo superar injusticias evidentes, y así construir colectivamente una sociedad cada vez menos imperfecta[22]. La expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo como su medio principal. Se busca la liberación de brechas que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades de dirigir su propio destino

De los acuerdos sobre los Derechos Económicos Sociales Culturales de 1948 a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La base de los derechos humanos es la dignidad humana, que como se ha dicho, sintetiza una búsqueda multidisciplinar de las finalidades y libertades que constituyen el desarrollo humano pleno. La Organización de las Naciones Unidas, que fue creada, según lo expresa su carta fundacional, para "superar la guerra y promover el progreso social a través del respeto a los derechos humanos, a la dignidad e igualdad de las personas y a la justicia". El 10 de diciembre de 1948, después de una discusión de los representantes de los países miembros, se proclamó la Declaración de los Derechos Humanos. Estos derechos se fundamentan en el acuerdo universal por la libertad e igualdad de todos los seres humanos para que guíen su comportamiento por la razón y la conciencia[23]. Desde ese momento la ONU se convirtió en el adalid de los derechos humanos para impulsar su definición, el compromiso de todas las naciones y, sobre todo, el que sean llevados a la práctica. Una vez se obtiene la declaración de los Derechos Humanos en 1948, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y culturales en diciembre de 1966, y la Declaración de Estocolmo de 1972 sobre El Medio Ambiente Humano, se logra una especificación más completa sobre los Derechos Económicos Sociales Culturales y Ambientales (DESCA). Se demuestra además que estos derechos se van desarrollando en el tiempo, haciéndolos más comprensibles, más específicos y creando instituciones para que vaya creciendo su exigibilidad. El mundo debe construir la posibilidad de acceder y disfrutar a un conjunto de libertades que van creciendo según el desarrollo de los países.

---

[22] Stiglitz,Sen Fitoussi 2010. Informe Comisión Sobre la medición del desarrollo económico y del progreso social. Ver Además la Declaración de Estocolmo, 16 y 17 de septiembre 2016. El grupo fue integrado por Sabina Alkire (Oxford), Pranab Bardhan (Berkeley), Kaushik Basu (Nueva York), Haroon Bhorat (Ciudad del Cabo), Francois Bourguignon (París), Ashwini Deshpande (Delhi), Ravi Kanbur (Ithaca), Justin Yifu Lin (Beijing), Kalle Moene (Oslo), Jean-Philippe Platteau (Namur), Jaime Saavedra (Lima), Joseph Stiglitz (Nueva York) y Finn Tarp (Helsinki y Copenhague).

[23] "Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros", 1948, Declaración de los Derechos Humanos.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), hacia un desarrollo humano pleno universal incluyente y equitativo 2015 - 2030

Los ODS son un esfuerzo de todos los países para lograr el verdadero desarrollo humano pleno, universal y justo, de acuerdo con los objetivos analizados por las disciplinas sociales. Para la construcción de los ODS se promovió una consulta en todos los países, y se reconoció que el desarrollo en un mundo global depende de todos. Durante dos años se hicieron consultas, discusiones y propuestas de todos los actores. Se acordaron 17 objetivos y 169 metas que pueden especificarse más en cada país. Los 17 objetivos se especifican en:

- ***Cinco Logros de las personas*****:** fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, e igualdad de género.
- ***Cinco Logros de protección del planeta:*** agua y saneamiento, producción y consumo responsables, acción por el agua, la vida submarina y la vida de ecosistemas terrestres
- ***Cinco* L*ogros por la prosperidad económica, social y tecnológica:*** energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles.
- ***Fomentar sociedades justas, pacíficas e incluyentes, libres de miedo y de violencia*****:** buscando alcanzar la Paz, justicia e instituciones sólidas; y
- ***Finalmente, para promover*****:** alianzas a fin de lograr los objetivos.

Podemos ver que la definición de los ODS resulta de la convergencia de distintas disciplinas sociales. Esta definición sin duda deberá seguir evolucionando pero mientras tanto, necesitamos continuar fortaleciendo las instituciones para que su cumplimiento avance de manera decidida y ojala, acelerada.

Los ODS se integran en el plan de desarrollo de Bogotá para avanzar en la construcción del desarrollo humano pleno universal e incluyente de la ciudad, con el compromiso de luchar por la sostenibilidad ambiental. “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, el cuarto de los ODS es uno de los componentes de las dimensiones de la pobreza, y por eso su universalización es parte del cumplimiento del primer objetivo: Fin de la pobreza.

La educación es un derecho básico, que en la Constitución Colombiana de 1991 está considerada como derecho fundamental. Lograr una educación de calidad que corresponde al objetivo cuatro de los ODS es una libertad constitutiva del desarrollo, y forma parte del conjunto de derechos fundamentales que se requieren para superar la pobreza. Garantizar que sea incluyente implica

superar la desigualdad de género, como lo pide el objetivo quinto, y reducir todas las brechas que produce la inequidad, que es el compromiso del objetivo diez. La educación es una libertad indispensable para que desde los primeros años de la niñez se acceda a los conocimientos teóricos y prácticos para entender y promover el desarrollo ecológicamente sostenible, objetivo 13 de los ODS. Se espera también de la educación el aprendizaje de la cultura ciudadana que colabore en la construcción de la paz y reconciliación ciudadana, como lo pide el objetivo 16.

Los referentes conceptuales desarrollados a lo largo de este capítulo, para entender la educación como un derecho que facilita el desarrollo humano de la ciudadanía en Bogotá: i) son el fundamento que enmarca las discusiones que se plantearon en los diferentes escenarios de participación ciudadana, las cuales serán presentadas en los capítulos subsiguientes; ii) y les dan sustento a las recomendaciones sobre la política pública educativa para el año 2038.

5.**Capítulo.** Un Millón de ideas por Bogotá

V. Capítulo. Un millón de ideas por Bogotá

Dentro de los propósitos de la Misión se estableció recoger la voz de la ciudadanía con el fin de visibilizar tanto sus problemáticas como las recomendaciones que sugieren para fortalecer la educación de la ciudad. Para ello se implementó la consulta "Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá", la cual ha sido la consulta y movilización ciudadana más importante alrededor de la educación en Bogotá. Cientos de miles de personas tuvieron la oportunidad de expresar y manifestar sus deseos para la educación de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad. Esta iniciativa ha dejado un insumo fundamental para el trabajo de la Misión: identificar las necesidades de corto, mediano y largo plazo propuestas por la ciudadanía, lo cual ha permitido establecer las bases para formular una política educativa que plasme la educación que la ciudad quiere a través de las recomendaciones de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Mediante la plataforma virtual https://unmillondeideas.edu.co se implementó la consulta. Entre octubre del 2020 y junio del 2021 la SED promovió esta participación por diferentes canales de comunicación virtual. Además, el equipo de la Misión hizo presencia en las instituciones educativas del distrito para conocer directamente las opiniones de los estudiantes, docentes, expertos educativos, padres, madres y cuidadores de los niños y niñas adscritos al sistema educativo público y el sector productivo. La planeación y desarrollo de la consulta se realizó de la mano de la Universidad Nacional quien apoyó a la SED en su diseño, operación y posterior análisis. La Misión en alianza con la Nacional construyeron un conjunto de preguntas abiertas y cerradas para recoger las expectativas sobre la educación para Bogotá que tienen los diferentes actores.

Las preguntas abiertas tenían como objetivo indagar acerca de las expectativas generales sobre la educación para los ciudadanos en Bogotá. Por otra parte, las preguntas cerradas se construyeron de acuerdo con las agendas de cada uno de los ejes temáticos de la Misión; el conjunto de preguntas cerradas fue trabajado con el grupo de personas que integraban el eje correspondiente. La consulta[24] contó con la participación de 746.688 personas. El 13,64% fueron estudiantes, 84,15% padres, madres y cuidadores, 1,43% docentes, 0,11% directivos docentes, 0,12% administrativos del sector educativo, 0,03% expertos educativos y 0,51% del sector productivo. Pese a que la mayor participación fue la de padres y madres de familia, los números absolutos de

[24] Los análisis y resultados de este informe tienen como fecha de corte el 30 de mayo de 2021.

participantes en las otras categorías nos permiten sacar conclusiones muy importantes de este ejercicio. Por otra parte, el 50,70% fueron mujeres, el 49,05% hombres, un 0,18% se identificó como "otro", y el 0,06% prefirieron no decir su sexo. Las 20 localidades participaron, la mayor participación se obtuvo en las localidades de Kennedy (14,54%), Bosa (13,77%) y Ciudad Bolívar (12,05%), y la menor participación en las localidades de Chapinero (0,35%), Candelaria (0,32%) y Sumapaz (0,01%).

La consulta "Un Millón de Ideas" ha dejado grandes aprendizajes; especialmente ha permitido identificar y categorizar las tendencias de lo que distintos actores de la ciudadanía esperan para la educación en la ciudad, brindando la oportunidad de conocer sus expectativas y percepciones, al igual que permitió escuchar propuestas e identificar obstáculos que impiden que la educación se desarrolle plenamente. Además, ayudó a recoger la diversidad de una sociedad y reconocer las necesidades y condiciones de los diferentes contextos de la ciudad. Por esta razón el ejercicio contiene un volumen de información bastante amplio que debe ser revisado y analizado con detalle.

El análisis de la consulta buscó enfocarse en aquellas convergencias y similitudes entre las percepciones de los diferentes actores y algunos aspectos destacables y diferenciadores en cada uno de los actores.

La consulta evidenció el interés de la ciudadanía por compartir sus expectativas. Se realizaron preguntas abiertas donde se buscaba identificar las expectativas en educación desde la mirada de diferentes actores. Por esta razón se ajustó cada pregunta para cada actor y subactor. En la Tabla 1, se presentan las preguntas por actor.

Tabla 1. Preguntas abiertas sobre expectativas por actor.

Actor	Pregunta
Estudiantes	¿Cómo te gustaría que la educación te preparara para afrontar los desafíos que se presenten en tu vida después de terminar el colegio?
Docentes	¿Cuáles características de los procesos pedagógicos del aula, de la institución y del sistema educativo cambiarías para promover el desarrollo integral durante la educación básica secundaria?
Padres, madres y cuidadores	¿Cómo imaginarías una educación que impacte en la vida de las y los estudiantes de forma significativa, que les permita desarrollar su proyecto de vida y afrontar los desafíos a nivel personal, familiar y social?
Sector productivo	¿Qué quisieras que aportara el sector productivo a la educación del futuro?
Directivos docentes	¿Qué te gustaría que la educación les ofreciera en el futuro a las y los estudiantes, para que puedan enfrentar los desafíos que se les presenten?
Administrativos	¿Qué te gustaría que la educación les ofreciera en el futuro a las y los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos que se les presenten?

Actor	Pregunta
Expertos	¿Cuáles características te gustaría que tuviera el sistema educativo dentro de 18 años para ofrecer calidad y oportunidades de aprendizaje y desarrollo a todas las personas?

Después del análisis cualitativo realizado por la Universidad Nacional a cientos de miles de respuestas, se evidenció que un aspecto central para los ciudadanos es garantizar que en el futuro la educación sea asequible, equitativa, inclusiva y de calidad en todos los niveles, pero en particular en la educación superior. Se consideró que el acceso a la educación debe garantizar igualdad de condiciones para toda la población y una mayor cobertura, en donde se aseguren políticas y estrategias diferenciadas para el ingreso a la educación superior a través de becas, estímulos y programas. Este aspecto es fundamental para los estudiantes quienes consideran que las carreras universitarias son de difícil acceso y poco rentables. Asimismo, la ciudadanía espera que se garantice educación inclusiva en donde se tengan presente las necesidades particulares de los estudiantes y se construyan programas diferenciados para atender a poblaciones con condiciones especiales.

La nube de palabras evidencia que los estudiantes imaginan un colegio grandes con zonas verdes y cuidado del medio ambiente, donde se pueda regresar a clases presenciales al aire libre y se pueda compartir con sus compañeros (ver figura 1), Respecto a las clases rescatan el carácter dinámico y didáctico, con actividades lúdicas, aprendizaje de otros idiomas, con profesores que entiendan a sus estudiantes y se enfoquen en sus habilidades. Adicionalmente, esperan aprender habilidades para tener mejores resultados en el mundo laboral. El proceso educativo se ve como una oportunidad de ingreso a la universidad, en donde el conocimiento adquirido les sirva para el futuro y puedan mejorar su calidad de vida.

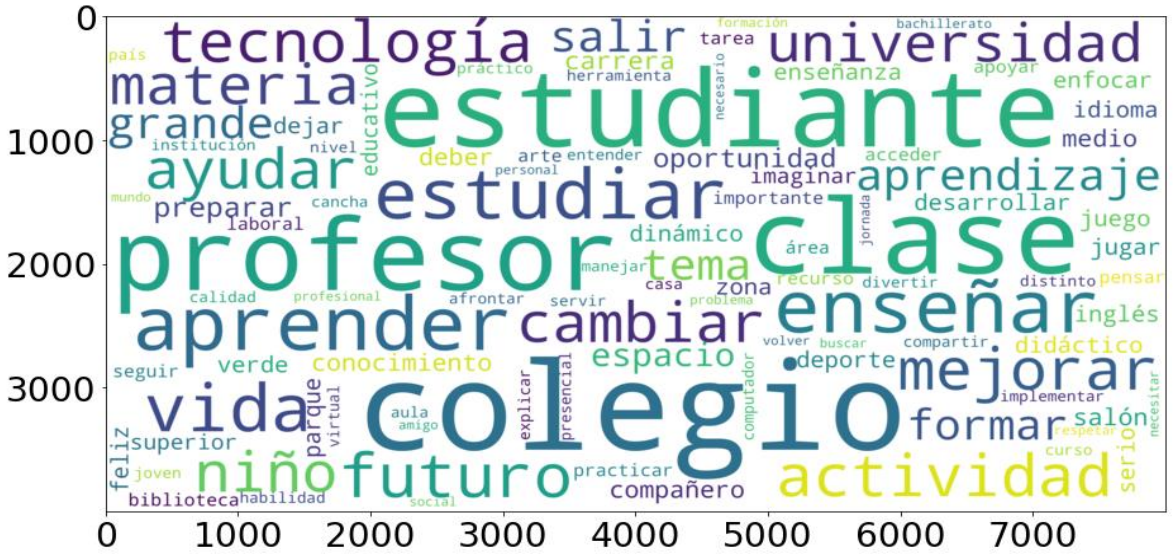


Figura 1. Nube de palabras, análisis sobre pregunta abierta de expectativa para estudiantes

Por otra parte, los niños y niñas que participaron en la actividad de dibujar o realizar un cuento sobre como se imaginan la educación y la ciudad del futuro, señalaron que les gustaría encontrar en sus colegios cuatro elementos centrales respecto a las categorías de: (i) espacios del colegio más amplios y mejor decorados; (ii) juego con compañeros; (iii) profesores amigables; y, (iv) zonas con más naturaleza. En la figura 2, se presentan algunos dibujos hechos por niños y niñas sobre las expectativas de la Bogotá del futuro.



Figura 2. Dibujos de niños y niñas sobre la ciudad del futuro.

En el caso de los docentes se puede observar una preocupación por tener un menor número de estudiantes por aula, así como la promoción del desarrollo integral y del aprendizaje significativo.

Los docentes resaltan la importancia de los procesos pedagógicos y de aprendizaje en el aula, incluyendo los procesos de lectoescritura y las actividades lúdicas, así como incorporar herramientas tecnológicas y material didáctico para el desarrollo de competencias. Además, consideran importantes las habilidades sociales y la participación de los padres de familia en los procesos educativos (ver figura 3).

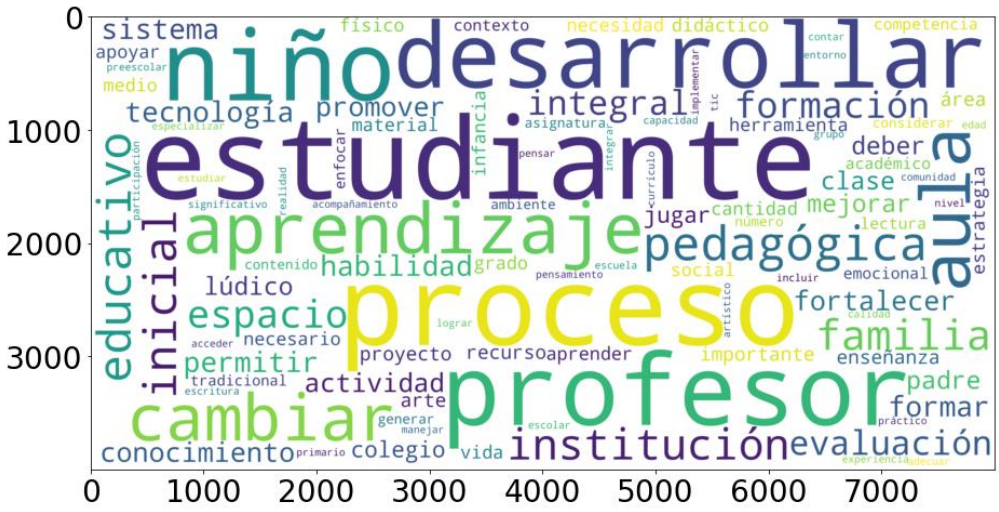


Figura 3. Nube de palabras, análisis sobre pregunta abierta de expectativa para docentes

Los padres, madres y cuidadores se enfocaron en la importancia de despertar el interés de los estudiantes, destacando la importancia de aprender de forma didáctica y divertida, permitiéndoles desarrollar habilidades que los preparen para el futuro e impacten en su vida cotidiana. Se señala, además, la relevancia del desarrollo del proyecto de vida, del cuidado del medio ambiente y de los valores como el respeto (ver figura 4).



Figura 4. Nube de palabras, análisis sobre pregunta abierta de expectativa para padres, madres y cuidadores

La tabla 2, da cuenta de los principales resultados de las preguntas abiertas hechas a la ciudadanía, se organizan por actor y se destacan los tres tópicos con mayor porcentaje de participación.

Tabla 2. Tópicos más frecuentes por actor

Actor	Tópicos	Porcentaje participaciones
Estudiantes	Mejora en la infraestructura de las instituciones educativas	21.11
	Habilidades que promuevan el bienestar social, emocional y laboral para afrontar la vida cotidiana	17.82
	Cambio en las metodologías virtuales para que se acerquen a la experiencia presencial	14.47
Docentes	Disminuir número de estudiantes en el salón de clase	41.52
	Mayor interacción con la familia en el proceso educativo	20.50
	Fortalecimiento y afianzamiento en áreas especificas	14.21
Padres, Madres y cuidadores	Articulación padres, docentes y estudiantes en el proceso educativo	16.76
	Elaboración del proyecto de vida de los estudiantes	16.36
	Desarrollo de habilidades para los desafíos de la vida real	13.98
Directivos	Acceso a la educación superior	29.21
	Habilidades que potencien el crecimiento personal; pensamiento crítico, habilidades blandas, pensamiento lógico	25.80
	Habilidades que potencien el crecimiento personal; éticas, tecnológicas, deportivas, económicas, segunda lengua.	24.09
Administrativos	Desarrollo de habilidades y competencias (habilidades empresariales, énfasis en el segundo idioma) para el desempeño en la educación superior y/o laboral)	38.61
	Habilidades de pensamiento critico y tecnología	22.98
	Cambio del paradigma educativo para responder a las demandas de las realidad actuales	16.20
Expertos	Cambio de una educación tradicional a un modelo de vanguardia que sea más experiencial y aplicado a los contextos actuales	37.84
	Educación gratuita, diferencial y de calidad	17.12
	Formación en valores	9.91
Sector productivo	Oportunidades laborales para los recién egresados	34.74
	Oportunidades de practicas laborales	23.70
	Ayudas económicas para la educación	17.74

Es importante resaltar que la temática que más se repite entre los diferentes actores es “Acceso a la educación superior”, presente en cinco de los ocho actores. Esto demuestra que los actores coinciden en mejorar las condiciones de acceso a la educación superior. De igual manera, los ciudadanos resaltan la falta de recursos físicos, financieros y tecnológicos para la educación, tales como dispositivos, conexión a internet y material didáctico. Es muy frecuente la preocupación entre las personas por mejorar las condiciones en general de las instituciones educativas. Esto tiene una mayor importancia para estudiantes y docentes quiénes consideran que se necesitan cambios en la infraestructura (mejores salones, instalaciones, zonas verdes y mayor acceso a internet y equipos tecnológicos), en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (mejores métodos didácticos, acordes al contexto y los gustos e intereses de los estudiantes, con el apoyo de la

tecnología y con diferentes métodos de evaluación) y en la disminución de la cantidad de estudiantes por salón.

Avanzar en los procesos de articulación resulta muy importante para la comunidad que participó en la consulta. Por un lado, los padres, madres y cuidadores, docentes, directivos y administrativos reconocen la importancia de articular mejor la relación entre las familias y los docentes o el colegio en general, para fortalecer el proceso educativo. En la misma línea, se reconoce la importancia de la articulación entre el colegio y el sector productivo en donde se identifican beneficios relacionados con obtener conocimientos y habilidades de empleo, fortalecimiento de procesos de investigación y generar oportunidades de prácticas y empleos para ganar experiencia laboral.

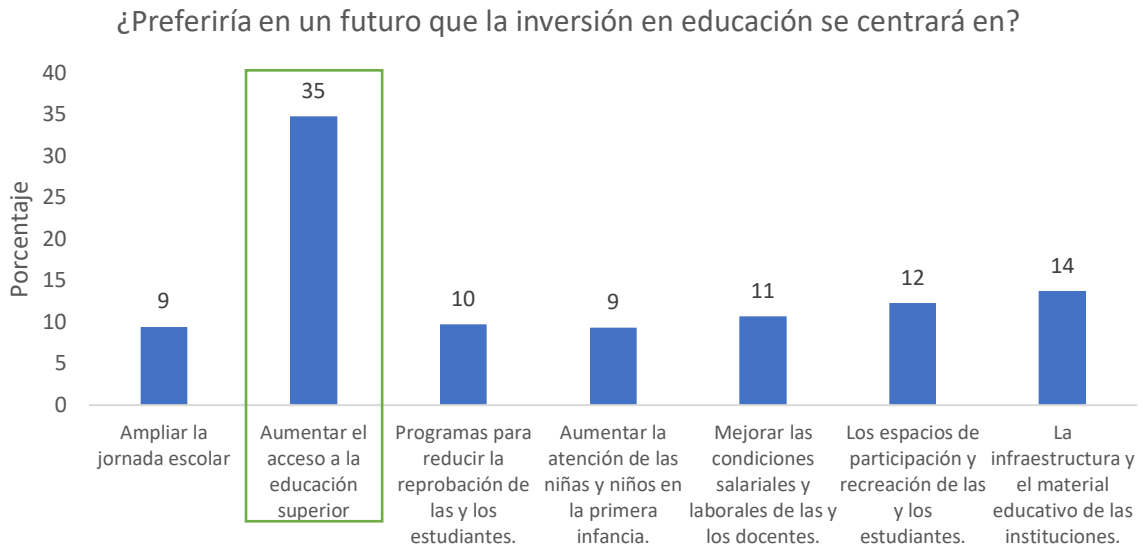
Adicionalmente, fue contundente la aspiración de la comunidad por tener una educación orientada a desarrollar habilidades para la vida familiar, laboral y económica y contextual. La mayor parte de los actores coinciden en la importancia de construir habilidades, competencias y conocimientos durante los procesos educativos que permitan estar más preparado para la vida cotidiana. Especialmente en habilidades relacionadas con la vida laboral, las finanzas, los valores y el aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente, el análisis del conjunto de datos (preguntas abiertas y cerradas) permitió identificar once factores de gran relevancia para los participantes. Es importante resaltar la homogeneidad en las expectativas de los estudiantes, maestros y maestras y padres, las madres y cuidadores. Estas expectativas representan un valor importante a la hora de construir la política educativa de los próximos años. A continuación, se presenta un análisis descriptivo de los principales resultados de esta gran consulta ciudadana (en el Anexo X, se presenta un informe detallado de los pedidos que la ciudadanía ha manifestado para la educación de Bogotá).

La educación del futuro: equitativa, inclusiva y de calidad

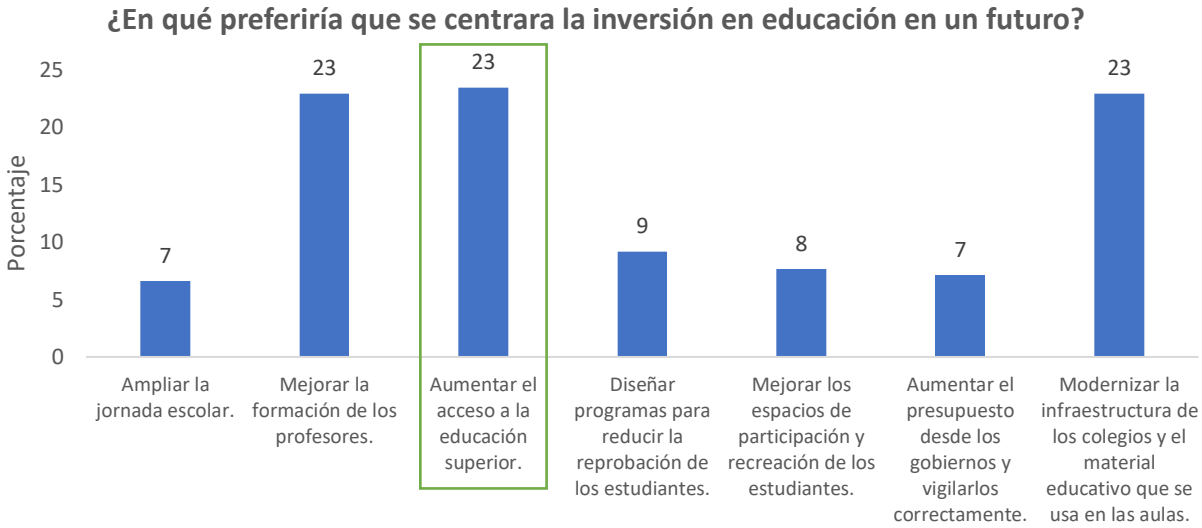
Acceso a la Educación Superior

La ciudadanía espera tener un mayor acceso a la educación en todos los niveles, especialmente en la educación superior. El 34,76% de los estudiantes pidieron aumentar el acceso a la educación superior cuando se les preguntó en qué preferirían que se invirtieran los recursos del sector (ver gráfica 1).



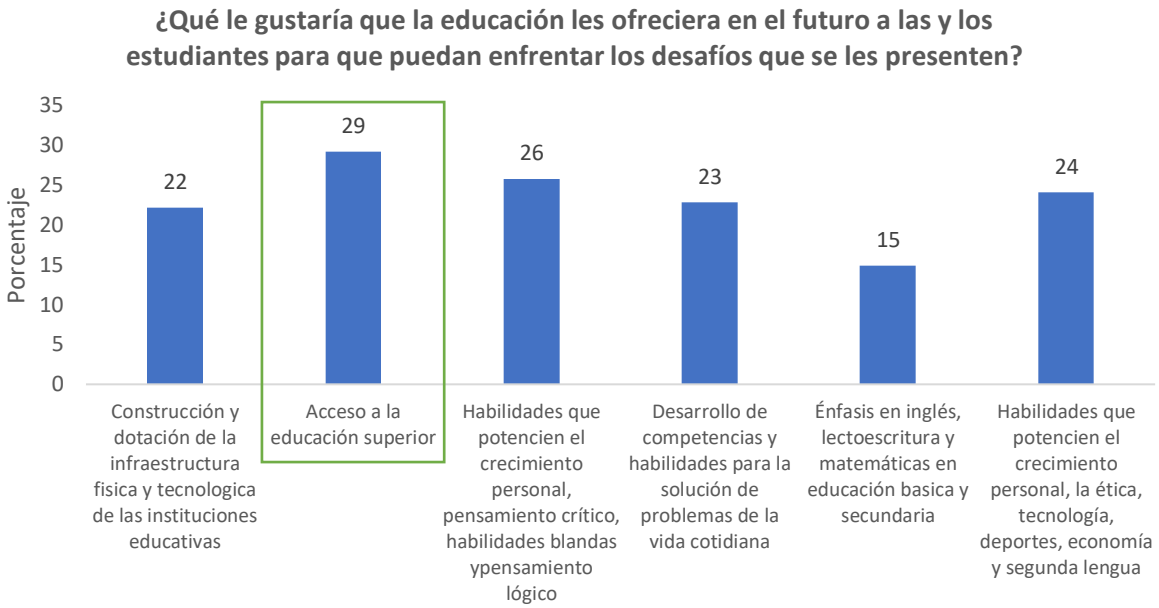
Gráfica 1. Respuestas sobre inversión en educación para el futuro

En la misma línea, el 23,47% de los expertos manifestaron que la educación del futuro debe tener un aumento en el acceso a la educación superior (ver gráfica 2).



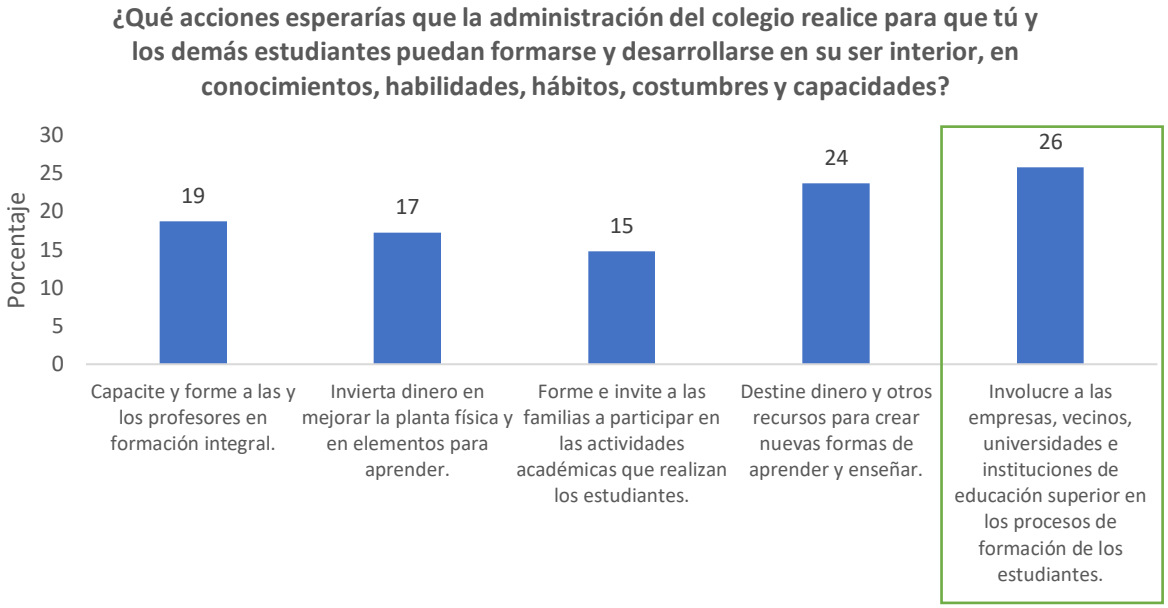
Gráfica 2. Respuestas sobre la inversión en educación a futuro

Por otra parte, el 29,21% de las expectativas de las y los directivos docentes esta relacionada con el acceso a la educación superior, siendo el elemento que más les gustaría que la educación les ofreciera en el futuro a las y los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos que se les presenten (ver gráfica 3).



Gráfica 3. Respuestas sobre futuro de los estudiantes para enfrentar desafíos.

Finalmente, en la gráfica 4, los estudiantes (25,73%) escogieron como uno de los factores principales para su futuro en la educación, que la administración de los colegios involucre a las Universidades e Instituciones de Educación Superior en los procesos de formación de los estudiantes.

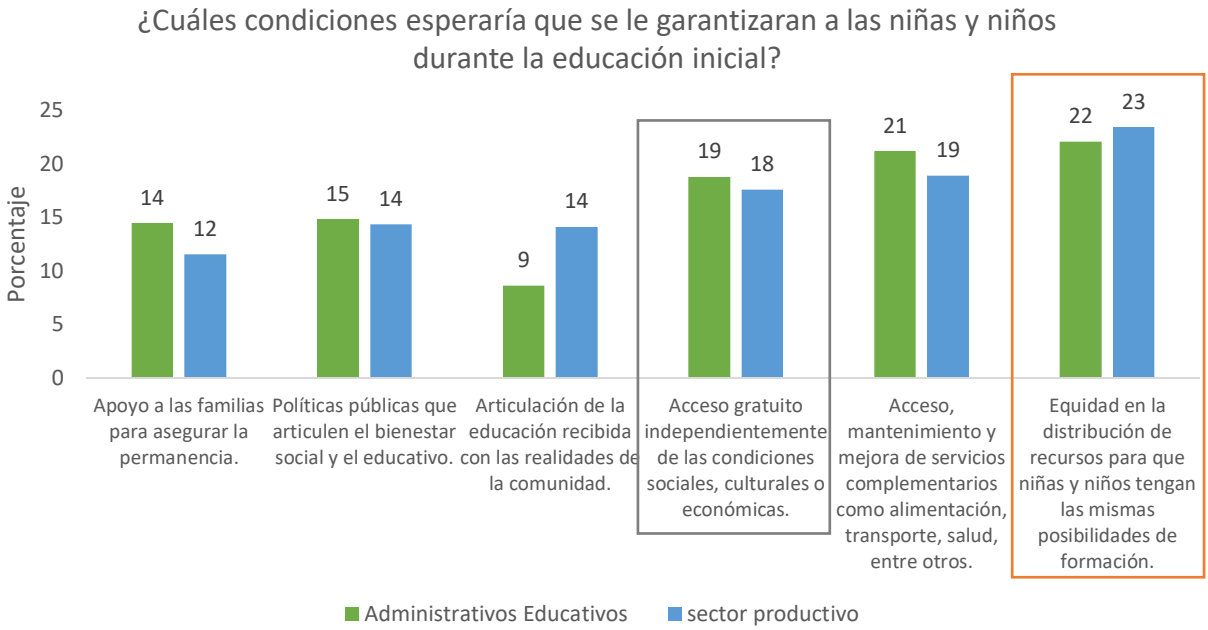


Gráfica 4. Respuestas sobre la administración de los colegios para la formación

Equidad, inclusión y acceso

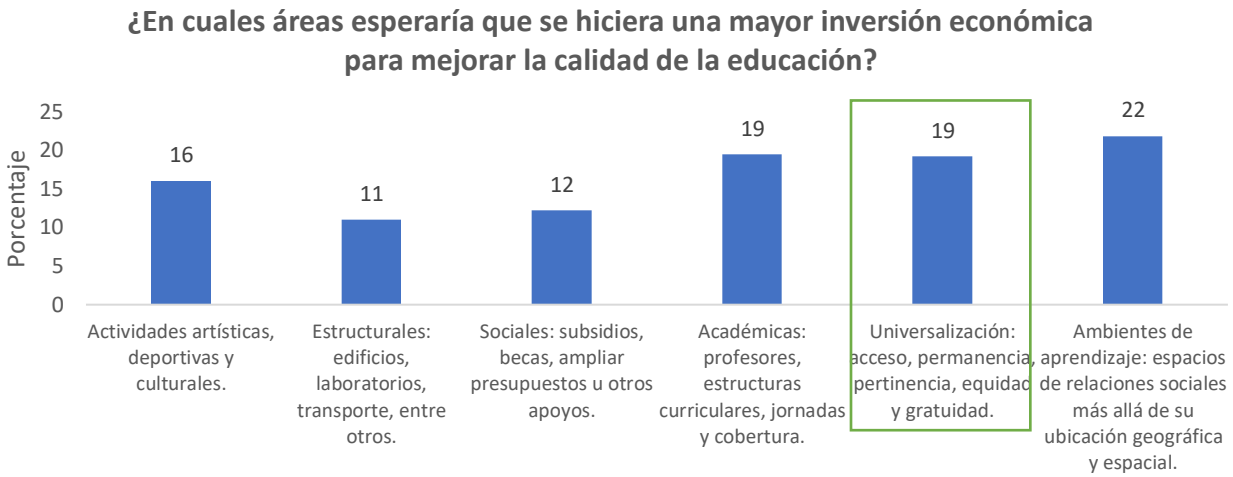
Se espera que la educación del futuro sea inclusiva y equitativa; que los programas sean diferenciados para atender poblaciones con dificultades de acceso y preparar al equipo docente para que se adapten a las necesidades de sus estudiantes. Por ejemplo, el personal administrativo

educativo privilegia con un 22,07% la equidad en la distribución de los recursos, y en esa misma línea, el sector productivo con un 23,45% pone en primer lugar la equidad en la distribución de recursos cuando se les pregunta qué condiciones les gustaría que se garantizaran para la población infantil (ver gráfica 5). En el mismo gráfico se puede observar que para ambos actores hay una consistencia en los factores que privilegian, y que además, tanto administrativos (18,79%) como el sector productivo (17,62%) se inclinan también por el acceso gratuito a la educación, independientemente de las condiciones sociales, culturales y económicas.



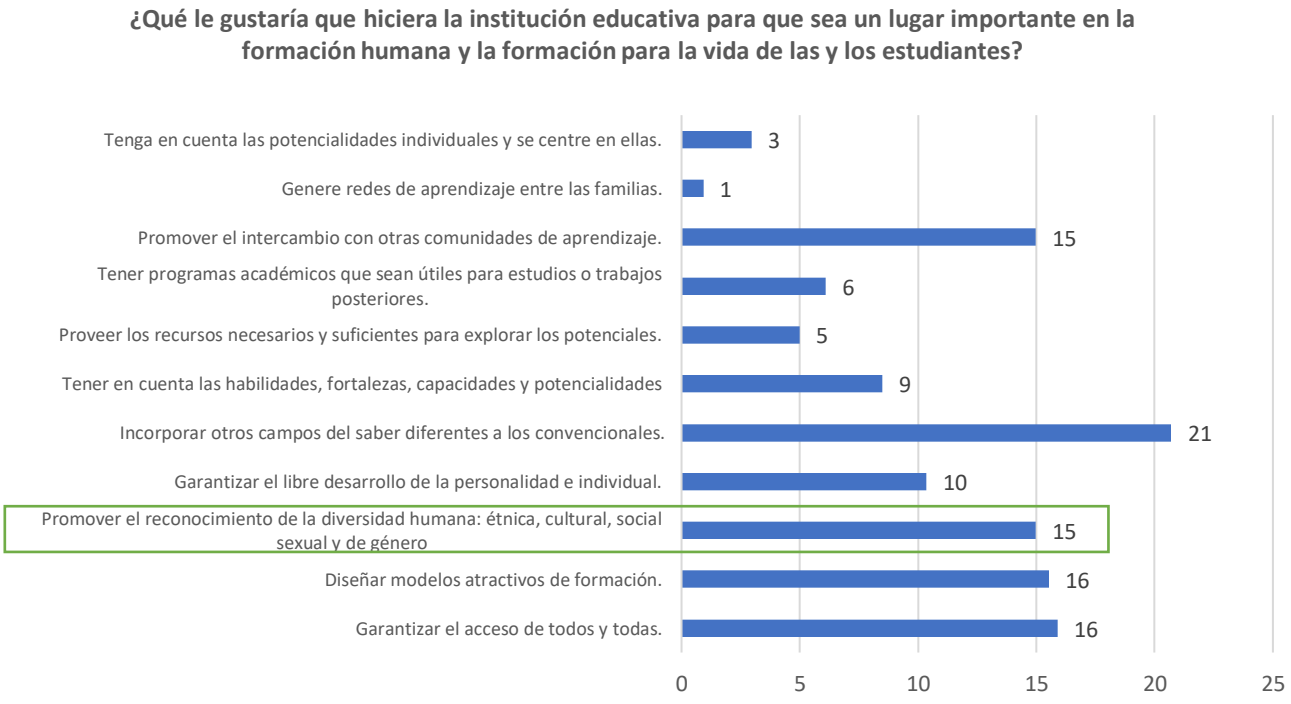
Gráfica 5. Respuestas sobre condiciones para la educación de la población infantil.

Los docentes directivos platean como una de sus prioridades la universalización: acceso, permanencia, pertinencia, equidad y gratuidad cuando se les pregunta en cuáles áreas esperarían que se hiciera una mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación, como se puede observar en la gráfica 6.



Gráfica 6. Respuestas sobre inversión económica para mejorar la calidad.

Otro de los aspectos destacables ha sido la importancia de tener una educación basada en el respeto por las diversidades humanas. Atender necesidades especiales asociadas a alguna discapacidad o a las dificultades de aprendizaje de la población diversa. En la gráfica 7, el personal administrativo del sector rescata entre sus prioridades promover el reconocimiento de la diversidad humana: étnica, cultural, social sexual y de género con un 14,97%.

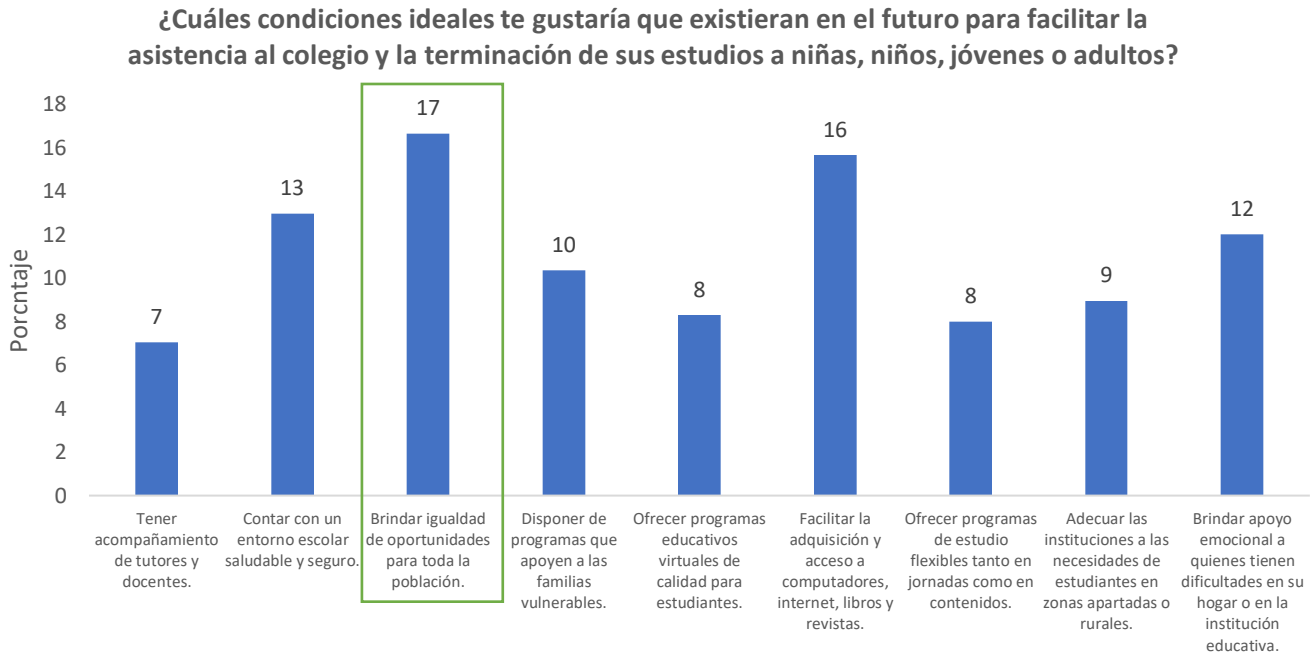


Gráfica 7. Respuestas sobre la formación humana.

A pesar de tener un interés por promover el reconocimiento de la diversidad humana, en los demás ejes y preguntas no se encontró mayor inclinación por conocer de la diversidad cultural y

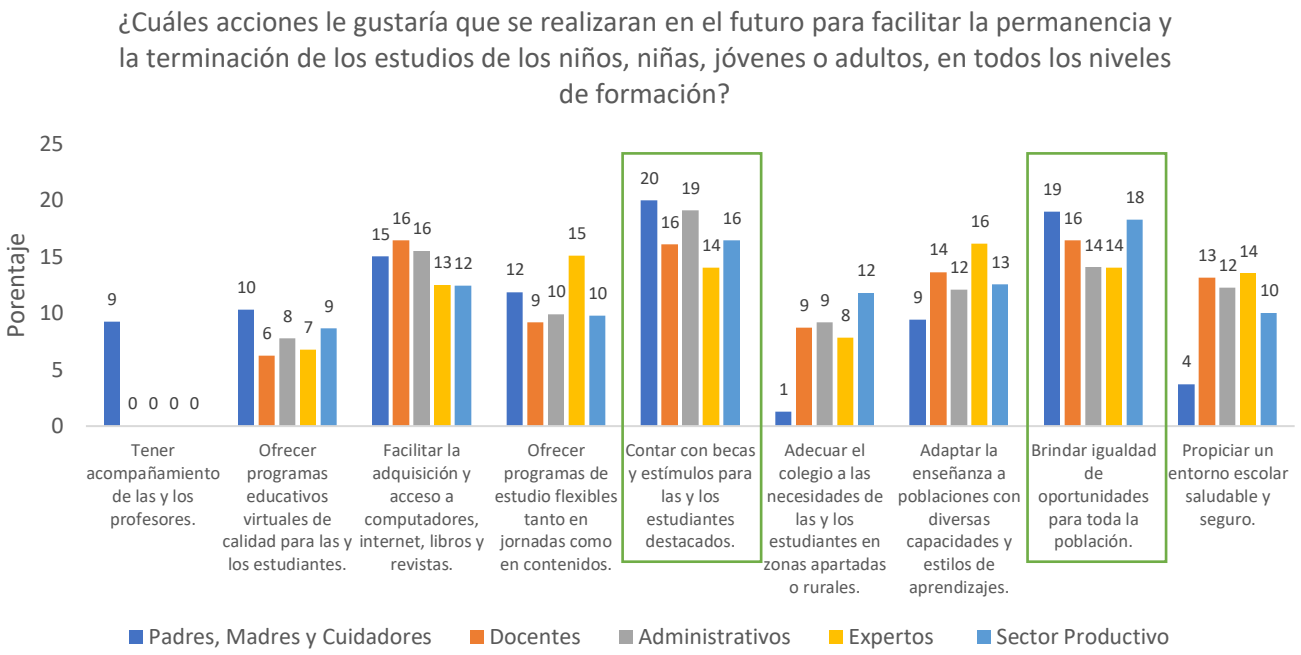
lingüística de nuestro país. Aspecto que llama la atención y se sugiere investigar por parte de la comunidad académica.

Por otra parte, cuando se pregunta ¿Cuáles condiciones le gustaría que existieran en el futuro para facilitar la permanencia y la terminación de los estudios de las niñas, niños, jóvenes o adultos, en todos los niveles? los estudiantes ponen en primer lugar la igualdad de oportunidades para toda la población (16,65%).



Gráfica 8. Respuestas sobre condiciones para facilitar asistencia y terminación de estudios.

Sumado a lo anterior, el 20,02% de padres, madres y cuidadores, 19,13% de los administrativos educativos, 14,06% de expertos y el 16,44% del sector productivo resaltan la importancia de contar con becas y estímulos, además el 19,02%, 14,08%, 14,06%, y 18,32% respectivamente, consideran relevante brindar igualdad de oportunidades para facilitar la permanencia y terminación de estudios, tal como se aprecia en la siguiente gráfica 9.



Gráfica 9. Respuestas sobre condiciones para facilitar asistencia y terminación de estudios.

En correspondencia con lo anterior, la comunidad en general pide más oportunidades para acceder a becas y estímulos para estudiantes destacados. Además, los docentes priorizan la oportunidad de becas para su propia formación. Para ambos casos, los actores de los diferentes ejes priorizaron las becas, subsidios, apoyos económicos y el acceso a incentivos, estos aspectos guardan homogeneidad por los actores que hicieron parte de la consulta. Privilegiando en todos los casos con porcentajes que oscilan entre el 15 y el 32%; esto cuando se les pregunta sobre ¿Cuáles condiciones le gustaría que existieran en el futuro para facilitar la permanencia y la terminación de los estudios de las niñas, niños, jóvenes o adultos, en todos los niveles?; ¿Qué áreas cree que necesitan una mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas?; y, ¿Qué tipo de apoyos económicos desearía que tuvieran las y los docentes de educación inicial para fortalecer su formación?[25]

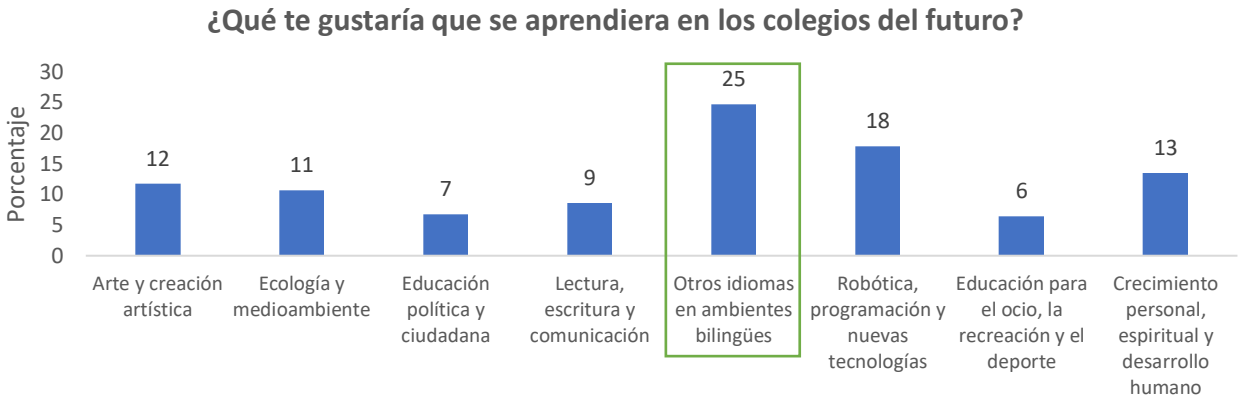
De acuerdo con lo anterior, la comunidad participante considera que es importante generar oportunidades para acceder a la educación en pro de la equidad para todos y todas. Asimismo, se resalta la importancia de tener una educación de calidad y encontrar mayores oportunidades económicas que faciliten el acceso y la permanencia en el ámbito educativo. Además, de una educación que le permita a los estudiantes aprender una segunda lengua, utilizar herramientas tecnológicas y habilidades de emprendimiento para los jóvenes.

[25] En el Anexo X. se encuentra con mayor detalle las respuestas y estadísticos que responden a estas preguntas.

La ciudad señaló contundentemente la necesidad de fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua (en la mayoría de los casos inglés), especialmente durante educación secundaria y superior con la expectativa de que los jóvenes se gradúen más preparados para la vida después del colegio o la universidad. También se resaltó la importancia no solo de aprender competencias académicas sino habilidades para la vida y de fortalecer el aprendizaje de herramientas tecnológicas y emprendimiento.

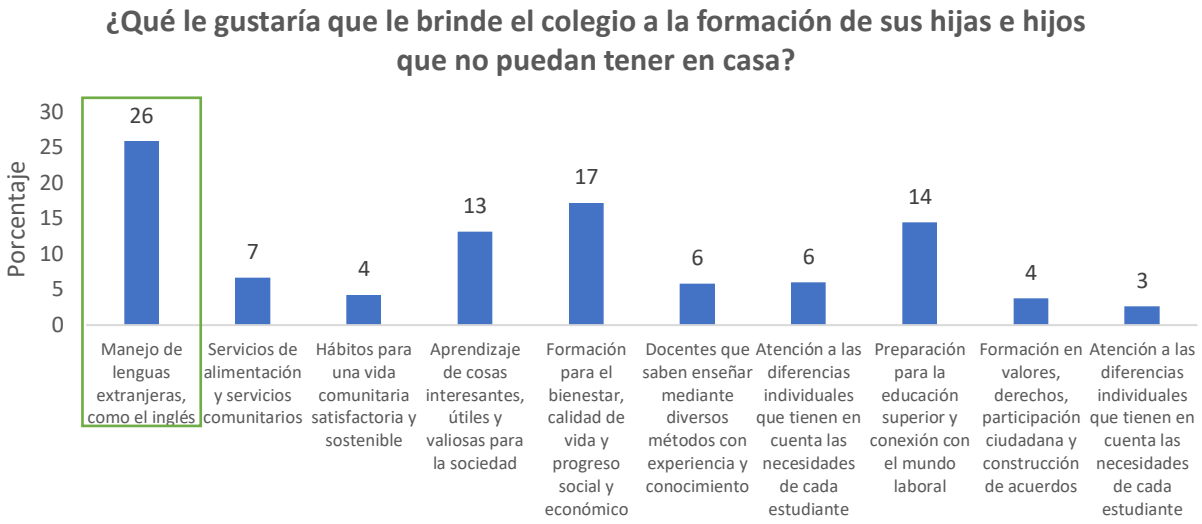
Aprendizaje de una segunda lengua

A lo largo de la consulta sobresale el interés por el aprendizaje de una segunda lengua; en particular el idioma inglés porque perciben que esto les permite acceder a oportunidades de educación y trabajo en el exterior, además de facilitar el acceso al conocimiento. Al preguntarle a los estudiantes qué les gustaría que se aprendiera en los colegios del futuro, la respuesta más frecuente es otros idiomas en ambientes bilingües (24,63%) seguido de robótica, programación y nuevas tecnologías (17,82%) como se muestra en la siguiente gráfica.



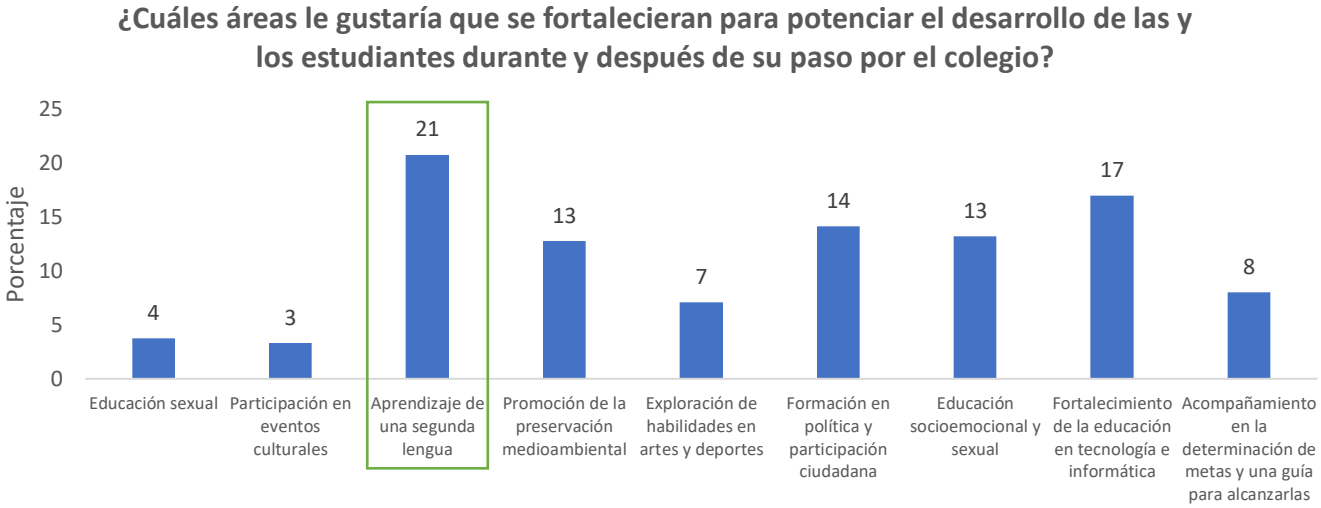
Gráfica 10. Respuestas sobre qué quisieran aprender en los colegios.

Además, los estudiantes manifiestan que la segunda lengua debería ser un asunto que inicie desde la educación inicial. Los padres, madres y cuidadores también coinciden con los estudiantes pues consideran el manejo de una segunda lengua como uno de los elementos más importantes que pueda ofrecer la formación de sus hijos. Las familias consideran que entre las habilidades fundamentales que deberán desarrollar las maestras y maestros está en primer lugar las competencias comunicativas en otra lengua, por ejemplo inglés.



Gráfica 11. Respuestas sobre formación de hijos e hijas fuera de casa.

Los expertos también convergen con este resultado y consideran que una segunda lengua es fundamental para potenciar el desarrollo de los y las estudiantes (ver gráfica 12).



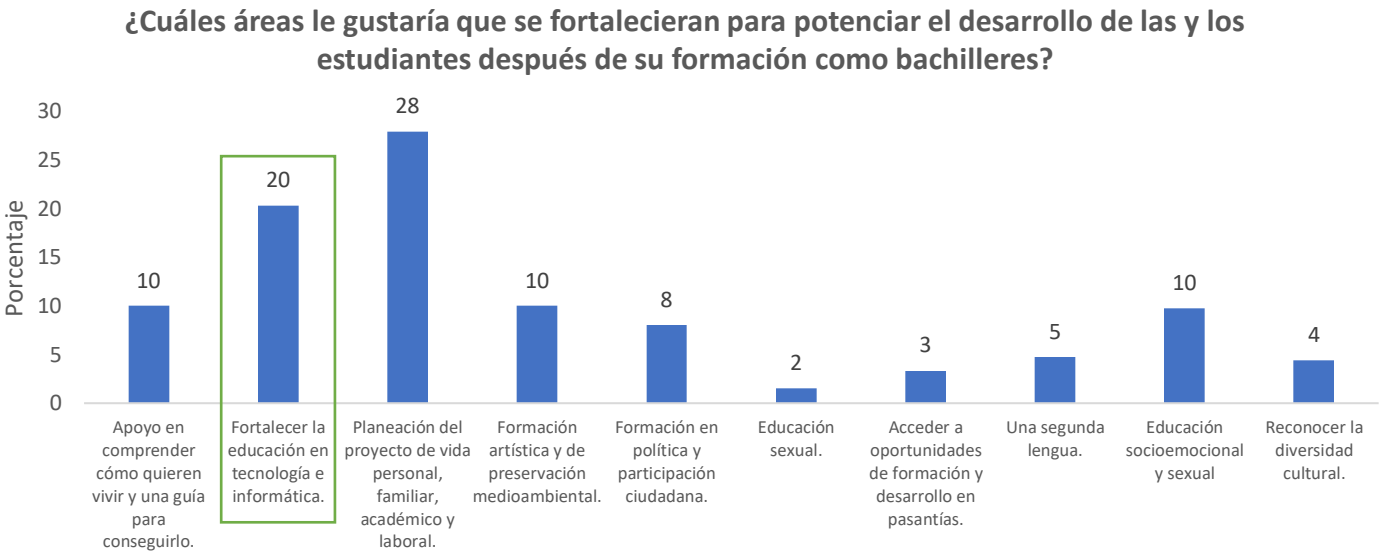
Gráfica 12. Respuestas sobre áreas para fotalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes.

Muy pocos docentes y administrativos consideran que deberían recibir más formación en otras lenguas. Solo el 4.7% de los administrativos de la SED cree que la comunicación y expresión en una segunda lengua (por ejemplo, en inglés) se debe fortalecer en los planes de estudio de las licenciaturas con lo que coinciden el 4.4% de los directivos docentes y el 1.36%. de los docentes. Otro actor que no le da tanta importancia al aprendizaje de una segunda lengua es el sector productivo, pues identifica otros temas como más importantes en la formación.

Aprendizaje de habilidades y herramientas tecnológicas

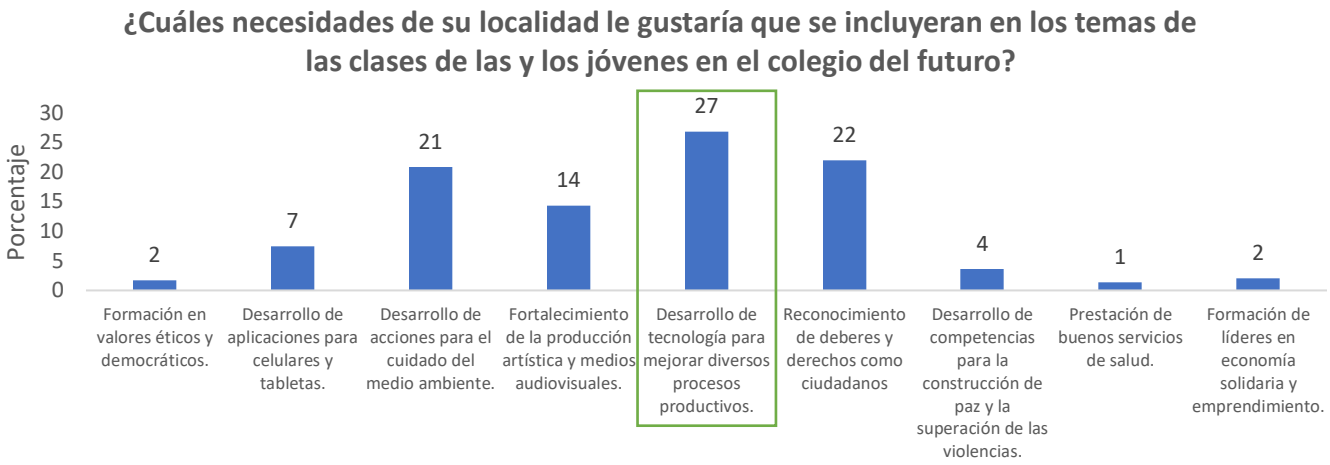
Estudiantes, administrativos y docentes coinciden que es muy importante la formación de habilidades tecnológicas porque permite un mayor acceso al conocimiento y mejores estrategias para la solución de problemas. Como se observa en la anterior gráfica 12, después de una segunda lengua, los estudiantes están interesados en que en los colegios se aprenda robótica, programación y nuevas tecnologías.

Las familias convergen en este resultado. Padres, madres y cuidadores consideran que fortalecer la educación en tecnología e informática es uno de los aspectos fundamentales de la escuela hoy. De igual forma, al preguntarles cuáles necesidades de su localidad le gustaría que se incluyeran en el colegio del futuro, sobresale el desarrollo de tecnología.



Gráfica 13. Respuestas sobre áreas para fotalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes.

Por su parte, el 26,82% de los padres, madres y cuidadores manifiestan que les gustaría que se incluyera el desarrollo de tecnologías para mejorar diversos procesos productivos, esto para suplir las necesidades que identifican en su localidad (ver gráfica 14).



Gráfica 14. Respuestas sobre necesidades de la localidad para tratar en clase.

Para el 19% del sector productivo también es importante fortalecer la educación en tecnología e informática para potenciar el desarrollo de las y los estudiantes después de su formación como bachilleres; este factor es uno de los más apreciados por este actor.

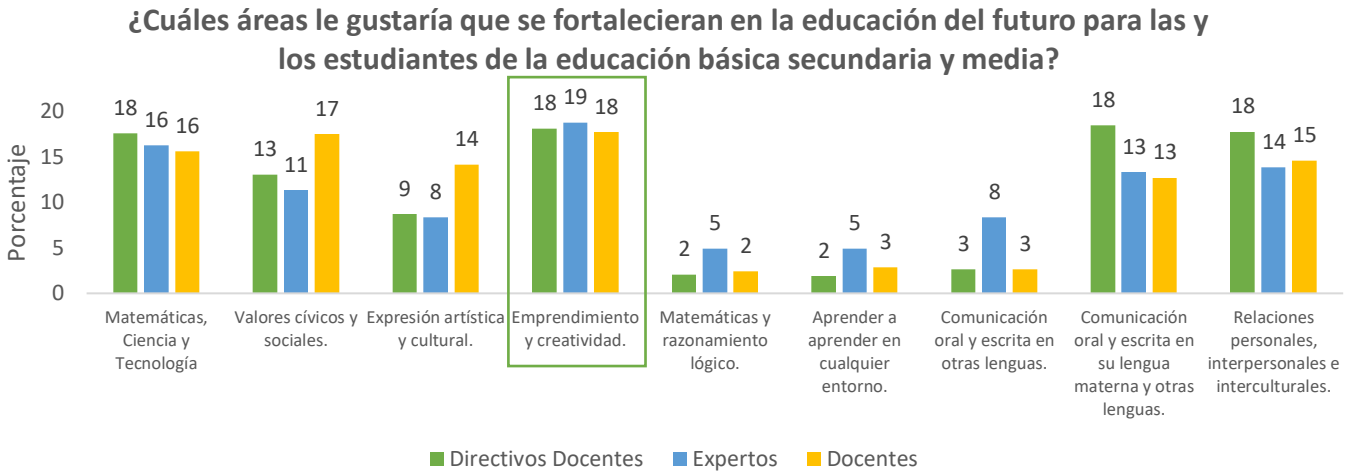
Al preguntarle a los docentes qué ayudas le gustaría tener para mejorar su labor como docente de educación inicial, que se adecuen a las necesidades e intereses de los niños y las niñas entre 0 y 6 años, la mayoría señaló la tecnología adecuada para que docentes y estudiantes desarrollen múltiples actividades.

Cabe resaltar que este resultado puede estar afectado por el contexto en el cual transcurrió la consulta en donde los estudiantes tuvieron que acceder a clases virtuales ante el aislamiento social y apoyarse en el uso de medios tecnológicos, por lo que se hicieron mas evidentes las necesidades y retos del sector en esta materia.

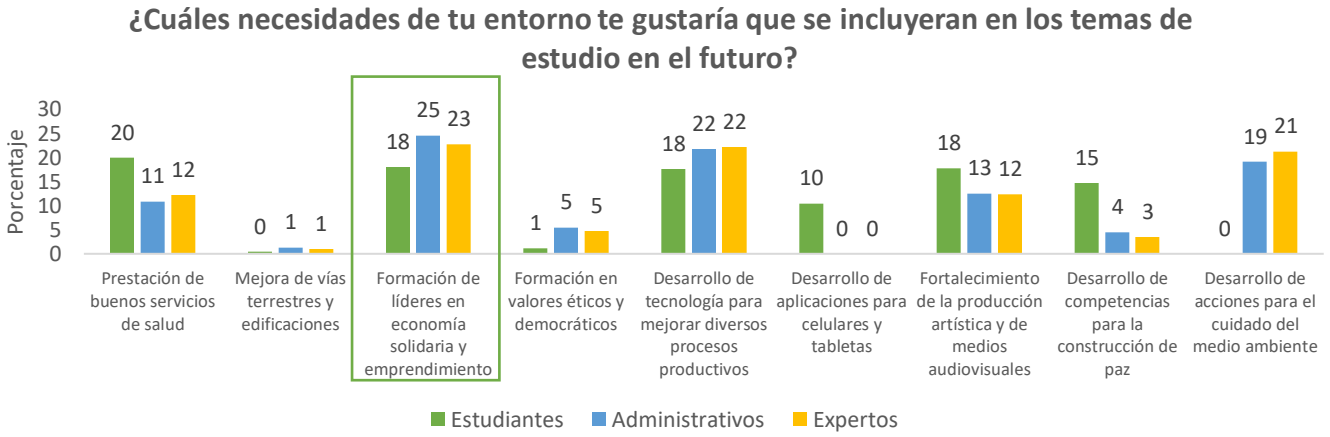
Emprendimiento

Finalmente, se destaca la necesidad de formar líderes en emprendimiento y el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño en la educación superior y/o laboral. La ciudadanía en general está de acuerdo en que los estudiantes necesitan aprender habilidades que permitan el desarrollo empresarial, el emprendimiento y la innovación. En la gráfica 15, los docentes directivos, expertos y docentes consideran que entre las necesidades de su entorno les gustaría que se incluyeran en los temas de estudio el emprendimiento. Particularmente, creen que el emprendimiento y la creatividad es una de las áreas que se deben fortalecer en la básica, secundaria y media.

Los expertos consideran que es más importante para complementar el proceso de formación de las y los estudiantes dentro de la jornada única, la participación en formación para el emprendimiento, trabajo y desarrollo profesional que otras áreas como los clubes científicos, entrenamientos deportivos o formación artística musical. En esta misma línea se encuentran administrativos y estudiantes (ver gráfica 16).



Gráfica 15. Respuestas sobre áreas para fotalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes.



Gráfica 16. Respuestas sobre necesidades del entorno para tratar en clase a futuro.

Educación un espacio seguro y de confianza que permite el desarrollo de habilidades socioemocionales y pensamiento crítico

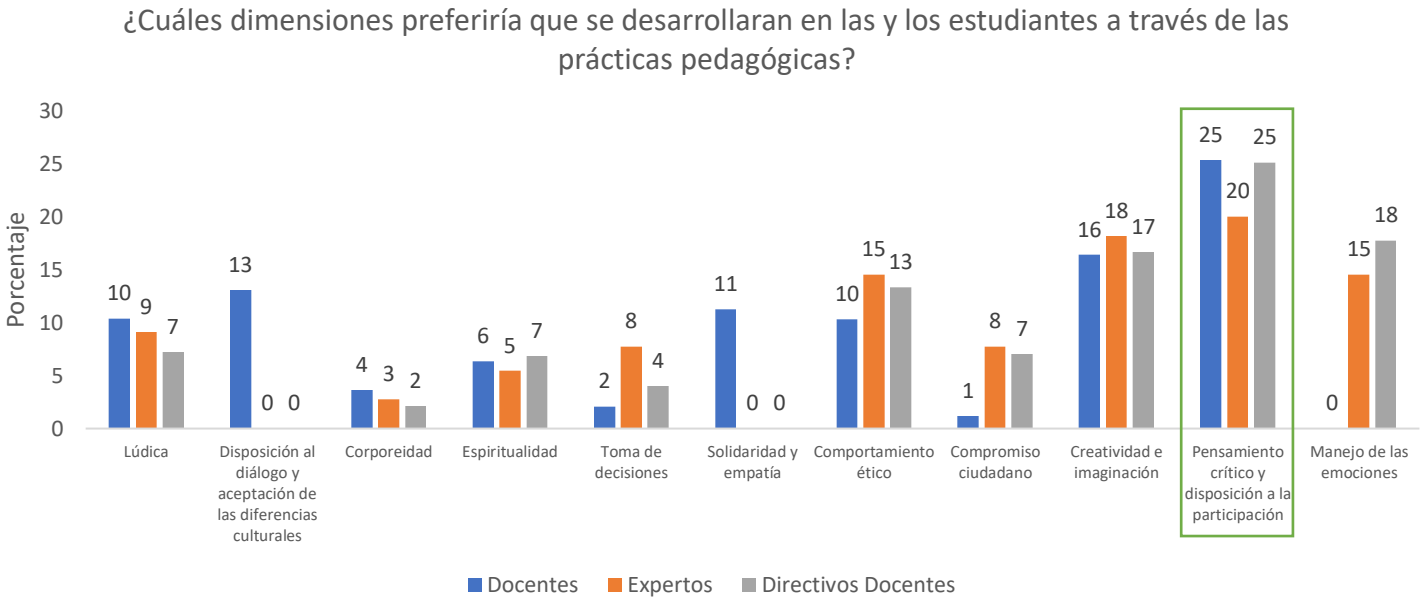
La ciudadanía constantemente expresó su interés por que la educación involucrara el desarrollo de habilidades para la vida o habilidades para el siglo XXI. Al indagar más específicamente a

cuales habilidades se refieren, los padres, madres y cuidadores evidenciaron una preferencia por las habilidades socioemocionales (ver gráfica 17).



Gráfica 17. Respuestas a la pregunta ¿En qué aspectos le gustaría que se formaran niñas, niños y jóvenes, tal que les permita ser personas integrales y desempeñarse con éxito en su vida?

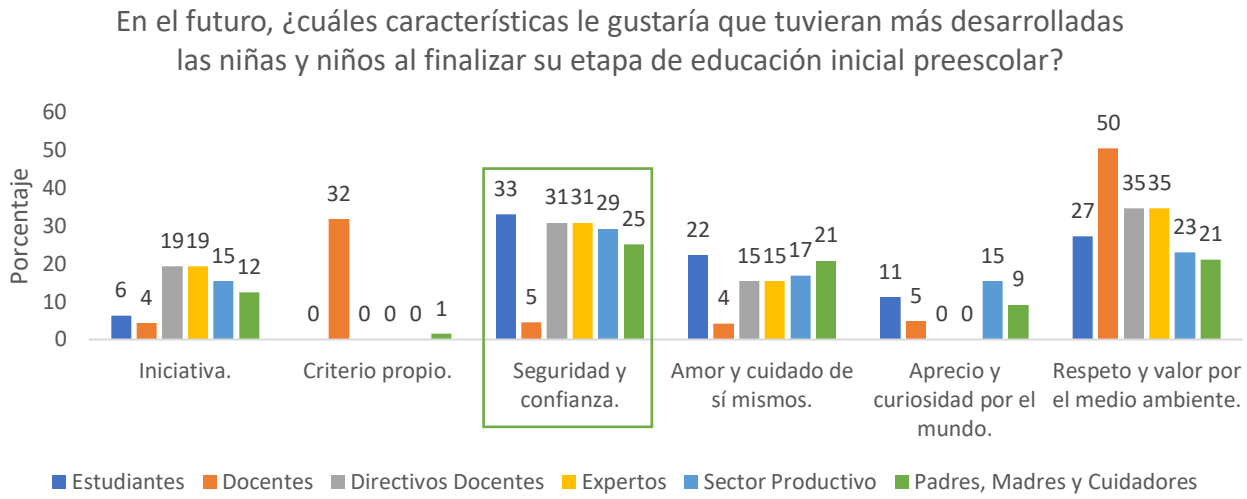
Por otra parte, los padres, madres y cuidadores, docentes y expertos mostraron una homogeneidad por una educación del futuro en la que se desarrollen procesos de pensamiento crítico en los estudiantes (ver gráfica 18)



Gráfica 18. Respuestas a la pregunta ¿Cuáles dimensiones preferiría que se desarrollaran en las y los estudiantes a través de las prácticas pedagógicas?

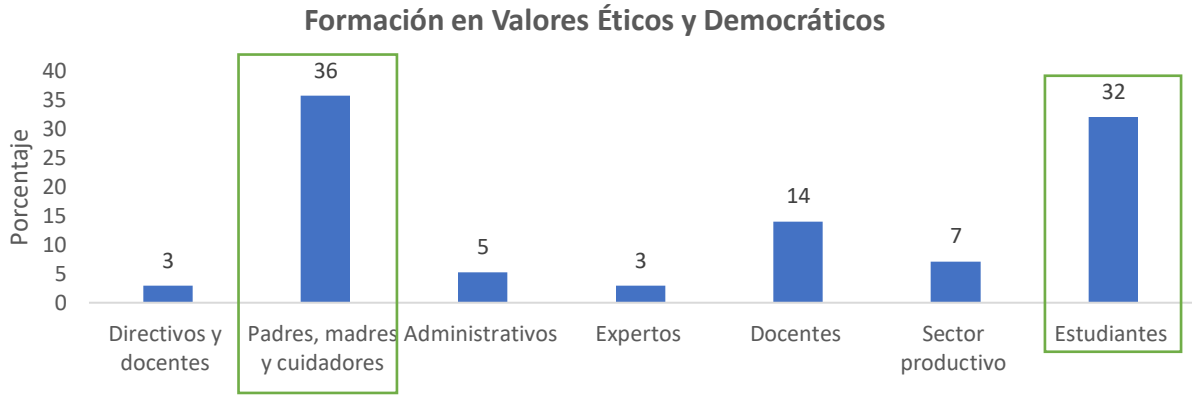
Adicionalmente, la ciudadanía espera que la escuela ofrezca espacios de apoyo psicoemocional integral para todos y todas; que se trabajen las inteligencias múltiples para desarrollar habilidades y competencias en la formación integral de los estudiantes; y, que se fomente la enseñanza de

habilidades interpersonales y de interacción social. Además, los estudiantes, directivos docentes, expertos, sector productivo, padres, madres y cuidadores hacen énfasis como segundo factor el desarrollo de habilidades blandas y habilidades para la vida como confianza, seguridad y empatía. Sin embargo, para los docentes la prioridad está en el medio ambiente y el criterio propio (ver gráfica 19).



Gráfica 19. Respuestas sobre características que les gustaría desarrollaran las niñas y los niños al finalizar su etapa de educación inicial preescolar.

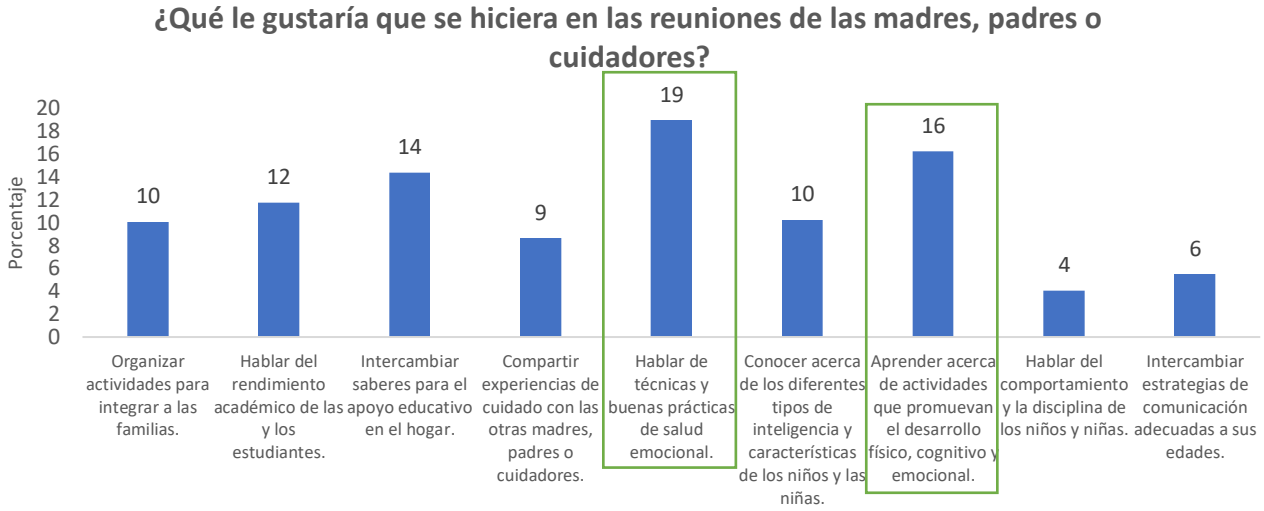
Lo anterior se corresponde con lograr un desarrollo pleno e íntegro de los estudiantes, en donde la formación esté orientada a aprender sobre cómo conocer, manejar y expresar lo que sienten y piensan cada uno, además de resolver problemas de la vida cotidiana. Finalmente, desde la perspectiva de los padres, madres, y cuidadores y los estudiantes muestran mayor interés por formar en comportamiento ético (ver gráfica 20).



Gráfica 20. Respuestas sobre necesidad de formar a los jóvenes en valores éticos y democráticos

Educación con atención en salud física y emocional

Los padres, madres y cuidadores de educación inicial, primaria y secundaria concuerdan con la importancia de hablar de técnicas y buenas prácticas de salud emocional y aprender acerca de actividades que promuevan el desarrollo físico, cognitivo y emocional.

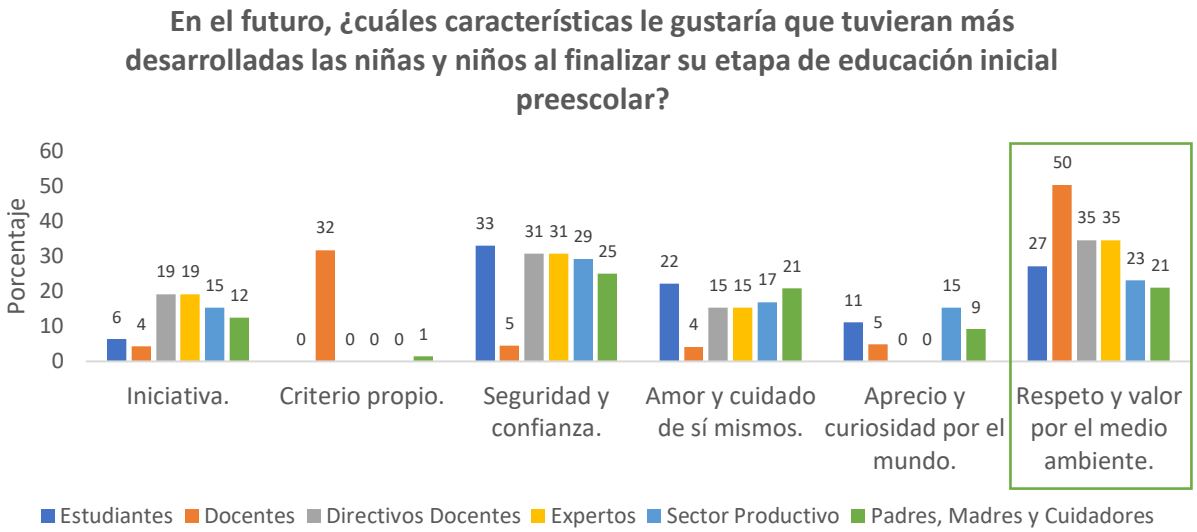


Gráfica 21. Respuestas sobre qué les gustaría que se hiciera en reuniones de padres, madres y cuidadores.

Por su parte, los docentes consideran que uno de los factores más importantes para preparar a las y los jóvenes en su tránsito de la educación media a la educación superior o a la vida laboral, es incluir la salud mental y la salud física como parte de los procesos de aprendizaje-enseñanza. Frente a esta misma pregunta, los padres, madres y cuidadores así como el sector productivo coincide totalmente.

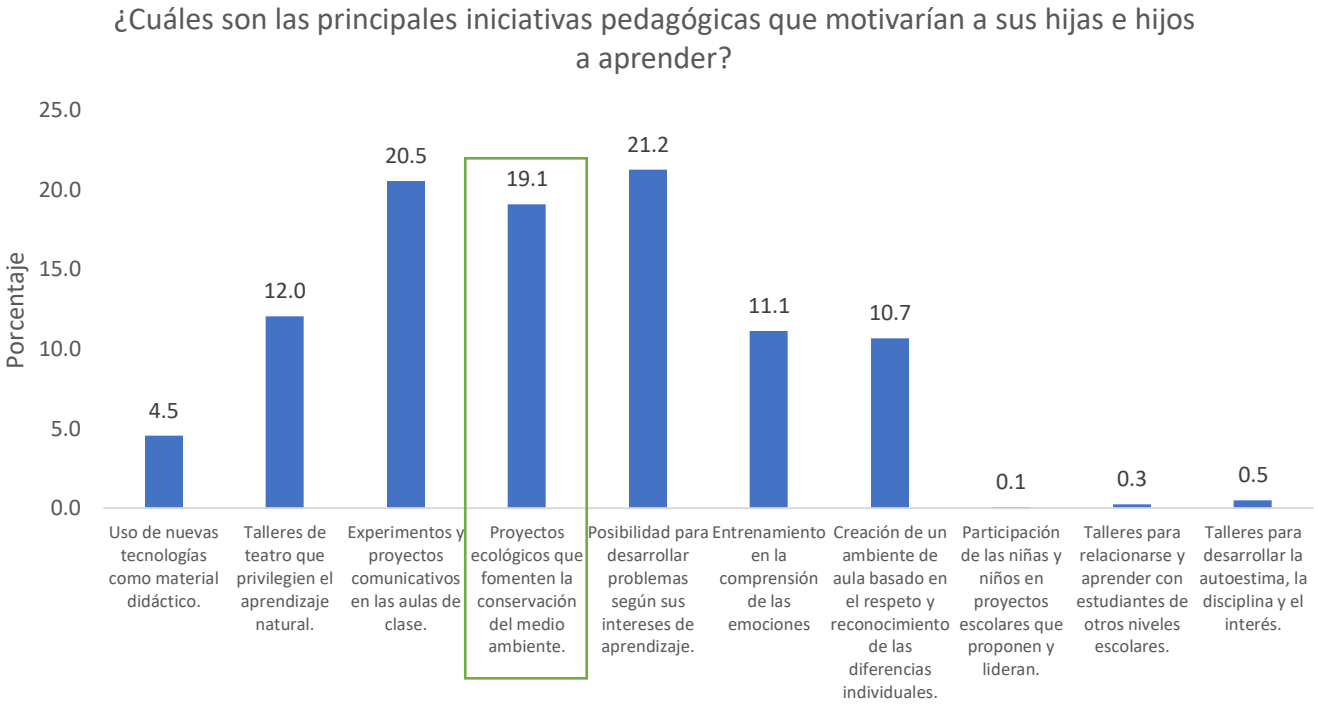
Educación ambiental como parte de la transformación pedagógica de la ciudad

Todos los actores coinciden en la importancia de incluir la educación ambiental que fomente el cuidado del medio ambiente. Por ejemplo, fue evidente la preferencia por respetar y valorar el medio ambiente cuando se pregunta sobre las características que les gustaría que más desarrollen los estudiantes de educación inicial en un futuro, en la gráfica 22 se evidencia esta tendencia.



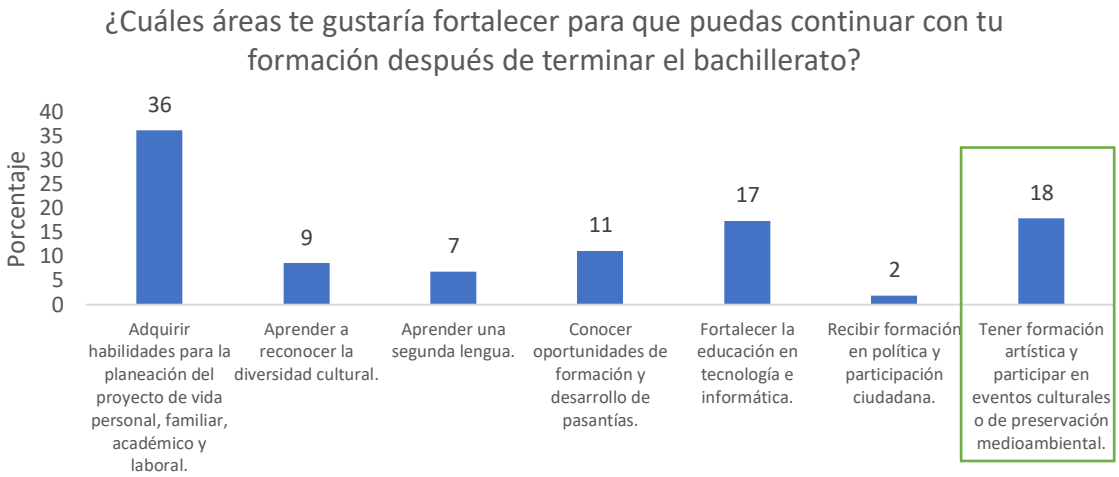
Gráfica 22. Respuestas sobre características a desarrollar en población infantil.

Adicionalmente, los padres, madres y cuidadores consideran que dentro de los tres aspectos más relevantes para las iniciativas pedagógicas que motivarían a sus hijos e hijas a aprender son los proyectos ecológicos que fomenten la conservación del medio ambiente (ver gráfica 23).



Gráfica 23. Respuestas sobre principales iniciativas pedagógicas que motiven a aprender.

Particularmente, la población estudiantil resalta como segundo aspecto importante fortalecer las áreas de aprendizaje relacionadas con la preservación ambiental, tal como se muestra en la siguiente gráfica.

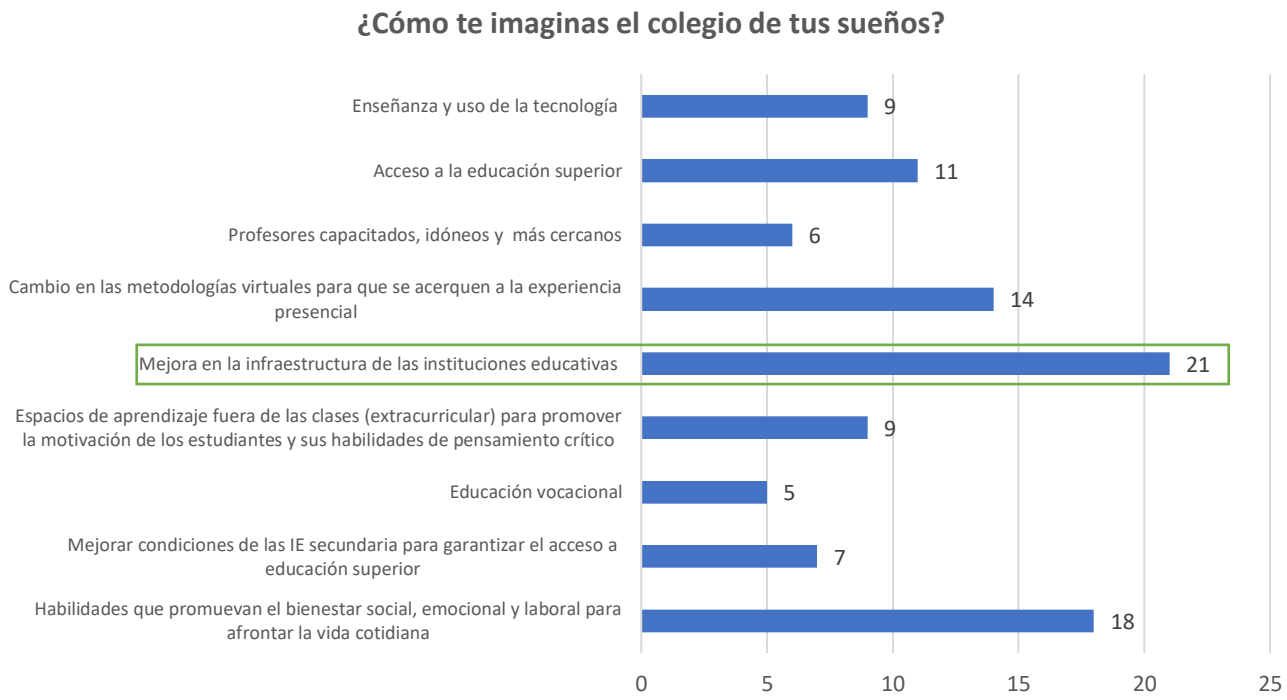


Gráfica 24. Áreas para fortalecer la formación después de bachillerato.

En general la población participante coincide en la importancia de tener oportunidades de interactuar con la naturaleza y formar a los niños, niñas y jóvenes en educación ambiental, considerándose como una prioridad para la educación del futuro en la ciudad.

Educación con infraestructura adecuada, agradable y espacios necesarios para el desarrollo de habilidades científicas, artísticas y recreativas de estudiantes

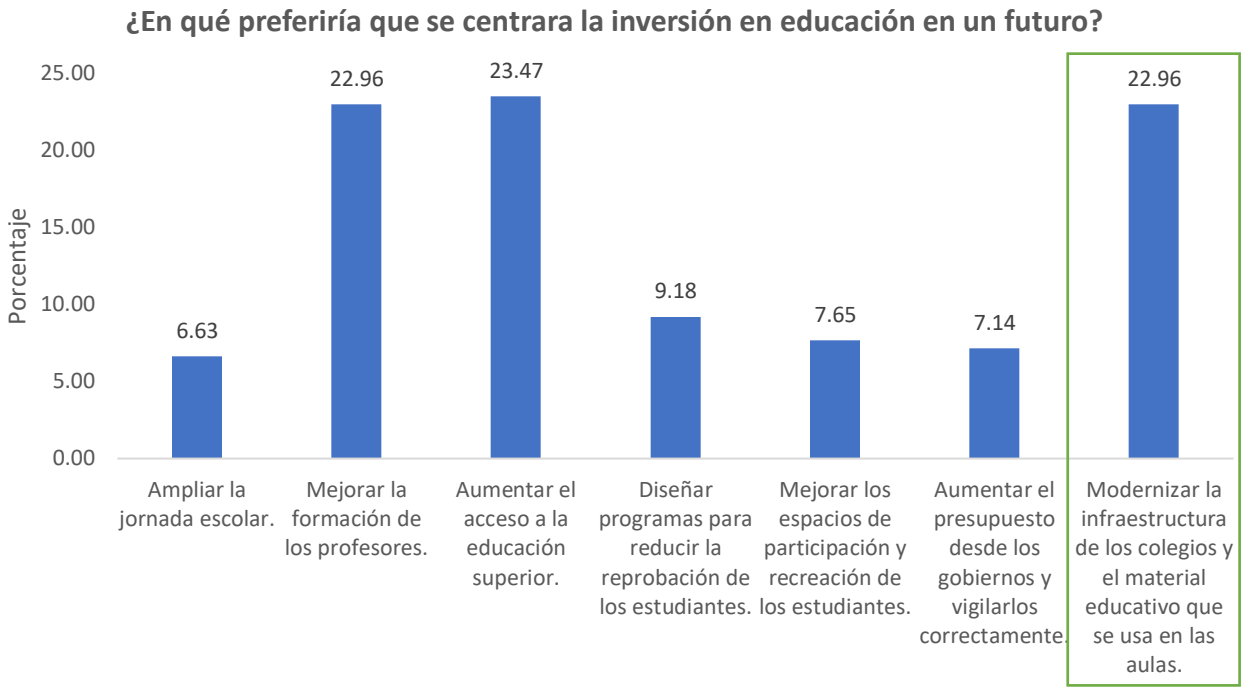
La ciudadanía considera la infraestructura como un aspecto central para la educación del futuro; en especial para los estudiantes de educación inicial. Los estudiantes lo consideran muy importante porque promueve una mayor motivación y un mejor aprendizaje, tal como se observa en la Gráfica 25, en donde el 21% de los estudiantes manifiesta que el colegio de sus sueños debe mejorar la infraestructura.



Gráfica 25. Respuestas sobre las expectativas de los estudiantes.

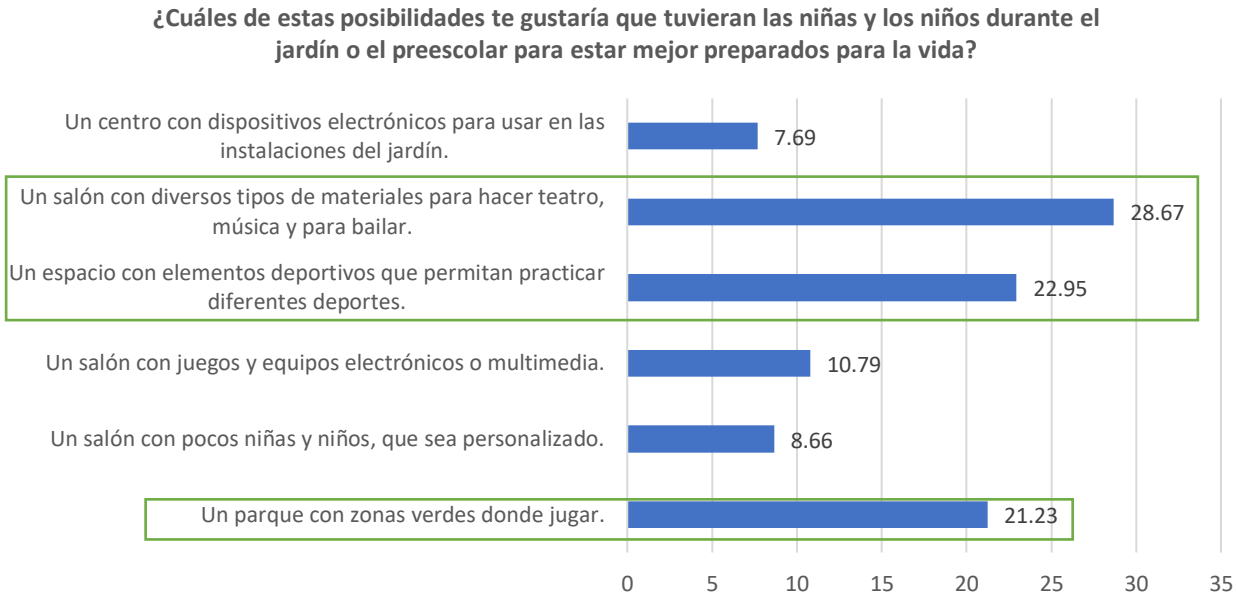
De igual manera, cuando se le preguntó a la comunidad participante ¿En cuáles procesos le gustaría que se centrara la gestión de la institución educativa, para promover como objetivo de la misión educadora la formación integral de las y los estudiantes? Los docentes (16, 13%), padres, madres y cuidadores (14,77%) y directivos docentes (16,31%), señalaron que preferirían que se centrara en mejorar la infraestructura y dotación de las instituciones.

En materia de infraestructura se quieren espacios recreativos, deportivos o con fines culturales, mejores condiciones de aseo en los baños, implementación de tecnología en los salones, construcción y mejora de bibliotecas, ludotecas y laboratorios, creación de zonas verdes y huertas, y/o dotación de comedores. Por ello, tal como se evidencia en la gráfica 26, se espera que se inviertan recursos en modernizar la infraestructura de los colegios y el material educativo que se usa en las aulas (22,96%) así como mejorar la formación de los profesores (22,96%).



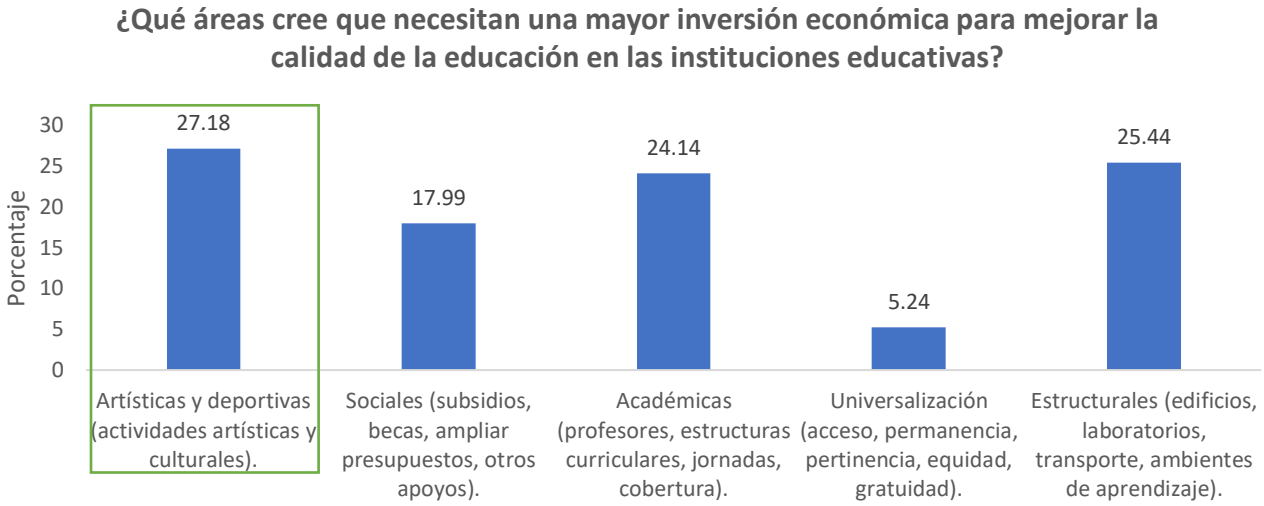
Gráfica 26. Respuestas de los expertos del eje 6 sobre la inversión en educación

A los estudiantes (Gráfica 27) les gustaría que los y las niñas de jardín o preescolar tuvieran un salón con diversos tipos de materiales para hacer teatro, música y para bailar (28,67%), un espacio con elementos deportivos que permitan practicar diferentes deportes (22,95%) y un parque con zonas verdes donde jugar (21,23%). Coinciden los estudiantes al manifestar que disfrutarían más el tiempo en el colegio si tuvieran más espacios para jugar o practicar algún deporte.



Gráfica 27. Respuestas de los estudiantes del eje 1 sobre la educación del futuro.

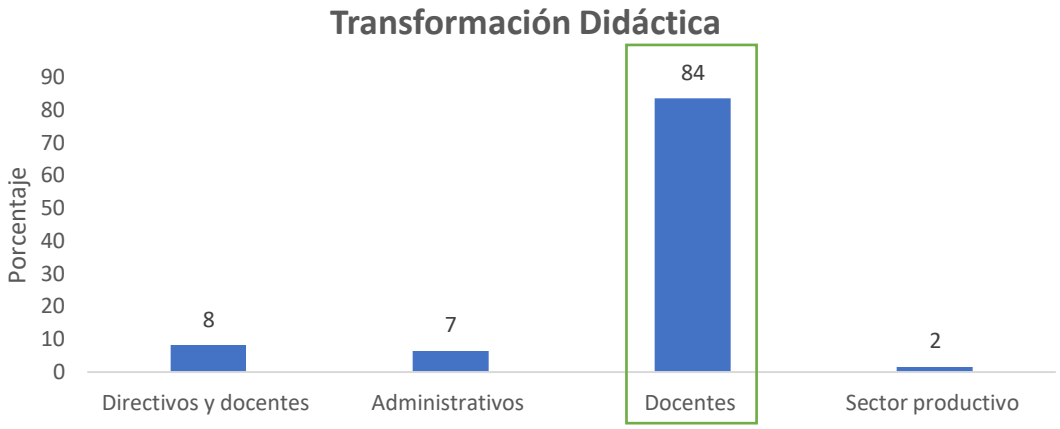
Para los consultados es de gran relevancia promover actividades artísticas como pintar y jugar con plastilina, favoreciendo el pensamiento creativo. Al respecto, para los expertos (gráfica 28) se debe realizar una mayor inversión para mejorar la calidad educativa en las áreas artísticas y deportivas (actividades artísticas y culturales) (27,18%). Asimismo, para el sector productivo sería más atractivo invertir en colegios con laboratorios y más tecnología (26,90%) y con salones de música y arte (18,66%).



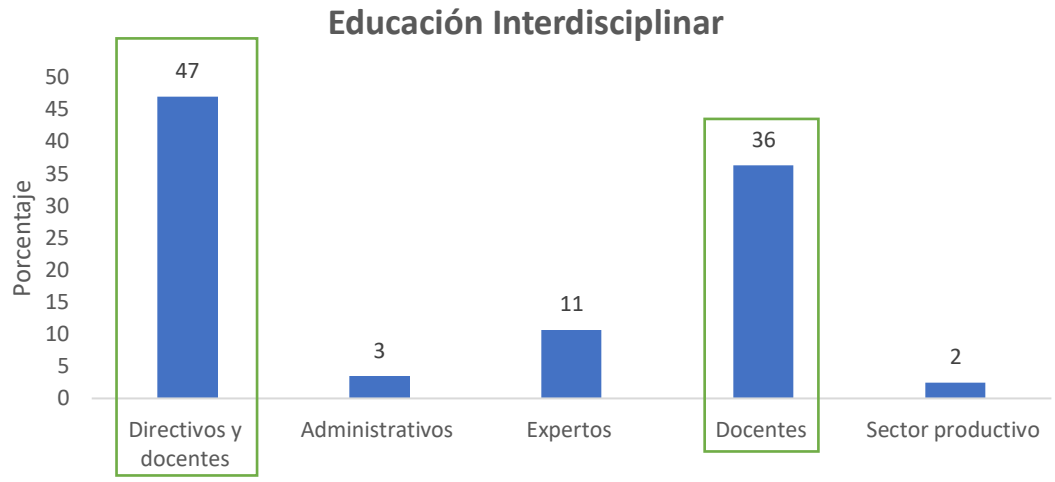
Gráfica 28. Respuestas sobre áreas que necesitan mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación.

Educación práctica, significativa y contextualizada que se refleje en cambios de metodología y evaluación

Varios actores coinciden en la importancia del cambio en las metodologías con características comunes: una educación contextualizada, didáctica, práctica, personalizada e interdisciplinar, que permita acceder al conocimiento a través de proyectos, motivadora para los estudiantes y en constante innovación, acorde a las necesidades e intereses individuales, locales, del país y el mundo. En la gráfica 29, se presentan los actores que manifestaron la necesidad de que se dé una transformación didáctica, y en la gráfica 30, se presentan los actores que manifestaron la importancia de promover una educación interdisciplinar.

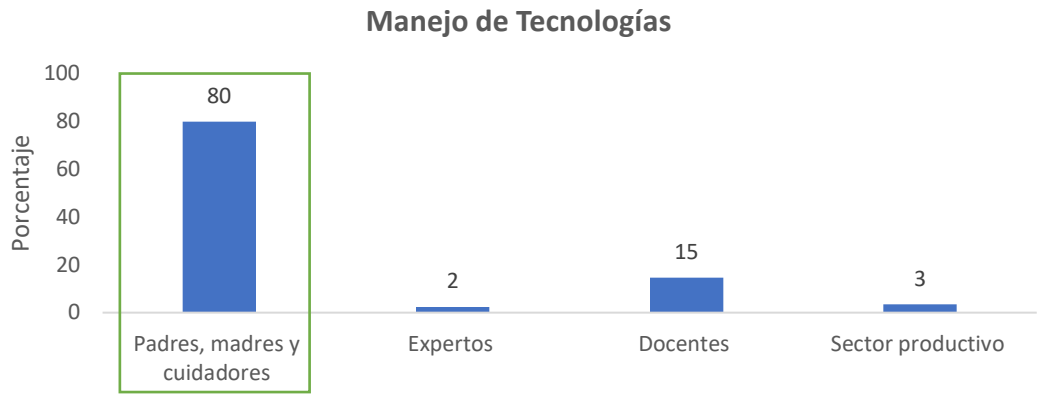


Gráfica 29. Actores que expresaron la necesidad de una transformación didáctica



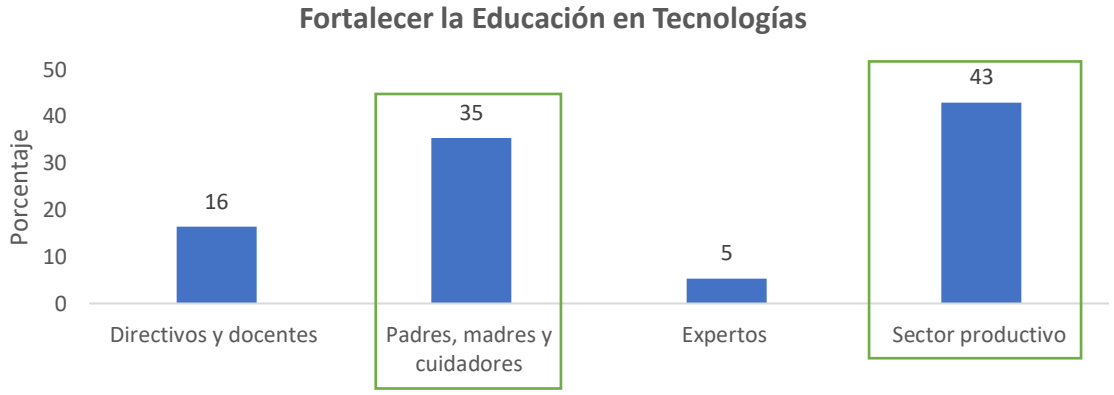
Gráfica 30. Actores que expresaron la importancia de una educación interdisciplinar

Por otra parte, los padres, madres y cuidadores consideran fundamental el papel que juega la tecnología y el acceso a herramientas tecnológicas por parte de toda la población, por este motivo se espera una formación que permita un manejo adecuado de la tecnología (ver gráfica 31), también se espera que los y las docentes enseñen de manera más práctica y entretenida, aumentando y facilitando el uso de internet para mejorar el aprendizaje.



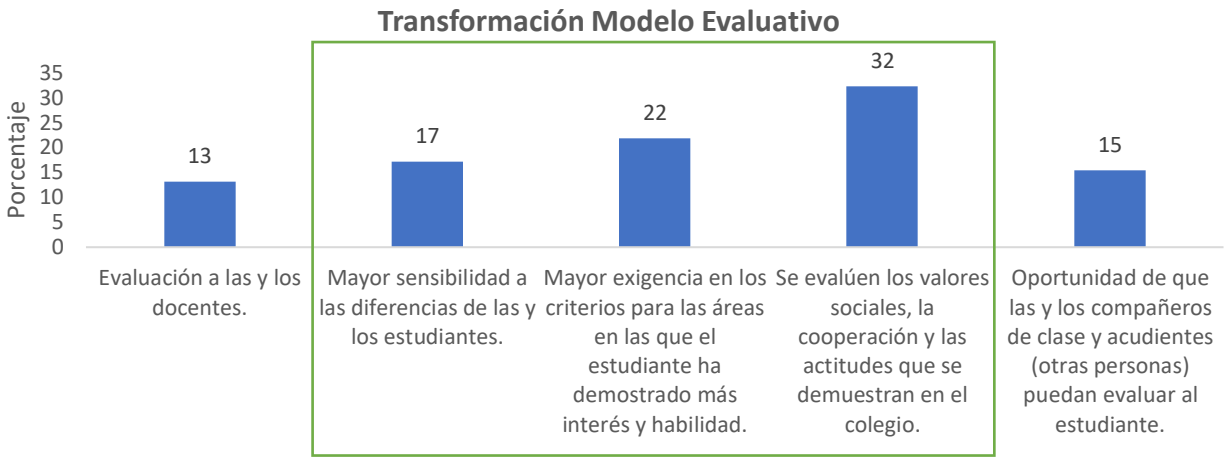
Gráfica 31. Formación basada en el manejo de tecnologías.

A lo anterior se suma la necesidad de contar con las tecnologías y desarrollos pertinentes que permita tener una mejor enseñanza didáctica; favoreciendo la transformación pedagógica en los colegios. En la gráfica 32, se presentan los actores que más expresaron la necesidad de fortalecer la educación en tecnologías.



Gráfica 32. Actores que expresaron necesidad de fortalecer educación en tecnologías

A los docentes les gustaría fortalecer el pensamiento crítico, participativo y creativo de sus estudiantes en el aula. Por su parte, la comunidad estudiantil considera importante una transformación en el modelo evaluativo (ver gráfica 33), prefiriendo que se evalúen los valores sociales, la cooperación y las actitudes que se muestran en las instituciones educativas.

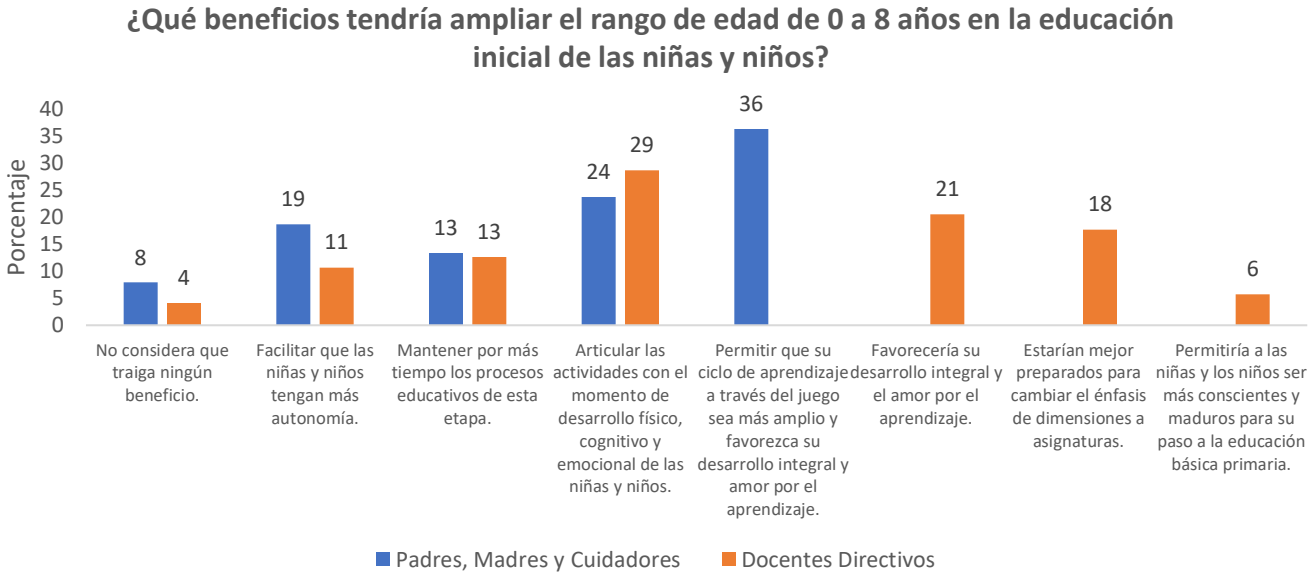


Gráfica 33. Respuestas estudiantes sobre modelo evaluativo

Se propone un modelo pedagógico que tenga en cuenta los intereses de los estudiantes considerando los pre-saberes de los niños y niñas, currículos más flexibles y reducción de los trabajos escolares.

Educación Inicial: Ampliación de rango de edad de 0 a 8 años

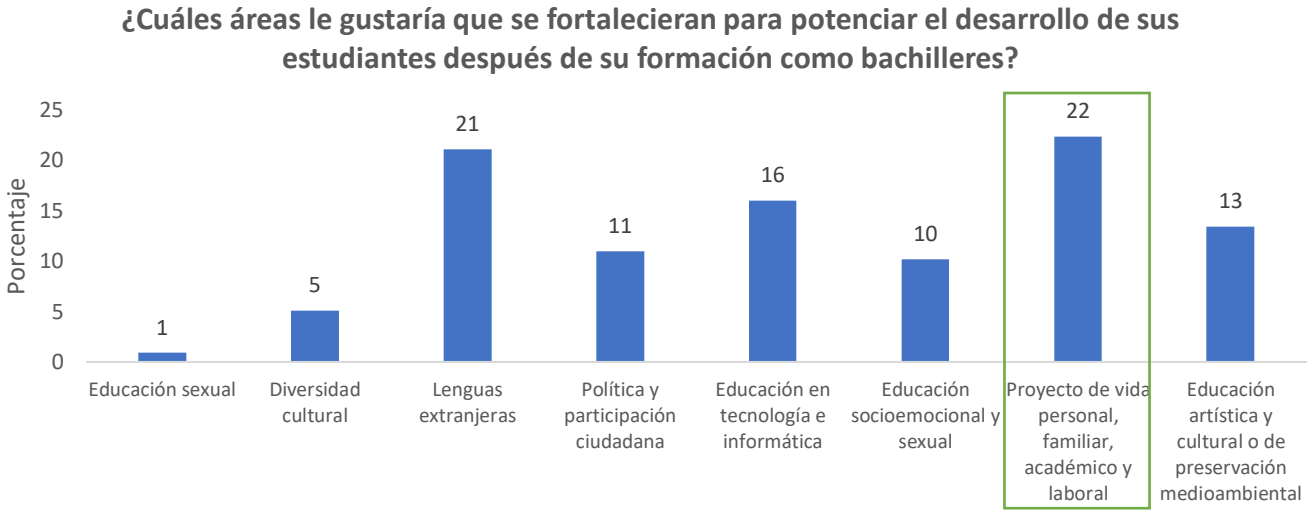
La consulta permitió identificar algunos beneficios que la comunidad considera importantes al contemplar ampliar el rango de edad que define la educación inicial extendiéndolo desde los 0 hasta los 8 años. Específicamente, los directivos docentes, padres, madres y cuidadores resaltan aproximadamente siete beneficios que traería la ampliación en la educación inicial. Es importante señalar que aunque los actores no coinciden en todos los beneficios, si hay un consenso en que existen beneficios, y muy pocos consideran que esta ampliación no sea positiva (ver gráfica 34).



Gráfica 34. Respuestas sobre los beneficios de ampliar el rango de edad en educación inicial.

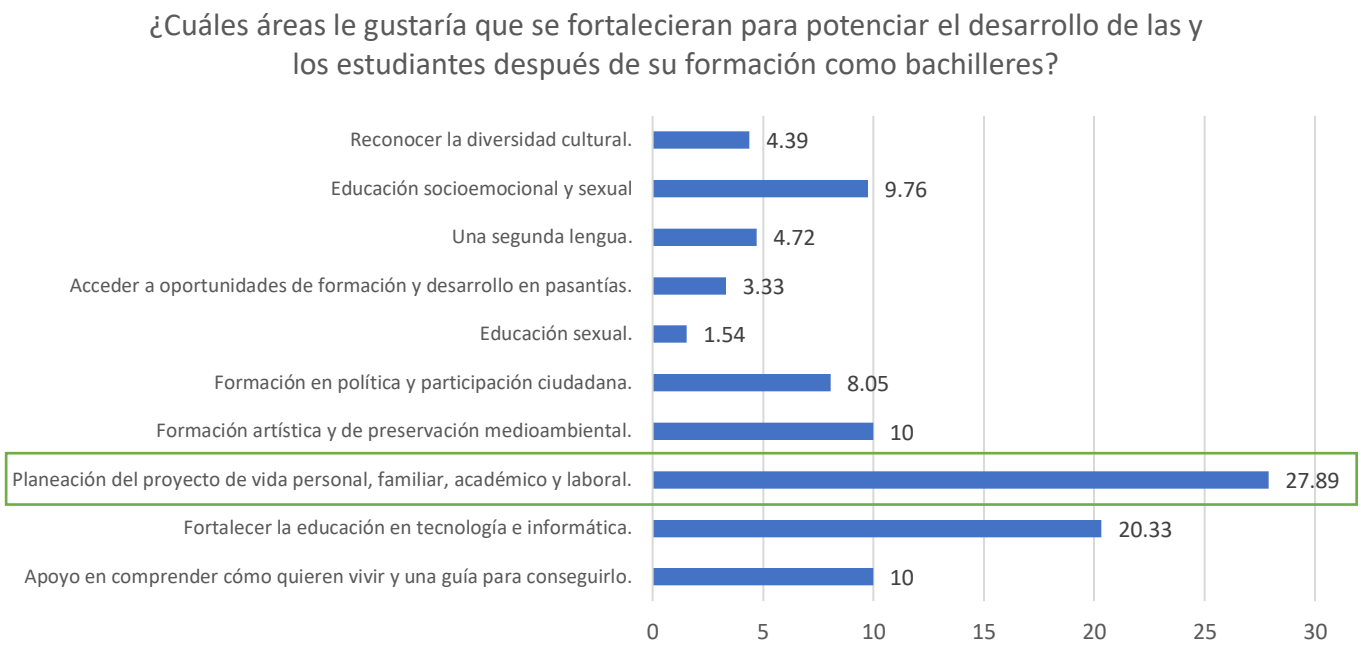
Educación para orientar y construir el proyecto de vida de los estudiantes

Poder adquirir habilidades para la planeación del proyecto de vida personal, familiar, académico y laboral es la principal área que le gustaría fortalecer a los jóvenes para continuar con su formación después de terminar el bachillerato; 37% de los estudiantes de secundaria consultados coinciden en esto. En la misma línea, los docentes coinciden en un 22,32% con la importancia de orientar y construir el proyecto de vida de los estudiantes, tal como lo muestra la siguiente gráfica. La mayoría de los padres de familia coinciden con este factor como uno de los más prioritarios para los estudiantes.



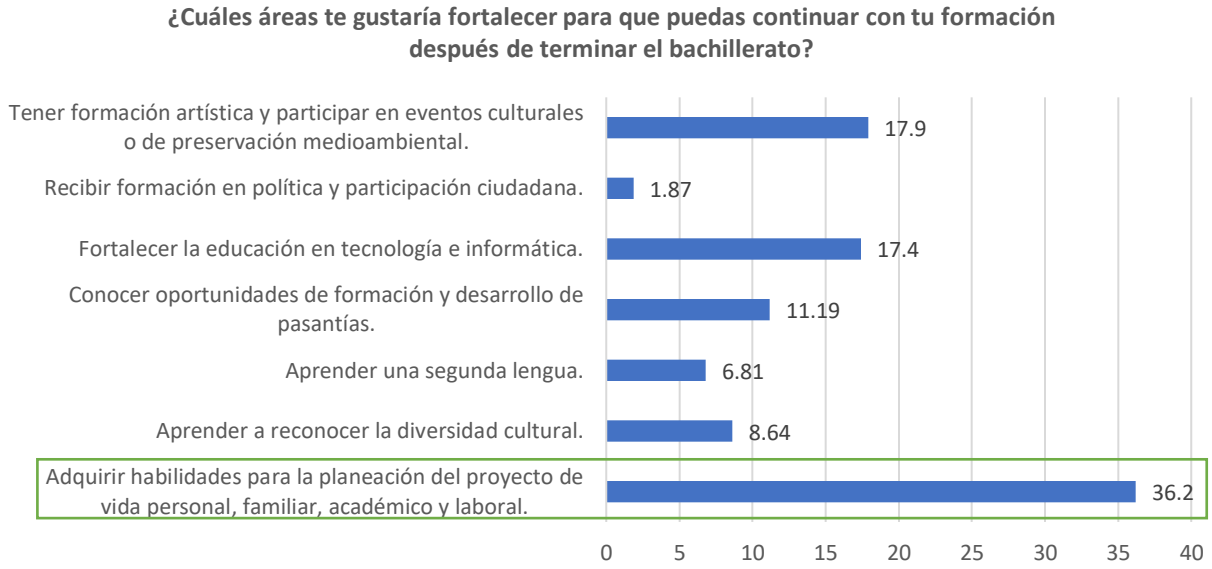
Gráfica 35. Respuestas de docentes sobre áreas para fortalecer en la formación de los bachilleres

Por su parte, como se observa en la gráfica 36, los padres, madres y cuidadores quisiera que se fortaleciera el desarrollo de los y las estudiantes después de su formación como bachilleres, la planeación del proyecto de vida personal, familiar, académico y laboral (27,89%).



Gráfica 36. Respuestas de padres, madres y cuidadores sobre áreas para fortalecer en la formación de los bachilleres.

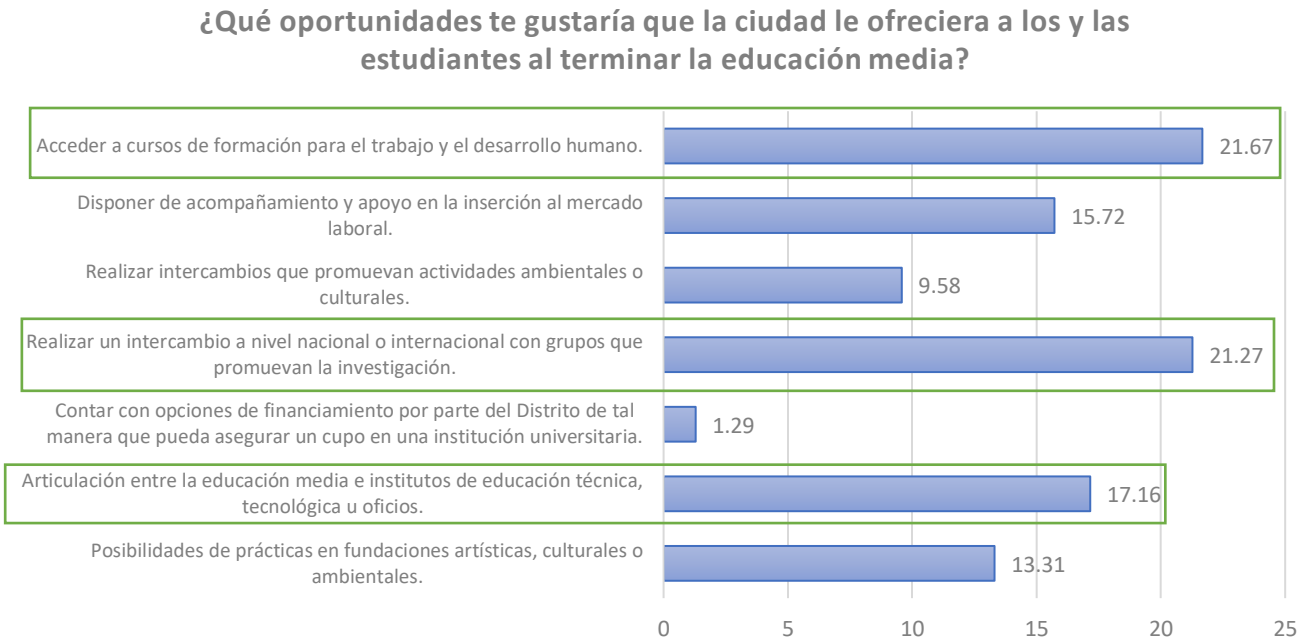
En sintonía con lo anterior, los estudiantes (36,2%) resaltan que el área que les gustaría fortalecer para poder continuar con su formación luego de culminar el bachillerato es adquirir habilidades para la planeación del proyecto de vida personal, familiar, académico y laboral (gráfica 37).



Gráfica 37. Respuestas de los estudiantes del Eje 4

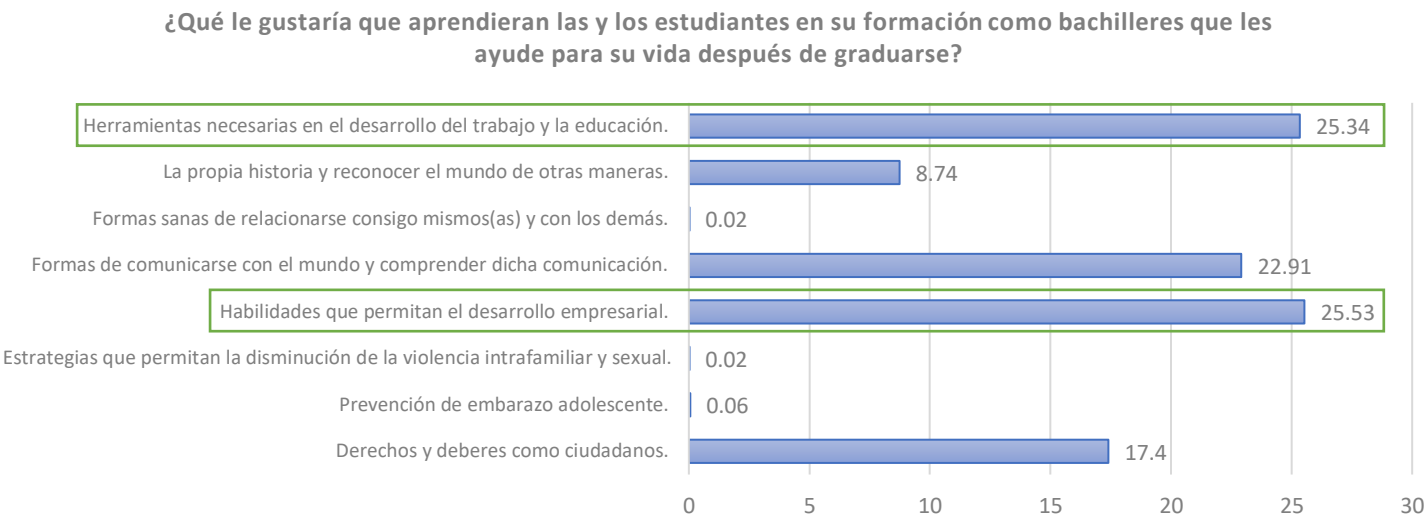
La educación del futuro debe articular la escuela con la ciudad, el sector productivo y los padres, madres y cuidadores

La ciudadanía coincide en los beneficios de articular la escuela con el sector productivo, pues permite obtener conocimientos y habilidades para el empleo, generar oportunidades de práctica y facilitar la adquisición de experiencia laboral, lo cual permite el fortalecimiento de proyectos (investigación e innovación) y fomenta que la educación esté alineada a las necesidades del sector productivo. De acuerdo con esto en la gráfica 38, los y las estudiantes manifiestan que les gustaría que la política educativa le ofreciera, al culminar la educación media, la posibilidad de acceder a cursos de formación para el trabajo y el desarrollo humano (21,67%), realizar intercambios a nivel nacional o internacional con grupos que promuevan la investigación (21,27%) y tener una articulación entre la educación media e institutos de educación técnica, tecnológica u oficios (17,16%)



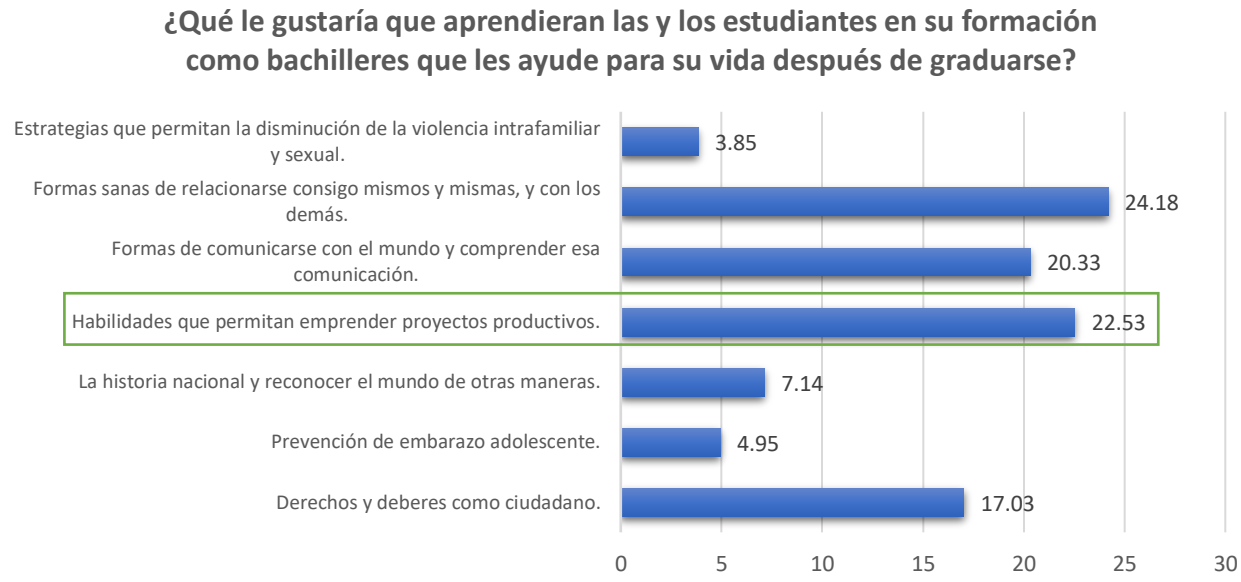
Gráfica 38. Respuestas sobre las oportunidades que les gustaría que la ciudad ofreciera a estudiantes

Por su parte, a los padres, madres y cuidadores les gustaría que los estudiantes durante su formación como bachilleres aprendieran habilidades para el desarrollo empresarial (25,53%) así como herramientas necesarias en el desarrollo del trabajo y la educación (25,34%), lo que les ayudará en su vida laboral después de graduarse.



Gráfica 39. Respuestas sobre aprendizajes que ayudan a la vida después de graduarse.

Asimismo, para los expertos uno de los aspectos fundamentales que les gustaría que aprendieran los y las estudiantes en su formación como bachilleres para potenciar su vida después de graduarse está asociado a desarrollar en la escuela habilidades que permitan emprender proyectos productivos (22,53%).

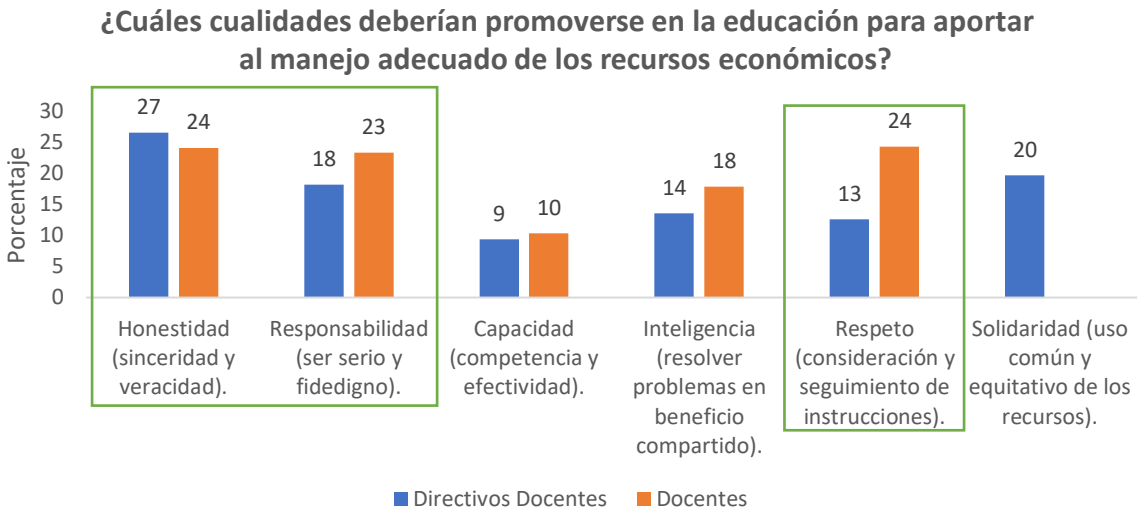


Gráfica 40. Respuestas de los expertos del Eje 4.

Educación con una gestión eficiente de los recursos

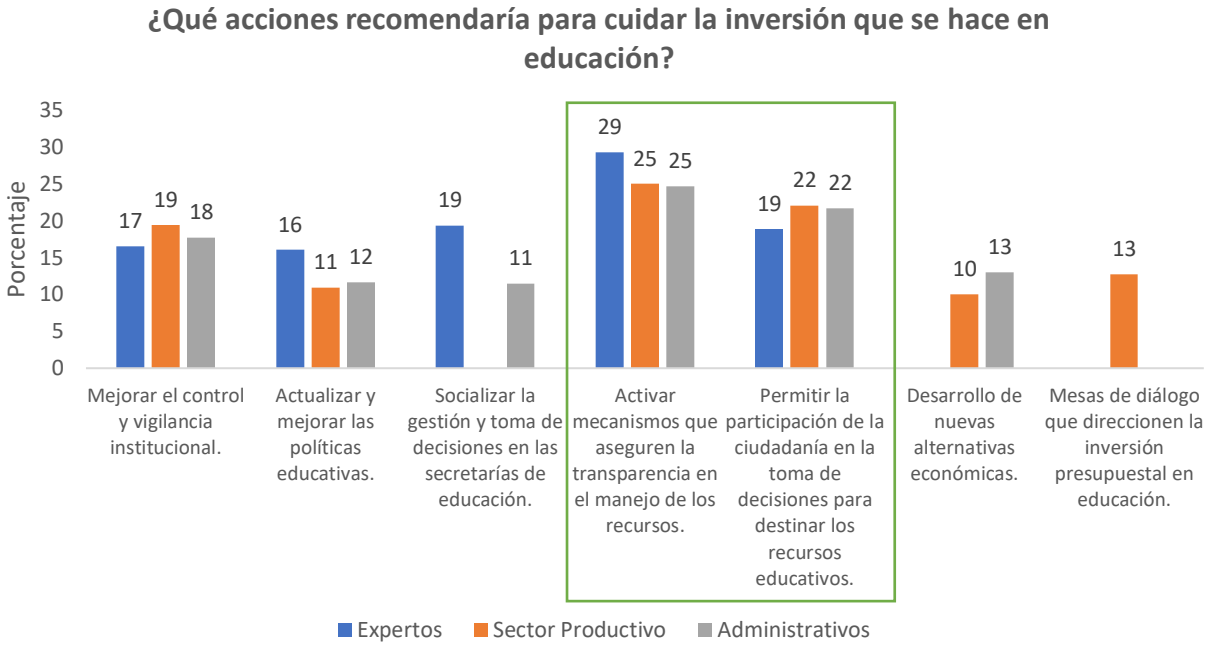
Se considera relevante priorizar valores como el respeto, la responsabilidad y honestidad, ya que estos guardan relación con el uso adecuado de los bienes. Un ejemplo, es la importancia que le dieron a estos aspectos los docentes y docentes directivos cuando les preguntaron sobre qué

cualidades deberían promoverse en la educación para aportar al manejo adecuado de los recursos económicos (ver gráfica 41).



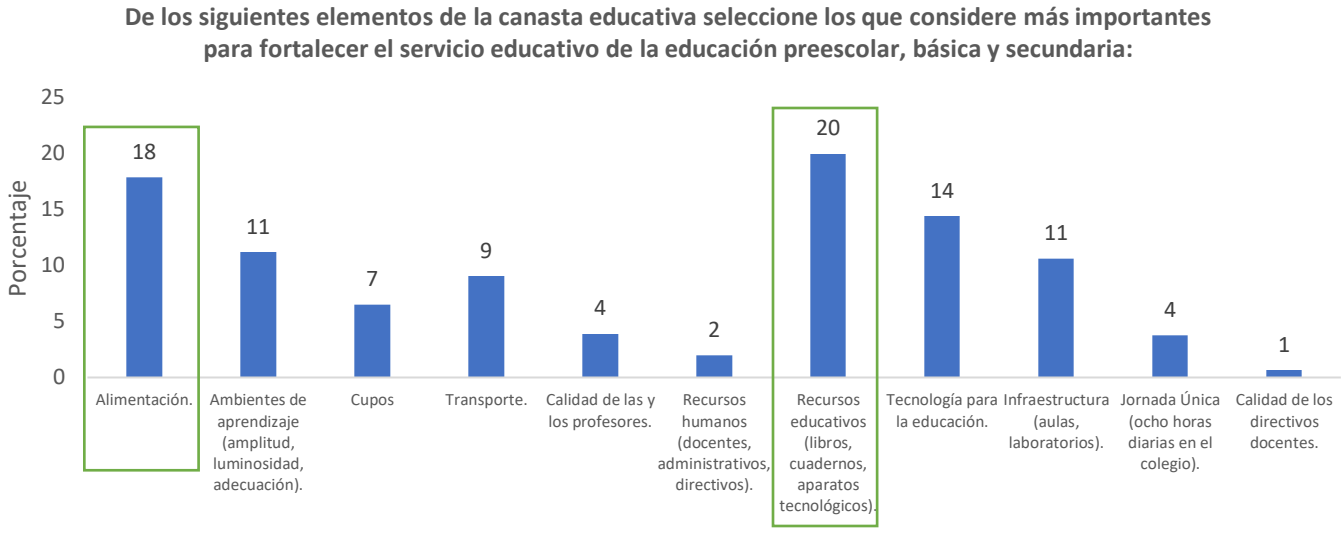
Gráfica 41. Respuestas sobre cualidades que se relacionan con el manejo adecuado de los recursos económicos

Además, se recomiendan acciones como la transparencia en el manejo de recursos y participación colectiva en la toma de decisiones para distribuir el capital educativo. En la siguiente gráfica se evidencia la prioridad que hace el sector educativo, los expertos y administrativos del sector educativo sobre estas acciones.



Gráfica 42. Respuestas sobre formas para cuidar la inversión en educación.

Otro de los temas que ha sido de gran importancia en la consulta son las canastas educativas, las cuales se refieren a la cantidad de insumos, bienes y servicios que requieren los establecimientos educativos para ofrecer una educación de calidad. Los padres, las madres y cuidadores consideran que recursos educativos como la alimentación y la tecnología para la educación son los elementos más importantes para las canastas educativas (ver gráfica 43).



Gráfica 43. Respuestas sobre elementos importantes de la canasta educativa para fortalecer la educación en todos sus niveles.

Teniendo en cuenta lo anterior, los actores que respondieron preguntas relacionadas con el manejo y la destinación de los recursos muestra un gran interés por el uso adecuado, honesto y transparente por parte de los ejecutores.

Sobre los obstáculos y dificultades

Otra de las enseñanzas que ha dejado la consulta ha sido reconocer los principales obstáculos que tienen los ciudadanos para desenvolverse en el sistema educativo. Además, ha permitido identificar cuáles son aquellos aspectos que no tienen mayor relevancia para la ciudadanía. A continuación, los obstáculos y los desintereses manifestados por los participantes de la consulta.

Principales obstáculos que enfrentan los ciudadanos para desarrollarse plenamente en el sector educativo

La consulta indagó a la población participante sobre los principales obstáculos que enfrentan los ciudadanos para desarrollarse plenamente en el sector educativo. Para esto se preguntó de forma abierta: *"Si tuvieras que resumir en una frase el principal obstáculo que tienes o has tenido en el sector educativo para desarrollarte plenamente, ¿cuál sería?"* A este interrogante se encontró que las características propias de los individuos cómo el género, el origen étnico, la identidad sexual o el lugar en donde viven no son los principales obstáculos para desarrollarse plenamente en el sector educativo (ver tabla 3).

Tabla 3. Factores que limitan el desarrollo en el sector educativo.

Opciones de respuesta	Estudiantes	Docentes	Padres, madres y cuidadores	Directivos docentes	Administrativos	Expertos	Sector productivo
Ninguno	**27,49**	0,00	0,00	**22,99**	0,00	**19,86**	0,00
El género	1,38	3,64	1,58	2,39	1,43	2,74	4,08
El origen étnico	0,63	1,11	1,92	0,90	2,86	0,68	1,72
La identidad sexual	1,05	5,79	2,42	0,60	3,04	0,68	0,63
El lugar donde viven	7,65	0,72	1,73	6,27	9,30	6,16	11,91
La conexión a internet	**16,64**	**30,99**	**23,46**	**14,33**	**22,18**	14,38	10,03
El acceso a información	11,67	**22,31**	**21,15**	14,03	**17,17**	**18,49**	**23,04**
Los ingresos económicos familiares	**26,07**	**22,60**	**31,40**	**28,66**	**27,01**	**26,71**	**32,45**
El nivel de formación educativa familiar	7,41	12,84	16,33	9,85	16,99	10,27	**16,14**
Total	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**

Los factores que más afectan el desarrollo de su potencial son los económicos, tales como la falta de recursos, falta de inversión en el sistema educativo, falta de acceso a conectividad o falta de oportunidades para el acceso a la educación superior (ver tabla 4). A continuación, se presentan los principales obstáculos que enfrentan los ciudadanos, relacionando los porcentajes por cada actor.

Tabla 4. Obstáculos identificados por actor.

Actor	Obstáculos identificados
Estudiantes	Los principales obstáculos encontrados por los estudiantes en el sector educativo para desarrollar y potenciar su formación incluyen principalmente la **falta de recursos económicos**, la **falta de compromiso**, **comunicación y de acompañamiento de los profesores**, la **falta de materiales y de medios tecnológicos**, así como de **una adecuada conexión a internet para sus clases virtuales**, sobretodo en **tiempo de pandemia**. Finalmente, se menciona como punto importante la **falta de cupos en universidades publicas**.

Actor	Obstáculos identificados
Docentes	Es posible observar que los principales obstáculos que se han detectado en el sistema educativo incluyen la falta de **inversión** y de esta manera, la falta de **recursos físicos, tecnológicos (material didáctico) y económicos,** la falta de **conectividad** por parte de los estudiantes. Asimismo, destacan como obstáculo la falta de **compromiso y participación de los padres de familia**, la gran **cantidad** de estudiantes que deben atender y el problema de la **desigualdad social** del país.
Padres, madres y cuidadores	Los obstáculos detectados están enfocados principalmente en la falta de **recursos económicos** y en la falta de **oportunidades** para el **ingreso a una universidad**. También se menciona la falta de **inversión en el sistema educativo**, la necesidad de **equipo tecnológico de acceso a internet y de capacitación docente**, las dificultades de **transportar** a los estudiantes y la falta de **comunicación** y de **compromiso** que puede existir en la enseñanza de sus hijos.
Sector productivo	Estos participantes mencionan como obstáculos el **alto costo** de la **educación universitaria**, y de esta manera la falta de **recursos económicos** y de **oportunidades de acceso a la universidad**. Destacan también, la importancia de la **formación de los docentes** y un **sistema educativo de calidad**, y ven como obstáculo que la educación sea un **negocio lucrativo y la falta de voluntad política y la burocracia dentro del sistema**. Finalmente, se menciona la necesidad de la **modernización en zonas rurales** y de atención en las reglas (creencias) marcadas entre ciencia y espiritualidad.
Directivos docentes	Desde la perspectiva de los directivos docentes el principal obstáculo es la falta de **recursos económicos y tecnológicos**. Se incluye también la falta de **compromiso de los padres de familia**, la gran **resistencia al cambio en el sistema**, la falta de **transparencia en los procesos de selección**, y la falta de **continuidad y compromiso en los planes de desarrollo educativo**.
Administrativos	El principal obstáculo que ven en el sector educativo para los y las estudiantes está orientado a la **vulnerabilidad económica-familiar** y a la **falta de recursos económicos y de oportunidades**. Asimismo, mencionan la importancia en los estudiantes de la ética, unión familiar, transformación digital, y de las herramientas TIC y del servicio de internet.
Expertos	En este grupo, pese a los pocos datos, se encontró que los expertos mencionan una falta de **oportunidades** en el sector educativo y la importancia de **mejorar la pedagogía**, así como dificultades de tipo políticas y económicas en el sector educativo. Finalmente, se destaca también la **formación en programación**.

La consulta permitió identificar que los estudiantes con padres y/o madres que no han tenido ninguna formación educativa tienen como primer obstáculo para terminar sus estudios la desigualdad de oportunidades en nuestra sociedad. Por su parte, los estudiantes con padres y madres que han tenido algún tipo de formación, manifiestan como principal dificultad la adquisición y acceso a computadores, internet, libros y revistas. Esta diferencia refleja el impacto de la educación en las necesidades de la población: a menor formación, más evidente la desigualdad.

Desde otro punto de vista, la consulta evidenció que en los obstáculos que se presentan hay diferencias de género, por ejemplo las mujeres de educación superior se ven más afectadas por los ingresos familiares (41%) que los hombres (36%), para desarrollarse plenamente en el sector educativo. Adicionalmente, las localidades también presentan diferencias en cuanto a las dificultades. Por una parte, las localidades Santa Fe y Ciudad Bolívar (15%-26%) identifican el lugar donde viven como el mayor obstáculo, mientras que en Bosa, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Usaquén (28%-32%) señalan como principal obstáculo para desarrollarse educativamente los ingresos familiares.

La consulta fue sobre todas las cosas un muy valioso ejercicio de participación ciudadana, cuyo propósito fue recoger las ideas, opiniones y expectativas de la comunidad educativa y la ciudadanía. Si bien este ejercicio no responde a un objetivo estrictamente académico o de investigación, todas las bases de datos estarán disponibles y la invitación a la comunidad académica a continuar aprovechando esta valiosa información a través de otros análisis e investigaciones con los insumos que dispondremos en la página de la Misión: https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co.

6.Capítulo. La Educación que la Ciudad quiere

VI. Capítulo: La educación que la ciudad quiere

La Misión estableció como uno de sus propósitos recoger la voz de la ciudadanía con el fin de visibilizar tanto sus problemáticas como sus recomendaciones para fortalecer la educación de Bogotá. Para tal fin, se implementó la estrategia denominada Ruta de Participación, esta se llevó a cabo entre el mes de agosto de 2020 y el mes de marzo 2021. Contó con la participación de las Mesas Estamentales del Sistema de Participación y con 33 actores estratégicos del sector educativo. A lo largo de 30 sesiones de discusión, los distintos actores compartieron sus reflexiones sobre los problemas que presentan en los seis ejes temáticos y, expusieron recomendaciones a corto, mediano y largo plazo.

La Ruta de Participación de la Misión

La ruta se implementó bajo una metodología participativa en modalidad virtual, a causa de las restricciones dadas por el aislamiento preventivo motivado por el Covid 19, orientada a desarrollar un diálogo de saberes y análisis con la ciudadanía acerca de la educación desde los seis ejes temáticos propuestos por la Misión. Además, surgió un séptimo eje sobre educación ambiental propuesto por la Mesa Distrital de rectores de Colegios Privados. Las recomendaciones de este eje se incorporaron en los resultados de los otros seis ejes temáticos.

Los ejes temáticos objeto de reflexión propuestos por la MESC para la discusión, los tiempos y número de sesiones para la implementación de la Ruta de participación fueron de libre elección por parte de los participante.

Durante la implementación de la estrategia se contó con la participación voluntaria de las Mesas Estamentales del Sistema de Participación del nivel distrital y 33 actores estratégicos que representan diferentes niveles de organización (actores institucionales, organizaciones sociales y actores sociales de base), poder (alto, medio y bajo) y posiciones (afines, diferente, indiferentes y opuestos), con respecto a la educación de la ciudad, cuya identificación se apoyó en la implementación de la técnica del Mapeo de actores, la cual: “permite representar gráficamente esas relaciones, situar a los actores frente a un determinado tema y/o problema, así como el mapa social teniendo en cuenta el grado de poder que tienen frente a la problemática analizada” (Ganuza, 2010, p.97).

Entre los participantes se contó con actores institucionales, organizaciones sociales y actores sociales de base, convocados por la Dirección de participación y relaciones interinstitucionales de la SED o la MESC, quienes a lo largo de 30 sesiones, compartieron sus experiencias, preocupaciones, saberes y recomendaciones alrededor de la siguientes preguntas que orientaron la reflexión y el diálogo en cada eje temático:

- Diálogo de saberes y experiencias acumuladas: ¿Cuáles han sido las experiencias con los programas, proyectos de inversión u otros, asociados al eje temático objeto de análisis?
- Experiencias y aprendizajes en el contexto actual: ¿Cuáles son los problemas comunes, en el contexto actual, relacionados con el eje objeto de reflexión? ¿Qué queremos cambiar? ¿Y esto qué retos y qué desafíos le demanda a la educación de cara al futuro?. Problemáticas en el aquí y en el ahora. La reflexión se hace en clave de los retos y desafíos que esta situación demanda a la educación y a la ciudad, de cara al futuro.
- De cara al futuro: ¿Cuáles son las acciones y recomendaciones concretas de actuación que deben ser integradas en las políticas públicas a corto (2024), mediano (2030) y largo plazo (2038), en el eje temático objeto de reflexión, para hacer realidad un escenario futuro posible?. Reflexiones, discusiones y recomendaciones (acciones concretas) a corto, mediano y largo plazo.

En particular, para el corto plazo, se obtuvo un balance de alrededor de 800 recomendaciones entregadas por la comunidad consultada que constituyen la base de la estrategia de participación del Plan Sectorial de Educación 2020-2024.

En los diferentes ejes temáticos y en los tres horizontes de tiempo fueron recurrentes las recomendaciones que hacen referencia a la necesidad de garantizar mayor presupuesto para infraestructura y mejorar las condiciones laborales, personales y profesionales de los docentes vinculados al sector público y privado, urbanos, rurales y provisionales, que se señalan a continuación.

Respecto a los docentes, se reiteró la propuesta de reconocer su papel transformador en la formación de los ciudadanos, mejorar la selección y procesos para la contratación de docentes y directivos, garantizar las condiciones de conectividad, servicios de salud y movilidad para docentes del sector rural facilitando su desplazamiento entre sedes, garantizar la planta docente completa e incrementar su vinculación junto a los orientadores para generar un plan integral con estudiantes de 11º que genere cambios y resultados significativos; conformar una planta supernumeraria para cubrir las plazas faltantes en las localidades y garantizar la conformación de equipos interdisciplinares. Además, con acceso a estímulos e incentivos para llevar a cabo innovaciones e investigaciones pedagógicas; para esto se hace necesario constituir un sistema de formación de docentes a nivel posgradual con garantías y enfocada en ampliar la formación doctoral.

Específicamente, en cuanto a la formación permanente de los docentes se propone fortalecerlos para contribuir a la formación integral, en el estudio de la pedagogía, la didáctica, el bilingüismo, inclusión, políticas públicas, diversidad sexual, lúdica y emprendimiento, nuevas tecnologías e investigación (esta última particularmente en las Facultades de Educación), y formación en educación inicial y rural a quienes orientan a la primera infancia o a la ruralidad, respectivamente. Del mismo modo, se sugiere mejorar las condiciones (incremento de convocatorias, cupos, acompañamiento, disposición de tiempos, financiación, sistematización y publicación) de sus investigaciones, haciendo que los procesos reflexivos e innovaciones que se gestan desde estas, se conviertan en elemento fundamental para cualificar y articular las prácticas pedagógicas de manera coherente con los PEI, y al mismo tiempo en factor de ascenso dentro del estatuto docente, o de mejora en oportunidades de participación en nodos, semilleros o grupos de investigación.

En cuanto a infraestructura, se propone aumentar su inversión para diagnosticar las necesidades de las instituciones, gestionar la legalización de terrenos, construir nuevos colegios, dotar, adecuar y realizar mantenimiento a espacios físicos para garantizar la idoneidad de la jornada única y satisfacer las necesidades de la primera infancia, jóvenes y adultos; fortalecer la infraestructura de las universidades públicas (en el largo plazo, 2038) en la zonas rurales de Bogotá. Adicionalmente, garantizar gradualmente la conectividad como derecho universal y dispositivos tecnológicos en zonas de difícil acceso, especialmente en la ruralidad; ampliar, dotar y actualizar las bibliotecas tanto físicas como digitales, para la inclusión de las personas con discapacidad y crear laboratorios para realizar prácticas básicas con niñas y niños; adecuar baños, espacios de juegos, canchas y salones para la inclusión de las personas con discapacidad, mujeres y personas transgénero o no heteronormativas, y para el desarrollo de la actividad física de estudiantes adultos mayores en la jornada nocturna; proveer las herramientas necesarias para garantizar la educación a las poblaciones rurales y garantizar en las políticas públicas la construcción de colegios y sus equipamientos en la medida en que se construyen conjuntos residenciales.

A continuación, se describirán los aportes, expectativas y recomendaciones específicos que la ciudadanía recomendó para cada eje, de cara al futuro de la educación; que muestran los puntos de encuentro en medio de la diversidad de niveles de organización, poder y posiciones de los actores estratégicos respecto a la educación.

Eje No 1: Educación inicial, bases sólidas para la vida

Para el corto plazo, la comunidad señala la necesidad garantizar las condiciones para una educación inicial de calidad, entre las que se encuentran: (i) garantizar la universalidad en la

cobertura, el acceso y la permanencia en la educación inicial ;(ii) ingreso al sistema educativo desde los tres años; (iii) considerar la oferta de los tres grados de educación inicial sin la participación de la Secretaría de Integración Social (SDIS) como agente externo, con una orientación pedagógica que supere el asistencialismo; y, (iv) ampliar el horario en educación preescolar.

Adicionalmente se proponen acciones orientadas al fortalecimiento de la relación familia-escuela, tales como: capacitaciones, escuela de padres obligatoria y acompañamiento psicosocial permanente de la población infantil. Se sugiere el desarrollo de diálogos participativos acerca de la educación y su relación con la ciudad, el territorio y el reconocimiento de experiencias exitosas en educación inicial, así como la institucionalización del diálogo en los territorios para una comprensión de la escuela como "encuentro con el otro".

Las recomendaciones hacen un especial énfasis en la transformación curricular, a partir de un enfoque diferencial y preferencial (enfoque en la población campesina), y un currículo construido con la participación de madres comunitarias, integrado y reflexivo, que garantice la educación inclusiva y facilite las transiciones entre grados.

Estas transformaciones pedagógicas y curriculares deben estar orientadas a preparar a niñas y niños para la vida: para ser ciudadanos del mundo en ambientes de aprendizaje de alta calidad, que desarrollen sus habilidades para enfrentar situaciones cotidianas, orientar su formación socioemocional, el desarrollo de las inteligencias, el pensamiento crítico y creativo, el aprovechamiento educativo de las tecnologías de la información y la comunicación, la comunicación y habilidades sociales, la formación artística y en valores, y la formación para la negociación y la cooperación; esto mediante el fortalecimiento de la lúdica como estrategia pedagógica. Estas transformaciones se deben acompañar de evaluación integral que contemple el uso de descriptores de habilidades y la retroalimentación a estudiantes. Igualmente, se propone desarrollar laboratorios de transición participativos, intersectoriales que lleguen a las localidades y al sector rural y sesiones de experimentación emocional para comprender las perspectivas de la población infantil.

En cuanto a las alianzas y convenios se propone revisar los existentes, realizando un balance de los procesos, generar diálogos con las universidades para crear programas de formación con mayor impacto en el territorio, promover alianzas en el marco de la institucionalización de la Mesa Pedagógica e integrar la participación de las Asociaciones de los Colegios Privados en la educación inicial.

Para el mediano plazo (2030) se sugiere garantizar la igualdad de oportunidades de acceso de las niñas y niños en educación inicial tanto en colegios públicos como en las instituciones educativas en concesión en Bogotá (administrados por colegios privados), y generar espacios para el reconocimiento de experiencias en educación inicial, que contribuyan a cerrar las brechas entre el sector público y privado. Respecto a la formación integral en la primera infancia, se propone reforzar las estrategias de inclusión, con especial atención a niñas y niños en condición de discapacidad, fomentar la jornada única orientada al desarrollo del pensamiento crítico y al descubrimiento de los talentos de los niños. Para ello, se propone un currículo común para los colegios, fortalecido en las áreas de educación artística y educación física, que garantice transiciones efectivas, completas y un verdadero desarrollo de vida, así como crear un modelo de gestión al interior de las instituciones que empodere a sus docentes, los cuales se propone sea uno por cada doce estudiantes.

Para el largo plazo (2038), las recomendaciones van orientadas a un cambio cultural en el cual se de prioridad a las niñas y niños y se garantice una educación inicial de calidad hasta los ocho años de edad, que facilite tránsitos efectivos y armónicos entre esta y la educación básica. También se destaca la importancia de desarrollar procesos de formación desde el aprendizaje centrados en la primera infancia, más que desde la enseñanza, y transformar en este sentido la educación.
Respecto al número de estudiantes por cada maestro, se propone sean doce en el sector rural.

Eje No 2: Formación integral para nuestros niños, niñas y jóvenes

En el corto plazo, la formación integral debe ir más allá de la ampliación de la jornada escolar; debe entenderse como un proceso sistémico para el desarrollo humano que incluye elementos tanto socioemocionales, cognoscitivos, inclusivos, ambientales y tecnológicos, que le apueste a una formación en contexto, con seres humanos que cuenten con las capacidades y los conocimientos necesarios para su buen vivir y desarrollo.
Se recomienda pensar en la educación como un servicio público, independiente de quién lo presta, bien sea de naturaleza oficial o privada, que privilegie la generación de espacios de reflexión y diálogo, el trabajo en equipo, las acciones interinstitucionales y la revisión de necesidades para la toma de decisiones. En particular, se propone el diálogo directo con los Proyectos Educativos Locales -PEL, que integren la participación de diferentes actores de la comunidad para orientar su actualización.

Se propone promover una mayor participación de los padres, madres y cuidadores, a través de las escuelas de padres obligatorias y sus capacitaciones, y el desarrollo de alianzas y convenios con otros actores institucionales que apoyen la escuela.

En cuanto al componente curricular, se propone flexibilizar el currículo, integrar la enseñanza basada en aprender haciendo, transformar el sujeto que aprende, fortaleciendo sus dimensiones como ser humano, el desarrollo de las competencias del siglo XXI. Del mismo modo, se propone generar espacios para la formación artística, socioemocional, ciudadana, ocupacional, y la reflexión desde la educación ambiental, el autocuidado y los temas sociales, priorizando la vida, la salud, y el convivir.

Se sugiere promover aprendizajes como la lectura crítica, la escritura, la formación en un segundo idioma, la generación de emprendimientos y la implementación de otros espacios orientados al desarrollo integral del ser humano.

Frente a la educación ambiental, se propone convertirla en un campo vital en la formulación y desarrollo de proyectos y propuestas en los colegios, articularla a una política ambiental basada en lineamientos claros y estandarizados, para todos los estamentos públicos y privados. Asimismo, diferentes actores convergen en proponer la construcción de un único proyecto ambiental interdisciplinar y trasversal para evitar la multiplicidad de proyectos y precisar hacia dónde se orienta la educación ambiental y qué se busca con ella en las instituciones educativas.

Respecto a la formación integral en la primera infancia se ha propuesto hacer un desarrollo normativo, que se mantenga en el tiempo independiente de los cambios de administración Distrital, el cual garantice la integración del prejardín en la oferta de los tres grados de educación inicial en las Instituciones Educativas Distritales.

Se propone maximizar el uso de las infraestructuras escolares mediante el desarrollo de actividades lúdicas, artísticas, deportivas, culturales, talleres ocupacionales y pedagógicos, entre otros.

En el mediano plazo (2030), se propone crear un proyecto transversal interinstitucional, en el que participen y contribuya a su financiación, las diferentes secretarías de la ciudad. Se trata de reivindicar lo político de la educación por su poder transformador y que quienes definan la política pública vayan a los territorios, consulten las comunidades educativas y las organizaciones sociales, y lean el contexto para conocer sus necesidades y así proponer acciones pertinentes en y para la escuela. Al mismo tiempo, se mantiene la propuesta de cerrar las brechas entre las instituciones del sector privado y las oficiales, abogando por una educación para todos y en

igualdad de condiciones, para ello se recomienda generar una mayor inversión y la descentralización del manejo de los recursos. Finalmente, se recomienda la participación de los funcionarios administrativos en los consejos directivos y en los proyectos que afectan la política pública educativa.

Sumado a lo anterior, en el largo plazo (2038) se propone mantener los PEL como instrumentos que aportan a la conformación y acercamiento de las comunidades educativas, buscando disminuir la desigualdad en y al interior de las zonas. A su vez, en el componente pedagógico se plantea el fortalecimiento de habilidades, capacidades, la implementación de estrategias que promuevan el proyecto de vida y el desarrollo muldimensional de los estudiantes; para esto se propone la orientación metodológica y un mayor acompañamiento a las instituciones educativas por parte de la Secretaría de Educación.

Eje No 3: Transformación pedagógica

Para el corto plazo se propone una transformación pedagógica que resignifique el sentido de la educación, pensada desde el aprendizaje y orientada a la formación del sujeto político, crítico y reflexivo, ciudadano del mundo, fortalecido en el ser y formado para la vida; una educación basada en el contexto, donde la enseñanza y el aprendizaje se desarrolle desde la experiencia; para tal fin, se propone una planeación participativa mediante el desarrollo de los PEL con perspectiva interdisciplinar y desde allí fortalecer los PEI, articulándolos con los ejes estratégicos, la filosofía institucional, y el modelo pedagógico del colegio, el cual se recomienda sea propuesto desde la perspectiva del pensamiento complejo y sistémico basado en la solidaridad y orientado a superar los retos sociales y ambientales del siglo XXI.

Esta transformación debería ir de lo local a lo distrital, integrar modelos educativos flexibles, territorializados e incluyentes y prácticas innovadoras en las que la investigación con estudiantes y maestros, la sistematización y el desarrollo de proyectos interdisciplinares y contextuales potencien las fortalezas del territorio. Para lograrlo se plantea: (i) articular diferentes niveles de formación (preescolar y básica, básica y media y a su vez media y educación superior) a partir del trabajo interinstitucional; (ii) fomentar desde el currículo el desarrollo del pensamiento crítico y de diferentes competencias y habilidades: socioemocionales, comunicativas, financieras, competencias para el desarrollo sostenible, el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia y la construcción de paz; el dominio de una segunda lengua, la autonomía económica y el pensamiento matemático y creativo; (iii) mejorar metodologías y proyectos según las nuevas dimensiones del

desarrollo humano; (iv) formar en el uso y apropiación de las tecnologías, la participación ciudadana y las prácticas y procesos con la comunidad desde temprana edad; (v) desarrollar trabajos fuera del aula y emprender procesos de desarrollo educativo desde la territorialidad; (vi) actualizar el sistema de evaluación integrando los campos de pensamiento y el desarrollo de competencias, enfocarse en los valores y comportamiento de los estudiantes y revisar las prácticas pedagógicas de los maestros; vii) abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS según la realidad de los territorios, sin perder de vista el componente global; viii) desarrollar estrategias digitales; y, viii) fortalecer con pedagogos el acompañamiento a los colegios, desde las Direcciones Locales de Educación -DILES.

Hay que fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes de colegios oficiales y privados a partir de la conformación de redes, nodos de diálogo, círculos de estudios, diálogos con universidades y promover una mayor participación de los padres y las organizaciones sociales.

Para el mediano plazo (2030) se espera lograr el cierre de brechas. Por una parte, entre la educación oficial y privada a partir del análisis del componente administrativo, pedagógico y comunitario de las instituciones y por la otra, las tecnológicas y sociales. Promover alianzas con actores del sector público, para atender las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes y desarrollar proyectos orientados a su seguridad alimentaria.

Se propone integrar el “modelo de cascada” en el sector rural, en el cual el colegio va hacia los estudiantes, y a través de la alianza con las universidades, este se complementa con la participación de estudiantes universitarios que desempeñen la función de profesores de estudiantes rurales, a través de un modelo que conserve la calidad académica.

Entre las condiciones propuestas en el contexto institucional, se plantea fortalecer el liderazgo de los equipos directivos y establecer unos estándares para la formación del profesorado que se apliquen a universidades públicas y privadas.

Específicamente respecto a las transformaciones pedagógicas éstas se proponen desde el enfoque diferencial, y contextualizadas, para ello se recomienda: (i) fortalecer el PEI y transformar el currículo integrando corrientes o modelos pedagógicos innovadores para el S. XXI e indagando los intereses y gustos de los estudiantes; (ii) deconstruir el trabajo curricular de los “islotes” de los programas académicos (asignaturas y áreas) y organizarlos por campos para desarrollar la transversalización curricular; (iii) desarrollar proyectos transversales; (iv) crear currículos que potencien la creatividad y la imaginación de los estudiantes; y, (v) fortalecer los programas de bilingüismo y semilleros de investigación de estudiantes.

Se deben promover nuevas metodologías, estrategias y recursos que potencien la exploración para la comprensión de fenómenos y el planteamiento de preguntas; tales como: la metodología de proyectos, el aprendizaje basado en problemas, integrar la técnica de la gamificación de los procesos formativos potenciando el juego y eliminando las tareas; e integrar el aprendizaje basado en retos. Además, se recomienda orientar la formación hacia la construcción y transformación de los modelos de los estudiantes, a partir de las representaciones de la realidad y sus fenómenos.
En cuanto a la evaluación se propone su modificación, eliminar la evaluación numérica, fomentar la retroalimentación y corrección positiva a los estudiantes (recomendación que se mantiene para el largo plazo) y desarrollar la promoción de los estudiantes por campos y no por áreas.
Se propone desarrollar currículos que integren expertos en nuevas técnicas de educación y en las diferentes disciplinas, para el desarrollo de proyectos piloto por localidad cuyos resultados se socialicen con el resto de la ciudad y el país. Dichos expertos, se recomienda desarrollen talleres con estudiantes (propuesta que se plantea también para el largo plazo).

Para el largo plazo (2038), se debe fortalecer la convivencia para mejores desarrollos pedagógicos; ser líderes en el país en procesos sociales, educativos y políticos. Una escuela solidaria, justa y amorosa para toda la vida, que involucre el contexto, el territorio, el mejoramiento del medioambiente y los saberes ancestrales. Además, se recomienda fomentar un concepto de ciudad y de «pacto ciudadano» que tenga más en cuenta a los campesinos.
Crear currículos que faciliten el tránsito de estudiantes entre las instituciones con los mismos proyectos y oportunidades en educación media, priorizando a los colegios que ofrezcan artes, énfasis técnicos o tecnológicos e ingenierías. Finalmente, se propone compartir los resultados de proyectos pedagógicos piloto por localidad y colegio, con la ciudad y el resto del país; formar para la resolución no violenta de conflictos; crear una RED-red o repositorio de información en los colegios.

Eje No 4: Jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI.

Para el corto plazo, la educación de jóvenes y adultos supone el desarrollo de diferentes transformaciones pedagógicas, emprender acciones orientadas a fortalecer los convenios y las alianzas interinstitucionales e intersectoriales, y generar cambios estructurales que fortalezcan del desarrollo de su proyecto de vida y promuevan un cambio cultural, para ello se recomienda la

garantía del acceso universal a la educación media y ampliar las oportunidades de ingreso a la educación superior que posibiliten superar la inequidad.

Se plantea la gratuidad en la educación superior pública, y evitar la segregación fomentando el acceso a la universidad pública a estudiantes que egresen de los colegios públicos, y en especial las juventudes rurales y en condición de vulnerabilidad.

Entre las transformaciones pedagógicas se recomienda crear alternativas de educación pertinentes y adecuadas a los intereses de los jóvenes, integrando la reducción de la brecha tecnológica mediante la alfabetización digital, la oferta de diferentes modalidades; fortaleciendo la media técnica antes del grado 10º, y su proyecto de vida con un mayor acompañamiento socio ocupacional; desarrollar propuestas educativas que garanticen las condiciones para la participación eficaz de los jóvenes, y generar oportunidades para la investigación y el emprendimiento.

Se sugiere realizar proyectos de aula en articulación con el sector productivo para el desarrollo de competencias que acerquen a los jóvenes a la vida laboral, es decir, llevar la educación al contexto y el contexto a la escuela, mediante el fortalecimiento de los clubes extraescolares, la articulación de la formación con el acceso a la tecnología y a la naturaleza, y crear ambientes de aprendizaje armónicos, respetuosos e inclusivos donde se de gran importancia a mejorar la salud mental y promover el liderazgo, la empatía, la creatividad, y el diseño de proyectos creativos.

Del mismo modo, se recomienda considerar la oferta de colegios politécnicos, el impulso y apoyo a los estudiantes con bajo rendimiento y desarrollar en la nocturna un modelo de aprendizaje diferente para formación nocturna de personas sordas y acciones educativas en pro de la prevención de cualquier tipo de violencia contra la mujer.

En relación con las alianzas y los convenios, se propone fortalecer la cooperación entre varios aliados estratégicos: entre la escuela, las universidades y el SENA, para fortalecer la media técnica, sumándole ciclos propedéuticos. Entre la escuela y el SENA, los institutos de educación técnica y tecnológica o las IES, para aprovechar las instalaciones de colegios en horarios nocturnos y fines de semana y ofertar cursos libres, estudios técnicos, tecnologías, o estudios profesionales más asequibles a la comunidad aledaña al colegio. Y entre la escuela, las universidades y el sector productivo, para mejorar la inserción a la vida laboral de jóvenes, con

énfasis en aquellos con discapacidad. A través de esta alianza se pretende aumentar los emprendimientos y el énfasis del colegio según la vocación de los jóvenes. Además, se propone desarrollar articulaciones con entidades gubernamentales y la ciudadanía para lograr la atención integral de los estudiantes.

En particular para las Universidades públicas a través de alianzas con la SED, se propone descentralizar sus carreras humanísticas para que lleguen a las localidades mediante el uso de los espacios físicos, en la noche o los sábados, en los colegios Distritales; de igual forma, se propone la flexibilización de sus programas académicos universitarios mediante el desarrollo de prácticas de enseñanza diferenciadas y con gradualidad, además de la creación de nuevas carreras para que los jóvenes con discapacidad puedan acceder sin discriminación a una educación superior de calidad.

Respecto al sector rural se recomienda desarrollar una jornada especial para la ruralidad adaptada a las dinámicas del campo, crear la «universidad del campo- para el campo y por el campo», una sede de la Universidad Distrital en la cuenca del río Sumapaz, que garantice acceso, permanencia y gratuidad a la población y egresados de la ruralidad; así como desarrollar programas de alfabetización que promuevan la terminación de la primaria y el bachillerato a jóvenes y adultos.

Para el mediano plazo (2030), se espera mayor diálogo con la comunidad, el desarrollo de planes que incorporen las "iniciativas barriales", y las necesidades de las niñas, niños y jóvenes de la ruralidad. La escuela debe situarse y sumarse a las prácticas de la comunidad, para ello se recomiendan, como canal interlocutor, a las Juntas de Acción Comunal. De igual modo, se plantea la importancia de dialogar con los docentes acerca de los cambios en educación y la incidencia de su práctica pedagógica en el cierre de brechas.

Para el largo plazo (2038), se propone que los lineamientos de la educación trasciendan los tiempos y programas de cada administración distrital, garantizando las reformas educativas para el tránsito integrado colegio–universidad que, junto a la correspondiente financiación para el fortalecimiento de la educación media, y la orientación vocacional y profesional de los estudiantes, puedan generar las condiciones necesarias para consolidar el proyecto de vida de los estudiantes, y aumentar la tasa de tránsito a la educación superior.

Eje No. 5: Educación para todas y todos con equidad y énfasis en educación rural

En el corto plazo se propone desarrollar diferentes estudios para caracterizar las poblaciones transgénero, poblaciones de zonas periféricas, mujeres, niñas, poblaciones afrocolombianas y sexualmente diversas y activistas del movimiento LGTBI) y analizar a profundidad sus necesidades especiales, la demanda y las barreras para su acceso y permanencia en educación.
Al mismo tiempo fueron propuestas acciones que integran la transformación pedagógica y el fortalecimiento de alianzas, la cooperación y la autogestión.

En el componente pedagógico desde la construcción de currículos contextualizados y flexibles, se propone prestar especial atención a la población extra-edad, la población adulta rural, las mujeres, mujeres campesinas y mujeres en el ejercicio de la prostitución, población con discapacidad, estudiantes nocturnos y minorías étnicas; que integre lo pluriétnico de Bogotá, con acceso, permanencia, y trayectorias completas orientadas a la formación social, política y emocional.
Al mismo tiempo se plantea el manejo del lenguaje inclusivo; desarrollar la cátedra de estudios afrocolombianos; integrar el aprendizaje en el lenguaje de señas a todo nivel; diseñar planes de inclusión para las personas que tengan capacidades diferentes; brindar apoyos específicos a personas en condición de discapacidad; desarrollar estrategias de prevención de violencia contra las mujeres dentro y fuera de la escuela; construir el currículo al igual que los manuales con enfoque de género para la prevención de las violencias contra las mujeres y fomentar los semilleros de investigación relacionados con la equidad de género. Se recomienda promover estrategias de inclusión para estudiantes migrantes y en condición de desplazamiento.

Para el sector rural fueron propuestas varias acciones aplicables a corto, mediano y largo plazo: (i) Crear universidades acordes a la ruralidad donde se empleen distintos medios de comunicación, tales como la radio y la televisión; ii) crear una universidad pública y un colegio itinerante que permitan llevar la universidad o el colegio al sector rural, adaptando los horarios y garantizando las condiciones mínimas a los estudiantes y maestros para llevar a cabo los programas; (iii) crear el programa con “profesores a domicilio”, que vayan a los sectores rurales, agrupen 10 o 20 estudiantes adultos y puedan orientarlos para mejorar su calidad de vida y alcanzar la meta de ser bachilleres; y, (iv) desarrollar herramientas pertinentes para las poblaciones rurales.

Por otra parte, se proponen alianzas que den respuesta a diferentes necesidades educativas y a generar condiciones para una educación de calidad en el sector rural y a poblaciones vulnerables;

entre estas: la alianza con el Sistema de Verdad, Justicia y Reparación -JEP para atender a la necesidad del esclarecimiento de la verdad durante el conflicto armado, experiencia que ha sido cercana a las ruralidades de Bogotá y que la ciudadanía considera importante de abordar desde la educación en el Distrito capital; convenios con empresas de servicios públicos para garantizar las condiciones de conectividad y el desarrollo de programas intersectoriales desde las artes y la cultura que impacten los territorios.

En este sentido, se propone crear un proyecto basado en un accionar cooperativo (gestión del conocimiento, y cooperación en servicios) que estimule la autogestión en las instituciones educativas; y para ello se plantea crear una dirección de autogestión en la Secretaría de Educación del Distrito que brinde asesorías y al mismo tiempo desarrolle convocatorias de proyectos por localidades (concursos internos de proyectos) para acceder a recursos internacionales.

Para el mediano plazo (2030), se propone resignificar la educación rural, reconocer las ruralidades de Bogotá y sus problemáticas; establecer mecanismos, planes y políticas permanentes (no ancladas a períodos de administración o gobierno); trazar políticas para el sector .
Se propone asumir la escuela como un espacio de educación socioemocional para explorar y gestionar las emociones y la salud mental. Dar continuidad a una educación social, política, crítica y reflexiva, que integre también la formación para la ciudadanía, el uso y el cuidado de lo público. Con cátedras que desde un enfoque holístico incorporen la prevención de todas las formas de violencia y desde donde se reconozca el aporte de las mujeres, las culturas indígenas, afros, raizales, y ROM, en las diversas áreas del conocimiento; se trata entonces desde estas propuestas, de buscar la integralidad sin invisibilizar las particularidades de las poblaciones y sus culturas.
Una educación de calidad para todas y todos está relacionada también con orientar una educación financiera básica que desarrolle capacidades para el manejo de las finanzas personales, en especial en la población con discapacidad que facilite su manejo en la cotidianidad y aporte al mejoramiento de las condiciones de vida de los jóvenes que ni estudian ni trabajan, al ser parte de las dimensiones básicas de la inclusión financiera que permite generar oportunidades laborales y contribuir a su seguridad económica y la de sus familias.

Respecto a la implementación de la jornada única, se sugiere revisar el proceso y alcanzar los tiempos requeridos en las instituciones mediante la virtualización transitoria de algunas actividades.

Específicamente para las ruralidades de Bogotá, en las propuestas se retoma el "modelo de cascada" (mencionado en el eje de transformación pedagógica), para este caso se plantean acciones adicionales como alianzas con las universidades. En donde se debe tener apoyo de profesores universitarios a profesores de colegios en los diferentes espacios académicos y a lo largo de todo el proceso educativo, viabilizar la oferta de cursos, y favorecer la implementación de prácticas sociales y voluntariados universitarios adaptados a las necesidades de las poblaciones más vulnerables. A estas propuestas se añade la posibilidad de incorporar procesos de participación de la ciudadanía en ambientes escolares y extraescolares, e integrar el seguimiento a egresados de los colegios mediante el fortalecimiento o la creación de una plataforma .Adicionalmente, apoyar a los egresados del sector rural con formación técnica, y a sus familias, en la comercialización directa de los productos que generan en las fincas, incentivando lo orgánico, limpio y agroecológico.

Para el largo plazo (2038), se propone una educación diversa e incluyente, transformada en sus programas, recursos, tiempos y espacios, con segunda lengua dentro de los currículos.
En el caso del sector rural se ha propuesto garantizar una mayor cobertura en las zonas más vulnerables a partir de la creación de lo que la ciudadanía ha denominado "comunidades de formación" que no son colegios en sentido estricto, sino la agrupación de pequeñas escuelas en zonas "macro escolares".
Sumado a lo anterior, se añaden propuestas como: desarrollar la educación técnica, formal y profesional de acuerdo a los aspectos sociales y culturales de las comunidades educativas, e integrar las artes, la música y la cultura como desarrollo profesional, que junto a la educación socioemocional contribuyan al bienestar de los estudiantes. Finalmente, se mantiene la necesidad de proporcionar los medios de transporte locales y generar las ayudas necesarias para las comunidades más vulnerables, a fin de garantizar su permanencia en el sistema educativo.

Eje No. 6: Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión

Este eje se propone en el corto plazo a impulsar los presupuestos participativos para la definición de las metas educativas de las localidades, y centrar la atención en la importancia de la descentralización de la administración de las instituciones educativas y el fortalecimiento de su autonomía. Es por esto que se propone asignar los recursos con mayor flexibilidad a las instituciones educativas de acuerdo a sus necesidades. Se recomienda dar al rector y a los Directores Locales de Educación poder de decisión para el manejo de los recursos económicos en la institución como apoyo al mejoramiento de su gestión, devolver presupuesto a los colegios con

el fin de fortalecer su operación y gestión docente en materia de pedagogía e investigación; y asignar un mayor porcentaje (superior al 60%) para el mantenimiento de las instituciones educativas.

Con miras a lograr una sostenibilidad de la educación, se propone desarrollar en las instituciones educativas un proyecto de accionar cooperativo en el que actores participantes se coadyuven en la gestión administrativa, la gestión del conocimiento y la prestación de servicios. Se recomienda también buscar la intersectorialidad y autogestionar de manera alternativa con otras entidades del sector público o privado, nacional o internacional, fondos para la formulación y el desarrollo de diferentes proyectos, para lograr que la concentración de la financiación no recaiga solo en el Estado.

A nivel distrital se propone crear una dirección para la promoción de la autogestión, que lidere diferentes estrategias para la presentación de propuestas educativas ante entes internacionales con posibilidad de acceder a recursos; y crear un equipo de autogestión especializado en proyectos que regule los concursos y convocatorias para las instituciones educativas, lo que derivará en propuestas que crezcan en calidad y no en cantidad y así, los recursos para la educación no se vean disminuidos por estrategias o programas que poco aportan a las instituciones y a la comunidad en general.

En materia de gestión institucional se propone fortalecer la capacidad del rector en lo administrativo y pedagógico para recuperar o ejercer de mejor manera su liderazgo; para ello es pertinente hacer una reingeniería de las rectorías e integrar un equipo capacitado para las funciones de apoyo; además, reevaluar el criterio del número de estudiantes para la asignación del personal administrativo aportando de esta manera a optimizar su gestión.

Finalmente, tres recomendaciones para el corto plazo: (i) conseguir apoyo por parte del sector privado para actividades que generen el cierre de brechas entre la educación oficial y privada del Distrito; (ii) estructurar un sistema de información para la gestión efectiva de recursos de acuerdo con las necesidades de las IED; y, (iii) en el momento de invertir se recomienda tener en cuenta a los estudiantes del sector educativo privado que se encuentren en condición de vulnerabilidad, social, y económica, entre otras, altas.

Para el mediano plazo (2030), se propone la modificación del criterio de transferencia de recursos y hacerlo atendiendo a las necesidades de cada institución; y se insiste en la importancia de impulsar los presupuestos participativos.
Como posibles fuentes de recursos para la financiación de la educación, se proponen las alianzas con el sector productivo privado para mayores oportunidades a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, y promover la formación, el emprendimiento y el desarrollo de ferias laborales; y alianzas con colegios privados, para acompañar los programas de inversión con articulación intersectorial y crear un plan de apadrinamiento, en el que todas las facetas de la educación puedan ser acogidas por instituciones privadas que reciban poblaciones de diferentes estratos y necesidades.

De otra parte, y retomando el accionar cooperativo se ha propuesto un intercambio de beneficios en el que el Distrito sea el principal intermediario para la compra de productos a las familias campesinas rurales, como estrategia de inclusión y creación de oportunidades de desarrollo económico, social y ambiental.

Para el largo plazo (2038), la ciudadanía le apuesta a un trabajo decidido y decisivo desde Bogotá, frente al gobierno Nacional por una reforma constitucional al Sistema General de Participaciones para aumentar los recursos y porcentajes de inversión que atienden a la canasta educativa y otros requerimientos que resultan de orden prioritario; entre ellos el Programa de Alimentación Escolar -PAE, transporte escolar, implementos didácticos, jornada única, construcción de colegios, mejora de las plantas físicas de los colegios con mayor antigüedad, concurso de ingreso y de ascenso, formación y bienestar docente, entre otros, que garanticen la educación pública estatal de calidad.

Se suman a las recomendaciones, generar espacios de participación de la financiación privada en programas de desarrollo integral y transformación pedagógica para alivianar la carga financiera que enfrenta la administración pública; por ejemplo, generar espacios de asociaciones público privadas para la inversión en infraestructura que genere desarrollo humano y alianzas con el sector privado, desde el programa de Educación Superior de la SED, para generar semilleros para y con las empresas.
Finalmente, se propone la creación de un Fondo estudiantil donde los estudiantes tengan la posibilidad de depositarlos para financiar en el corto, mediano y largo plazo sus estudios de educación superior, y que junto al Distrito se encarguen de su correcta administración.

En la siguiente sección se presenta un análisis comparativo entre las dos estrategias de participación a partir de los resultados de codificación. Como ya se mencionó, la MESC contó con dos espacios de participación ciudadana: la consulta "Un millón de ideas por la educación de Bogotá" -presentada en el capítulo V-, y "La ruta de participación" descrita en este capítulo. La implementación de estas estrategias buscó conocer las percepciones de niños, jóvenes, padres y madres, docentes, entre otros actores, sobre la educación soñada para Bogotá al año 2038. En el marco de estos dos espacios, los ciudadanos tuvieron la oportunidad de expresar por medio de premisas cortas las principales problemáticas que desde sus perspectivas enfrenta la Ciudad y/o aquellas recomendaciones de política educativa para mejorar la calidad de la educación que se brinda en todos los niveles. A continuación, se presentan los principales resultados de un proceso de categorización de las premisas señaladas en el párrafo anterior, derivado de la sistematización de estas en 8 factores de calidad de la educación para la equidad, el desarrollo humano, y las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)26.

Factores que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano (Categoría 1)

Tomando como punto de partida los intereses expresados por los diversos actores que formaron parte de la "Ruta de participación", los principales factores que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano para la población consultada son: *procesos escolares cada vez más eficaces, la capacidad institucional* y *el desarrollo de capacidades humanas.* Sobre los demás factores los diversos actores hicieron mención en sus intervenciones, pero con menor frecuencia.

De manera similar, los ciudadanos que participaron en la consulta "Un millón de ideas por Bogotá" se refirieron a *los procesos escolares cada vez más eficaces* y al *desarrollo de las capacidades humanas,* como los dos factores más importantes para definir la calidad educativa en Bogotá. Ahora bien, en la consulta fue posible identificar para los docentes el *conocimiento,*

26 Para conocer la metodología que se siguió para llevar a cabo el proceso de categorización, junto con los resultados desagregados en problemas y recomendaciones puede dirigirse al anexo X.

respeto e inclusión de la diversidad étnica, cultural, social y de género tiene un nivel de relevancia, y para el sector productivo el factor más importante es *integrar al conocimiento critico el reconocimiento del otro y la interacción con los contextos.*

Lo anterior pone en evidencia que, para los ciudadanos que formaron parte de los dos espacios de participación de la MESC convergen en definir que tanto el desarrollo de procesos escolares cada vez más eficaces, como el desarrollo en los estudiantes de aquellas capacidades humanas que les permitan responder de manera pertinente a los retos personales y educativos, son dos factores centrales que definen la calidad en la educación. Por su parte, si bien para los ciudadanos que participaron en la consulta, en su mayoría padres de familia, la capacidad institucional no es un factor tan relevante, para los participantes de la "Ruta de participación", que en su mayoría hacen parte de la comunidad académica, sí lo es, lo que lleva a pensar que cuando se está inmerso en el ámbito educativo, y se conocen sus necesidades y características, es fundamental mejorar la capacidad institucional en cuanto a infraestructura, organización administrativa y convenios.

Problemáticas y recomendaciones asociadas a los Factores que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano (Categoría 2)

En este apartado se presentan las problemáticas y recomendaciones asociadas a los dos factores de calidad que se destacaron entre los grupos de actores de los dos espacios de participación. De manera general, todos los grupos consideran que una educación de calidad debe transmitir los valores de la sociedad, lo cual es fundamental para desarrollar la posibilidad de lograr el acceso y disfrute del desarrollo humano para todos.

En cuanto a los problemas identificados frente al *desarrollo de capacidades humanas*, se observan divergencias entre los resultados de la Ruta y de la Consulta, ya que en el primer espacio de participación, el problema principal en el que convergen cuatro de los cinco actores es la inequidad en el acceso y la permanencia, mientras que en la Consulta, el problema más importante es el poco desarrollo de habilidades para la ubicación futura de los y las estudiantes en la sociedad. Frente a las recomendaciones para fortalecer el desarrollo de capacidades humanas, se presenta convergencia entre los resultados de la Ruta y de la Consulta dado que se considera fundamental fomentar habilidades y destrezas individuales y colectivas para la realización del ser humano.

Ahora bien, frente a los problemas identificados que dificultan que el proceso escolar sea cada vez más eficiente, no se presentan convergencias significativas entre los dos espacios de participación, en la medida en que la mayoría de los actores de la Ruta consideran que el problema principal reside en las debilidades en la gestión y la operación, mientras que para la mayoría de actores de la Consulta el problema principal radica en los métodos inadecuados de enseñanza y

falta de formación docente. En relación con las recomendaciones frente al factor de calidad 1: *proceso escolar cada vez más eficiente*, no se presentan convergencias entre los dos espacios de participación; puesto que, en la Ruta, cuatro de los cinco actores señalan que la recomendación de política pública debe apuntar a mejorar la pertinencia de los currículos, en contraste con los resultados de la Consulta, en donde tres de los cinco actores consideran que se debe apuntar a mejorar la calidad de la docencia.

Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que se relacionan con las problemáticas y/o recomendaciones de los ciudadanos (Categoría 3)

Las problemáticas y recomendaciones identificadas en las premisas de los ciudadanos que participaron en la Ruta y en la consulta se relacionaron con algunas de las metas que componen los ODS. En relación con el cuarto ODS, *Educación de Calidad*, la mayoría de las problemáticas y recomendaciones expresadas por los ciudadanos, en ambas estrategias de participación se evidencia una relación con la meta 4.1, por medio de la cual se busca "asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos". Cabe mencionar que, para el caso de la "Ruta de participación ciudadana" quienes mayor mención hicieron a la misma fueron los estudiantes y las asociaciones externas. Para el caso de la consulta, aproximadamente el 98% de las premisas categorizadas se asocian con esta meta.

Ahora bien, frente al cuarto ODS también se dieron algunas premisas relacionadas con la meta 4.3, por medio de la cual se busca "asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria". Lo anterior nos muestran que: para los estudiantes, docentes, y padres, madres y cuidadores bogotanos es de vital importancia que todos tengan asegurado un acceso igualitario a procesos de educación de calidad en básica primaria y secundaria, que les permita resultados de aprendizaje efectivos y pertinentes, los cuales les ayuden a responder de manera acertada a sus necesidades diarias. Este acceso permite alcanzar una educación de calidad que lleve a los niños, niñas y jóvenes a un desarrollo pleno de sus capacidades y posibilidades, lo que incluye un acceso igualitario de todas las mujeres y todos los hombres a la educación terciaria, que garantice equitativamente procesos de formación posteriores a la educación básica.

En relación con el octavo ODS, *trabajo decente y crecimiento económico*, para el caso de la Consulta la mayoría de las problemáticas y recomendaciones expresadas por los ciudadanos tienen relación con la meta 8.3., por medio de la cual se busca "promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el

emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros".

Por su parte, en relación con el décimo ODS, *reducción de las desigualdades*, la meta 10.2., por medio de la cual se busca "potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición", fue expresada en la Ruta de participación ciudadana, mayoritariamente en las problemáticas y recomendaciones expuestas por los actores que representaban el sector rural. Y fue expresada por los docentes, estudiantes, padres, madres y cuidadores en la consulta.

Los resultados de la categoría 3, nos muestran que para los ciudadanos que hicieron parte de la ruta y la consulta es importante asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes culminen sus estudios básicos, de manera gratuita y en condiciones de calidad suficientes, de tal manera que se les garantice construir aprendizajes pertinentes y efectivos, que les serán útiles en su vida diaria y sus procesos de profesionalización o creación de emprendimientos. Para ello, es fundamental generar las condiciones para que las decisiones que se toman a nivel de política educativa en Bogotá sean inclusivas y se garantice la participación de todos los ciudadanos (meta 16.7 de los ODS).

Conclusiones

Una vez conocidas las opiniones de los ciudadanos consultados a través de la Ruta de Participación y de la Consulta "Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá", se develan dos focos de atención frente a la calidad de la educación que busca la ciudadanía para sus niños, niñas y jóvenes. El primero tiene que ver con la necesidad de garantizar un acceso universal, equitativo, igualitario y gratuito al sistema educativo en el marco de una educación de calidad y que garantice el desarrollo humano. Esto se fundamenta en que para la ciudadanía el factor 1 despierta mayor interés y foco de discusión, por ejemplo, la mayoría de los actores de la consulta hicieron sus intervenciones con relación a los procesos escolares cada vez más eficaces.

Sumado al anterior, el segundo foco de atención se relaciona con el tipo de educación que se ofrece en la ciudad, por medio de la cual se debe garantizar el desarrollo de habilidades y potencialidades en los estudiantes para que logren desarrollar a plenitud sus proyectos de vida tanto en el ámbito académico como en el ámbito laboral y social. Esto se puede constatar tanto en la ruta, como en la consulta, dado que en promedio se destaca con un 26% las opiniones asociadas al factor "desarrollo de capacidades humanas".

Por otro lado, entre los dos espacios de participación, se observan diferencias por las características de los actores que conforman cada uno de ellos. En ese marco, buena parte de las premisas de los actores que participaron en la Ruta están asociadas a aspectos de la escuela, en términos de infraestructura, calidad de la docencia, pertinencia de los currículos, administración de los recursos y construcción de política pública de manera concertada. Asimismo, se evidencia que la calidad de la educación no sólo se encuentra en la formación, ya que involucra otros factores determinantes para el mejoramiento continuo del proceso educativo como la suficiente dotación en las instituciones escolares y en general, el adecuado uso de recursos en aras de una educación integral, inclusiva y colaborativa.

Para los actores de la Consulta, por su parte, quienes en su mayoría son padres, madres y cuidadores se evidencia que sus percepciones están más relacionadas con el desarrollo integral de los estudiantes de cara a su vida por fuera de la escuela. Este punto es bastante importante, pues de acuerdo con lo planteado por Amartya Sen (1999), la educación es fundamental a la hora de construir y alcanzar otras libertades en la medida en que, por ejemplo, si una persona recibe educación de calidad tiene más probabilidades de disfrutar su vida y lograr superar situaciones de vulnerabilidad económica que lo excluyen del progreso general de la sociedad. De igual forma, resulta fundamental para los actores de la Consulta formar al estudiante en las libertades que le permitan elegir y dirigir su proyecto de vida, las cuales le permitan convertirse además en un vehículo de movilidad social.

7.**Capítulo.** Los grandes desafíos de transformación de la educación de Bogotá 2020-2038

Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Eje 1: Educación Inicial: bases sólidas para la vida

Eje 1: *Educación Inicial. Bases sólidas para la vida*

1. Objetivo

El trabajo del grupo partió de reconocer que los campos de la primera infancia y la educación inicial han tenido en los últimos lustros importantes avances tanto en Bogotá, como nacional e internacionalmente. En Colombia los avances han sido significativos especialmente teniendo en cuenta la precaria situación de la que se partió, pero no han sido suficientes para cubrir la enorme deuda que se tiene con la primera infancia y sus familias. Es importante reconocer, además de lo logrado, la magnitud de los vacíos y oportunidades de mejoramiento, como base para superar las brechas existentes y poder desarrollar todo el potencial de la atención integral a la primera infancia y la educación inicial para el logro de avances en los procesos de desarrollo humano y en la garantía de derechos en la ciudad y el país.

Bogotá ha tenido la capacidad de posicionar temas claves en la agenda pública nacional y hacer importantes contribuciones en relación con la primera infancia y con la educación inicial. En este momento de convergencia de crisis tan profundas como la que estaba viviendo Colombia antes del 2020 y la generada por la pandemia del COVID-19 tiene la responsabilidad y la posibilidad de seguirlo haciendo. El propósito de la Misión para la transformación de la educación, incluyendo la educación inicial, forma parte de tal responsabilidad, y al mismo tiempo es una condición indispensable para logar una ciudad garante de derechos, comprometida con el desarrollo humano e inclusiva.

2. Conformación del grupo y desarrollo del trabajo

El grupo estuvo integrado por educadoras y educadores con experiencia en la educación inicial pero también en los diferentes ciclos educativos, en la generación de innovaciones, en la formación de talento humano y en el campo de la investigación, junto con académicos y especialistas. Lo conformaron Mónica Yasmín Cuineme, Beatriz Rodríguez, Martha Janeth Sanabria, Liliana Ortiz, Maritza Díaz, Graciela Fandiño, Claudia Vélez, Ana Brizet Ramírez, Yolanda Reyes (en la primera parte del trabajo) y Felipe Barrera. Félix Gómez, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana fue el Relator especial. Alejandro Acosta fue el Coordinador y se contó con un equipo de apoyo de la Universidad Javeriana. Inicialmente fue convocada Isabel Segovia pero no pudo aceptar. Además, hubo un constante apoyo desde la SED

de parte de Juliana Vernaza, Amanda Cortés del IDEP, varias personas del equipo y de los Secretarios técnicos de la Misión, Alfredo Sarmiento y Paola González, a quienes reiteramos nuestros agradecimiento por las contribuciones y apoyos. (27)

Desde su instalación para el Grupo quedó clara la importancia del saber, la experiencia, el conocimiento de los educadores y su participación en el Grupo. En la mayor parte de las sesiones se contó con la presentación de experiencias concretas a cargo de docentes del Distrito. El trabajo también se enriqueció con la participación en eventos adicionales focalizados en temas especializados que fueron organizadas por la SED, respecto de los cuales se hicieron revisiones y aportes, al igual que la consulta a diversos actores de la educación, tales como la Ruta de la Participación y la Consulta Ciudadana.

Las reuniones del Grupo se estructuraron con base en la presentación y discusión de una experiencia reconocida en la ciudad y unas preguntas guía respecto a 7 temas estructurantes propuestos por la SED. Muy pronto el grupo consideró que las preguntas no eran suficientes para profundizar en cada una de las temáticas priorizadas, así que se hizo una revisión y ampliación de estas y, alternando los miembros, se conformó un pequeño comité que preparaba las reuniones.

Para el 2021 se analizó el trabajo realizado destacando los aportes a la fundamentación de la educación inicial, los **qué** más importantes que deberían ser atendidos respecto a la situación actual, al igual que la precisión de los **cómo** necesarios para la sugerencias de políticas públicas en el corto, mediano y largo plazo. Para ampliar el espacio para la contribución de todas y todos los participantes se convino en sesionar no solo en plenaria del grupo, sino dedicar la mayor parte del tiempo al trabajo en subgrupos centrados en los **cómo** a partir de tres categorías que ordenaron los aportes del grupo: i) calidad de la educación inicial, ii) aprendizajes y iii) formación y cualificación docente con las implicaciones que tienen para la gestión de conocimiento y la evaluación y la gestión en general. (28)

---

27 Desde la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana participaron en el apoyo: Daniela Rodríguez Cortés, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Laura Daniela Bastilla Amórtegui y Amada Carolina Olano Cuevas, estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil y Sergio Andrés Suárez Gutiérrez, estudiante de la Licenciatura en Filosofía. Junto a Lida Viviana Cuéllar Chinchilla, Asistente de Decanatura de la Facultad de Educación.

28 En el Anexo 1 se incluye la relación de las 10 reuniones realizadas y sus agendas, y en el Anexo 2 la de las experiencias de docentes presentadas. La base de los análisis en esta segunda parte fueron las actas de las reuniones del 2020, los resultados de las consultas hechas por la SED y se incluyó un trabajo adelantado por Mónica Cuineme a quien la SED liberó un tiempo en el 2021 para identificar los principales acuerdos y los temas en tensión a partir de las actas del grupo y su relación con las conclusiones de las consultas mencionadas. El coordinador realizo unas entrevistas complementarias con investigadores y profesionales vinculados al sector y con la retroalimentación del Grupo al borrador final, se elaboró el presente documento.

La educación inicial es el ciclo de más reciente conformación en la ciudad por lo que son múltiples los desafíos que enfrenta y pese a los avances mencionados, es muchísimo lo que está por concertar y construir, lo que agrega aún más complejidad. Como es natural en un proceso de construcción y aprendizaje como el que se viene desarrollando respecto a la educación inicial y a pesar de los avances tenidos hay temas que aún son muy polémicos y no se han construido consensos y otros en los cuales si los hubo, El grupo, pese a las dificultades de tiempo y de diferente orden, logró una participación cada vez mayor, unas discusiones sumamente ricas, concertar y precisar temas en tensión, para presentar unos aportes que el Grupo espera sean útiles para los logros de los propósitos establecidos.

Los aportes están organizados en apartados que después de la introducción y de presentar algunos conceptos que se concertaron como base para los análisis se enfocan en las categorías enunciadas. En cada apartado las consideraciones se presentan incluyendo referencia a los asuntos en los que hubo acuerdo y en los que se tuvieron perspectivas en tensión, como base para las propuestas, que se recogen al final en una matriz que las integra con base en un objetivo general, los específicos y las metas de corto, mediano y largo plazo. Al finalizar se incluye una bibliografía básica y la relación de siglas utilizadas. El documento está acompañado de los anexos anunciados.

3. Introducción al eje Educación Inicial

El punto de partida del trabajo del Grupo y en el que hubo un mayor consenso, fue la necesidad de reconocer la educación inicial como un derecho fundamental, impostergable e irrenunciable. La educación inicial incluye estrategias que permiten trabajar desde antes del nacimiento y a lo largo del curso de vida, con un enfoque que garantice que cada niña o niño inicie la vida sabiéndose amado, cuidado, estimulado en el desarrollo de sus potencialidades, de manera que disfrute y se sienta seguro en ese momento del curso de vida, al tiempo que se sientan bases sólidas para el resto de su trayectoria vital.

La primera infancia y la niñez han ganado espacio en la agenda pública de muchos países, en las instancias internacionales, en las disciplinas del conocimiento -desde las neurociencias, la educación, la pedagogía, la psicología, la sociología, la economía, la ciencia política hasta el derecho, la arquitectura, la ética y la filosofía-, desde las cuales se han construido importantes aportes y a las cuales, a su vez, ha hecho significativos aportes.

Desde el punto de vista jurídico y legal se cuenta con la Convención Internacional de Derechos del Niño, la Constitución Política Nacional, el Código de Infancia y Adolescencia, leyes sobre la

primera infancia y sus respectivos desarrollos legales y administrativos En la base de estos desarrollos está el reconocimiento que se trata de un asunto público de corresponsabilidad entre la familia, la sociedad civil y el Estado, este último como garante principal de los derechos. Y, que por tanto, además de proyectos y programas, normas legales y convenios internacionales, se requieren políticas públicas para su atención, dado que se trata de sentar las bases indispensables para los procesos de desarrollo de cualquier país.

Los desafíos actuales son mayores debido a la profundización de las brechas sociales y educativas y por la débil capacidad institucional local, nacional e internacional para atender los retos de la política pública en primera infancia. Problemáticas que se han acentuado dramáticamente con los impactos y los desafíos derivados de la pandemia. Sin olvidar fenómenos como el desplazamiento, el conflicto, la migración y el cambio climático, por ejemplo, y cómo enfrentarlos.

Además, se está viviendo una profunda transformación en el sistema productivo y en el desarrollo y aplicación de la ciencia, la tecnología y la innovación, que está dando lugar a lo que en algunos enfoques denominan la cuarta revolución industrial. Situaciones que están generando nuevos desafíos para la sociedad en su conjunto, desde su capacidad de sobrevivir como especie, hasta los retos que todos estos cambios implican para las personas, los cuales deben ser tenidos en cuenta en la transformación de la educación.

Se trata de un momento histórico especialmente complejo en el que hay que atender los nuevos desafíos históricos que han surgido. Para el momento de terminación del presente documento, el DANE informó que el Producto Interno Bruto del país en el 2020 decreció en un -6.8%, duplicando la caída promedio de las economías emergentes (CEPAL, 2021, p. 24) y se incrementaron la pobreza, el desempleo, la crisis de las finanzas públicas, la deuda pública, la insuficiencia de los recursos destinados al apoyo de los sectores más afectados, así como para el apoyo a las actividades productivas, la alta morbi-mortalidad por la pandemia y la lenta vacunación. Hay una creciente evidencia que estos impactos negativos han afectado especialmente a la niñez y a las mujeres (29), Pero al mismo tiempo se han abierto opciones y posibilidades de cambio que deben ser aprovechadas para actuar en el corto plazo, con medidas urgentes para atender las crisis en curso, pero con una perspectiva de fortalecer e instalar procesos en el mediano y largo plazo. Criterio especialmente importante parar la educación inicial dado que es el ciclo más nuevo del sistema educativo y por tanto el más vulnerable ante las crisis.

29 CEPAL en el informe final sobre el Panorama Social en América Latina lo señaló, (2021ª, p.14). Igual en el informe de NIÑEZYA "La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez", de febrero del 2021.

4. Algunos de los temas principales de base

Para alcanzar el propósito de garantizar que Bogotá sea una ciudad garante de los derechos humanos, promotora del desarrollo humano y que asegure una vida digna para sus ciudadanas y ciudadanos, requiere que la educación cumpla un rol principal. Por eso la Misión parte de reconocer la importancia que tiene la educación inicial dentro del Plan de Desarrollo actual de Bogotá, tal como se recoge en los propósitos de la Misión: "Promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los seis años30. En esta etapa del desarrollo se forjan los pilares para la vida. La educación inicial de calidad es un determinante para lograr sociedades más igualitarias en el largo plazo. Transformar la ciudad desde la base de la vida y el desarrollo". (SED, 2020).

Bogotá ha ampliado la cobertura de los programas de educación inicial y ha mejorado su calidad y lo mismo ha ocurrido en el país, pero en general la crisis previa al 2020 y el impacto de la pandemia han hecho que el aumento en la cobertura se haya hecho más lento y se hayan incrementado los desafíos para garantizar la calidad y la inclusión.

Para atender estos desafíos se resaltó la importancia de superar enfoques conductistas, biologicistas, paternalistas, en general basados en la concepción de la situación irregular para dinamizar los nuevos aportes en curso realizados por las propuestas ecológicas, activas, socio-históricas, de la complejidad o decoloniales, entre otras. Y de esta manera contrarrestar la objetualización de las niñas y niños, su silenciamiento y la predominancia del adultocentrismo, temas en los que Bogotá, desde la SED y en trabajos conjuntos con la SDIS y otras instancias, han tenido avances importantes recogidos en los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Inicial y en los Referentes Técnicos. Al respecto el Grupo señaló las siguientes consideraciones:

- **El concepto de niña y niño**

La comprensión y el sentido que se tiene de niñez define cuáles son los propósitos y criterios con los cuales las personas, las instituciones y la sociedad construyen las relaciones con las niñas y niños, su perspectiva pedagógica, las prácticas y las interacciones reales con ellos. El Grupo partió de considerar que son seres únicos y diversos, son sujetos de derechos en ejercicio de estos desde su primera infancia de acuerdo con sus características particulares como seres humanos individuales, sus potencialidades, capacidades y necesidades comunes en los diversos momentos

30 Una de las propuestas del Grupo para el ciclo de la educación inicial es que se considere hasta los 8 años y que se recoge en la Observación General Número 7 del Comité Internacional de los Derechos del Niño.

del curso de vida, para lo cual requieren el acompañamiento de sus agentes de referencia y las condiciones básicas necesarias.

El desarrollo humano es un proceso individual y colectivo, social, cultural e históricamente contextuado. La primera infancia es una construcción cultural e histórica para entender la vida de las niñas y niños reales en esos momentos iniciales de la vida, en los cuales la educación inicial, en el marco de la atención integral, contribuye a garantizar unas condiciones para transitarla de manera adecuada, a su ritmo, con su participación y que potencie sus posibilidades de desarrollo, sus procesos de aprendizaje, su formación y que pueda disfrutar ese momento y sentar bases sólidas para el resto de la vida.

Por tanto, en su atención se requiere un sentido ético, estético y político y partir de los fundamentos de los derechos, del desarrollo humano y perspectivas como la intergeneracional, de género, territorializada, inclusiva y sustentable. Perspectivas que reconocen que las niñas y niños son sujetos activos en sus propios procesos de desarrollo, los cuales no son posibles sin su participación activa.

- **El concepto de educación**

La educación inicial es un momento fundante en el desarrollo integral y en la trayectoria educativa de los sujetos, por tal razón se requiere que dentro de sus fines se visibilicen los procesos formativos que deben estructurar su quehacer a partir de los ejes, aspiraciones, necesidades e intereses de las niñas y niños, de sus familias, de la sociedad y no, desde un horizonte paternalista o desde un sistema de adiestramiento que, simplemente les prepare para el ingreso a la educación primaria. De ahí la importancia de comprender la educación inicial como un proyecto fundado ética y políticamente en la acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo integral, que promueve la formación y el aprendizaje, configura escenarios que enriquecen los procesos de desarrollo de las niñas y niños al reconocer sus particularidades para potenciar las diferentes formas de ser y estar en el mundo. Contribuyen a la construcción de la identidad, la subjetividad, la autonomía, a recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural. En este proceso es fundamental el juego como la actividad central por medio de la cual elaboran y se apropian de sí mismos, de la relación con los demás y del mundo; la exploración y curiosidad, por medio de la cual buscan dar sentido al mundo que tienen que comprender, apropiar y actuar en él; la capacidad de expresarse y comunicarse a través de la construcción del lenguaje y de las demás formas de expresión artística que en la primera infancia son fundamentales precisamente porque el lenguaje oral está en un proceso inicial de construcción.

La educación inicial se identifica como un espacio que acoge, cuida y potencia el desarrollo integral, a partir de la construcción de diversos escenarios pedagógicos que permiten enriquecer y potenciar las vivencias, experiencias y saberes de las niñas y los niños. De igual forma, se parte del reconocimiento de las particularidades y de las diferentes formas de ser y estar en el mundo, lo cual define y abre múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad. Acoger y cuidar implica descubrir en las niñas y los niños diferentes formas de relación, de construir la identidad, de jugar, recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo.

La educación inicial es vital para lograr en el mediano y largo plazo sociedades más equitativas, justas y pacíficas. Comprenderla más allá del sistema escolar es indispensable para el reconocimiento de la ciudad como una sociedad educadora para todas y todos, a partir de la primera infancia.

- **El rol de las familias**

El Grupo considera a las familias como el primer ambiente de acogida a la primera infancia en el cual se da el cuidado y la crianza, pero también procesos educativos. Familias que se conforman en muy diferentes arreglos, para todos los cuales es necesaria una articulación con las instituciones educativas, pues se caracterizan por una diversidad de capacidades, aspiraciones y problemáticas, que son indispensables conocer para garantizar una educación inicial de calidad e inclusiva. Se requiere por tanto su participación y el diálogo con las instituciones educativas (IE), el cual debe partir no de las carencias, sino del reconocimiento que hay una sabiduría parental, conocimientos ancestrales sobre el cuidado y la formación, en los que las familias ponen en juego además de sus saberes, y expectativas, los temores y limitaciones, que permiten construir confianza y mutuo reconocimiento, básicos para fortalecer la articulación de la IE con las familias. La atención en familia es una de las modalidades para la atención, pero desde el punto de vista del desarrollo de las niñas y niños, es un ambiente indispensable por lo que la educación inicial trabaja con ellos como centro, pero debe incluir a las familias como indispensables en todas las modalidades. El fortalecimiento de las capacidades familiares, su articulación en diferentes formas de apoyo mutuo contribuye a la formación y consolidación de comunidad y a relacionarse más proactivamente con el Estado. La importancia del cuidado alcanza su verdadera significación vinculado al desarrollo, como lo muestran los avances contemporáneos de la ética del cuidado, la economía o la sociología del cuidado. Por ello en la educación inicial ambos están presentes tanto en la familia como en la escuela, con grados, procesos y formas diferentes, pero que necesitan una articulación sinérgica.

- **Derechos**

La perspectiva de derechos permitió enriquecer la comprensión de la primera infancia al suscitar el tránsito de su consideración como objetos de protección a su carácter de sujeto de derechos y aunque aún predominan muchos imaginarios, representaciones y prácticas basadas en la minoridad de las niñas y niños, se han realizado avances que están recogidos en la política para la primera infancia y para la educación inicial en el país y en Bogotá, por lo que constituyen una base fundamental para lograr que se concreten en las prácticas y relaciones con las niñas y niños y en el manejo de los asuntos que tienen que ver con su desarrollo integral.

- **Política pública**

El desarrollo de la primera infancia es un asunto tanto de la vida privada de las familias como un asunto público y por tanto, existe una corresponsabilidad entre la familia, la sociedad civil y el Estado como garante principal de los derechos. Para cumplir con sus responsabilidades no es suficiente para el Estado tener proyectos y programas para su atención, se necesita contar con políticas públicas. Y, esta urgencia ha llevado a desarrollar experiencias para su construcción y gestión que desafían muchas de las prácticas dominantes respecto a las políticas como la fragmentación entre sectores, entre niveles del Estado, con la sociedad civil, entre las disciplinas o la consideración de que solo el conocimiento de los llamados especialistas es válido. La mayoría del Grupo resaltó que el proceso de construcción del campo de primera infancia y de la educación inicial ha aportado alternativas al desafío de la coordinación intersectorial, a la organización del conocimiento por disciplinas fragmentadas entre sí y para superar el desconocimiento del saber y la experiencia de los educadores, las familias, las niñas y niños mismos y los actores locales.

La política educativa de Bogotá debe ratificar que son las niñas y los niños el foco de la política y sus programas, de manera que lo fundamental no sea solo la prestación del servicio educativo, independientemente de sus resultados, sino las realizaciones que se logran en las niñas y niños al prestárselo. Un enfoque en el cual madres, padres, hermanos, maestros, cuidadores y otros actores, no sean vistos simplemente como instrumentos para llevar bienes y servicios al niño, sino que ellas y ellos también se transformen en el proceso como corresponde a las perspectivas de desarrollo humano, derechos y educación. Lo cual es vital para que se transformen los ambientes de desarrollo de las niñas y niños –familia, institución educativa, otras instituciones, comunidades, etc.– para que los logros sean más sostenibles.

Se reconoció el valor de los avances en la investigación desde disciplinas como las neurociencias y su aporte para la comprensión de dimensiones del desarrollo, pero el riesgo de revivir enfoques y prácticas superadas de carácter biologicista, conductista, que desconocieron la importancia del cuidado, del afecto, del vínculo, de las interacciones, del territorio y de la cultura. En el mismo

sentido se reconoció la importancia de los estudios económicos que han demostrado la necesidad de garantizar la atención integral a la primera infancia, pero sin que se reduzca solo a la rentabilidad que implica, dada su contribución a fortalecer factores claves para el desarrollo en general y para la superación de la desigualdad y la injusticia social.

Por tanto, la política y la planeación educativa requieren la concertación intersectorial, la perspectiva inter y transdisciplinar, que reconozca el conocimiento de los especialistas, el saber pedagógico de los docentes y los saberes y experiencias prácticas de la población, y por tanto no pueden ser hechas solo desde los niveles centrales sino con la participación de todos.

- **El concepto de ciudad**

El Grupo reconoció la amplia discusión existente en las ciencias sociales acerca del concepto de ciudad, destacando las corrientes que promueven las ciudades para el desarrollo humano y la garantía de derechos, que incluyen la concepción de ciudades para la niñez, como por ejemplo las planteadas por Francesco Tonucci, por UNICEF, o para la primera infancia, como Urban90 de la Fundación Van Leer. Y, destacó que en términos de la educación inicial es indispensable avanzar en la construcción de Bogotá como ciudad educadora y cuidadora, recuperando las experiencias que se han planteado en tal sentido e identificando y aprovechando las lecciones aprendidas. La propuesta de modificación de las tendencias del desarrollo urbano de Bogotá, de la articulación con el sector rural y con la región así como el nuevo Plan de Ordenamiento Territorial, POT, son oportunidades privilegiadas para avanzar en la construcción de confianza entre las familias y las instituciones, para visibilizar y construir sobre las alternativas que han generado unas y otras, de manera que niñas y niños menores de 8 años no estén invisibilizados. Dichos avances serán a su vez un nuevo aporte clave de Bogotá al campo de primera infancia en el país, el cual tiene como quizá su principal reto, que los marcos de política, legales, los lineamientos, las articulaciones entre otras, se hagan realidad en los entornos locales en los cuales transcurre realmente la vida de niñas, niños y sus familias.

5. La Calidad de la Educación Inicial

La calidad es un concepto polisémico y para la educación inicial, preocupación central, por lo cual hay muy diferentes perspectivas para analizarla. El Grupo acordó unas preguntas para facilitar concertar su comprensión para los propósitos del presente documento: ¿Qué es la calidad educativa?, ¿Para qué se habla de calidad educativa en la política que se está desarrollando? y ¿Cómo lograr que se de esta calidad en la educación?

¿Qué es la calidad educativa?

Es importante partir del entendimiento de la calidad educativa como la adaptación y transformación de la educación frente a las necesidades de los diferentes contextos, partiendo de la comprensión y el reconocimiento de los y las niñas, sus familias y su entorno. Es un concepto que debe ser analizado desde la pluralidad, asumido como un reto para garantizar el derecho a la educación con calidad, como un atributo deseable del sistema educativo. El cual a su a su vez está influenciado por aspectos socio-económicos, culturales y ambientales.
La política educativa tiene que garantizar las condiciones para adelantar el proceso educativo con calidad en términos de propuestas de formación, de aprendizaje, de resignificación de la enseñanza, procesos pedagógicos, dinámicas curriculares y didácticas orientadas a fortalecer en niñas y niños las relaciones consigo mismo, con los otros y con el medio ambiente. Así como los materiales y recursos pedagógicos, la infraestructura, la tecnología y las condiciones de cuidado, protección y seguridad necesarias para lograrlo.

La calidad educativa en la primera infancia es condición para desarrollar sus potencialidades y la capacidad de agencia, en cuanto disposición para explorar, reflexionar y actuar en procura de lo que considera importante como bases para su autonomía, su subjetividad política y el ejercicio de la ciudadanía. Actuaciones que deben facilitarse en sus contextos familiares, institucionales, educativos y sociales para que tengan la oportunidad de apropiarse y construir cultura en las relaciones entre pares y articulados al mundo adulto.

La ciudad, con criterios de inclusión, justicia, equidad y convivencia, debe asegurar las articulaciones necesarias para que las familias y los entornos comunitarios tengan acceso a los servicios y recursos básicos indispensables para poder garantizar el bienestar y el desarrollo integral de niñas y niños.

¿Para qué la calidad educativa en la política que se está formulando?

La calidad educativa busca aportar al desarrollo de los sujetos y las comunidades desde la valoración de sus saberes y prácticas de convivencia, sus modos de relacionamiento, y sus formas de resolución de problemas básicos, para desarrollar habilidades para el cuidado de la vida, para potenciar diversos modos de expresión artísticas y creativas, para formar sujetos autónomos, empáticos, y colaborativos, que tengan la posibilidad de descubrir sus atributos más preciados para ponerlos al servicio de su propio bienestar y el de los demás.

Para ello se requiere posicionar conceptualizaciones más pertinentes de desarrollo e integralidad, respecto de las cuales se abrió una discusión no cerrada para asegurar la garantía de entornos relacionales que potencien las características particulares, las capacidades y habilidades de niñas y niños por medio del juego, el arte, la literatura, la exploración del medio, la enseñanza, el aprendizaje y constructos que integren los conceptos científicos a la vida cotidiana, posicionando la experiencia, las expresiones y la acción creadora a partir de modos de relacionamiento colaborativo y de apropiación del pensamiento crítico.

La escuela requiere pensar la relación de niñas y niños con su experiencia con el mundo, dado su papel en la conformación de la identidad (consigo mismo), y la de su subjetividad (con los demás y su entorno), con tres criterios principales:

- Relación consigo mismo: promover confianza, cuidado y autonomía con sus cuerpos y sus acciones, a fin de conformar su propia identidad. Para relacionarse de manera ética y estética (armónica) con el mundo. Es de gran importancia que se trabaje desde la educación en acciones de autoconocimiento, en el que niñas y niños puedan formar un autoconcepto sano y realista, haciendo énfasis en dos dimensiones, i) la autoestima, en cuanto valoración que se da la persona a sí misma, a su familia, a su cultura, ii) la capacidad para identificar los conocimientos, experiencias y capacidades que no se tienen para enfrentar los diferentes retos que la vida presenta. Lo que permite y promueve los procesos de aprendizaje autónomo para superar dichas dificultades.

- Relación con la sociedad: Es necesario que la educación busque el desarrollo de capacidades, competencias y el potenciamiento de la inteligencia y el saber hacer de niñas y niños, orientado al servicio y al bienestar propio y de los demás. Es una "educación basada en la formación social", en cuanto busca apoyarlos en descifrar las claves necesarias para situarse en el mundo, sentirse seguro en sus esfuerzos permanentes de crearlo y recrearlo para hacerlo suyo. Significa, también, ayudarle a derribar muchas de las barreras que pueden impedirle proyectar su vida y trazar un derrotero para realizar dicho proyecto.

- Relación con la naturaleza y el medio ambiente: La educación debe contar con prácticas cotidianas alrededor de elementos biológicos como el agua, el aire, la tierra, los organismos vivos, que generen conciencia en los y las niñas de sus acciones y las consecuencias de estas en el medio ambiente y como este afecta la vida de la sociedad. Estimular la preocupación por la sustentabilidad y el conocimiento de elementos pertinentes presentes en las

cosmovisiones de las diversas etnias que integran el país, que enriquezcan el manejo de las actividades fundamentales y promuevan prácticas concretas como la limitación del uso de plásticos, la reutilización, la reparación, los huertos escolares, la agricultura urbana o el manejo de las energías. Buscando así generar cambios duraderos, propios de una educación para la ecología humana y de una ciudad que como Bogotá se propone ser reconocida como verde.

De igual manera, se considera indispensable para la calidad de la educación tomar como punto de partida todas las capacidades, conocimientos, y diversidades de niñas y niños, docentes, comunidades y familias, lo que implica para las IE:

Valorar los saberes de las familias y las comunidades, que deben ponerse en diálogo con las necesidades y momentos que viven los y las niñas en sus procesos de desarrollo.

- Conocer a las niñas y niños que van a recibir, sus contextos familiares y prepararse para acogerles y responder a sus potencialidades e intereses.

- Reconocer, valorar y visibilizar la diversidad cultural, los saberes propios, las condiciones socioculturales de los contextos, de manera que las infancias de Bogotá se constituyan pluralmente por relaciones intergeneracionales, intercontextuales e interculturales, potenciando construcción como sujetos sociales.

Las infancias deben ser vistas no sólo desde la perspectiva de derechos, sino también desde la perspectiva diferencial, la cual debe expresarse en la política en relación con las diferencias de origen, de comunidad, de género, de opciones sexuales y de creencias, a fin de celebrar y respetar la diversidad, y no verla como un problema sino como una de las fortalezas de la ciudad.

¿Cómo lograr esta calidad educativa?

La calidad educativa pensada desde las potencialidades, capacidades y necesidades de niñas y niños hace evidente la importancia de enriquecer los ambientes en los cuales transcurre su vida, reconociendo y apoyando la participación de los actores que los integran y contando con las condiciones necesarias para garantizar los derechos fundamentales, incluido el derecho a la educación.

Es indispensable promover la educación inicial con base en la solidaridad, la empatía y el trabajo en equipo, para fortalecer valores humanos y el pensamiento crítico, de manera que desde los

primeros años se desarrollen como ciudadanas y ciudadanos capaces de pensar en comunidad y, por ende, que aprendan a actuar en procura del bien particular y el común, al reconocer y valorar la pluralidad de los otros y de los contextos en que actúan.
Se requieren propuestas pedagógicas, currículos flexibles y capacidad para desarrollar currículos emergentes, que generen procesos y acciones en las cuales haya interacciones dinámicas de socialización y momentos individuales de concentración en las actividades de interés de cada niña o niño. Estos procesos deben darse en los diferentes entornos de manera que puedan incorporar todas las vivencias de la vida cotidiana, en la familia y en la comunidad.

Es necesario resignificar el enfoque de género, en todos los procesos de la IE, incluyendo lo que tiene que ver con la oralidad y los materiales narrativos utilizados en la escuela y fuera de ella que promueven enfoques patriarcales y machistas que perpetúan dinámicas de desigualdad y roles preconcebidos de género, que están también presentes en los entornos familiares y comunitarios. Se requieren acciones intencionadas más sistemáticas y sostenidas en el tiempo.

Se afirma la necesidad de realizar un análisis participativo de la situación para saber el estado de la educación en temas como la pluralidad, la inclusión o la equidad. Esto a fin de establecer la ruta de acción, no sólo desde agentes externos que observen la realidad, sino desde agentes locales (niños, familias, grupos étnicos) que aporten a esta construcción, indagando cómo se ven ubicados dentro del territorio educativo. Para trabajar sobre la relación bidireccional del niño o la niña con el mundo, se plantea la apertura de espacios de participación para ellos. Este espacio deberá ser abierto y natural, a fin de que ellos se sientan cómodos en medio del diálogo y puedan exponer sus pensamientos, sentimientos, intereses y necesidades.

Se requiere contar con recursos pedagógicos, económicos, materiales, naturales, de infraestructura, tecnológicos humanos, y pedagógicos. La formación de los docentes debe incorporar los fundamentos de la calidad, orientarse a fortalecer la cultura de calidad, potenciando la participación de todos los actores, a partir de la cooperación y no de competir, en la construcción de sentido y significado desde las capacidades y posibilidades colectivas. Se requiere gestión del conocimiento en educación y pedagogía. Y consolidar un sistema de evaluación que incluya la valoración del desarrollo infantil y su proceso educativo, las transformaciones en los ambientes, las prácticas y que fortalezca la evaluación formativa para que las y los maestros puedan mejorar las prácticas y acciones y pedagógicas, lo mismo que los demás actores de acuerdo con sus responsabilidades para la transformación cuantitativa y cualitativa que contribuya al logro de la calidad.

Es indispensable fortalecer el vínculo entre escuela y familia, en el cual ambas partes se nutran mutuamente en beneficio de la formación de los niños y las niñas. La escuela requiere del apoyo y la participación de los padres y madres de familia (o quien configure su entorno familiar) para adelantar su labor con mayor eficiencia. Y, la familia, a su vez, necesita de las guías que los docentes puedan brindarles frente a las dinámicas o necesidades de aprendizaje de los infantes.

Es necesario continuar y profundizar la reflexión desde la pedagogía, como disciplina que analiza el hecho educativo, para orientar la flexibilización del funcionamiento del sistema en su forma imperante, así como para su adaptación a la diversidad de condiciones de las poblaciones que necesitan tener el acceso y ser parte de una educación de calidad.

- De igual manera, se plantea la importancia de crear un ambiente en el que la relación (niño/a-sociedad) sea bidireccional, es decir, un espacio en el cual los niños y niñas sean preparados para entrar a su sociedad, pero, igualmente, sean escuchados. Esto permitirá que comprendan su entorno y su contexto, y a partir de ello sean personas propositivas y que contribuyan a la construcción y mejoramiento de la sociedad en la que se encuentran.

- A la hora de hablar de calidad educativa y de políticas educativas es importante comprender que deben estar orientadas de acuerdo con el contexto social, cultural e histórico en el que se encuentren. Para los y las maestras, esto implica educar para y en un mundo incierto, el mayor ejemplo de ello es la pandemia actual a causa del COVID-19, la cual transformó todas las dinámicas establecidas en el proceso educativo formal de los y las niñas y los maestros.

Un primer paso para iniciar acciones puntuales es comprender las necesidades que se evidencian tanto en la escuela, como en los procesos educativos, tales como: los mínimos de calidad de vida, es decir, cuidado, compañía, alimentación y salud; infraestructura y tecnología que permita una inclusión en los colegios; y recursos pedagógicos y económicos que suplan las necesidades contextuales. Y, con respecto a las IE, que en general en el caso de las públicas respetan los estándares para infraestructura y dotación, avanzar en el marco del nuevo POT en la identificación de espacios para nuevas instalaciones y ampliaciones.

El reconocimiento y la valoración de la diversidad son una condición para contribuir a garantizar las trayectorias educativas y por tanto el enfoque diferencial en la educación inicial es indispensable y prioritario.

Para finalizar, se hace énfasis en la importancia de pensar acciones que sean lo suficientemente sinérgicas para que el sistema, que se ha establecido a lo largo del tiempo, no las “absorba” y “desaparezcan”, y se pueda generar un cambio verdaderamente evidente y positivo.

Es fundamental analizar los estudios realizados sobre calidad de la educación inicial realizados en la ciudad, incluyendo la línea de base que se levantó, teniendo en cuenta mapeos recientes y los estudios sobre prácticas pedagógicas, junto con el estándar de calidad definido por la ciudad, para consolidar los avances, corregir errores y llenar vacíos. Igualmente los trabajos sobre capacidades, competencias para el Siglo XXI, formación docente, sobre autonomía y articulación y la versión actualizada de los lineamientos. En el Anexo No. 3, se detalla una propuesta para convocar foros locales preparados desde las instituciones educativas, combinados con reuniones de las Direcciones Locales de Educación, DILES, con las IE y las universidades.

6. El Aprendizaje en la Educación Inicial

La educación inicial es vital en el desarrollo y en la formación integral de los sujetos, por tal razón se requiere que se visibilicen los procesos formativos y los aprendizajes; estructurar el quehacer pedagógico a partir de las características particulares, las potencialidades, necesidades e intereses de los niños y las niñas. Lo que constituye un debate central para señalar que la educación inicial tiene sentido en sí misma como parte integral de esos momentos del curso de vida, para que puedan ser vividos a plenitud por niñas y niños contribuyendo a su desarrollo integral y no como un proceso de preparación para la educación primaria. Es decir, se necesita resignificar el aprendizaje y la enseñanza para lograr las transformaciones pedagógicas que requiere la educación inicial.

Los aprendizajes en el contexto de educación inicial parten de las experiencias de niñas y niños, que habitan territorios y culturas diversas, los cuales deben ser tenidos en cuenta de manera que las vivencias que nutren los aprendizajes se orienten a partir del encuentro con el juego, la literatura y los diferentes mundos que posibiliten el desarrollo integral. También las instituciones educativas no son homogéneas pues en ellas convergen diversidad de sujetos, saberes y prácticas. y que además deben entrar en relación con los demás sectores para que el Estado pueda jugar el papel de garante principal de los derechos.

La educación inicial es determinante para lograr sociedades más igualitarias en el largo plazo, por tal motivo es necesario reconocer el desarrollo infantil desde una perspectiva del derecho a la educación, que oriente el sentido ético, estético y político de la educación inicial con miras a promover y garantizar el desarrollo de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los ocho años. Para lo cual se requiere ampliar las comprensiones sobre los procesos de desarrollo de los niños y las niñas desde una mirada holística a partir de ejes integradores que dan

fundamento y cimientan las propuestas pedagógicas y curriculares31. Dichos ejes articulan las propuestas pedagógicas que posibilitan el desarrollo de las niñas y los niños desde las actividades rectoras, como actuaciones primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido.

Con el marco de discusiones como las anteriores se consideraron como ejes integradores:

- *Desarrollo social y personal en la primera infancia*: que abordan interrogantes como los siguientes: ¿de qué manera los niños y las niñas desarrollan seguridad y confianza en sí mismos?, ¿cómo se desarrolla la autonomía en los primeros años?, ¿qué implica la construcción de identidad para las niñas y los niños? y ¿cómo se garantiza la participación de los niños y las niñas?
- *Expresión en la primera infancia*: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento, mediante procesos del desarrollo infantil vinculados a cuestiones como: ¿de qué manera los niños y las niñas descubren el mundo a través del cuerpo y el movimiento?, ¿cómo se desarrolla la sensibilidad y la apreciación estética en la educación inicial?, ¿qué lenguajes usan las niñas y los niños para comunicarse y cómo se desarrollan?
- *Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia*: procesos del desarrollo infantil vinculados a las preguntas: ¿de qué manera los niños y las niñas exploran, descubren y construyen conocimiento a través de los objetos?, ¿cómo potenciar el desarrollo del pensamiento científico en las niñas y los niños para mantener viva su capacidad de asombro y transformación del mundo? y ¿cómo se desarrolla el pensamiento lógico?

En consecuencia, se propone organizar las prácticas pedagógicas en torno a las actuaciones primordiales y los ejes integradores a partir de los cuales se da sentido al quehacer pedagógico que realizan las y los docentes en los diferentes contextos sociales y culturales. Se propone también realizar una cartografía que ubique los lugares de procedencia de las niñas y los niños, se reconozcan las diversas costumbres y prácticas culturales, lo cual contribuye al reconocimiento de la identidad y de la diversidad.

31 Se habla de propuestas pedagógicas o curriculares en cuanto uno de los temas más discutidos fue la necesidad de superar la tendencia a que la educación inicial se organice desde las disciplinas o con base en mallas curriculares. Por el contrario, debe partir de las potencialidades, necesidades e intereses de NN y desarrollarse con base en las actividades rectoras. Y, en ese sentido es que se habla de propuestas pedagógicas, mientras que hablan de propuestas curriculares pues el currículo no puede ser reducido a una estrecha concepción de malla curricular sino a su carácter integral.

Las actividades rectoras se asumen como actuaciones principales de la vida de los niños y las niñas, en las que encuentran sus propias maneras de estar en el mundo para re significarlo, transformarlo y habitar en él. El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio cobran vida en las estrategias de trabajo utilizadas para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas.

Una mirada holística e integral de la educación inicial con respecto a los aprendizajes debe partir del reconocimiento de las niñas y niños como sujetos de derechos en la construcción de su identidad y su subjetividad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Se requiere conocer y entender sus particularidades, sus momentos de desarrollo para potenciar el juego, el cuerpo, el arte, la literatura y la exploración del medio, como actuaciones que caracterizan a la primera infancia, en su relación consigo mismo, con el o la otra, los adultos y su entorno. Así se logran los aprendizajes que requiere, no a partir de contenidos temáticos, sino de sus intereses e inquietudes, atendidos con estrategias pedagógicas, como los proyectos, que desplieguen diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo.

Un factor que enriquece la experiencia–interacción significativa es el reconocimiento de la historia personal, social y cultural de las niñas y los niños para una acción pedagógica incluyente en cualquier ambiente, teniendo en cuenta tanto el carácter dinámico como el fundacional que tiene este reconocimiento en la construcción de identidades en la infancia. La autobiografía de los niños y las niñas permite conocer el lugar que ha tenido la niña o el niño en la familia a partir de los recuerdos-hitos que han marcado su desarrollo y de las interacciones que los adultos han entablado con ellas y ellos.

Las prácticas pedagógicas en educación inicial: una experiencia[32] de interacciones vivenciales

Las prácticas pedagógicas con los niños y las niñas de la educación inicial están influenciadas por las concepciones que se tienen sobre educación, pedagogía, niña, niño, infancia, desarrollo integral, aprendizaje, diversidad, entre otras. Para lograr la transformación y cualificación de las prácticas educativas se requiere una permanente reflexión sobre las mismas. Asimismo, reconocer a los maestros como actores fundamentales del proceso formativo, ya que con su saber, experiencia y capacidad reflexiva, orientan y acompañan los procesos educativos de los niños y las niñas.

[32] Es importante hablar de dos niveles de experiencia, el primero sobre el que afecta al docente sobre su reflexión, y la segunda sobre la que se busca provocar en los niños y las niñas.

Las interacciones que ocurren en forma natural, es decir las relaciones cotidianas que experimenta el niño o la niña consigo mismo, entre sus pares, con los adultos y con sus entornos son la base de la educación inicial. El ambiente natural, físico, social, cultural, los y las compañeras o amigas y los adultos ocupan un espacio importante en la vida de las niñas y los niños, contribuyen a sus procesos de formación, ya que las vivencias les permiten aprehender del mundo.

Para las niñas y los niños es fundamental ser escuchados y participar en los diversos escenarios en los que intervienen, esto les permite sentirse reconocidos, queridos, acogidos y valorados. De ahí la importancia de generar espacios de participación dentro de los procesos de formación, ya que la interacción bajo dinámicas de reconocimiento desarrolla las habilidades sociales, concomitante al acceso a las diferentes manifestaciones culturales.

Las interacciones suceden a propósito de las actuaciones primordiales: juego, arte, literatura y exploración del medio, y su articulación con los ejes de desarrollo. Desde estas actuaciones se conforman un conjunto de experiencias que promuevan la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños.

En este sentido, las intencionalidades pedagógicas son las que le dan sentido la experiencia como escenario de interacciones significativas y relevantes, pues a través de ellas se logrará el potenciamiento de los procesos de desarrollo de niñas y niños, al tiempo que se favorecerá la construcción de relaciones equitativas, democráticas y transformadoras de la realidad social.

Para los maestros esto implica planear y decidir su quehacer con el fin de acompañar a niñas y niños —a manera de andamiaje— a relacionar su mundo personal con el contexto social y cultural, en relación con las actuaciones primordiales de la primera infancia. Es indispensable que la experiencia ganada y los conocimientos construidos por los maestros sea puesto en diálogo para la construcción y desarrollo de la política educativa.

Ambiente y estrategias pedagógicas en educación inicial

Este escenario se configura como un espacio vivo que posibilita la relación del sujeto con lo que lo rodea, por esto es importante considerar que los ambientes de primera infancia deben posibilitar la convergencia de diversas formas de aprendizajes, hacia lenguajes estéticos, musicales y performativos, que necesariamente implican una sensibilización de la docente o el docente para poder, no solo acompañar, sino provocar en los educandos la necesidad y entusiasmo por vivenciar esa experiencia de contacto con la institución escolar. A su vez, ser facilitadores de las

experiencias como formas de acompañamiento y mentoría para el crecimiento empático e integral de niñas y niños.

Lo anterior requiere de la construcción de ambientes que posibiliten e inviten al encuentro de las estrategias pedagógicas, que dinamicen las relaciones con el grupo. En el Anexo 4 se incluyen unas reflexiones sobre el espacio-ambiente en la educación inicial, que destacan como éste se va construyendo, 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. Esta 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. 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 contenga el espacio-ambiente.

La pedagogía infantil, ha construido unas estrategias pedagógicas a partir de ambientes que buscan concretar los principios a los que nos hemos referido tales como: los proyectos de aula, rincones, talleres, asambleas de curso, laboratorios pedagógicos, entre otros. Dichas estrategias las reconstruye el o la maestra a través de su intencionalidad y su saber experiencial y requieren las dotaciones básicas adecuadas.

7. Formación y Cualificación Docente

Investigaciones, evaluaciones y construcciones conceptuales a nivel nacional e internacional ratifican que la formación y cualificación de los maestros es un aspecto crítico para el logro de una educación de calidad, pertinente e inclusiva. En el caso colombiano la formación y cualificación docente se ha visto afectada por problemáticas tales como la baja valoración social de la profesión docente, el insuficiente reconocimiento y aprovechamiento de los saberes que se generan en las prácticas pedagógicas, la baja remuneración, la inestabilidad laboral para un número importante de maestras y maestros y precarias condiciones en términos de salud, riesgos laborales, ubicación y bioseguridad.

Frente a estas situaciones Bogotá ha tenido avances importantes pero subsisten aún significativas oportunidades de mejora, particularmente para el caso de las maestras y maestros de la educación inicial. Es indispensable avanzar en el proceso de reconocimiento y valoración de su papel en el sector educativo y a nivel social. Al mismo tiempo se requiere potenciar sus capacidades lo que

implica transformaciones significativas en los procesos de formación, cualificación y acompañamiento, así como asegurar las condiciones necesarias para su ejercicio profesional.

Al respecto hay diversidad de opiniones y de propuestas pero se parte de un punto en común: la urgencia del reconocimiento de las y los maestros como generadores de saber pedagógico y poseedores de experiencias que deben ser valoradas tanto en la definición y desarrollo de las políticas educativas, como por parte de la academia y los centros de formación de docentes.

Por tanto es muy importante que se continúe fortaleciendo la participación activa, reflexionada y sistemática de maestros y maestros en la construcción y desarrollo de la política de educación inicial de la ciudad. Continuar dinamizando las investigaciones, sistematizaciones y evaluaciones por parte de maestras y maestros de inicial y avanzar en el proceso de diálogo con las instituciones de educación superior, para que junto con los resultados de sus procesos de investigación y construcción de pensamiento pedagógico, continúen articulando el saber producido por los maestros, de manera que los procesos de formación y cualificación respondan más a los avances del conocimiento y a las necesidades del campo de la primera infancia.
Y, es muy importante para que la educación inicial sea de calidad en el marco de la atención integral, que se incorporen elementos similares en la formación de profesionales de otras áreas del conocimiento ligadas a dicha atención, para lo cual es importante el diálogo al respecto de la SED con el MEN y con las instancias pertinentes en la academia.

Junto a la visibilización, reconocimiento y legitimación de la labor docente y a la resignificación de los procesos de formación y cualificación, es indispensable potenciar la reflexión autocrítica, como parte del sistema de evaluación, de los mismos educadores de sus prácticas pedagógicas, de los relacionamientos, de la conexión entre sus emociones y su labor racional, como parte integrante del mejoramiento continuo.

Es prioritario también fortalecer las condiciones básicas para el desempeño de su labor en términos de tiempo, espacios y mediaciones que potencien su capacidad de construir conocimiento a partir de la experiencia, valorarla y cuestionarla, intercambiar con otros, investigar, participar en la planeación y programación. La consolidación de condiciones relacionadas con la contratación, carrera profesional, remuneración, salud, riesgos laborales, pensión, vivienda y atención a sus familias. Es decir, la formación y cualificación docente debe pensarse como un proceso multidimensional y continuo que dinamiza las transformaciones pedagógicas.

Ingreso a la educación superior

Con el objetivo de mejorar la calidad de la educación inicial y el posicionamiento social de las y los maestros es necesario promover con las universidades y facultades de educación sistemas de promoción de las carreras claramente orientados a mostrar que la educación inicial necesita los mejores talentos. Se necesita investigar más sobre las motivaciones y vocaciones de los adolescentes y jóvenes para que la orientación vocacional en los grados 11 los motive a vincularse a la profesión docente. Y es necesario fortalecer los sistemas de soporte requeridos para que culminen su formación.

A nivel social es necesario que en las campañas comunicativas alrededor de la educación en la ciudad, se posicione el tema del papel de maestras y maestros en la educación inicial para lograr una transformación en los imaginarios y representaciones sociales que contribuyan a potenciar su labor docente y a la articulación de la escuela con las familias y comunidades

El proceso formativo

La evidencia internacional y nacional demuestra que es imposible transformar procesos si no se prepara adecuadamente el talento humano involucrado. Bogotá ha logrado avances en la educación inicial y ha crecido la oferta en programas y en cursos, pero diversos estudios y diagnósticos demuestran que en la formación de formadores todavía hay oportunidades de mejoramiento significativas. Un aspecto muy discutido es la necesidad de generalizar la articulación entre la formación de maestros y maestras con respecto a los contextos reales de los niños y las niñas, pues hay muchos casos en que se argumenta, no se da. Se destaca también la importancia de la fundamentación epistemológica, las bases en investigación, la perspectiva de derechos, el enfoque diferencial y los criterios de las políticas de atención integral y de educación inicial, con el aporte de las perspectivas contemporáneas y críticas. La formación debe superar la tendencia al teoricismo, que varios identifican en los procesos formativos y su débil capacidad para convertirlo en propuestas pedagógicos y útiles para el manejo de las complejidades del mundo escolar. Es importante que en los procesos de formación las líneas de investigación continúen profundizando en el diálogo de la academia con la escuela y la educación en la ciudad, fortaleciendo su encuentro, asuntos que son materia de un debate que debe ser profundizado.

Las prácticas de los maestros en formación en las IE requieren una revisión de fondo para asegurar que en su preparación logren entender el complejo y desafiante mundo de la escuela y poder poner en juego su preparación en el momento en que ingresen a la docencia. Por tanto, deben ser

reconocidos como maestros en formación, no como ayudantes, ni instrumentalizarlos. Debe estimularse la observación con un enfoque investigativo que los estimule a conocer el PEI para entender de qué escuela se trata, a explorar cuáles son los contextos de los alumnos, a entender el sentido de las practicas pedagógicas, las interacciones y las acciones que se desarrollan. Además, que puedan permanecer el tiempo previsto, participen en reuniones, estén realmente integrados a la vida de la IE y a las interacciones con los niños y niñas.

Los futuros docentes deben ser orientados y apoyados por docentes formados para ello, que conozcan la propuesta que ha construido su universidad, los contextos educativos y se preocupan por la formación y por su salud emocional, de manera que se generen herramientas para tramitar las emociones que se producen en la práctica pedagógica. Personas sanas serán educadores que se posicionan y ejercen su rol con los niños y las niñas adecuadamente. También es necesario revisar los métodos y las estrategias con las cuales se les evalúa para que sean significativas y formativas.

Asesoría y acompañamiento a quienes empiezan la labor docente.

Diversos estudios y la experiencia demuestran que en los tres primero años de ejercicio profesional, por diversas razones, buena parte de las maestras y maestros sufren un choque que lleva a muchos a desertar o afecta negativamente sus futuros desempeños, tales como encontrar que las intenciones de cambio que esperaban no son tan posibles o que al entrar a manejar el complejo tejido de situaciones y relaciones en el aula, en la IE, con las familias y comunidades, no cuentan con suficientes elementos para afrontarlos. Es indispensable tener un programa de acompañamiento a maestros principiantes que se base en la experiencia y el conocimiento de profesores que han acompañado este tipo de procesos y en las investigaciones que se han realizado al respecto.

La experiencia docente es la base para generar conocimiento individual y colectivo y para cualificar su labor.

La política de educación inicial en su diseño, en su desarrollo, en su evaluación y en su resignificación, necesita el aporte del saber de maestras y maestros. A su vez, la calidad de la experiencia docente depende en gran medida de la capacidad y las oportunidades para reflexionar su práctica, y para ponerla en diálogo con otras experiencias. Es indispensable facilitar la formación de grupos, colectivos, redes, comunidades de aprendizaje o nodos por parte de maestras

y maestros, de manera que se facilite la creación de espacios para la circulación del conocimiento y los saberes, para su apropiación y uso. Se requiere revisar y, si es el caso, resignificar el acompañamiento situado a la práctica , el cual tiene la ventaja de reivindicar el saber de los maestros y el fortalecimiento de las redes, lo mismo que las mesas pedagógicas locales. Es urgente que se prevean tiempos y espacios para la reflexión pedagógica, para investigar, al igual que estímulos, como el reconocimiento en el estatuto docente del rol de maestro-investigador. Fundamental que participen en los espacios de planeación, de seguimiento y en el diálogo pedagógico con los docentes de los demás ciclos en las IE. Procesos que se deben programar también en los diferentes niveles en los que está organizado el sistema educativo en la ciudad para que sean tenidos en cuenta en el direccionamiento de la educación al poderse compartir y adaptar en diversos contextos.

La cualificación continua.

No basta con la experiencia propia, la compartida y las reflexiones al respecto, es necesario que los maestros tengan oportunidades para profundizar, para adquirir nuevas capacidades y actualizarse. En este sentido es conveniente ampliar los programas de apoyo para especializaciones, maestrías, doctorados y para cursos, diplomados y participación en eventos significativos, que pongan a los educadores en contacto con nuevas investigaciones y debates para continuar con su formación y cualificación. Procesos que deben incorporar, como se ha dicho, los resultados de la investigación, sistematizaciones de experiencias significativas con los resultados de los procesos de evaluación formativa que indiquen las fortalezas y oportunidades de mejoramiento en la labor docente, aparte de las medidas de carácter administrativo que se requieran.33

Es necesario incrementar las alternativas y oportunidades para la cualificación o formación en servicio, atendiendo a los intereses y motivaciones de los maestros y a las necesidades de mejoramiento de la educación inicial en la ciudad. Los procesos formativos se facilitan con las nuevas tecnologías, las bases de datos y las redes sociales, por lo que es de vital importancia fortalecer los mecanismos de comunicación directa con los y las maestras y facilitar el acceso a las tecnologías y su conocimiento.

33 El tema de la evaluación docente fue muy analizado dadas las diferentes perspectivas existentes al respecto, para enfatizar que la evaluación es fundamental para el mejoramiento de los procesos, por lo que debe ser formativa y no de carácter punitivo.

La investigación es un componente fundamental de la labor de los y las maestras, pues es a partir de ella que se genera saber y conocimiento pedagógico que pueda mejorar las prácticas pedagógicas pues permite reconocer a los niños y las niñas como sujetos en la multidimensionalidad que constituye su experiencia vital, de manera que sea posible situar esa experiencia y entablar un diálogo permanente con el contexto, familia, cuidadores, barrio y comunidad. La investigación debe fortalecerse en la formación y en la cualificación docente.
En el Anexo No. 5 *Propuestas a corto mediano y largo plazo para la formación y cualificación docente*, se presenta un cuadro con unos ejemplos de acciones propuestas en los tres plazos.

8. Gestión del Conocimiento y Evaluación

Lograr la educación inicial que la ciudad se propone implica tener los conocimientos necesarios para el logro de los objetivos propuestos, para generar los procesos y acciones requeridos que garanticen el derecho a la educación de niñas y niños de manera pertinente y oportuna. Y, para saber los resultados e ir ajustando la política, sus programas, la institucionalidad, la cualificación del talento humano y la financiación. Propósitos que solo se pueden lograr fortaleciendo la gestión de conocimiento y la evaluación.

Hay conocimientos que se requieren en asuntos como imaginarios y representaciones de la niñez en la primera infancia, de la educación inicial, del papel de la familia, de la participación y del ejercicio de la ciudadanía en estas edades. Igualmente se requiere más conocimiento respecto a prácticas pedagógicas y a la diversidad cultural, entre otros. Se necesita mapear y sistematizar innovaciones, analizar estados del arte y de la práctica que ya se han hecho y programar las investigaciones básicas para apoyar la concreción de las propuestas para la primera infancia. En tal sentido, consolidar la agenda de gestión del conocimiento sobre educación inicial en la ciudad es una prioridad.

Al analizar la evaluación el grupo consideró diversos ángulos que expresan la diversidad de opiniones que existen en torno a qué es la evaluación, para qué sirve, quién la adelanta, cómo y quiénes usan sus resultados. Involucra también consideraciones que se desprenden de muy diferentes disciplinas, no solo de la salud y la psicología, las hay también de carácter cultural, ético, político, metodológico y técnico.

El país ha tenido avances en materia de evaluación de la educación inicial, al igual que Bogotá. Por ejemplo, el Primer Encuentro de Primera Infancia y Desarrollo, el Desafío de la Década en el 2003 mediante el cual se fortaleció el campo de la primera infancia y la necesidad de contar con una política pública para su atención integral; se estableció que el país tenía un atraso importante en materia de evaluación, deficiencias en los sistemas de información, falta de actualización teórica y técnica de los instrumentos de valoración del desarrollo y la falta de sistemas de evaluación. Desde entonces se ha avanzado en sistemas de información. Se adelantó la actualización psicométrica y la parametrización de la Escala de valoración cualitativa de desarrollo del ICBF, se actualizó y validó la Escala Abreviada del Desarrollo de salud. El MEN con base en el MELQO construyó el Instrumento de Medición de la Calidad de la Educación Inicial, IMCEIC y el Instrumento de Valoración del Desarrollo y Aprendizaje del Niño, IVDAN aplicado inicialmente en la modalidad institucional. Bogotá ha construido el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil, con criterios y desarrollos que no se limitan a lo propuesto por el MEN y ha construido las estrategias y los instrumentos con los cuales cuenta hoy la ciudad.

La SED ha planteado la evaluación en términos de la estructura, los procesos y los resultados, lo que deja en claro que además de la valoración del desarrollo integral, la formación y el aprendizaje de los niños, de la evaluación de los ambientes en los que se desarrollan y aprenden, se requiere también la evaluación de la política, de los programas, de la institucionalidad, de las modalidades, de los docentes, del financiamiento y del gasto. Por tanto, una prioridad adicional es la consolidación de la agenda de evaluación de la educación inicial en Bogotá.

Las agendas de gestión del conocimiento y de evaluación de la educación inicial en la ciudad requieren sistemas de información articulados y un manejo adecuados de estos. Y, además hay preocupación entre diversos actores por el registro de la información pues consideran que aún hay muchas dificultades para garantizar su calidad, para que sea usada en los niveles que corresponde, por lo que es indispensable un programa sistemático y continuado para cualificar en el sentido de la información, su recolección, su análisis y uso, tanto en quienes diseñan los sistemas como en quienes colectan la información.

Se requiere profundizar y concertar respecto a la política de evaluación, considerando aspectos polémicos tales como:

- Garantizar la adecuada participación de la educación inicial en la agenda de gestión del conocimiento, la de evaluación y la de sistemas de información de la SED y del Distrito, que asegure el cumplimiento de las Metas del Plan de Desarrollo.
- En el corto plazo es necesario mapear las evaluaciones realizadas y los estudios más representativos.
- Definir el seguimiento a los ejes de los lineamientos pedagógicos, la periodicidad de las evaluaciones que se requieren, incluyendo las estructurales, de las prácticas, operaciones y resultados.
- Concertar los indicadores para la política de evaluación de educación inicial.
- Reconocer el valor y validez del ejercicio continuo de valoración que adelantan las y los maestros a partir de la observación de niños y niñas, y en algunos casos, de las relaciones con las familias, que incluyen los aprendizajes y los procesos de desarrollo, formativos.
- Hay informes, sistematizaciones y evaluaciones que reportan que hay una recarga de trabajo para maestras y maestros por la evaluación, que no pueden articularla con su labor docente y que les dificulta el uso de los resultados de la evaluación, o que hay incomprensión de estos en algunos niveles del sistema, que deben ser analizadas.
- Consolidar el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil y el Sistema de Evaluación de la calidad.
- Evaluar y sistematizar innovaciones.
- Definir incentivos para estimular la evaluación a todo nivel, incluyendo reconocimientos, premios, becas, eventos, publicaciones, asignaciones presupuestales.
- Buscar acuerdos con la academia, la cooperación internacional y organizaciones de la sociedad civil con interés y capacidad para cualificar el talento involucrado en la evaluación. Lo mismo que para adelantar procesos evaluativos de manera sistemática.
- Concertar los acuerdos con las instancias de la ciudad y del nivel nacional involucradas en la atención a la primera infancia para la evaluación de la atención integral en términos de acordar criterios, programación, responsabilidades en la recolección de información, en el análisis, en la circulación y en el uso de manera que se dé el adecuado reconocimiento al papel de docentes en la evaluación y uso de sus resultados.

9. Gestión

La transformación de la educación inicial en la ciudad presenta claros desafíos para la gestión tanto en las Instituciones Educativas, en la SED, como en la Alcaldía y para sus relaciones con la región, el nivel nacional, el sector privado y la cooperación.

Con respecto a la SED es indispensable concretar la propuesta de reestructuración que se viene considerando, teniendo como prioridad la consolidación de la planeación basada en una nueva propuesta pedagógica, la integralidad de la educación y asegurar las trayectorias educativas. Que sea de corto, mediano y largo plazo, para superar el cortoplacismo y la atención a urgencias y demandas puntuales, lo cual obstaculiza o deja de lado los procesos claves. Que focalice el trabajo de cada una de las unidades de la SED, supere la fragmentación y potencie la articulación para el logro de los objetivos comunes.

Cómo parte de ese proceso está la definición del ciclo de educación inicial y su ubicación en el conjunto del sistema educativo distrital. El ciclo de educación inicial es el más nuevo en la educación de la ciudad, por lo tanto en todas las unidades de la SED los demás ciclos y niveles tienen la preeminencia en las actividades. Tal situación, unida al relativo desconocimiento y valoración a la educación inicial, bastante superado en el discurso pero aún vigente en la vida práctica, conduce a que esta no tenga el protagonismo y el reconocimiento que necesita para su consolidación y desarrollo. Además, por ser el nivel más nuevo, es mucho más sensible a los ajustes propios de las fases negativas de los ciclos económicos y políticos. Una prioridad es fortalecer la educación inicial con acciones desde las Instituciones Educativas hasta la SED en su conjunto y en sus relaciones con las demás instancias del distrito y nacionales.

Para avanzar en su posicionamiento como ciclo, superar la división entre inicial y preescolar que subsiste en el sistema educativo nacional y que Bogotá está adelantando, es necesario enfocar toda la atención en el logro de la cobertura, la calidad, la inclusión y la sostenibilidad necesarias. Lo cual es imposible si no se logra una mayor articulación interna en la SED para la cual es muy importante que exista una Dirección de educación inicial. Propuesta que, además, de acuerdo con las prácticas propias de presupuesto y de institucionalización le da garantías de sostenibilidad ante los cambios de administración. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación de la ciudad en su conjunto, atendiendo la importancia de asegurar las trayectorias y la permanencia, así como la calidad, es indispensable la articulación y el diálogo permanente con el resto de ciclos. Incluyendo el que la educación inicial sea asumida como una responsabilidad de todos y no solo

del equipo responsable del ciclo. La educación inicial tiene mucho que aportar a toda la educación, aislada, no puede lograr ninguno de sus propósitos.

Dado que es un asuntos polémico, debe consolidarse y estabilizarse el relacionamiento con la educación privada, coordinando con la Secretaría de Integración Social y el ICBF, para los temas de registro, asistencia técnica, apoyo, cumplimiento de lineamientos y estándares, aprovechamiento de las experiencias ganadas por las IE y proyectos privados que demuestran resultados positivos. Lo mismo que el relacionamiento de la SED con las cajas de compensación, en el marco del propósito de aprovechar todas las capacidades y recursos existentes en la ciudad que puedan beneficiar la atención integral de la primera infancia, dado que las cajas pueden aportar técnicamente, con talento humano y recursos económicos, aparte de la discusión sobre la tercerización.

Fortalecer la articulación interna en la SED con un adecuado reconocimiento para el ciclo inicial, asegurar y acompañar a la oferta privada para que cumpla las condiciones de calidad e inclusión, son indispensables pero no suficientes para asegurar la atención integral e la primera infancia. Es necesaria también la articulación entre las secretarías, los departamentos y las demás instituciones de las cuales depende la atención, por lo que se requiere identificar las lecciones aprendidas en los procesos de concertación y cooperación, evitar las fallas del pasado y establecer las instancias para que la coordinación pueda garantizar la integralidad, con mayores sinergias, eficiencia en los resultados y sostenibilidad en los impactos.

En la articulación con los niveles nacionales hay que aprovechar los avances en la coordinación respecto a la información, el acompañamiento a las familias y en la consolidación de instancias como la Mesa Distrital de Transiciones Armónicas y Efectivas, para que se logre también avanzar al grado y calidad de coordinación que necesita la ciudad.

10. **Propuestas complementarias para la atención a la pandemia y para la socialización del informe de la Misión**

- Dado que aún no se supera la condición del COVID-19 como pandemia es necesario atender los efectos más catastróficos de la emergencia actual, con el criterio de contribuir al mismo tiempo a las soluciones de mediano y largo plazo que propone la Misión.

- El impacto negativo de la pandemia en la niñez y la educación ha sido enorme, afectando más a los más pobres, a las niñas y los niños, por lo que es necesario tomar urgentemente las medidas necesarias para fortalecer la educación inicial, apoyar las familias y es preciso incluir la perspectiva de género para temas como violencia intrafamiliar, abuso, incremento de la angustia y otros fenómenos.

- Es indispensable fortalecer el apoyo a las familias, pues así como se ha reglamentado el trabajo en casa, es necesario definir y atender las condiciones mínimas que es necesario garantizar para el aprendizaje en casa, mixto y presencial.

- Apoyo a los docentes en la sistematización de experiencias, socialización y divulgación de los resultados de investigaciones y evaluaciones, que les permitan reflexionar sobre los aprendizajes que deja el proceso que se está viviendo, intercambiar, construir conjuntamente alternativas de trabajo en y desde la IE, de apoyo a las familias, a las nuevas condiciones de la labor docente (recursos, nuevas posibilidades y estrategias de actualización, de intercambio) y para atender las problemáticas de salud y psicosociales.

- Elaborar propuesta para atender necesidades de infraestructura, dotación, tecnología y bioseguridad para la virtualidad, alternancia y presencial, acorde con recursos disponibles

- La socialización de la propuesta de la Misión, en particular para el tema de educación inicial requiere una estrategia comunicativa y de movilización social respecto al sentido y significado de la primera infancia y su educación, el papel de la familia y la escuela, del juego, de su participación en un marco de derechos, de desarrollo humano, de género, de diversidad, de la construcción de ciudadanía y de la corresponsabilidad.

- La estrategia debe partir de los avances tenidos, ser clara en la magnitud de las brechas e inequidades existentes y en la presentación de las alternativas de acción de manera que se fortalezca la voluntad política indispensable y se genere la movilización social que garantice, la participación, el seguimiento y la exigibilidad necesarias.

- La campaña de comunicación y educativa debe fortalecer la conversación ciudadana, el diálogo entre el Estado y la sociedad civil, para construir confianza como lo han demostrado

experiencias como el acuerdo ciudadano por la primera infancia en Bogotá (34), los presupuestos participativos en diversos contextos o las mesas de participación

El grupo destacó en sus análisis la importancia del saber de las y los educadores, de los directivos, orientadores, así como de las familias y de las niñas y niños mismos, de funcionarios y de la ciudadanía en general. Al tiempo reconoció el valor del conocimiento que se ha construido fruto de la investigación, de sistematizaciones, evaluaciones y de la reflexión teórica en la pedagogía y en las diferentes disciplinas involucradas en el logro del desarrollo integral y el aprendizaje.

Y también se hizo énfasis en que diferentes actores de la educación inicial en la ciudad y el país han generado un valioso conjunto de innovaciones y alternativas que tienen que ver con la construcción y desarrollo de políticas y programas, y otras relacionadas con el trabajo directo con las niñas y niños. Unas más sobre el ejercicio de la labor docente, el fortalecimiento de la institución educativa, así como el trabajo con las familias y comunidades.

Continuar con el proceso de identificación, sistematización, evaluación, visibilización, promoción y potenciación de estos avances y llevarlos a escala, implica que sean apropiados y adecuados de manera diferencial acorde con la diversidad de contextos y situaciones que caracterizan las áreas urbanas y rurales de la ciudad. Y con estas bases construir la narrativa que recoja la memoria de la educación inicial en Bogotá y consolide su saber pedagógico como soporte para el logro de los propósitos estratégicos mencionados y los incluidos en las matrices presentadas a continuación.

De esta manera la educación inicial podrá aportar en mayor medida a la realización de la visión estratégica de ciudad y a propiciar una mejor priorización y articulación de la acción estatal y de su relación con la sociedad civil, para garantizar una infancia feliz a sus niñas y niños, unas condiciones de vida dignas para sus familias y comunidades. A continuación se incluyen una presentación de objetivos y metas para el 2024, el 2030 y el 2038.

34 Construido a partir del Convenio 2530: Por la Sostenibilidad de la Política por la Calidad de Vida de los Niños, Niñas y Adolescentes de Bogotá, con énfasis en la Atención Integral de la Primera Infancia 2007-2008.

EJE 1: EDUCACIÓN INICIAL BASES SÓLIDAS PARA LA VIDA.

PROPUESTAS.

OBJETIVO GENERAL: Bogotá garantiza la educación inicial de los niños y niñas en articulación con las familias y comunidades, como un derecho fundamental, impostergable, irrenunciable en la cual cada niña o niño inicia la vida sabiéndose amado, cuidado, estimulado en su desarrollo integral, su formación y aprendizaje, a partir de sus capacidades y potencialidades, de manera que disfrute y se sienta seguro en ese momento del curso de vida y en esa medida, contribuya a sentar bases sólidas para el resto de su trayectoria educativa y vital.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	LÍNEAS DE ACCIÓN	2024	2030	2038
1. El ciclo de educación inicial, base de la educación en la ciudad, de la formación integral y de la garantía de las trayectorias educativas.	Concertar y apropiar concepciones de niñas y niños (NN), Educación Inicial (EI), derechos, rol de la Institución Educativa (IE), familias, comunidades, ciudad como fundamento y orientación del carácter ético, estético y político de la política pública de EI en Bogotá. Formalizar el ciclo de educación inicial, articulado con los demás ciclos en la planeación y gestión y establecer la dirección respectiva. Articular en las IE el ciclo inicial con los demás y su participación en todos los procesos. Universalizar el acceso a la EI, superar la desigualdad entre la EI urbana y rural.	– La EI posicionada en la campaña comunicativa y educativa para presentar el informe de la Misión. – La propuesta Incorporada en la retroalimentación al proyecto de reorganización de la SED. – Sistematizadas experiencias de	– EI como política de estado en la ciudad. – Formalizado el ciclo de EI. – Coordinación intersectorial para avanzar en atención integral. – Consolidada relación con oferta privada. – Concertada la definición de la EI	– Universalizada EI en la ciudad. – Definida y reglamentada la EI hasta los 8 años. – Fluidas las transiciones para la EI. – Consolidado funcionamiento EI en las IE, en la SED y en los procesos generales de la ciudad. – Consolidado un saber pedagógico de la ciudad en EI y apropiado.

	Consolidar la articulación con la oferta privada y con las instancias oficiales y privadas que pueden contribuir a la educación inicial en el marco de la atención integral en la ciudad. Avanzar en fuentes de financiamiento, presupuestación, costeo de las prestaciones, articulación con las instancias pertinentes en el Distrito.	funcionamiento del ciclo. – La propuesta incluida en el plan de desarrollo de administraciones 2024 y 2028. – Iniciado el proceso para la EI hasta los 8 años y el diálogo con el gobierno nacional al respecto.	hasta los ocho años, con la nación. – Consolidados los equipos de EI, en las IE, su coordinación y la articulación con el resto de la IE. – Veeduría de la sociedad civil al cumplimiento del derecho a la EI.	– Consolidadas fuentes de financiamiento, estructuras eficientes de costos, de presupuestación. gestión y descentralización.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	LÍNEAS DE ACCIÓN	2024	2030	2038
2. La calidad de la EI facilita responder de manera plural y flexible a la diversidad de contextos, a partir de la comprensión y reconocimiento de NN, sus familias y entornos; para que se desarrollen	Garantizar propuestas pedagógicas, dinámicas curriculares, didácticas, la capacidad para incorporar las emergentes; orientadas a generar ambientes y experiencias, así como las condiciones que permitan potenciar en NN las relaciones consigo mismo, con los otros y con los entornos y el medio ambiente. Partir de las potencialidades de NN, desarrollar su capacidad de agencia como sujetos y en sus contextos. Y con ambientes y oportunidades para apropiarse y construir cultura en las	– Revisados los lineamientos pedagógicos. – Construir propuesta para que las IE conozcan más las NN, sus familias y contextos y se preparen	– Aprobada y operando la nueva versión de lineamientos. – Las IE con capacidad para identificar y responder a la diversidad de NN y familias.	– Existen las opciones de educación inicial para toda la primera infancia incluyendo menores de 3 y prenatal. – Fortalecida la capacidad de pensar en comunidad y actuar en procurar del bien particular y el común.

integralmente como ciudadanas y ciudadanos, reconozcan a los otros y al contexto en que actúan.	relaciones entre pares y articulados al mundo adulto. Potenciar la apropiación del juego, el arte, la literatura, la exploración del medio, la enseñanza, el aprendizaje y de constructos que integren los conceptos científicos a la vida cotidiana. Reconocer a los maestros como actores fundamentales en la formación y por sus saberes y experiencia. Resignificar la articulación de las IE con las familias y las comunidades a partir de reconocer sus saberes y del diálogo pedagógico. Fortalecer el enfoque diferencial desde la perspectiva de género, etaria, étnica, cultural, de opciones sexuales. Asegurar materiales y recursos pedagógicos, la infraestructura, la tecnología y las condiciones de cuidado, protección y seguridad necesarias. Asegurar como ciudad a las familias y entornos comunitarios el acceso a los servicios y recursos básicos para bienestar de los NN.	adecuadamente para atenderlos – Mapeo de estudios sobre la calidad de la educación, prácticas pedagógicas y análisis de la línea de base y el estándar de calidad de Bogotá. – Actualizar las experiencias de la ciudad en el trabajo con familias, resignificar el programa escuela-familia y fortalecer el componente comunitario. – Realizados foros locales y distrital de la calidad de la EI.	– Concertados lineamientos trabajo educativo con menores de 3 y prenatal. – Fortalecidas estrategias basadas en la solidaridad, la empatía y el trabajo en equipo, para consolidar valores humanos, el pensamiento crítico y el desarrollo de la ciudadanía. – Fortalecidas estrategias para convivencia y para resolución pacífica de conflictos. – Fortalecido el enfoque diferencial	– Equilibrada la calidad de la EI en la oferta oficial y privada y urbana y rural. – La coordinación institucional y del estado con la sociedad civil garantizan la atención a los aspectos socioeconómicos, culturales y ambientales que rodean NN y sus familias e inciden en la calidad de la EI.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	LÍNEAS DE ACCIÓN	2024	2030	2038
3. **Aprendizajes para el desarrollo integral, la formación y el aprendizaje.**	Fortalecer la identidad y la subjetividad de NN a partir de sus experiencias y vivencias, para que en su encuentro con el juego, el cuerpo, la literatura, el arte y la exploración del medio, se potencie su desarrollo integral y el aprendizaje. Consolidar la articulación de los ejes de desarrollo: social y personal en la PI, expresión y comunicación, experimentación y pensamiento lógico, con las actuaciones primordiales, a partir de las interacciones naturales de los NN entre sí, con los adultos y con sus entornos. Reflexionar permanentemente los sentidos y las prácticas pedagógicas como base para la transformación pedagógica de la EI. Fortalecer la participación de NN en los procesos educativos y en las interacciones con los entornos comunitarios y de ciudad. Posibilitar la convergencia de diversas formas de aprendizajes, hacia lenguajes estéticos, musicales y performativos, motivando a NN para vivenciar esas experiencias en la institución escolar.	– Mapeados estudios y experiencias de prácticas pedagógicas. – Construida una propuesta que incluya criterios, estrategias para documentar las prácticas y espacios para el diálogo pedagógico en la IE y en los niveles del sistema, para transformar prácticas y aportar a la política. – Apropiados criterios para diversificar estrategias pedagógicas integrales e integradoras.	– Validada y aprobada estrategias para mejor conocimiento de NN, sus familias y comunidades (cartografías, historias personales, autobiografías) – Enriquecido el repertorio de alternativas pedagógicas para facilitar la exploración del entorno, de su propio cuerpo y sus sentimientos, de los de otros, los juegos, las actividades con espacios individuales y colectivos.	– La pedagogía y el saber pedagógico como base para la transformación y la innovación sistemática para potenciar el desarrollo integral y los aprendizajes de NN en la ciudad. – La articulación IE-familias-comunidades es fluida y cada vez más regular. – El plan de desarrollo de la ciudad incorpora las estrategias que garantizan su carácter de ciudad cuidadora y educadora.

	Fortalecer las IE como instancia administrativo-organizativa de la EI, dado que no son homogéneas por converger en ellas diversidad de sujetos, saberes y prácticas. Deben entrar en relación con los demás sectores para garantizar la atención integral a NN.	– Y para el manejo de ambientes y tiempo.		

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	LÍNEAS DE ACCIÓN.	2024	2030	2038
4. Formación, cualificación y acompañamiento docente fortalecido y reconocimiento de sus saberes y experiencias, incorporado para dinamizar transformación pedagógica y enriquecer la política de EI.	Promover la visibilización, reconocimiento, legitimación y valoración de la profesión de docente de educación inicial y de sus saberes y experiencia. Fortalecer el acompañamiento a maestros principiantes: en su formación, en investigación, derechos. Resignificar la formación, la cualificación y el acompañamiento a los agentes educativos a partir del diálogo de la ciudad con las IES, para que con base en su autonomía y en los desarrollos investigativos y teóricos que han construido, fortalezcan la fundamentación epistemológica, conceptual, investigativa, didáctica e incorporen en la formación los	– Incorporado el papel del educador inicial en la presentación pública del informe de la Misión y en la construcción del plan derivado. – Mapeados los estudios sobre formación docente, y bases propuesta sistema formación, cualificación y acompañamiento.	– Resignificada la práctica de los maestros en formación. – Programa de acompañamiento a los maestros principiantes aprobado. – Resignificado el acompañamiento situado y el papel de las mesas pedagógicas locales.	– Los educadores iniciales son cada vez más reconocidos y valorados en el sistema educativo y socialmente. – Garantizadas las condiciones básicas para el ejercicio de la docencia. – El sistema de formación, cualificación y acompañamiento funcionando con regularidad.

	fundamentos y desafíos de la educación inicial y de la política. Promover la vinculación de los mejores bachilleres a la educación inicial, estimulando las vocaciones en los grados 10 y 11 y en la promoción desde las universidades. Resignificar las prácticas para maestros en formación Estimular y reconocer la labor docente, la innovación, la investigación, el perfeccionamiento profesional y la cualificación. Garantizar condiciones laborales y salariales indispensables.	– Bases para el reconocimiento y estímulos a docentes de educación inicial. – Concertadas las garantías básicas laborales y salariales para docentes de EI y su reconocimiento progresivo.	– Los docentes de EI cuentan con los recursos básicos para el ejercicio de su labor. – Acordadas, estrategias, alternativas y condiciones para el perfeccionamiento y cualificación. – Creado el premio a docente de educación inicial.	– Los niveles de formación promedio se han elevado. – Acceso progresivo a perfeccionamiento y cualificación asegurado. – Los procesos evaluativos informan el impacto alcanzado.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**LÍNEAS DE ACCIÓN**	**2024**	**2030**	**2038**
Gestión del Conocimiento y evaluación.	Continuar y profundizar la reflexión desde la pedagogía, en su carácter de disciplina que analiza el hecho educativo, para orientar la flexibilización del funcionamiento del sistema en su forma actual, así como para su adaptación a la diversidad de condiciones de las poblaciones que necesitan el acceso y ser parte de una educación de calidad.	– Mapeados las investigaciones y evaluaciones relacionadas con gestión del conocimiento.	– Sistema de reconocimientos, estímulos y condiciones para la investigación y gestión del conocimiento	– El saber pedagógico de Bogotá sobre educación inicial es enriquecido por las investigaciones, evaluaciones e innovaciones.

Fortalecer la perspectiva inter y transdisciplinar, mapear y realizar investigaciones, sistematizaciones, evaluaciones, estados del arte y de la práctica para consolidar la agenda de gestión del conocimiento sobre EI. Generar reconocimientos y estímulos a la investigación, la evaluación y la innovación. Consolidar y apropiar el enfoque de la evaluación en la estructura, los procesos y los resultados. Reconocer la validez del ejercicio continuo de valoración de NN adelantado y usado por los maestros Consolidar el sistema de valoración del desarrollo infantil y el de evaluación de la calidad. Definir la agenda de evaluación.	– Iniciadas o realizadas las investigaciones adicionales necesarias. – Definida la agenda de gestión del conocimiento. – Retroalimentada la propuesta de evaluación de la educación inicial en el Distrito, – Definida la agenda de evaluación en EI. – Avanzado el sistema de valoración del desarrollo infantil – Y el de evaluación de la calidad. – Acuerdos adicionales sobre el manejo de los sistemas de información.	fortalecido y operando. – Consolidados programas y líneas de investigación y conformados diferentes tipos de grupos de investigación en los distintos niveles. – Fortalecida la capacidad y las condiciones de investigación en las IE. – Consolidado el sistema de valoración del desarrollo infantil, de evaluación de la política, los programas, la calidad, los recursos, los docentes.	– El conocimiento generado circula, es apropiado por los actores del sistema educativo e incide en el mejoramiento de la calidad de la educación, en la formación y aprendizaje de NN, en la formación de docentes y en la gestión y rediseño de la política pública de EI. – El sistema de información genera la necesaria para garantizar la EI.

- Los sistemas de información articulados.

Referencias

Acosta Ayerbe, Alejandro. (1998). *Notas sobre descentralización en programas de atención a la niñez*. CINDE. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). Convenio 2530: Por la Sostenibilidad de la Política por la calidad de Vida de los Niños, Niñas y Adolescentes de Bogotá, con énfasis en la Atención Integral de la Primera Infancia 2007-2008. SDIS, SED, SDS, ICBF, MEN, UNICEF, F.R.B, SCF, Visión Mundial, Plan International Inc, CINDE, Fundación Éxito, Asociación Colombiana de Educación Preescolar, Fundación Ideas Día a Día, Fundación Saldarriaga Concha.

Aljabreen, Halfa. (2020). Montessori, Waldorf and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood* (2020) 52:337-353. https://dol.org/10.1007/s13158-020-00277-1.

Arango, Marta. (1990). *La participación de los padres y la comunidad. Un eslabón necesario en los programas de atención integral a la niñez*. Con la colaboración de Lydia Hearn. Preparado para la Organización de Estados Americanos, OEA. CINDE.

Arango, Marta; Nimnicht, Glen.(1980) *El programa Integrado Escuela-Hogar para la educación infantil. Un estudio de caso*. CINDE. Con la colaboración de Inés Arango y Beatriz de Crespo Sabaneta.

Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia*? Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. y Associació de Mestres Rosa Sensat.

Ávila Rojas, Angie. (2018 Línea educación intercultural y grupos étnicos Documento técnico. SED. Bogotá.

Bárcena Orbe, F., Larrosa, J., & Mèlich Sangrá, J.-C. (2006). Pensar la Educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 233-259.

Berman, Gabrielle. (2020). *Ethical Considerations for Evidence Generation Involving Children on the COVID-19 Pandemic*. Office of Research - Innocenti Discussion Paper

DP 2020-01. UNICEF. Abril.

Cepal. (2021). *Balance preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe 2020*. Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46501/1/S2000990_es.pdf.

Cepal. (2021A). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2020*. Santiago. file:///C:/Users/aacosta/Downloads/S2100150_es.pdf.

CLADE-UNESCO-IIPE-OXFAM. (2021). Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos. Abril.

Coalición colombiana por el derecho a la educación -CLADE- OXFAM. (2021). Lógicas de privatización y desigualdad en la educación colombiana: un análisis desde la perspectiva del desfinanciamiento del derecho humano a la educación.

Deleuze, G., y Guattari, D. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez, Trans.). Valencia: Editorial Pre-textos.

Early Childhood Peace Consortium, ECPC, (2020). Call to action in response to covid-19 for children in fragile and conflict affected settings: The promise of early childhood development. Mayo. https://indd.adobe.com/view/fcf6668d-9427-498c-9ea8-dfef7788ffc6.

Galeano Martínez, Jefferson; Parra Moreno, Ciro y Chocontá Bejarano, Jahanna. (2018). *Educación ambiental en la primera infancia. Una mirada latinoamericana.* Universidad La Sabana. Colección Investigación. Bogotá: Impresa Javergraf..

Garzón, D. (2004). *Indicadores sobre competencias familiares para agenciar y potencializar el desarrollo integral de la primera infancia*. Bogotá: Convenio DABS - ICBF - UNICEF - Save the Children - Cinde.

G. D., P. M., & A. P. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Editorial Graó.

Guattari, D., y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Gutiérrez-Cabello Barragán, Aingeru y Aberasturi-Apraiz, Estibaliz. (2019). Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. En: *Educación Siglo XXI*, Vol. 37 No 2, pp. 93-114. http//doi.org/10.601/educatio.387031.

Hoyuelos, A., & Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil.* Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

ICBF, Alcaldía de Bogotá – DABS, UNICEF, Save The Children, CINDE. (2003). En la ruta del desarrollo infantil. Construcción a partir del Foro Internacional Primera Infancia y

Desarrollo. El desafío de la década. Coordinación Editorial: Patricia Botero y Alejandro Acosta, CINDE. Bogotá: Legis S.A..

Isaza, L.; Pineda, N.; Garzón, J.; Bejarano, D.; Torrado, M. et al. (2014). *Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil: Marco conceptual desarrollo infantil entre 5 y 8 años.* Bogotá: Fundación Cinde, Secretaría de Educación Distrital y Secretaría de Integración Social.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Del mejoramiento de la autoevaluación institucional al plan de mejoramiento. Guía No. 34. Bogotá.

Nimnicht, Glen y Arango, Marta. (1998). *Lineamientos generales para la organización de programas*. Bogotá: CINDE, preparado para UNESCO. Segunda Edición.

OMEP. (2020). Educación y cuidado de la primera infancia en tiempos de COVID-19. Documento de posición. Comité Ejecutivo de la Organización Mundial de Educación Preescolar.

OXFAM. (2021). El virus de la desigualdad. Cómo recomponer un mundo devastado por el coronavirus a través de una economía equitativa, justa y sostenible.

Red Territorial de la Educación Infantil de Cataluña. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

República de Colombia, Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la atención integral a la primera infancia. Bogotá: Imprenta Nacional.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014). El Juego en la educación inicial, Documento No 22. Serie de Orientaciones pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014a). La Literatura en la educación inicial, Documento No 23. Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.

República de Colombia Ministerio de Educación Nacional. (2017). Revisión teórica técnica para la creación de lineamientos, orientaciones y recomendaciones para el tema de alianza familia-colegio. Red Papaz.

República de Colombia Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Política nacional de apoyo y fortalecimiento a las familias.

PNUD. (2015.) Misión Calidad para la equidad. Educación para el desarrollo humano. Convenio PNUD-SED. *Educación de Calidad para una ciudad y un país equitativos*. Bogotá: Editorial Scripto.

Rico, M., y Maldonado, C. (2011). ¿Qué muestra la evolución de los hogares sobre la evolución de las familias en América Latina? En M. N. Rico, & C. Maldonado, *Las familias Latinoamericanas interrogadas: hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas*. CEPAL.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2020). Misión de Educadores y Sabidurías Ciudadanas, Bogotá.

Secretaria de Educación de Bogotá. (2020a). Diagnóstico ejes temáticos. educación inicial. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. Presentación en Power Point al Grupo Bases Sólidas para la Vida. Bogotá. Junio.

Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá (2018). Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela. Bogotá D.C.

Secretaria de educación de Bogotá. (2018ª). Documento orientador para la construcción e implementación del Plan de Atención Integral –PAI-. Proyecto 1050. Educación Inicial de Calidad en el marco de la Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia.

Secretaría de Educación del Distrito - CINDE. (2018b). Sistema de valoración del desarrollo infantil. Una apuesta de ciudad. Notas Técnicas. Lineamientos. Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito. (s.f.). Monitoreo de la calidad en educación inicial. Notas 2016-2018.

UNESCO, UNICEF and The World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19.*.

Unicef. (2020). *Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor*. Informe Anual de UNICEF 2019. New York. https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe-anual-2019.pdf.

Unicef. (2019). *Estado Mundial de la Infancia 2019. Niños, alimentación y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación*. https://www.unicef.org/media/62486/file/Estado-mundial-de-la-infancia-2019.pdf.

Unicef. (2019ª). UNICEF *Acción Humanitaria por la Infancia 2019*. Resumen. https://www.unicef.org/media/48816/file/Humanitarian-action-for-children-2019-sp.pdf.

Unicef. (2018). *Plan estratégico de UNICEF 2018-2021*. Enero. https://www.unicef.org/media/48136/file/UNICEF_Strategic_Plan_2018-2021_SP.pdf.

Zimmerman KO, Akinboyo IC, Brookhart A, et al. (2021). Incidence and secondary transmission of SARS-CoV-2 infections in schools. *Pediatrics.* 2021; doi: 10.1542/peds.2020-048090.

SIGLAS

CEPAL:	Comisión Económica para América Latina.
CINDE:	Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
CLADE:	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
DANE:	Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas.
DCAS:	De Cero a Siempre.
DILE:	Direcciones Locales de Educación.
EI:	Educación Inicial.
F.R.B._	Fundación Antonio Restrepo Barco.
ICB F:	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
IE:	Institución Educativa.
IES:	Institución de Educación Superior.
NN:	Niñas y niños.
ODS:	Objetivos del Desarrollo Sostenible.
PI:	Primera Infancia.
POT:	Plan de Ordenamiento Territorial.
SCF:	Save The Children Fund.
SDS:	Secretaría Distrital de Salud.
SDIS:	Secretaría Distrital de Integración Social.
SED:	Secretaría Distrital de Educación de Bogotá.
UCIS:	Unidades de Cuidados Intensivos.
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.

Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Eje 2: Formación integral para nuestros niños, niñas y jóvenes

Eje 2: *Formación integral para nuestros niños, niñas y jóvenes*

1. Resumen Ejecutivo

El eje de Formación Integral de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana en su ruta de construcción colectiva definió la formación integral como un proceso dinámico, abierto y holístico que, como oportunidad y derecho, favorece el desarrollo humano pleno de los sujetos y la capacidad de agencia de las personas.

La formación integral se configura como un proceso continuo, permanente y participativo que respeta el curso vital de los sujetos, su correspondencia y pertinencia en términos de aprendizaje. En consecuencia, la formación integral se consolida al desarrollar el máximo potencial de las personas, reconociendo que cada una es un individuo particular con unas cualidades y características propias. Este proceso se hace posible bajo el principio de corresponsabilidad que atañe al Estado y a la sociedad, en particular a la escuela, a la familia y a todos los agentes vinculados a la formación de los escolares.

La formación integral compete a varias dimensiones recogidas en seis asociaciones, a través de las cuales se pretende contener aquellas que son comunes en el desarrollo del curso vital de los seres humanos.

Esas seis asociaciones son:

1. *Lo socio – emocional y la formación ciudadana para la paz***,** abarca el desarrollo del sujeto para la dignificación del ser, entendido como ciudadano con sólidos elementos para una convivencia pacífica.
2. *El cuerpo y la corporeidad,* se incorpora lo relacionado con la actividad física, el deporte, la corporeidad, lo biológico, lo motriz y la expresión corporal.
3. *El arte, la cultura y la formación estética*, aporta al desarrollo del sistema sensorial, motor, cognitivo y emocional de las personas y contribuye especialmente a la integración de las facultades físicas, intelectuales y creativas que hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes.

4. *Lo trascendente del sujeto*, abarca el sentido de la vida misma, la conciencia del servicio, aporte y legado que se construye a través del tiempo vital.
5. *La cognición*, entendida como el desarrollo de la mente para la dignificación de la vida, en esta se incluye el posicionamiento del conocimiento científico o de la ciencia, de lo riguroso, lo investigado, así como el aprecio por los saberes diversos, por lo transdisciplinar.
6. *Lo ambiental*, entendido como la sensibilidad, valoración, respeto y cuidado de lo otro, lo que nos rodea, lo vivo y lo no vivo.

Se definieron cinco componentes esenciales que permiten construir la formación integral. A continuación se presentan en la Tabla 2 - Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2023 - 2030 - 2038.

1. Organización y gestión institucional para la formación integral (FI)
    a. Conformar un repositorio
    b. Contar con la política pública intersectorial de FI
    c. Establecer currículos integrales en las instituciones educativas (IE) que contemplen las seis asociaciones de la FI
    d. Ampliar y garantizar la calidad de la oferta educativa en FI incorporando la participación de agentes externos, públicos y privados
2. Formación de docentes transformadores para la FI
    a. Establecer el rol del docente
    b. Desarrollar estrategias para la formación del docente en FI
3. Formación de otros agentes transformadores para la FI
    a. Fortalecer la Alianza familia-escuela para la FI
    b. Formar, de manera permanente, a miembros de la comunidad educativa en FI
4. Experiencias y entornos para la formación integral
    a. Articular de manera dinámica a escuela, entornos y espacios
    b. Garantizar que las entidades de la ciudad aseguran el uso de espacios por/para los estudiantes

c. Garantizar que las organizaciones comunitarias de la ciudad apropian el uso de espacios

5. Evaluación de la formación integral
    a. Evaluar para valorar la formación integral de las/los estudiantes
    b. Promover la autoevaluación y la coevaluación de pares en las seis asociaciones de la FI
    c. Promover la evaluación de los programas e iniciativas de FI en sus seis asociaciones
    d. Evaluar la FI ofrecida por las IE
    e. Ser ejemplo mundial de FI con innovación pedagógica en la jornada completa

Se prevén unas condiciones institucionales en gestión por parte de la Alcaldía y la SED, así como por los colegios y otras instituciones, las cuales se deben cumplir. También se hacen unas solicitudes a otros ejes de la Misión.

Con esta ruta esperamos que los y las estudiante de Bogotá sean ciudadanos preparados para la convivencia en paz, la resolución de conflictos y la transformación de su realidad contextual, desde una sólida formación del ser, con capacidad de hacer y transformar, orientados hacia el bienestar emocional, social y político.

2. Introducción

El Eje de Formación Integral de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana se plantea ofrecer a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá todas las oportunidades posibles para fomentar el adecuado desarrollo de sus capacidades y fortaleza, pasar más tiempo en el colegio, así como una mejor utilización del tiempo escolar (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. y Secretaría de Educación, 2020). Bajo este entendido maestros y expertos convocados construyeron una ruta orientada a la definición de la formación integral y sus características, así como a priorizar los aspectos centrales que deberían constituir para los niños, niñas y jóvenes para la Bogotá de hoy y de su futuro próximo.

La ruta temática trazada con el concurso de los miembros del eje y la orientación de la Secretaría Técnica de la Misión consideró los siguientes temas y preguntas orientadoras con las cuales se dinamizaron los encuentros:

Sesión	Tema de discusión	Preguntas orientadoras
Diagnóstico de la formación integral hoy en Bogotá	La formación integral en Bogotá	¿Cómo se define la formación integral y las dimensiones que la componen? (jerarquizar). – Educación socioemocional y ciudadanía (con enfoque en identidad, dignidad y derechos, convivencia, participación social y política, tolerancia, resiliencia). – Cuerpo, corporeidad, actividad física y deporte. – Educación artística y cultural. – Ciencia y tecnología: lineamientos generales que permitan abarcar la ciencia y la tecnología como consecuencia de una visión integrada del conocimiento que requiere la participación de diferentes áreas y de las dimensiones anteriores. ¿Qué fortalezas y oportunidades tiene la ciudad para la formación integral de sus escolares? , ¿Cómo priorizarlas y aprovecharlas? ¿Qué problemáticas se identifican en la formación integral de sus escolares? ¿Cómo priorizarlas y mitigarlas
Calidad educativa y formación integral	Definición de calidad (producto y proceso) como parte de la formación integral.	¿Cómo aporta la formación integral a la calidad educativa? ¿Cómo evaluar la formación integral de calidad? ¿Cuál es la importancia de las Pruebas Ser de ciudadanía, bienestar físico y capacidades artísticas?
Formación integral y formación de agentes de transformación y cambio	Roles y actores en la formación integral	¿Qué tipo de docentes necesitamos, con qué capacidades y con qué formación para ofrecer una formación integral de calidad? Planta docente actual y su proyección al 2034, para identificar: - Si es posible pensar en un pronto plan de renovación y poder trazar los perfiles que se requieren. - Si es necesario incursionar con planes de formación del docente actual para enfrentar esos retos para la próxima década. - Si se requiere de un plan mixto con las dos situaciones anteriores. - Si se debe hacer alguna etapa de transición ¿Cómo fortalecer las capacidades de docentes, familias y actores para esta formación integral de calidad?
Condiciones para un auténtico proyecto de formación integral	Condiciones para un auténtico proyecto de formación integral	¿Cómo operacionalizar las condiciones generales y particulares para un proyecto de formación integral en cada uno de los niveles de educación (alianzas, recursos, responsables)?

Sesión	Tema de discusión	Preguntas orientadoras
Aprovechamiento de la ciudad y entornos escolares	Avances del estudio de impacto de la jornada ampliada en Bogotá Alianza Familia -Escuela	¿Cómo aprovechar los espacios de la ciudad y los entornos escolares para la formación integral y cuáles serían los propósitos y estrategias pertinentes para tal fin?
Temas transversales en la formación integral	Género y formación integral Inclusión educativa y formación integral Emprendimiento y formación integral	Género y formación integral Inclusión educativa y formación integral Emprendimiento y formación integral
Pandemia y pospandemia	Recuperación de impactos Cambios en el sentido de la escuela, la pedagogía, las familias y la sociedad. Ya estábamos en una crisis ahora es inevitable asumirla.	¿Cuáles impactos serán prioritarios y cómo enfrentarlos con instrumentos de formación integral? ¿Los impactos de deserción; los de rezago académico; los de salud mental y capacidades de relacionamiento; los de motricidad, malnutrición; vacunación y otros. Ante el crecimiento de la autonomía del estudiante, nuevos usos de las TIC y familias que permanecen más tiempo en la casa, ¿la mezcla de presencialidad y virtualidad cómo cambiará?, ¿qué nuevos roles se esperan de los docentes y que nuevas capacidades deberán tener para asumirlos? ¿Habrá un nuevo tipo de cooperación entre educación pública y privada?
Operacionalización del eje	Currículo: jornada escolar y jornada ampliada.	Formación integral en el desarrollo curricular de la jornada escolar. Formación integral y jornada ampliada de acuerdo con los modelos de jornada propuestos para Bogotá.
	Currículo, plan de formación, entornos y experiencias de formación integral	
	Evaluación de la formación integral, Financiación de la formación integral y formación de agentes transformadores para la formación integral	

Estos temas fueron abordados por un equipo conformado por maestros, expertos, una coordinación tanto del Eje como de la Misión y un equipo relator, con el acompañamiento permanente de la Secretaría de Educación y del IDEP. A lo largo de los 10 meses de discusiones sostenidas en el Eje se contó con los siguientes participantes: José Raúl Ruiz (Maestro, Colegio Cundinamarca IED), José Alberto Silva Rivera (Maestro, Colegio Divino Maestro), Yeni García Beltrán (Maestra, Colegio Liceo Nacional Antonia Santos IED), Alba Nubia Muñoz Montilla (Maestra, Colegio Jorge Gaitán Cortés IED), Hernán Mauricio Rivera Escobar (Maestro, Colegio Gimnasio Nueva Modelia), Rafael Alberto Molina Gallego (Experto, Universidad Nacional de Colombia),

María Claudia Parias Durán, (Experta, Fundación Nacional Batuta), Óscar Sánchez Jaramillo (Experto, Exsecretario de Educación del Distrito), Enrique Chaux Torres (Experto, Universidad de los Andes), Alexander Rubio Álvarez (Director IDEP), Carolina Piñeros Ospina (Coordinadora del Eje, Red PaPaz), Adriana Paola González (Secretaria Técnica de la Misión), Alfredo Sarmiento (Secretario Técnico de la Misión), Juliana Vernaza (Coordinación de la Misión), Amanda Cortés (IDEP), Gina Caicedo (Equipo Relatoría Universidad Externado de Colombia), Roberta Flaborea (Equipo Relatoría Universidad Externado de Colombia) y Cecilia Dimaté (Moderadora - Equipo Relatoría Universidad Externado de Colombia).

La ruta temática acordada con el equipo requirió de una metodología de trabajo en que implicó las siguientes actividades:

- Preparación de la agenda de cada sesión entre la coordinadora del eje y el equipo relator, con apoyo de la coordinación de la misión.
- Envío de la agenda con las preguntas orientadoras de la discusión y con la relatoría de cada sesión.
- Encuentro una vez al mes para discutir los temas de la Ruta Temática y aportar a las preguntas orientadoras. Estos encuentros mensuales contemplaron una estructura divida en tres secciones:
  - Síntesis de la sesión anterior elaborada por la Moderadora.
  - Presentación de experiencias de maestros en formación integral convocados por el IDEP.
  - Trabajo en pequeños grupos sobre temas específicos considerados en la agenda, socialización de los resultados de la discusión en estos grupos y conclusiones de la sesión presentadas por la Coordinadora del Eje.
  - Algunos de estos encuentros fueron acompañados también de charlas sobre temas de interés para el eje, en los que se recibió el apoyo de la Secretaría de Educación.

Los últimos encuentros del eje se orientaron a la operacionalización y para ello se incorporó la metodología de taller con miras a precisar metas y acciones del Eje de Formación Integral. El trabajo en estas sesiones se enriqueció con el uso de herramientas digitales compartidas, comunicaciones por correo electrónico y conversaciones telefónicas con las cuales se fue consolidando una propuesta de operacionalización del eje.

Los insumos principales con los que se animaron las discusiones en cada uno de los encuentros fueron las relatorías preparadas por el equipo relator, las síntesis de cada una de las sesiones, los documentos aportados por algunos de los miembros participantes en el eje, así como los diagnósticos aportados por la Secretaría de Educación sobre los diferentes temas que se abordaron a lo largo de la Ruta temática y, por supuesto, la enorme experiencia tanto de expertos como de maestros, así como de la secretaría técnica de la misión y del IDEP.

3. ¿Qué discutimos?

Aunque fueron varias las discusiones del eje, a lo largo de las diferentes sesiones de encuentro se hicieron reiterativos algunos temas, de lo cuales en su mayoría se alcanzaron acuerdos conceptuales y algunas definiciones sobre las formas de operacionalización.

a) Temas reiterativos:

Los temas de discusión reiterativos a lo largo del desarrollo de las reuniones del eje de Formación Integral fueron:

- La concepción y dimensiones de la formación integral. Este es quizá el tema sobre el cual se volvió con mayor frecuencia, en tanto se buscó contribuir con un concepto de formación integral que fuera lo suficientemente incluyente y a la vez preciso para poder delimitar sus características y condiciones, así como tener en consideración las diferentes dimensiones del ser humano que implican el concepto de formación integral.
- La calidad de la educación y la formación integral. Esta relación fue discutida por los miembros del eje desde cuatro perspectivas: como acuerdo social entre todos los actores, como capacidad para generar oportunidades que lleven a la transformación de la vida de los diferentes actores, como aquel aspecto que conlleva la formación de seres humanos para la vida y la calidad como un proceso evaluable.
- La formación integral y los agentes de transformación. Aunque se planteó desde el principio un acuerdo sobre la diversidad de actores que se encuentran involucrados en el proceso de formación, se destaca la tensión existente entre el papel de los maestros y de los otros agentes de formación que participan del proceso.

- Las experiencias y entornos para la formación integral. El eje insistió en la importancia de reconocer y valorar técnicamente las experiencias que la ciudad tiene respecto de la formación integral de sus estudiantes y de aprovechar las evaluaciones que se han hecho de este componente y que Bogotá viene trabajando desde hace varios años.
- La formación integral ligada a la ampliación de la jornada. La idea de la formación integral asociada a la ampliación de la jornada, implicó para el eje varios encuentros que permitieran aclarar a sus miembros la relación existente entre estos dos aspectos, en tanto para algunos la formación integral se considera transversal a los aprendizajes que ofrece la escuela, mientras que para otros configura aquellos aprendizajes que no están contemplados en el desarrollo curricular característico de la escuela.
- De manera general se identificaron tres condiciones transversales al proceso de formación integral: infraestructura, equipos pedagógicos y apuestas curriculares, derivadas estas condiciones de plantear como condición *sine qua non* el reconocimiento de las necesidades en cada etapa del trayecto de vida.
- La operacionalización de la formación integral. Este fue el aspecto que requirió de un mayor esfuerzo por parte del equipo, en tanto se buscó plantear, de manera operativa y real, aquellas acciones que pudieran concretar los propósitos de la formación integral de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, a corto, mediano y largo, y es quizá aquí donde se hace más evidente la necesidad de lograr una interacción entre los diferentes ejes de la Misión.

b) Aportes de información técnica a los temas de discusión:

Tema: Formación integral de la Secretaría Distrital de Educación por parte de la Dirección de Educación Básica y Primaria de la SED.

Tema: Plan Sectorial de Educación por parte de la Oficina de Planeación de la SED

Tema: Jornada completa - Jornada complementaria: Datos comparativos por parte de la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia

Tema: Ampliación del tiempo escolar por parte de la Dirección de Educación Básica Primaria y Secundaria

c) Experiencias de los maestros en formación integral

Presentación de las experiencias sobresalientes de formación integral adelantas por maestros del Distrito Capital, experiencias que mostraron cómo es posible adelantar la formación integral en campos como la gestión, las ciencias y la música.

d) Resultados de la ruta de participación adelantada con mesas estamentales de docentes, directivos docentes y miembros del sector productivo.

Como resultado de los diálogos de saberes desarrollados en la Ruta de participación de la Misión educadores y sabiduría ciudadana se plantearon problemas y recomendaciones a corto, mediano y largo plazo para la formación integral, de los cuales resaltamos a continuación los más relevantes:

- Problemas para la implementación de la formación integral por la SED:
  - Falta mayor claridad en la concepción de formación integral.
  - Escasa integración familia-escuela.
  - Falta articulación con los Proyectos Educativos Institucionales.
  - Limitado reconocimiento de procesos formativos alternos.
  - Falta de equidad en la oferta de formación integral de calidad
  - Falta articulación con las Facultades de Educación

- Propuestas:

  A corto plazo

  Frente a la Gestión Educativa Local: construcción de Proyectos Educativos Locales que integren la participación de diferentes instituciones y diferentes actores de la comunidad.

  Frente a la Gestión Interinstitucional: generación de espacios de reflexión, diálogo y trabajo en equipo alrededor de necesidades institucionales y lectura del contexto, de tal manera que se formulen planes de acción pertinentes.

  Frente a la transformación pedagógica: flexibilización curricular que garantice las transiciones armónicas, redistribuyendo los tiempos en la escuela para generar espacios para la formación artística, socioemocional, ciudadana, ambiental, ocupacional, entre otros. Articular la

educación básica y media con la educación superior para garantizar igualdad de condiciones para todos los estudiantes de la ciudad.

El fortalecimiento de la alianza familia-escuela es una sentida necesidad para potenciar la calidad de la educación, pero de manera particular para la formación integral. Bogotá ya cuenta con unos lineamientos que se debe implementar cuanto antes. La Pandemia del Covid-19 evidenció la necesidad de potenciar el trabajo en equipo entre familia y colegio.

Frente a los espacios de formación: implementación de espacios asociados al arte, los medios de comunicación, la educación ambiental, educación para la sexualidad, el autocuidado, formación para la convivencia; fortalecimiento de la formación en inglés, lectura crítica y escritura.

Frente a la gestión del talento humano: acordar un estatuto docente único y generar acuerdos laborales con los docentes alrededor de la implementación de la jornada única o complementaria

Frente a la infraestructura: ampliación, dotación y adecuación de espacios en los colegios; hacer un uso intensivo de los recursos del entorno (áreas naturales, parques, canchas, salones comunales, auditorios, universidades, espacios públicos y comerciales); dotación de computadores para las aulas regulares y las salas de informática y otros recursos para desarrollar experiencias de aprendizaje artísticas, deportivas, científicas, etc. Apertura de los colegios a la comunidad y los estudiantes en todo momento, inclusive tardes, noches y fines de semana.

Frente a innovaciones en centros de interés: profundizar y perfeccionar los modelos de colaboración entre colegios e instituciones distritales del sector cultura, deporte, ambiente y otras instituciones con los que cuenta la ciudad; el trabajo en tiempos y espacios no convencionales para los espacios y horarios escolares y con alianzas entre docentes de planta y científicos, artistas, deportistas y voluntarios formadores.

Frente a la educación media: revisar los roles de colegios, el SENA y las instituciones de educación superior para lograr una articulación que conduzca efectivamente a las certificaciones homologables en todas las instituciones de educación superior de calidad de la

ciudad. Hacer alianzas de movilidad académica entre colegios para una oferta plural. Trabajar específicamente en las necesidades de apoyo psicosocial de los/las adolescentes estudiantes de educación media. Contratar y formar más docentes especializados para la educación media.

Frente a la financiación: destinar recursos intersectoriales para ofrecer conectividad de internet a todos los estudiantes y dotación de dispositivos tecnológicos para los estudiantes que los requieran. Destinar recursos para contratar un mayor número de docentes que puedan cubrir las necesidades operativas de la ampliación de la jornada escolar, así como formadores que apoyen al sistema educativo.

A mediano plazo

Frente a los procesos pedagógicos: Generar procesos de educación flexibles. Priorizar la formación integral y sus asociaciones.

A largo plazo

Frente al fortalecimiento de la gestión educativa local: actualizar la caracterización del sector educativo público y privado y articularlos a través de Planes Educativos Locales como instrumentos de planeación.

Frente a la transformación pedagógica: implementar estrategias metodológicas interdisciplinares que aborden situaciones del contexto de los estudiantes y fortalecimiento de estrategias que promuevan el proyecto de vida y el mejoramiento en la utilización del tiempo tanto en la escuela, como fuera de ella.

Frente a la formación docente: realización de procesos de formación acordes con la multidimensionalidad y relevancia de la educación como eje transformador.

4. ¿Qué aprendimos?

Para los integrantes del Eje de Formación Integral el proceso trajo como aprendizajes la oportunidad de reconocer un discurso coherente y empático e ir construyendo a lo largo de los encuentros un espacio de interacción y diálogo entre personas diversas que permitió generar un

trabajo colaborativo para llegar a acuerdos conceptuales y operativos enriquecidos por las diversas perspectivas.

Los principales retos del proceso fueron:

Abordar diversos temas transversales asociados que requieren gran disponibilidad de tiempo para hacerlo con rigurosidad. La concreción de todas las ideas en las relatorías y documentos producidos. Traer a las discusiones la mirada y el punto de vista del docente de aula. Ponerse en el lugar del otro. Incluir la educación y formación ambiental en las metas del eje.

Y desde luego el principal reto, dejarle a Bogotá una ruta clara y alcanzable hacia la formación integral de niñas, niños y jóvenes.

El desarrollo de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana transcurrió durante la coyuntura de la pandemia lo cual imposibilitó los encuentros presenciales y obligó a una virtualidad que tiene limitaciones, aunque también se reconocen algunas ventajas.

Entre las limitaciones de la condición de virtualidad se plantea la falta de contacto directo e interacción personal, que hubiese facilitado el diálogo, el desarrollo de talleres de producción colectiva y un mayor aporte en las discusiones.

Como ventajas de la virtualidad se plantea en primera instancia que sin ella no se habría podido interactuar para llevar a buen término el propósito de la Misión. Esta condición facilitó hacer múltiples encuentros con la participación de actores relevantes para el proceso, que aportaron experiencias, información y perspectivas. También se pudieron hacer los encuentros de una manera más fácil y garantizar la participación de todos los miembros en las sesiones realizadas

Finalmente, con una mirada retrospectiva, el equipo considera que lo que habría podido hacerse mejor es pensar el todo y no solo un eje. Faltó tiempo para articular las metas, objetivos y acciones entre los ejes. Haber podido contar con los insumos de la consulta y de la ruta de participación de los diferentes agentes con mayor anticipación, ya que la información llegó al final, contando con muy poco tiempo para tener en cuenta todos los valiosos aportes.

5. ¿Qué proponemos?

El equipo entiende la formación integral como un proceso dinámico, abierto y holístico que favorece el desarrollo humano pleno de los sujetos y la capacidad de agencia de las personas; en tal sentido, la formación integral se configura como un proceso continuo, permanente y participativo que respeta el curso vital de los sujetos, su correspondencia y pertinencia en términos de aprendizaje. Se entiende la formación integral como oportunidad y como derecho En consecuencia, la formación integral desarrolla el máximo potencial de las personas, reconociendo que cada una es un individuo particular con unas cualidades y características propias. Este proceso se hace posible bajo el principio de corresponsabilidad que atañe al Estado y a la sociedad, en particular a la escuela, a la familia y a todos los agentes vinculados a la formación de los escolares.

Los y las estudiante de Bogotá serán ciudadanos preparados para la convivencia en paz, para la resolución de conflictos y la transformación de su realidad contextual, desde una sólida formación del ser, con capacidad de hacer y transformar, orientados hacia el bienestar social, político y emocional.

La formación integral compete a varias dimensiones que hemos recogido en seis asociaciones, a través de las cuales pretendemos contener aquellas que son comunes en el desarrollo del curso vital de los seres humanos (Ver Tabla 1.).

Esas seis asociaciones se desarrollan a continuación:

La primera asociación se refiere a **lo socio – emocional y la formación ciudadana para la paz.** Abarca el desarrollo del sujeto para la dignificación del ser, entendido como ciudadano con sólidos elementos para una convivencia pacífica. En esta se incorporan el desarrollo de la identidad, la dimensión socio afectiva, el desarrollo de las sexualidades, los géneros, el cuidado de sí mismo, de los demás, y la formación ética y ciudadana.

En la segunda asociación está referida al **cuerpo y la corporeidad**, incluye la comprensión, aceptación y cuidado de la salud y de lo corporal. Incorpora lo relacionado con la actividad física, el deporte, la corporeidad, lo biológico, lo motriz y la expresión corporal. Implica comprender el cuerpo como territorio de relaciones, inter-afectaciones y construcción de comunidad; así como

centro de emociones, de aprendizajes y de la vida misma. En esta se deben tener en cuenta las posibilidades lúdicas, de trabajo en equipo y de comunicación, privilegiando siempre el autocuidado y el cuidado del otro.

La tercera asociación vincula el **arte, la cultura y la formación estética**, aporta al desarrollo del sistema sensorial, motor, cognitivo y emocional de las personas y contribuye especialmente a la integración de las facultades físicas, intelectuales y creativas, lo cual hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes. Desarrolla capacidades individuales y estimula la imaginación, la inteligencia emocional y la reflexión crítica. A través de la expresión artística se canalizan emociones por lo cual la formación en artes representa una oportunidad para el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad creativa. La apreciación de las artes es la principal fuente para la valoración de las estéticas identitarias, la exaltación de la diversidad cultural y la comprensión de perspectivas sobre una amplia cantidad de temas.

La cuarta asociación se refiere a **lo trascendente del sujeto**, abarca el sentido de la vida misma, la conciencia del servicio, aporte y legado que cada uno construye a través del tiempo vital. En esta agrupación se incluyen elementos relacionados con lo espiritual, lo trascendente y el sentido ético, así como el aprender a valorar y respetar los valores, principios y las creencias de sí mismo y de los demás.

La quinta asociación se ocupa de **la cognición**, entendida como el desarrollo de la mente para la dignificación de la vida. Incluye el posicionamiento del conocimiento científico o de la ciencia, de lo riguroso, lo investigado, así como el aprecio por los saberes diversos, por lo transdisciplinar. Favorece el interés por el conocimiento y potencia las herramientas cognitivas para discernir, preguntar, valorar, evidenciar, descentrar, dudar y sospechar orientados a la promoción de un pensamiento crítico y autónomo.

La sexta asociación se refiere a la formación de **lo ambiental**, entendida como la sensibilidad, valoración, respeto y cuidado de lo otro, lo que nos rodea, lo vivo y lo no vivo. En esta se incorpora

el fortalecimiento de capacidades y adquisición de hábitos para las buenas prácticas ambientales y sostenibles; así como la corresponsabilidad ciudadana, la identidad y la apropiación territorial.

La formación integral implica un compromiso con el desarrollo del pensamiento más allá de las asignaturas.

Tabla 1. Asociaciones de la Formación Integral

Asociaciones	**Elementos principales**	**Elementos transversales**		
1. Lo socio – emocional y la formación ciudadana para la paz	Dignificación del ser (desarrollo de la propia identidad)	Pensamiento crítico y autónomo	Respeto, valoración e inclusión de la diversidad y de las diferencias	Formación ética y estética
	Lo socioafectivo, las sexualidades, los géneros, las sexualidades			
	La convivencia pacífica			
	Formación ética y ciudadana			
2.El cuerpo y la corporeidad	La comprensión, aceptación y cuidado de la salud y de lo corporal			
	Actividad física, deporte, la motricidad, lo biológico y la expresión corporal			
	Las relaciones, inter-afectaciones, construcción de comunidad			
	La lúdica, el trabajo en equipo y la comunicación			
3. El arte, cultura y formación estética	Desarrollo del sistema sensorial, motor, cognitivo y emocional e integra facultades físicas, intelectuales y creativas			
	La imaginación y la inteligencia emocional			
	Canaliza emociones, desarrolla la sensibilidad y la capacidad creativa			
	Valoración de las estéticas identitarias, exaltación de la diversidad cultural y comprensión de perspectivas			
4. Lo trascendente del sujeto	El sentido de la vida			
	Lo espiritual y el sentido ético			

	Conciencia del servicio, aporte y legado			
	Valoración y respeto por los valores, principios y las creencias de sí mismo y de los demás			
5. La cognición	Posicionamiento los conocimientos científicos y rigurosos			
	Desplazamiento hacia los saberes diversos			
	Potencia las herramientas para discernir, preguntar, valorar, evidenciar, descentrar, dudar y sospechar			
6. Lo ambiental	Sensibilidad, valoración, respeto y cuidado de lo otro			
	Fortalecimiento de capacidades y adquisición de hábitos de buenas prácticas ambientales y sostenibles.			
	Corresponsabilidad, identidad y apropiación territorial			

Por otra parte, el eje de Formación Integral ha operacionalizado las propuestas en cinco componentes que se presentan en la Tabla 2 con sus respectivos objetivos, acciones y metas a corto (2024), mediano (2030) y largo plazo (2038).

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Organización y gestión institucional para la formación integral (FI)					**Priorización De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Objetivos	**Acciones**	**Metas 2024**	**Metas 2030**	**Metas 2038**	
Conformar un repositorio (plataforma, banco de experiencias...) de construcción colectiva en el que se registren innovaciones pedagógicas, prácticas, experiencias y proyectos que favorezcan la organización de currículos integrales para el desarrollo humano pleno para los niños, niñas y adolescentes de la ciudad.	Contar con un inventario de prácticas docentes, experiencias y proyectos exitosos e innovadores georefrenciados y evaluados, en términos de desarrollo humano, incluidas las que no deberían replicarse y porqué. Y definir plan para mantener inventario actualizado. Incluye las IE y los entornos para la FI. Georeferenciado, clasificado, si es posible, en las seis asociaciones y en las escalas territoriales desde distintos niveles: Lo inmediato (UPZ), lo cercano (localidad), lo alcanzable físicamente (la ciudad), lo alcanzable por otros medios, ej: videos pedagógicos, invitados, conversaciones con alumnos de otros lugares, etc. (país, región y mundo). Nota: Revisar ***navegador pedagógico.***	Inventario realizado al 2022 y el plan de actualización al 2023 en adelante en marcha	Inventario anual actualizado y plan de mantenimiento en marcha	Inventario anual actualizado y plan de mantenimiento en marcha	5
	Crear y mantener plataforma para compartir (de manera abierta): prácticas, experiencias e innovaciones pedagógicas con sus materiales, estrategias y sistema de evaluación.	Plataforma lista y operando	Plataforma actualizada, georeferenciada e interactiva	Plataforma actualizada, georeferenciada e interactiva	4
	Definir un plan de acción para el desarrollo de nuevas experiencias e innovaciones para la formación integral, esto incluye el apoyar redes y semilleros y el fortalecimiento de las experiencias evaluadas como positivas, además de considerar acción de nivel intersectorial	Plan listo a finales de 2022 Primer año de ejecución del plan cumplido (al menos 5 desarrollos nuevos)	Plan de ejecución cumplido (con al menos 10 nuevos desarrollos)	Plan de ejecución cumplido (con al menos 30 nuevos desarrollos)	4

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Organización y gestión institucional para la formación integral (FI)					**Priorización De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Contar con la política pública intersectorial de FI que defina las condiciones administrativas, de infraestructura, de acompañamiento e institucionales, para promoverla. Que incluya el fortalecimiento de capacidades de los miembros de la comunidad y la posibilidad de que potencien sus intereses (incluye la Jornada Única y todas las formas de ampliación)	Establecer la política pública intersectorial de FI, sus seis asociaciones y el rol de docentes y formadores para esta	Acceden 600.000 estudiantes de IED a 10 horas semanales de actividades "extraescolares"	Acceden todos los estudiantes de IED a 10 horas semanales	Resultados del la PP de FI para Bogotá copiados en el mundo	5
	Definir el plan para el establecimiento de la PP de FI para el 2023				
	Definir y garantizar las condiciones administrativas, de infraestructura, de acompañamiento e institucionales, para promover la formación integral: fortaleciendo capacidades y potenciando intereses.				
	Vincular educación pública y privada en procesos de FI	En festivales, procesos formativos docentes, etc., participan y se mezclan cotidianamente los colegios	Trabajo en equipo entre la educación pública y privada en torna la la FI		4
Establecer currículos para la FI en las IE que contemplen las seis asociaciones de la formación integral, acorde con los entornos de la localidad y de la	Conformar un mapa de instituciones que tengan una estructura curricular que incluya la FI que permita compartir, implementar e integrarse entre ellas, para generar una verdadera sinergia.	Mapa desarrollado	Mapa actualizado	Mapa actualizado	5

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Organización y gestión institucional para la formación integral (FI)					**Priorización De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
ciudad, dando prioridad a los intereses y problemas sentidos de niñas, niños, las y los adolescentes y sus familias.	Acompañar a las instituciones educativas en la organización curricular asegurando que se entiende la formación integral como transversal, se incluyen las seis agrupaciones y se cuenta con toda la comunidad educativa para lograrlo. Currículos diversos y flexibles. Privilegiando el apoyo en aquellas con mayores dificultades.	El 30% de las IE cuentan con este desarrollo curricular	El 85% de las IE cuentan con este desarrollo curricular	El 100% de las IE cuentan con este desarrollo curricular	4
	Definir plan de acompañamiento profesional, individual y por nivel, para que las IE desarrollen y apropien su estructura curricular para la FI, incluyendo una mejora permanente y el acompañamiento profesional (orientadores escolares).	Plan definido y 50% de IE cuentan con acompañamiento profesional (individual y por nivel)	Plan en marcha y el 100% de IE cuentan con acompañamiento profesional (individual y por nivel)	Plan en marcha y el 100% de IE cuentan con acompañamiento profesional (individual y por nivel)	3
Ampliar y garantizar la calidad de la oferta educativa en formación integral incorporando la participación de	Identificar y convocar a los agentes externos, públicos y privados	Directorio de agentes revisados, actualizados y operando			2
	Producir y hacer operativos los lineamientos para la oferta y articulación de agentes externos en las seis agrupaciones de la FI	Lineamientos revisados, actualizados y operando			2

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Organización y gestión institucional para la formación integral (FI)					Priorización De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)
agentes externos, públicos y privados	Las IE integran la participación de agentes externos, públicos y privados, a sus currículos de formación integral según las necesidades de la comunidad (privilegiando necesidades de NNA y de sus familias)	El 30% de las IE cuentan con currículos de formación integral articulados a agentes externos , según las necesidades identificadas	El 85% de las IE cuentan con currículos de formación integral articulados a agentes externos, según las necesidades identificadas	El 100% de las IE cuentan con currículos de formación integral articulados a agentes externos, según las necesidades identificadas	4
	Contar con un sistema de cualificación y evaluación de agentes externos	Establecer los parámetros de evaluación de la oferta de FI para agentes externos y diseñar un sistema de formación y actualización periódica	Asegurar que el 50% de los agentes externos cumplen estándares establecidos y se actualizan a través del sistema de formación y actualización	Asegurar que el 100% de los agentes externos cumplen estándares establecidos y se actualizan a través del sistema de formación y actualización	3
	Crear un sistema de información de la formación integral implementada en la ciudad.	Producir informes cuantitativos y cualitativos periódicos para establecer planes de mejora	Implementar planes de mejora	Implementar planes de mejora	3

Fuente: Elaboración propia del eje de Formación Integral -MESC.

** Las acciones sombreadas en naranja podrían estar centralizadas en un observatorio

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente. Formación de docentes transformadores para la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Objetivos	**Acciones**	**Metas 2024**	**Metas 2030**	**Metas 2038**	**Priorización**
Establecer el rol del docente para la FI **<u>Nota</u>: ver abajo solicitud a otros ejes (en lo relativo a un nuevo estatuto docente)**	Acorde con la política pública de FI, definir el fortalecimiento de capacidades de los miembros de la comunidad y potenciar sus intereses.	Plan de Fortalecimiento de capacidades de los docentes para la FI			5
	Definir y garantizar las condiciones administrativas, de infraestructura, de acompañamiento e institucionales, para promover la formación integral	Condiciones definidas y garantizadas			4
Desarrollar estrategias para la formación del docente que le permitan apropiarse del modelo de la FI con énfasis y capacidad para promover el desarrollo socio-emocional en los estudiantes y de sí mismo.	Promover alianzas entre las facultades de educación y escuelas normales de Bogotá para que todas puedan ofrecer cursos a sus futuros docentes sobre cómo promover la formación integral y el desarrollo de sus propias competencias socio-emocionales.	El 25% de las facultades de educación y escuelas normales de Bogotá ofrecen, a sus futuros docentes, cursos integrados a la malla curricular y otras experiencias de aprendizaje sobre FI y desarrollo socio-emocional de sí mismos y de sus futuros estudiantes.	El 100% de las facultades de educación y escuelas normales de Bogotá ofrecen, a sus futuros docentes, cursos integrados a la malla curricular y otras experiencias de aprendizaje sobre FI y desarrollo socio-emocional de sí mismos y de sus futuros estudiantes.	El 100% de las facultades de educación y escuelas normales de Bogotá trabajan en una red consolidada, que garantiza la diversidad y heterogeneidad de la formación de docentes y ofrecen programas permanentes sobre FI y desarrollo socio-emocional reconocidos a nivel internacional por sus altos estándares de calidad y éxito comprobado.	5

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente. Formación de docentes transformadores para la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
	Promover convenios para los docentes en ejercicio, en concordancia con el Plan Sectorial de Educación en lo relativo a la FI	Convenios establecidos Oferta disponible para todos los docentes Plan y seguimiento a la formación en marcha	Cumplimiento del plan y reporte de su seguimiento	Cumplimiento del plan y reporte de su seguimiento	4

Fuente: Elaboración propia del eje de Formación Integral -MESC.

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Formación de otros agentes transformadores para la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Objetivos	**Acciones**	**Metas 2024**	**Metas 2030**	**Metas 2038**	**Priorización**
Fortalecer la Alianza familia-escuela para la formación integral	La SED lidera la implementación de la Ruta Metodológica de Bogotá para el Fortalecimiento de la alianza Familia - Escuela. Nota: dentro de esta ruta la caracterización es fundamental para reconocer la diversidad de familias y de acondiciones y poder incluir apoyos y priorizaciones para aquellas familias más vulnerables, por ejemplo: para quienes la Pandemia empobreció.	El 25% de las IE han implementado la ruta.	El 75% de las IE han implementado la ruta.	El 100% de las IE han implementado la ruta.	5

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Formación de otros agentes transformadores para la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
	La SED lidera el seguimiento y evaluación al Fortalecimiento de la Alianza familia - escuela	LA SED define plan de seguimiento riguroso a esta implementación de esta alianza para retroalimentarla individualmente, hacer ajustes a nivel general e identificar necesidades para el portafolio de actividades y recursos para su optima implementación	El 50% de las IE de Bogotá han implementado la Ruta de la Alianza familia escuela de manera exitosa.	El 100% de las IE de Bogotá han implementado la Ruta de la Alianza familia escuela de manera exitosa.	4
	La SED lidera la implementación de un Centro de Recursos para la implementación de la Alianza familia - escuela	Centro de recursos virtual operando y disponible para todas las IE	Centro de recursos virtual enriquecido y disponible para todas las IE, con posibilidad de interacción y apoyos particulares.	Centro de recursos virtual enriquecido y disponible para todas las IE, con posibilidad de interacción y apoyos particulares.	3

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Formación de otros agentes transformadores para la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Formar, de manera permanente, a miembros de la comunidad educativa en temas de formación integral y en sus seis asociaciones	La SED lidera a través de alianzas con entidades reconocidas la posibilidad de contar con formación virtual y fácilmente accesible para los miembros de la Comunidad Educativa, en los temas de formación integral que se identifiquen como más relevantes (a través de la caracterización a familias de la Alianza familia - escuela)	La SED ha establecido alianzas y ya cuenta con un portafolio de formaciones virtuales disponibles para los miembros de las comunidades educativas en los temas de FI y los promueve activamente	En el 35% de las IE de Bogotá, al menos 20 personas de cada IE han terminado algún curso disponible.	En el 100% de las IE de Bogotá, al menos 20 personas de cada IE han terminado algún curso disponible.	4
	La SED lidera el apoyo a las y los líderes juveniles que se asuman como modelos positivos en el uso responsable de las TIC y los temas de formación integral en general	Definición de un plan para identificar líderes, iniciativas juveniles y crear un plan para apoyarlos y potenciarlos	El 35% de las IE de Bogotá tienen al menos un grupo de jóvenes identificado al que apoyan	El 100% de las IE de Bogotá tienen al menos un grupo de jóvenes identificado al que apoyan	4
	La SED identifica los temas prioritarios en los temas de FI y hace un plan para realizar Campañas de Bien Público que le permitan usar los medios al alcance de la Alcaldía, apoyado con la CRC, para llegar a todas las familias de la ciudad con los mensajes que ayuden a crear consciencia y cambio de actitudes, acordes a las seis agrupaciones de la FI, para el ciudadano de Bogotá	La SED ha implementado tres Campañas de medios masivos con eco en lo digital, con un Alcance del 80% de la población de la ciudad en al menos 3 oportunidades.	La SED ha implementado tres Campañas anuales de medios masivos con eco en lo digital, con un alcance del 80% de la población de la ciudad en al menos 3 oportunidades.	La SED ha implementado tres Campañas anuales de medios masivos con eco en lo digital, con un alcance del 80% de la población de la ciudad en al menos 3 oportunidades.	3

Fuente: Elaboración propia del eje de Formación Integral -MESC.

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Experiencias y entornos para la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Objetivos	**Acciones**	**Metas 2024**	**Metas 2030**	**Metas 2038**	**Priorización**
Articular de manera dinámica a Escuela, entornos y espacios priorizando intereses y problemas sentidos por niños, niñas y jóvenes y sus familias	La SED define un plan para la conformación de entornos: hogar, colegio, barrio, localidad para favorecer la FI mediante el aprovechamiento de espacios asegurando una movilidad segura para niños, niñas y jóvenes	Lineamientos definidos Plan definido en 2 localidades	Lineamientos revisados y actualizados Plan definido en 50% localidades	Lineamientos revisados y actualizados Plan definido en 100% localidades	4
Garantizar que las entidades de la ciudad aseguran el uso de espacios por/para los estudiantes	Generar un presupuesto único intersectorial para cumplir las metas.	40% de los espacios a cargo de IDRD, Secretaría de Ambiente, alcaldías locales, Idartes, Cajas de compensación se utilizan cotidianamente por profesores y estudiantes.	100%		3
Garantizar que las organizaciones comunitarias de la ciudad apropian el uso de espacios por/para los estudiantes	Generar un presupuesto único intersectorial para cumplir las metas.	40% de los espacios a cargo de organizaciones se usan	100%		3

Fuente: Elaboración propia del eje de Formación Integral -MESC.

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Evaluación de la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Objetivos	**Acciones**	**Metas 2024**	**Metas 2030**	**Metas 2038**	**Priorización**
Evaluar para valorar la formación integral de las/los estudiantes (hacer seguimiento de manera permanente)	Prueba SER Ciudadanía, arte y bienestar físico se realiza anualmente en grados 3 y 9 (SED, Secretaría de Salud, IDRD/IDARTES/OFB/SCRD)	Aplicaciones censales 2022 y 2023 en grado 9 y pruebas piloto en grado 3	Se aplican censalmente en 3 y 9 en Bogotá. El país lo adopta.		**5**
	La SED lidera el diseño, difusión, discusión y análisis de lineamientos y herramientas para el seguimiento y evaluación de la FI y del clima de aula.	Construcción y discusión abierta de los lineamientos para el seguimiento y evaluación de la formación integral y del clima de aula diseñados y difundidos (Culmina en 2021). Formalización e implementación del sistema de seguimiento y evaluación (2022) Ejecución pruebas piloto de al menos el 25% de IE (2023)	Consolidación del proceso de seguimiento y evaluación en plataforma virtual. El sistema es un referente nacional. Revisión, ajuste y difusión de lineamientos e instrumentos para el seguimiento y evaluación de la formación integral y del clima de aula.	Referente Internacional de sistemas de seguimiento y evaluación de la formación integral. Revisión, ajuste y difusión de lineamientos e instrumentos para el seguimiento y evaluación de la formación integral y del clima de aula.	5
	La SED lidera procesos periódicos (cada 2 años) cuantitativos y cualitativos de evaluación de la FI de los/as estudiantes, así como del clima de aula e institucional.	SED lidera la evaluación cuantitativa y cualitativa de la FI de los/as estudiantes y el clima de aula e institucional.	SED cuenta con al menos 4 evaluaciones que le permiten hacer seguimiento, ajustar y mejorar lo pertinente a la FI y al clima de aula.	SED cuenta con al menos 9 evaluaciones que le permiten hacer seguimiento, ajustar y mejorar lo pertinente a la FI y al clima de aula.	3
	La SED promueve la investigación y la innovación en instrumentos y mecanismos de evaluación de FI (p.ej., con estrategias cualitativas, escenarios de realidad virtual y/o inteligencia artificial).	SED ha investigado y documentado posibilidades para la evaluación de competencias para la FI basados en nuevas tecnologías	SED realiza evaluación de competencias para la FI a través de instrumentos basados en nuevas tecnologías	SED realiza evaluación de competencias para la FI a través de instrumentos basados en nuevas tecnologías	3

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Evaluación de la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Promover la autoevaluación y la coevaluación de pares en las seis asociaciones de la formación integral	La SED promueve la autoevaluación y evaluación de pares entre docentes en las seis asociaciones de la formación integra	Los docentes del 25% de los colegios han implementado estrategias de autoevaluación y/o evaluación en las seis asociaciones de la formación integral	Los docentes del 75% de los colegios han implementado estrategias de autoevaluación y/o evaluación de pares en las seis asociaciones de la formación integral	Los docentes del 100% de los colegios han implementado estrategias de autoevaluación y/o evaluación de pares en las seis asociaciones de la formación integral	4
	La SED promueve las estrategias de autoevaluación de las competencias para la FI de madres, padres y cuidadores, así como para sus hijas e hijos	La SED distribuye ampliamente, a través de diversos medios, estrategias para la evaluación de competencias en las seis asociaciones de la formación integral dirigidas a madres, padres y cuidadores	La SED cuenta información relevante de las competencias en las seis asociaciones de la formación integral dirigidas a madres, padres y cuidadores	La SED responde a las necesidades de fortalecimiento de las competencias en las seis asociaciones de la formación integral dirigidas a madres, padres y cuidadores	3
Promover la evaluación de los programas e iniciativas de FI en sus seis asociaciones	la SED Lidera convocatorias para sistematizar, evaluar cualitativa y formativamente, programas e iniciativas educativas que promuevan la FI	Cada 2 años, la SED lidera una convocatoria para sistematizar, evaluar cualitativa y formativamente, y divulgar programas e iniciativas educativas que promuevan la FI	SED cuenta con al menos 4 convocatorias que le permiten hacer seguimiento, ajustar y mejorar los programas e iniciativas educativas que promuevan la FI	SED cuenta con al menos 9 convocatorias que le permiten hacer seguimiento, ajustar y mejorar los programas e iniciativas educativas que promuevan la FI	5
	La SED Lidera la divulgación y apropiación de programas e iniciativas educativos de impacto en la FI y promueve su escalamiento.	Cada 2 años, con los resultados, la SED lidera la promoción y el escalamiento de programas e iniciativas educativas de impacto en la FI	SED ha realizado, al menos, 3 procesos de divulgación y planes de escalamiento de los programas e iniciativas educativos que logran impacto en la FI	SED ha realizado, al menos, 8 procesos de divulgación y planes de escalamiento de los programas e iniciativas educativos que logran impacto en la FI	5

Tabla 2. Objetivos, acciones y metas que se proponen por componente para 2024 - 2030 – 2038.

Componente: Evaluación de la formación integral					**De 1 A 5 (5 es la de mayor y 1 la de menor prioridad)**
Evaluar la formación integral ofrecida por las instituciones educativas	SED promueve la autoevaluación y evaluación de pares (i.e. otras establecimientos educativos) de los PEI's, de los Manuales de Convivencia y, en general, de las oportunidades para la promoción de la FI y sus seis asociaciones en los establecimientos educativos, y construye lineamientos para guiar estos procesos.	La SED habrá construido y divulgado lineamientos para procesos de autoevaluación y evaluación de pares en los establecimientos educativos relacionados con la formación integral y su integración en los PEI's y Manuales de Convivencia	A finales del 2025, el 75% de los colegios de Bogotá habrán incluido formalmente la formación integral en sus PEI's y Manuales de Convivencia.	A finales del 2030, el 100% de los colegios de Bogotá habrán incluido formalmente la formación integral en sus PEI's y Manuales de Convivencia.	1
Ser ejemplo mundial de formación integral con innovación pedagógica en la jornada completa	Evaluar e intercambiar conocimiento, apalancados en las alianzas con UNESCO, OCDE, Asociaciones de educación alternativa	Realizar un evento global a cargo del IDEP, Redes de docentes y formadores conectadas mundialmente	Reconocimiento global		1

Fuente: Elaboración propia del eje de Formación Integral -MESC.

Teniendo en cuenta la información anteriormente descrita, el siguiente esquema ilustra los cinco componentes esenciales que permiten construir la formación integral, y en cada uno de ellos se señalan las palabras claves que identifican los objetivos principales que lo conforman.



De otro lado, se observa aún cierta dispersión y no hay una clara división en lo político, académico y/o administrativo. Desde luego, esa aparente dispersión puede justificarse para hacer énfasis en los aspectos reiterativos o que se encuentran en dos o más componentes. Simplemente es cuestión de forma y cualquiera puede ser válida. Para esto, proponemos un proceso general que podría tener las siguientes etapas: (i) alcance y metas; (ii) información -capacidades y realidades-; (iii) políticas; (iv) estructura académica de la formación integral; (v) calidad de la formación integral; y, (vi) monitoreo, seguimiento y evaluación. Estas no necesariamente deben guardar ese orden, ya que hay muchos insumos que ya están adelantados y se pueden seguir construyendo en paralelo.

Finalmente, se considera fundamental que los otros ejes de la Misión, los cuales han venido trabajando en paralelo puedan generar las siguientes acciones:

- Desarrollar un inventario de las instituciones públicas y sus necesidades: infraestructura, dotación.
- Crear incentivos económicos, académicos y de reconocimiento social para atraer hacia la docencia a los mejores perfiles de estudiantes que culminen el proceso de formación básica.
- Crear incentivos económicos y de reconocimiento académico para que los docentes de la planta distrital se vinculen a los programas que promuevan la Formación Integral.
- Políticas públicas reformadas en lo que concierne a formación inicial de los docentes y reconocimiento del docente como investigador.
- Asegurar conectividad para las IE y las Familias, así como la posibilidad de contar con dispositivos para maestros y estudiantes.
- Crear un nuevo estatuto del docente que trace las principales líneas de vinculación de los próximos profesores, que permita corregir vicios del pasado y presente, retomando también las virtudes que puedan ser extrapolables para el futuro. Que deje claro también los deberes a cumplir y la flexibilidad que se debe manejar para afrontar los cambios que llegan cada vez con mayor velocidad para el futuro próximo, de mediano y de largo alcance.
- Fortalecimiento de prácticas pedagógicas

Estas solicitudes, en su conjunto, podrían contextualizarse con lo mencionado en el componente 2 (Formación de docentes). Esto incluye también la capacidad de compromiso con un proceso riguroso y objetivo de seguimiento, autoevaluación y evaluación tanto de la SED como de actores (expertos, docentes) externos en al menos tres niveles: i) proceso global de la construcción permanente y el fortalecimiento de la educación con énfasis en la formación integral, ii) institucional (referente a cada una de las IE y, iii) individual para cada docente.

Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Eje 3: Transformación Pedagógica

Eje 3: *Transformación Pedagógica*

1- El proceso de la discusión y los temas tratados

El grupo del eje de transformación pedagógica estuvo integrado por Francisco Cajiao (coordinador de mesa); Alejandro Álvarez; Margarita Peña; Javier Saenz; Julian de Zubiría; Fabio Jurado; Andrea Escobar Vilá; Carlos Buriticá; Yenny Constanza Marentes Ochoa; Martha Cecilia Betancur Taborda; María Lilia Perilla Perilla; Juan Carlos Ramírez Zapata; Edna Jeannette Acuña Supelano; Alcira Aguilera (relatora especial, Universidad Pedagógica); IDEP: Amanda Cortés Salcedo.

Adicionalmente, participaron con exposiciones sobre sus experiencias pedagógicas las docentes Andrés Santiago Beltrán Castellanos (Colegio Las Américas de la localidad de Kennedy), Edna Julieta Benítez (Propuesta pedagógica para el desarrollo de los procesos y habilidades de pensamiento científico en los niños de básica secundaria y media), Alexander Rubio Álvarez ("Pedagogía del Loto") y Nancy Martínez (Seminario Permanente sobre Formación Docente).

Se realizaron 10 sesiones de trabajo. Originalmente se programaron las temáticas previstas para cada sesión, pero el grupo decidió modificar esta agenda con el fin de dar mayor continuidad al proceso de discusión, de manera que se pudieran retomar temas de una sesión a otra. Con este propósito, se estableció que en cada reunión se definieran tres personas que en un *petit comité* construyeran la agenda de la reunión siguiente, teniendo en cuenta los avances y las temáticas surgidas en las sesiones previas.

Después de la tercera sesión fue necesario avanzar en una organización temática de las discusiones, de tal forma que fuera posible agrupar los temas centrales que surgían en las intervenciones de los miembros del grupo. Este material se fue enriqueciendo progresivamente con aportes, comentarios y documentos y así fue posible señalar no solamente los temas centrales de una discusión sobre la transformación pedagógica y todas sus implicaciones, sino aproximarse a visiones en las cuales aparecen, más que consensos y desacuerdos, matices importantes que provienen de concepciones teóricas diversas, de los

significados múltiples que se asignan a términos de uso común en las discusiones y de las reflexiones que provienen de las prácticas cotidianas de quienes se desempeñan en el día a día de los colegios.

Adicionalmente, al inicio de las sesiones, se expusieron experiencias pedagógicas realizadas y en desarrollo en las instituciones educativas de la ciudad, a partir de las cuales también hubo discusiones y reflexiones sobre las prácticas innovadoras y las valiosas oportunidades de aprendizaje de los docentes, de los estudiantes y de las familias.

La agenda desarrollada a lo largo de estos meses fue la siguiente:

Sesión	Objetivo propuesto para la sesión
1- Junio 2020	**¿Cómo debería ser la ciudad en 2038, cuáles deben ser sus principales transformaciones y qué papel debe jugar la educación?**
2- Julio 23, de 2020	**¿Qué constituye la calidad de la educación, cómo se relaciona con la transformación pedagógica, qué dificultades impiden la transformación y cómo puede evaluarse?**
3- Agosto 26 de 2020	***¿Cómo entender la transformación pedagógica?*** **(¿**Currículo, organización, formación de maestros, modelos pedagógicos, transformación de la cultura, lo público y sus imaginarios, evaluación?) ***Cómo imaginamos a la institución escolar en 2038?*** **(¿**Cómo llegamos allá, qué pasos hay que dar, el rol del Estado, del gobierno local y de las instituciones?) ***¿Para qué clase de escuela se debe formar al maestro?***
4- Septiembre 2020	*La transformación pedagógica se entiende en el ámbito de la institución escolar. El asunto fundamental es saber qué clase de institución tendremos en 2038. A propósito de ello:* • ¿Cómo debe relacionarse la escuela con otros espacios educativos? • ¿Cómo se entiende el currículo, la evaluación y los modelos pedagógicos en esa escuela de 2038~~.~~? • ¿Cómo debería ser la institucionalidad y la organización? • ¿Cuáles los objetivos de un buen modelo de gestión? • ¿Cuáles serían las restricciones para el cambio?
5- Octubre 28 de 2020	**Reflexión sobre las sesiones anteriores.** *Después de la cuarta sesión se acordó hacer un ejercicio de tematización sobre las discusiones anteriores, dado que la naturaleza de los temas abordados ha dado lugar a que los participantes se*

		refieran a asuntos diferentes a los propuestos en cada sesión. El profesor Fabio Jurado se ofreció a hacer ese ejercicio y sobre este material se centró esta sesión.
6-	**Noviembre 25 de 2020**	**La formación de maestros:** *¿Es lo mismo la profesión y la carrera docente? ¿Cuál sería el perfil de los maestros para las exigencias educativas de Bogotá a 2038? ¿Cuál es el sistema de formación docente que la ciudad a 2038 requiere? ¿Cuáles son los espacios de formación docente?*
7-	**Diciembre 16 de 2020**	**¿Cómo se imagina el maestro lo que requiere la ciudad en 2038?**
8-	**Enero 27 de 2021**	Comentarios generales presentados por integrantes del Eje, en atención al documento de Tematización elaborado por el profesor Fabio Jurado (Adjunto). Definir acuerdos y aspectos fundamentales en términos de recomendaciones sobre Transformación pedagógica.
9-	**Febrero 24 de 2021**	**Discusión sobre la relación entre lo discutido en el eje, las metas propuestas en el Plan de desarrollo para 2024, y los programas estratégicos de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030.**

En los objetivos de discusión propuestos hubo temas que se prolongaron por más de una sesión, pues es muy difícil tratarlos de una manera independiente unos de otros. No es posible hablar de currículo sin referirse al aprendizaje, a los espacios en que se aprende o a las relaciones entre los maestros, los estudiantes, las familias y la organización. Por eso fue necesario elaborar un documento paralelo y diferente a las relatorías de cada sesión, que permitiera recoger las discusiones por temas, incorporando no solamente los aportes hechos durante el ejercicio de participación, sino textos enviados por los miembros del grupo y anotaciones sobre el documento de base.

Los temas centrales que resultaron de este trabajo, y que dan cuenta de la riqueza de las discusiones fueron los siguientes:

1. La educación, desde la ciudad-región hacia la escuela y la construcción de ciudadanía
2. Sobre el currículo
3. La formación de los docentes
4. Sobre la gestión en las instituciones educativas
5. El sentido público de la educación

6. La calidad de la educación y la evaluación externa
7. Las infraestructuras educativas para la transformación pedagógica

A lo largo del documento que contiene esta tematización se recogen discusiones de carácter conceptual, juicios y valoraciones sobre políticas públicas, experiencias y prácticas pedagógicas, propuestas de transformación y cambio de diferentes alcances en relación con la reglamentación, y la gestión del sistema y de las instituciones.

En el proceso de discusión hubo varias dificultades de carácter metodológico: la primera, es la complejidad de la temática propuesta, tanto desde el punto de vista teórico, como en sus manifestaciones prácticas, ya que involucra aspectos normativos, organizacionales, científicos, políticos, profesionales y laborales muy difíciles de examinar de manera independiente; la segunda tiene que ver con el tipo de resultados esperados en términos de recomendaciones razonables para el corto, mediano y largo plazo; y la tercera está referida a las restricciones propias de los encuentros en los cuales es necesario limitar el tiempo de las intervenciones para propiciar que más personas puedan participar.

Resulta importante destacar como aspecto positivo el compromiso de todos los participantes, expresado tanto en la asistencia a las sesiones como en la activa participación en las discusiones sobre los temas propuestos. Siempre se pudo contar con el apoyo de voluntarios que ayudaron a preparar las sesiones; se aportaron documentos escritos y se elaboraron textos fundamentales a partir de las detalladas relatorías con que pudimos contar en cada ocasión (relatorías a cargo de la profesora Alcira Aguilera). También fue de gran valor la presentación de experiencias pedagógicas al inicio de algunas de las sesiones, pues ellas permitieron conectar muchos de los asuntos discutidos con la cotidianidad que se vive en las instituciones educativas. Otro tanto puede decirse de la participación comprometida de los maestros que laboran directamente con los estudiantes en los colegios de la ciudad.

2- Las transformaciones pedagógicas en el contexto de las transformaciones sociales

Hablar de transformación pedagógica, con un horizonte a 2038, no parece razonable sin pensar en el contexto actual del país, y de la necesidad de una educación pública robusta, capaz de asumir el desafío de cerrar las brechas que existen no solamente entre clases

sociales, sino entre regiones y entre la población urbana y rural, así como formar individuos más solidarios, democráticos, críticos y creativos.

La educación ofrecida por el Estado es la puerta de acceso que tiene la mayoría de la población colombiana a las oportunidades de progreso individual y colectivo, al disfrute de los bienes de la cultura, al acceso a mejores condiciones de bienestar y al ejercicio de liderazgos transformadores en los diferentes espacios de la política, la ciencia y la cultura. Esto supone cambios que permitan superar las actuales condiciones y modelos organizacionales que limitan la creatividad y las posibilidades de las comunidades y del ejercicio profesional de los maestros.

Además de las condiciones actuales del país y de la ciudad, es conveniente considerar las transformaciones sociales que ya vienen ocurriendo en contextos más amplios. Todos los estudios y proyecciones que se vienen haciendo por investigadores y organismos multilaterales anuncian cambios muy acelerados en las formas de acceso a la información, al mundo del trabajo, al desarrollo de las profesiones, y a la aparición de nuevas tecnologías. Todos estos elementos están teniendo un profundo impacto en el desarrollo de las personas, su forma de relacionarse, la manera de concebir y participar en la política, los valores éticos y el desarrollo de los comportamientos sociales y emocionales.

Aunque no se dedicaron sesiones específicas a discutir las tendencias que ya vienen dándose, se consideró conveniente mencionar algunas de ellas de manera general, pues el proceso educativo de las nuevas generaciones se realiza en medio de realidades que ofrecen tanto oportunidades como restricciones. Es pertinente anotar que muchos desarrollos pedagógicos ocurren de manera independiente a las presiones inmediatas que provienen de las condiciones políticas o económicas, pero es inevitable que estas influyan en mayor o menor grado en decisiones y regulaciones que orientan el rumbo general del sistema educativo.

El año 2020, por efecto de la pandemia del Covid19, impuso cambios en muy diversos aspectos de la vida de los habitantes de todo el mundo y la educación fue uno de los sectores que tuvo que afrontar una mayor ruptura con sus prácticas usuales. La situación obligó a

reflexionar sobre el impacto que las nuevas tecnologías de la comunicación, sus virtudes y sus limitaciones (debilidad en las herramientas y problemas de conectividad) ha tenido en la población socialmente desfavorecida. Desde luego, son notorios los nuevos desafíos a las escuelas, los docentes, las familias y, no menos importante, sobre la administración y el funcionamiento de los servicios educativos.

Sabemos que, en diversos ambientes, tanto de maestros, estudiantes y padres de familia, como de los gobiernos y las organizaciones del sector productivo en diferentes países, se está repensando el papel de la escuela como escenario natural de la pedagogía. Desde hace tiempo se sostiene que la escuela que conocemos, que ha perdurado por décadas relativamente igual en su organización y en sus prácticas, inmune a los profundos cambios sociales de los últimos 25 años, está llamada a transformarse completamente o a desaparecer, sustituida por la educación en casa (*home schooling*) o por la educación virtual. Cada vez se escucha más que es necesario fomentar el aprendizaje autónomo, sin precisar qué sentido tiene esta expresión y cuáles son sus implicaciones.35.

La pedagogía y sus transformaciones, está sin duda alguna en el centro de la discusión y en ella no se puede ignorar que la formación de los niños, niñas y jóvenes tiene sentido en la medida en que los prepara para vivir y realizar su proyecto de vida en el contexto de unas realidades que, de una parte, condicionan su existencia y, de otra, constituyen un reto constante de cambio y transformación.

Hay por lo menos siete grandes núcleos en los cambios que vienen ocurriendo en la actualidad, que conviene ser tenidos en cuenta en el proceso educativo: las familias, los estudiantes, los maestros, las instituciones de educación superior y, por supuesto, el Estado como garante constitucional del derecho a la educación y responsable directo de la gestión de las instituciones que cubren cerca del 80% de la matrícula. En este sentido son

35 Parte de estas diversas tendencias son recogidas en un documento de la OCDE (“Back to the Future of Education: Four OECD scenarios for schooling”). Se trata de una propuesta muy interesante, pues recoge tendencias para construir cuatro escenarios sobre los cuales reflexionar sobre lo que podrá ocurrir con la educación con un horizonte de tiempo a 2040.

fundamentales las decisiones legislativas y los aspectos estructurales y financieros, así como los cambios y regulaciones, que dependen directamente de los gobiernos, con el fin de asegurar que los procesos educativos respondan a las necesidades de las nuevas generaciones y al desarrollo de sus comunidades, en congruencia con los desafíos planteados en un mundo altamente competitivo y globalizado.

a. El impacto de los cambios tecnológicos.

El acceso a la información a través de internet se inició en la década de los 90 con equipos y conexiones de tan baja capacidad y velocidad que hoy parecen ridículos. Menos de treinta años después se considera un servicio fundamental, cuya disponibilidad marca diferencias enormes de oportunidad entre grupos de población y entre países. El primer teléfono inteligente lanzado por la compañía Apple, salió al mercado en 2007 y en menos de 15 años tener uno de estos aparatos se considera fundamental como herramienta cotidiana de comunicación, movilidad, entretenimiento, seguridad y, en los últimos meses, de acceso a la educación. Solamente estos dos desarrollos han cambiado profundamente la vida de millones de personas y su forma de acceder a la información, así como de relacionarse con otros de manera remota. A esto hay que añadir el impacto de las redes sociales, la posibilidad de acceso a acontecimientos en tiempo real, de participación ciudadana, de colaboración en proyectos de investigación o emprendimiento, la transformación de los espacios laborales y el uso de miles de aplicaciones accesibles a niños y jóvenes. Se calcula que para junio de 2016 existían más de 2’500.000 aplicaciones móviles, de las cuales cerca de 80.000 son educativas. Después del segmento de juegos virtuales este es el más abundante.

La reflexión sobre las transformaciones pedagógicas implica reconocer su carácter perentorio, aunque todavía no parece que el sistema educativo esté listo para avanzar de manera acelerada. Los desarrollos en inteligencia artificial, ingeniería genética, neurociencias, realidad virtual o robótica, ya están afectando los modelos educativos y lo seguirán haciendo en las próximas décadas no solamente como nuevos recursos disponibles para el aprendizaje, sino en sus impactos en la cultura, las interacciones sociales, las relaciones familiares y la práctica misma de la educación.

b. El acceso a la información

Los profundos cambios tecnológicos del último cuarto de siglo modificaron sustancialmente el acceso a la información. Bibliotecas de todo el mundo, museos, centros de información, edición y divulgación de revistas y libros se pueden encontrar en internet.

Niños y adolescentes pueden hacer cadenas para estudiar o para agredir, para cultivar aficiones científicas o para jugar en línea sin importar en qué país o ciudad vivan. Pero es claro que en la red también hay información y conexiones que promueven la explotación sexual, el suicidio, el consumo de substancias, el tráfico de personas o la circulación de noticias falsas y teorías conspirativas. La convivencia y la libertad se ven amenazadas por el matoneo en línea, la manipulación intencionada de los mensajes, al tiempo que la publicidad malintencionada, el mercadeo en línea y el acceso a información privada interfieren con el desarrollo pleno de las personas.

Mientras la mayoría de nuestros colegios todavía cuentan con unas bibliotecas precarias, sin bibliotecarios hábiles no solo en la organización física del inventario, sino sobre todo en los dominios específicos de las disciplinas escolares, los estudiantes están procesando cada día información que no es objeto de consideración en los currículos, en ~~el~~ los que no cabe la reflexión sobre los asuntos que los niños y los jóvenes intercambian cotidianamente

Mientras las generaciones anteriores fueron a la escuela y a la universidad para tener acceso al conocimiento, restringido a las lecciones de clase y a los pocos libros y documentos físicos que era posible consultar, el problema de hoy es la abundancia de fuentes y la capacidad para navegar de una forma que contribuya al desarrollo individual y social: capacidad para la selección y confrontación de textos relativos a un mismo tema en muy diversos lenguajes, así como para formarse opiniones propias, independientes de las presiones mediáticas y las manipulaciones políticas y consumistas.

Si uno de los propósitos más ambiciosos del proceso de formación que pretende la educación universal es que las nuevas generaciones accedan al conocimiento como camino hacia la solución de los problemas del planeta, esto se hace cada vez más borroso cuando circulan

miles de respuestas sin criterios para el análisis desde la primera infancia. Entre las múltiples versiones de la realidad, accesibles a través de un teléfono móvil, la percepción de los maestros y de las autoridades educativas es muy frágil y esto sin duda obliga a una reflexión seria en torno al rol de las instituciones educativas, el papel de las familias y de los profesionales de la educación.

c. Las transformaciones del mundo laboral

El impacto del uso de tecnología en todos los aspectos de la vida de la sociedad no solamente ha modificado la manera como se realiza el trabajo, sino que ha modificado de manera muy profunda la forma como las personas tienen que asumir su proyecto de vida. Ya en el mundo laboral no cuenta, como antes, la experiencia, la estabilidad, la posibilidad de planear la vida a largo plazo y, ni siquiera, haber hecho estudios superiores es garantía de progreso. Es urgente preguntarse si nuestros sistemas educativos están preparándose para estos desafíos, o si continúan haciendo pequeños ajustes, equivalentes a los que se realizaron en la década de los ochenta mientras el mundo desarrollado conquistaba el espacio y se iniciaba la automatización primero de los trabajos manuales y cognitivos rutinarios y más recientemente de los no rutinarios, todos posibles por la expansión de la inteligencia artificial.

Estas nuevas condiciones de los trabajadores comenzaban ya a ser preocupantes en los años noventa, pero en las últimas dos décadas el fenómeno se ha ido expandiendo y convirtiendo en el nuevo modelo del trabajo, especialmente en los sectores más avanzados, de los cuales depende en alto grado la competitividad de los países en contextos globalizados.

Richard Sennett, en un libro titulado *La cultura del nuevo capitalismo* (2006)36, señala los que considera son los grandes retos que comienzan a enfrentar las personas en estos nuevos ambientes de la cuarta revolución industrial:

36 Sennett, R., La cultura del nuevo capitalismo, ed. Anagrama, Barcelona, 2006. Pgs. 11-12

Dice que solo un determinado tipo de seres humanos es capaz de prosperar en condiciones sociales de inestabilidad y fragmentariedad. Este tipo ideal de hombre o de mujer tiene que hacer frente a tres desafíos:

El primero tiene que ver con el tiempo, pues consiste en la manera de manejar las relaciones a corto plazo y de manejarse a sí mismo, mientras se pasa de una tarea a otra, de un empleo a otro, de un lugar a otro, en tanto que las instituciones pierden su papel protector. *El segundo desafío tiene que ver con el talento*: cómo desarrollar nuevas habilidades, cómo explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian. Prácticamente, en la economía moderna muchas habilidades son de corta vida, de manera que adquiere un valor preponderante la capacidad de incursionar periódicamente en campos desconocidos. Cada vez se da más valor a la necesidad de reinventarse. La cultura moderna propone una idea de meritocracia que celebra la habilidad potencial más que los logros del pasado. De ahí deriva *el tercer desafío. Se refiere a la renuncia, es decir, a cómo desprenderse del pasado*. Para esto se necesita un rasgo característico de la personalidad, un rasgo que descarte las experiencias vividas. Este rasgo de personalidad converge en un sujeto que se asemeja más al consumidor, siempre ávido de cosas nuevas, que subestima los bienes viejos, aunque todavía perfectamente utilizables, que al propietario celosamente aferrado a lo que ya posee.

Estas reflexiones acerca de lo que ya está ocurriendo a millones de trabajadores en todo el mundo son indispensables, especialmente cuando en la consulta ciudadana (encuesta de 2020 de la SED y la Universidad Nacional) padres y madres, estudiantes y maestros han expresado una gran expectativa en torno a fuentes de empleo perdurables, proyectos de vida y saberes prácticos que aseguren a los jóvenes un futuro relativamente previsible y estable. Es importante preguntarse qué herramientas cognitivas y emocionales deberían desarrollar las actuales generaciones para participar en el mundo productivo que se está imponiendo, cuando muchos de los elementos de identidad que conocemos en la vida adulta están referidos al trabajo, como forma de relación con el mundo.

d. Los estudios sobre aprendizaje

Sin lugar a dudas, las teorías sobre el aprendizaje y todos los desarrollos afines son fundamentales en el ejercicio de la pedagogía. Se trata de un campo del conocimiento sumamente extenso que tiene desarrollos desde la biología, la etología, las neurociencias, la psicología (con muy diversas corrientes), la antropología y la sociología.

Con tantas fuentes sobre la producción de conocimiento no resulta extraño que al referirse al aprendizaje surjan más confusiones que consensos, especialmente cuando se intenta convertir ese conocimiento teórico en modelos de organización escolar en los cuales se propone como objetivo central "el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes". Sin embargo, este parecería ser el único asunto importante al avanzar en procesos pedagógicos que satisfagan las necesidades integrales de los educandos, que incluyen no solamente el desarrollo de habilidades (competencias) cognitivas —sobre las cuales se diseñan los indicadores estandarizados que pretenden medir la calidad de la educación[37]—, sino las llamadas competencias socioemocionales, que también son resultantes de aprendizajes a lo largo de la vida. Incluso, no resulta claro si se debe hablar de lo emocional y lo cognitivo como si se tratara de dos cosas diferenciadas e independientes, cuando es evidente que el estado emocional contribuye al alto grado del desempeño académico y el desarrollo cognitivo permite comprender y regular las emociones.

Pensar en transformaciones pedagógicas que implican formas de organización, diseño de actividades, diferenciación de grupos de edad, diversidad individual y cultural crecientes, reconocimiento de talentos diferenciales (inteligencias múltiples) no puede hacerse sin tener en cuenta los aportes continuos de la ciencia y de las investigaciones e innovaciones, con los aprendizajes resultantes de la práctica continua de los maestros en sus contextos culturales específicos. Un modelo que conciba el aprendizaje en los primeros años como el resultado de una continua inter-acción de los niños con el mundo físico y social, será muy diferente en sus prácticas de aquel que conciba el aprendizaje como el resultado de repeticiones

37 Los planteamientos sobre el desarrollo de capacidades a las que se refieren Amartya Sen y Marta Nussbaum pueden contribuir a aclarar la maraña de lo que se entiende como educación integral. La diferencia fundamental está entre el bienestar entendido como "welfare"(los servicios que se ofrecen a los educandos) vs. el "wellbeing" que podría traducirse como desarrollo personal para "saber estar bien". Una alternativa para abordar conceptualmente esta interconexión de competencias puede ser referirse a competencias y capacidades

sistemáticas de procedimientos reforzados por estímulos externos, o a otro cuya concepción del aprendizaje implique un individualismo que excluya en alto grado el trabajo colaborativo y proponga a los estudiantes las altas calificaciones como el propósito central de su trayectoria educativa.

Lo que parecería claro, aún desde perspectivas muy diferentes, es que hay aprendizajes "biológicos" que responden a una necesidad de adaptación al medio (procesos homeostáticos) que, aunque está extensamente documentado, no es el objeto central del proceso educativo; otros ocurren por efecto de una sistemática y permanente reproducción cultural y en la continua interacción con muy diversos interlocutores, en una enorme variedad de espacios y tiempos, independientemente de que haya o no un "sistema escolar", como el desarrollado en occidente en los últimos tres o cuatro siglos. También hay un sistema educativo escolar (institucional) público, financiado mayoritariamente por el Estado, que permite a todos los ciudadanos acceder a los procesos de formación en las competencias y destrezas necesarias para su crecimiento personal y el desarrollo equitativo de toda la sociedad (la educación como bien público).

Desde la perspectiva de los derechos fundamentales, el campo natural de la educación es la escuela como escenario estructurado, aunque no sujeto a una forma rígida de organización. El Estado, al que corresponde garantizar ese derecho, se ha ocupado de establecer, a través de la normatividad, un conjunto de aprendizajes que se han definido como fundamentales para todos los ciudadanos (13 fines que hacen parte de la Ley 715), así como unas trayectorias posibles que constituyen el sistema educativo. La organización, gestión y financiamiento del sistema, así como las condiciones de acceso, permanencia y calidad, y la formación de los profesionales que deben cumplir con la función educativa también hacen parte de una concepción del aprendizaje y, por supuesto, condicionan las posibilidades de progreso y transformación pedagógica.

En la perspectiva del 2038, una meta prioritaria es el cierre de brechas que hoy muestra la ciudad en educación. Si bien es una responsabilidad esencial, aunque no exclusiva, del Estado y sus organismos de gobierno, no es posible lograrla sin la concurrencia comprometida de

los profesionales de la educación, en su calidad de agentes educativos que lo representan en todas y cada una de las instituciones educativas de la ciudad.

El problema de fondo es encontrar el camino para que las familias, los profesionales de la educación, las organizaciones sociales y el Estado aseguren que la educación pública responda a las necesidades de las nuevas generaciones, promoviendo las transformaciones sociales a partir de los aportes de la ciencia. En el caso de un país como Colombia, es ineludible preguntarse si los niños, niñas y jóvenes que asisten a los colegios oficiales están recibiendo las mejores oportunidades posibles para aprender, desarrollar su talento y aprovechar las oportunidades que les ofrece una sociedad globalizada, o si cada vez se abren mayores brechas entre ellos y quienes se educan en establecimientos privados.

e. Cambios culturales

El ejercicio de la pedagogía no es ajeno a los grandes cambios culturales de las últimas décadas. Los niños, niñas y jóvenes que asisten hoy a las escuelas son muy diferentes a los de hace un cuarto de siglo. También sus familias han cambiado, tienen expectativas diferentes sobre sus hijos y el impacto de los grandes cambios tecnológicos, económicos y demográficos ha incidido en los esquemas de valores. Quizás el principal cambio sea que los niños, niñas y jóvenes se tienen que formar para un mundo que es radicalmente diferente al de los adultos, lo cual rompe de tajo con la concepción clásica de que la formación es ante todo ingreso al mundo adulto y abre perspectivas para una formación como creación, fruto del diálogo intergeneracional.

Los niños y jóvenes de hoy son más conscientes de sus derechos, tienen otras concepciones sobre la sexualidad, piden mayores espacios de participación y están menos dispuestos a someterse a modelos autoritarios. También están expuestos a la información de muy diversa índole y se mueven con mayor libertad en otros espacios que les ofrecen diversos aprendizajes. Con frecuencia expresan intereses hacia temáticas y actividades que no ofrece el sistema escolar, mientras se muestran apáticos con respecto a los contenidos y métodos de trabajo que se les prescriben.

Estos cambios en la cultura, que se expresan en el lenguaje, las formas de relación, la sexualidad, la política, los gustos, la estética cotidiana y los hábitos de consumo han venido cambiando muy rápido y seguramente lo seguirán haciendo en los próximos quince años. Ya se han hecho algunos estudios en diversos países sobre el impacto que ha venido teniendo el cambio cultural sobre los maestros y su identidad profesional, especialmente en aquellos que se han mantenido más apegados a las tradiciones escolares. Pero también es importante considerar el impacto sobre el conjunto del sistema pues, como ya se señaló, comienzan a rondar vertientes que promueven el "aprendizaje autónomo" con apoyo informático, la educación en casa y la desinstitucionalización de la escuela (tiempos escolares cada vez más reducidos y actividades complementarias en espacios diversos).

f. Avances en la pedagogía

No puede desconocerse que también en las últimas tres décadas se han venido dando cambios importantes en educación, tanto en Colombia como en el mundo. Algunos de ellos han comenzado a marcar diversas tendencias en las concepciones pedagógicas y en el diseño de programas, prácticas y modelos.

En el caso colombiano tuvo una importancia fundamental el Movimiento Pedagógico liderado por organizaciones del magisterio, hacia finales de los ochenta, así como la apertura a las innovaciones educativas autorizadas por el Decreto 2647 de 1984 y la reforma curricular que se inició en 1975 y se convirtió en norma nacional en 1984. Este período marcó el inicio de un gran debate en el que maestros, académicos y representantes del gobierno pusieron la pedagogía y sus diversas concepciones (tecnología educativa, conductismo, constructivismo) en el centro de las deliberaciones sobre la política educativa. Después vino la Constitución del 91 con la extensión de la educación obligatoria de cinco a nueve años. En 1994 se expidió la Ley 115, que incluye importantes aspectos relacionados con la organización escolar, la participación de la comunidad en el gobierno de las instituciones, la autonomía de los colegios a partir de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el cual maestros, estudiantes y padres de familia tienen un amplio margen para hacer propuestas. En la última década se ha dado un proceso muy acelerado de cualificación de los docentes, entre los cuales ya hay un porcentaje significativo con formación posgradual.

Estas son apenas unas pocas menciones de cambios generados en el sistema colombiano que permiten explicar la abundancia de experiencias innovadoras por parte de maestros y de instituciones educativas. En el caso de Bogotá fue determinante la creación del IDEP, pues a través de esta institución se ha fomentado tanto la innovación como la investigación que realizan los maestros y constituye un punto de referencia obligado para conocer las experiencias exitosas susceptibles de ser replicadas.

También conviene hacer una rápida referencia a transformaciones de muy diversa índole que se han venido dando en otros países. Se habla mucho de modelos en los cuales el conjunto de la sociedad se ha empeñado (los referentes de Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda, Singapur, Corea de Sur…). En otros casos se trata de modelos restringidos a grupos de instituciones (HighTechHigh en San Diego, California) o programas en los que se estimula la participación de los estudiantes en clubes y actividades extraescolares. Con la misma filosofía se iniciaron las redes STEM en Gran Bretaña, argumentando la incapacidad de la escuela para fomentar las "vocaciones" científicas. En Bogotá vemos programas de jornada escolar extendida en convenios con Cajas de Compensación e Idartes, por ejemplo.

Cada una de estas propuestas abre discusiones tanto desde el punto de vista conceptual, como práctico, como ha sucedido en Bogotá en la última década. Sin embargo, es innegable que hay una intensa actividad en la búsqueda de alternativas orientadas al desarrollo de la calidad y se cuenta con profesionales cada vez más calificados para realizarlas.

3- Algunas claves de la transformación pedagógica: las deliberaciones

Para recapitular el proceso de deliberaciones del grupo es necesario hacer algunas precisiones relativas tanto a conceptos básicos, como al alcance del ejercicio realizado en las sesiones de trabajo.

Desde el comienzo las discusiones estuvieron abiertas y no se persiguió el objetivo explícito de formular un listado de recomendaciones precisas para cada tema, organizadas en una

visión de corto, mediano y largo plazo. Si bien esta necesidad se planteó en algún momento, no hubo acuerdo sobre la viabilidad de este propósito por el carácter de la temática y el curso que ya había tomado el proceso de discusión. Sin embargo, al repasar juiciosamente las relatorías y documentos que se fueron elaborando, una gran parte de las intervenciones tienen un carácter propositivo, pues justamente apuntan a señalar en qué dirección habría de orientarse una transformación pedagógica. En el proceso de elaboración de este documento se han tomado muchas de las intervenciones, y se conservan en gran parte los diferentes puntos de vista sobre aspectos usualmente polémicos, a pesar de haber sintetizado los textos.

El concepto mismo de "Transformación pedagógica" reviste una gran complejidad, pues la pedagogía tiene que ver tanto con conceptos, prácticas, normas, tradiciones, hábitos y saberes profundamente anclados en la cultura, como con imaginarios sociales, corrientes de pensamiento, avances científicos y posiciones políticas. De otra parte, tal como se hizo explícito en las deliberaciones, la adjetivación de la palabra y su uso generalizado para denominar muy diferentes tipos de actividades de información o acción ciudadana, hacen más complicado delimitar el marco de la discusión.

Desde la primera sesión de trabajo se dejó en claro que la reflexión sobre la educación no se constriñe exclusivamente a lo que hacen las instituciones escolares; incluye, además, lo que es la ciudad y sus entornos rurales, en las dinámicas sociales y culturales. La educación es entendida como un proceso continuo de transformación individual y social, de intercambios culturales mediados por las familias y la comunidad en la que los sujetos crecen, por los medios de comunicación, los proyectos educativos municipales y las organizaciones civiles. La escuela es apenas una parte de este organismo vivo que es la sociedad, pero sin duda fundamental e imprescindible en el crecimiento intelectual y emocional de las personas. Los aprendizajes no se producen exclusivamente en la escuela formal, pues en tiempos y espacios diferentes circulan saberes y experiencias vitales que hacen parte del proceso de formación de los individuos desde la primera infancia.

Es prioritario, por tanto, articular las prácticas formativas escolares y las extra-escolares. Sobreponer las modalidades escolares a las no escolares, sin reconocerlas, significa cortar el

ímpetu, el flujo, la fuerza que caracteriza las experiencias formativas entre pares en el mundo virtual, en los parches, en los hogares, en la comunidad y la auto-formación que niños y jóvenes desarrollan de manera relativamente autónoma. Se trataría de conectar, articular, compartir, poner en diálogo las experiencias formativas de fuera de la escuela y de la escuela, no de desestimar las primeras. Que lo que se promueva como aprendizajes se conecte con la experiencia vital cotidiana de los estudiantes y que esta experiencia se reconstruya a partir de la experiencia escolar.

En consecuencia, se tiene que considerar la articulación entre los espacios urbanos y rurales, cada uno con sus singularidades, con las instituciones educativas como escenarios para el foro sobre la formación y en lo que es necesario formar y, sobre todo, para el desarrollo del pensamiento crítico, propositivo y creativo; es decir, espacios que propician la comprensión y la capacidad analítica y argumentativa en torno a los problemas que atañen a las ciencias, las tecnologías, las tradiciones, las artes y las dinámicas sociales.

En el curso del trabajo la discusión se fue restringiendo al espacio específico de la institución escolar, que ha sido el escenario natural de la pedagogía, sin desconocer que las prácticas pedagógicas orientadas a la formación integral de los niños y jóvenes no pueden concebirse aisladas de los ambientes de donde provienen, de las formas de organización y gestión del sistema educativo, de la financiación o de la formación y desarrollo profesional de los educadores.

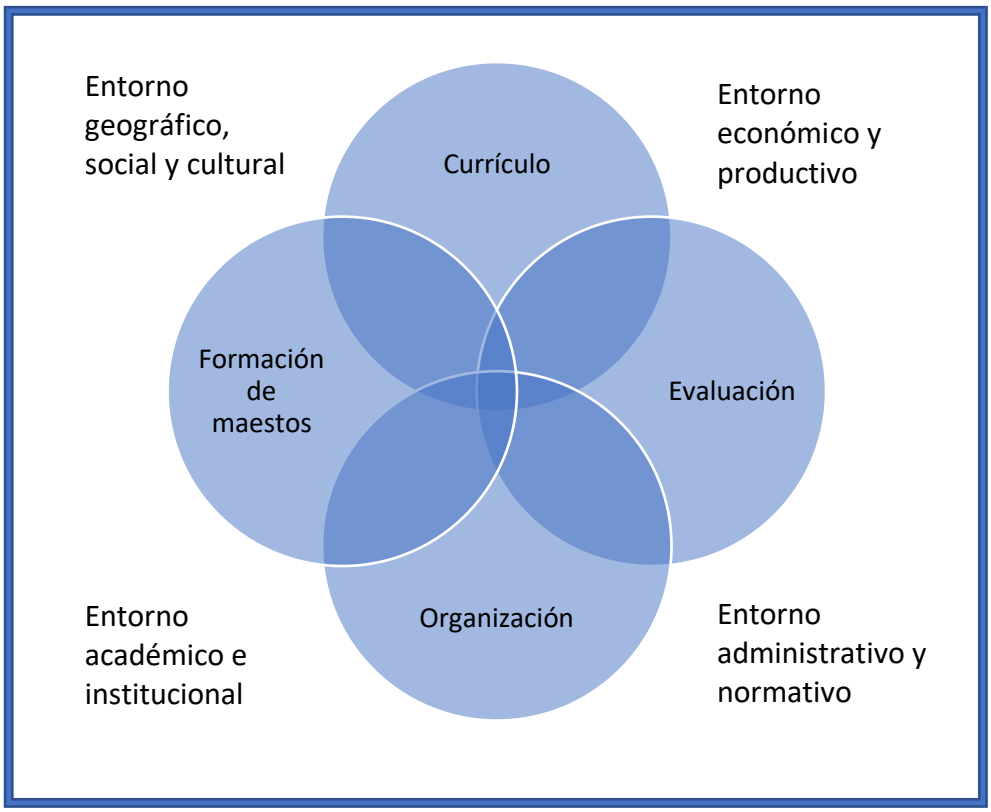
Por la forma en que se organizaron los diversos ejes de esta Misión de Educadores, los aspectos de financiación y gestión, así como los relacionados con educación inicial, educación media y entornos sociales fueron asignados a otros grupos, mientras el de Transformación Pedagógica se centró en los procesos internos de las instituciones. Esto explica que la pregunta fundamental del grupo haya conducido a explorar cómo podrían ser las instituciones escolares de la ciudad de Bogotá en 2038 y qué cambios y transformaciones son necesarios realizar desde ahora. Bajo esta premisa, las grandes preguntas que urge responder tienen que ver con el papel de la institución escolar en la formación de las nuevas

generaciones en las próximas dos décadas y qué significa la plena garantía del derecho a la educación.

Al plantearse la transformación pedagógica como una prioridad, está implícita la convicción de que la forma como estamos haciendo la educación hoy no llena las expectativas del presente y mucho menos las de las próximas décadas. Las preguntas giran alrededor de los aprendizajes de los niños que inician su escolaridad ahora (y también los que ya están en ella); qué habilidades o competencias cognitivas, sociales y emocionales son fundamentales para desempeñarse en los ambientes contemporáneos (globales, interconectados, tecnológicos, multiculturales, laborales); en qué lugares (físicos o virtuales) ocurren los procesos formativos y de aprendizaje; que características debe tener la institución escolar en sus procesos académicos y organizativos; qué rol cumplen los estudiantes en la planeación y desarrollo de los programas y proyectos a través de los cuales se realiza su aprendizaje; cómo garantizar que **todos y todas** las estudiantes consigan los mejores aprendizajes posibles (calidad) independientemente de su origen socioeconómico; qué características de formación académica y práctica se espera que tengan los profesionales de la educación; de qué manera se enriquecen y transforman los procesos de evaluación para asegurar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el logro de objetivos comunes.

La transformación pedagógica no es un fin en sí misma, sino un medio para conseguir los mejores resultados en los aprendizajes (de todo tipo) y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes a lo largo del proceso educativo. Se trata fundamentalmente de transformar la escuela, su organización y sus prácticas, teniendo en cuenta el desarrollo de las disciplinas relacionadas con la pedagogía, así como las transformaciones sociales que afectan los procesos formativos de los estudiantes.

Muchos de estos interrogantes hicieron parte de las discusiones, considerando que una transformación de la práctica pedagógica escolar requiere abordar por lo menos cuatro elementos fundamentales íntimamente relacionados y que, por eso mismo, se transforman juntos y de forma sistémica, pues los cambios en uno de ellos desembocará en cambios en los otros tres.



a. Currículo

El principal problema del currículo es su definición. Al revisar las actas y los documentos producidos por el grupo de la Misión, no hay duda que fue el asunto sobre el cual hubo mayor discusión, pues si bien es determinante identificar los aprendizajes fundamentales de los niños, niñas y jóvenes de un país, como punto de partida para acceder en iguales condiciones a los bienes de la cultura y a las oportunidades de desarrollo individual, el problema no se resuelve haciendo una lista de asignaturas, logros, competencias o habilidades que se deban administrar de forma idéntica sin importar sus intereses, experiencias y condiciones de vida.

Alrededor del currículo se desarrollaron discusiones relativas a la formación, la pedagogía, al aprendizaje, los ciclos de desarrollo y la forma específica de aprender en cada etapa, la comprensión de los procesos emocionales que facilitan u obstaculizan el desarrollo cognitivo, los espacios y tiempos requeridos para el trabajo pedagógico, el papel de la familia y la comunidad en la acumulación de otras experiencias de formación.

Sobre estos tópicos surgieron apreciaciones y sugerencias que pueden sintetizarse en las siguientes propuestas:

- Recuperar la imagen de Bogotá como una gran escuela: con museos tradicionales e interactivos, parques tecnológicos, teatros, bibliotecas, salas de arte, conservatorios, malocas, escenarios deportivos en los distintos lugares de la ciudad y en la ciudad región.
- En la relación ciudad-escuela-ciudad-región y sus relaciones con la ruralidad se ponen en juego los efectos de las comunidades de aprendizaje más allá de la escuela, como las redes académicas, las organizaciones sociales, gremiales, artísticas y deportivas, las relaciones personales en el día a día, el derecho a la conectividad tecnológica con las herramientas virtuales adecuadas. Indudablemente, hay puentes entre los conocimientos aprendidos de manera abierta y la función de la escuela como espacio para el fortalecimiento de lo aprendido e identificar lo que se requiere aprender.
- A la pregunta sobre cuál es la función de la escuela en 2038 y qué es lo que se transformará, es importante reconocer que los países más avanzados en educación han concentrado sus iniciativas en la formación de las competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el ámbito de la deliberación abierta y de la construcción colectiva y el diálogo intercultural; es propender por la convivencia, la paz y la comunicación concibiendo la escuela como un proyecto pedagógico y cultural continuo.
- Aprovechar el camino recorrido por la Secretaría de Educación de Bogotá en décadas anteriores en lo referente a la organización por ciclos, los campos de pensamiento y la pedagogía por proyectos. Este tipo de organización de la labor escolar promueve el trabajo en equipo de los docentes, la investigación y los procesos integrales de la evaluación formativa. Es importante avanzar en la jornada completa, de tal forma que se disponga del tiempo requerido para esta forma de trabajo.
- El currículo escolar actual, diseñado como una malla de asignaturas disciplinares (matemática, física, química, filosofía, religión, educación física, biología,

lenguaje, educación artística, inglés, etc.) es disperso y fraccionado. Bajo este modelo es muy difícil conseguir progresos significativos, si además se tiene en cuenta el tiempo tan reducido de la jornada escolar. Por eso se insiste en la necesidad de buscar otras formas de organización de los procesos de aprendizaje que privilegien el trabajo colectivo, la participación, la reflexión crítica y la investigación desde los primeros años; el trabajo con proyectos es una ruta posible pues bajo esta modalidad de trabajo se facilita la interdisciplinariedad y se propicia la participación de las familias.

- Es necesario buscar caminos para la participación activa de los estudiantes y de las familias en el diseño, planeación y desarrollo de los proyectos académicos en los diversos grupos de edad. Los proyectos podrán incluir no solamente contenidos generales, sino metodologías, salidas de campo, actividades extraescolares y criterios auténticos de evaluación. En esta perspectiva la dinámica colegiada es determinante, pues los docentes y los directivos tienen la idoneidad profesional y la visión epistemológica para gestionar los procesos pedagógicos, curriculares y de evaluación.
- Hay una tensión entre la necesidad de contar con un amplio margen de autonomía institucional para que cada colegio, con su equipo de maestros y su comunidad, pueda encontrar su propia identidad y concertar el currículo que considera pertinente y acorde con las expectativas de los estudiantes y sus familias, y la necesidad de lineamientos curriculares básicos y universales, que establezcan unos criterios de calidad capaces de asegurar que todos los sectores sociales tengan una garantía de acceso a las mejores oportunidades de educación.
- Hay una reiterada recomendación de trabajar por proyectos. Sin embargo, al hablar de proyectos no suele haber unanimidad respecto a la metodología. Para algunos los proyectos son modelos preparados y propuestos por los docentes como estrategias para abordar los contenidos de su asignatura disciplinar. Para otros es parte de un problema surgido de la experiencia de los estudiantes de un mismo grado o de varios, a partir de la cual ellos escogen ideas (o hipótesis) para abordarlo. El (o los) maestro(s) ponen en juego conocimientos académicos de tantas asignaturas como se considere pertinente, que sean de utilidad para abordar

los problemas surgidos dentro de la experiencia de los estudiantes y que estimulen nuevas formas de indagación. Y aún se contemplan proyectos más ambiciosos que involucran a toda una institución, a la comunidad, a otras entidades. Estos matices requieren tipos de organización escolar diferentes, maestros preparados para trabajar más allá de las disciplinas en el modelo tradicional y modelos de evaluación apropiados.

- La enseñanza de una segunda lengua (no necesariamente el inglés) tiene su importancia en lo que representa en la estructura cognitiva y por su capacidad de ayudar a la comprensión de otras culturas. Esta es una apreciación distinta a la del pragmatismo que conduce a consignas como "ciudad bilingüe" o "país bilingüe". Esto desde luego en el supuesto de que se cuente con profesores conocedores de las culturas, efectivamente bilingües y con el tiempo y los ambientes de aprendizaje que usualmente se requieren para el aprendizaje de otras lenguas. Pero sobre todo, el aprendizaje de una segunda lengua es una oportunidad para asegurar la comprensión de los conceptos disciplinarios, de tal modo que se aprende en ciencias o humanidades con la lengua materna y se reconfirman los saberes con la lectura de textos en una segunda lengua.

Idealmente el currículo se construye a partir de consensos amplios sobre temas de naturaleza eminentemente política. Representa, como lo expresa UNESCO38, "una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores" que son compartidos por todos los miembros la sociedad. Tal selección incide en la organización de los procesos pedagógicos y de la evaluación "para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes". Alcanzar dichos consensos exige la participación de muy diversos actores, con perspectivas diferentes, en ocasiones irreconciliables, sobre el deber ser de la educación.

38 Unesco, Staback, Philip, ¿Qué hace un currículo de calidad? Marzo 2016, Nº 2 IBE/2016/WP/CD/02. Pg.8

Estas tensiones surgen al momento de definir el balance entre las necesidades y expectativas locales, nacionales y globales, o al momento de determinar el grado de autonomía de las instituciones educativas frente al imperativo de proporcionar las mismas oportunidades a niños y jóvenes para acceder a una educación de igual calidad. Estos y otros interrogantes están lejos de haberse solucionado. Construir acuerdos alrededor de éstos y otros tantos, como los que plantea UNESCO en el documento al que se ha hecho referencia, es crucial para el futuro de las generaciones que culminarán su educación media en 2038 y de las que se encuentran en proceso de formación. El mencionado documento de UNESCO plantea preguntas útiles para iniciar esta discusión:

- ¿Qué conocimientos, capacidades y valores deberíamos incluir en el currículo?
- ¿El aprendizaje y el desarrollo de dichos conocimientos, capacidades y valores, y de las capacidades y competencias conexas, permitirían que nuestros jóvenes pudieran llevar una vida productiva y significativa?
- ¿El paradigma actual, de un conjunto de "asignaturas", constituye un currículo adecuado?
- ¿De qué manera podemos hacer que el aprendizaje sea pertinente e interesante para los estudiantes?

b. Evaluación

Este es un componente fundamental de la práctica pedagógica, estrechamente ligado al proceso de aprendizaje, y cubre todos los aspectos del proceso educativo, tanto en el ámbito institucional como en los procesos de gestión que se dan en los niveles locales y nacionales. No es posible comprenderla ni transformarla independientemente de cambios necesarios en aspectos organizativos, curriculares y de formación de los educadores. De hecho, los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, del desempeño de los docentes y de las instituciones cuentan con reglamentaciones particulares y con instituciones especializadas que pueden dar cuenta del progreso educativo en aspectos específicos.

La evaluación que hacen rutinariamente los maestros sobre el aprendizaje de los estudiantes es una herramienta pedagógica potente cuando se usa para identificar las dificultades que se presentan en el proceso y se exploran diversos caminos para superarlas, pero también es la que tiene mayores riesgos de generar efectos perversos cuando solo se hace para dar calificaciones. En la tradición escolar, que todavía pesa mucho en las prácticas pedagógicas, la evaluación se identifica con la calificación y es el criterio unilateral de promoción y avance en la trayectoria educativa. Mucho menos se asocia la evaluación con una caracterización para la identificación de "dificultades" específicas del aprendizaje y la búsqueda de estrategias adecuadas para su superación. A esto hay que añadir que con demasiada frecuencia este modelo de evaluación es fuente de conflictos en lugar de herramienta de progreso intelectual (como ejemplo, basta señalar los dilemas sobre la promoción de los estudiantes en tiempo de pandemia o las permanentes confrontaciones del magisterio con los modelos de evaluación de su desempeño).

Otro objeto importante de la evaluación es el seguimiento al desempeño de los maestros y directivos, que no puede ser independiente de los objetivos y resultados del proceso institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es importante tener en cuenta que si todo el sistema y la sociedad le asignan un papel relevante a los maestros, se requiere de un sistema de evaluación de su desempeño para analizar de manera confiable y colegiada sus logros y compromisos con la educación pública. La vitalidad y prestigio de la educación que ofrece el Estado depende en alto grado de los resultados que pueda mostrar en el progreso de las comunidades y, seguramente, esos mismos resultados son la garantía para que sean las comunidades quienes exijan mejorar la cantidad y la calidad de los recursos que se le asignan.

Sin embargo, se ha anotado en el curso de la discusión que no puede establecerse una asociación directa entre los desempeños individuales de los maestros en las pruebas de ingreso y del escalafón con los de sus estudiantes, pues el progreso académico depende de muchos factores ambientales, motivacionales y organizativos de las instituciones y, como lo han señalado múltiples investigaciones nacionales e internacionales, depende fundamentalmente del capital cultural del estudiante y las familias. Por eso es indispensable

disponer de herramientas y prácticas que permitan evaluar continuamente los procesos organizativos de la institución, pues aspectos como la convivencia, los conflictos y la deficiente comunicación entre directivos y profesores, la ausencia de tiempo para trabajar en equipo, los problemas de la gestión surgidos de las relaciones ambivalentes entre la administración y las instituciones, y las características propias de las familias y las comunidades, tienen que analizarse para tratar de encontrar salidas que beneficien el progreso de los estudiantes.

La única forma de superar el bajo "rendimiento" de los niños y los jóvenes en su proceso de formación, que depende de muchos factores sociales, económicos y culturales, es mejorando las prácticas pedagógicas, asumiéndolas como un ejercicio colectivo realizado por equipos de profesionales calificados, capaces de identificar problemas y desarrollar soluciones. No se trata, entonces, de actividades aisladas de individuos destacados sino de equipos profesionales que trabajan en función de los valores éticos y políticos que sustentan el derecho fundamental de todos los niños, niñas y jóvenes.

En esta línea de pensamiento se destacaron las siguientes ideas a manera de recomendaciones:

- La pedagogía por proyectos, por sus características, encarna la evaluación formativa, cualitativa y procesual con especial hincapié en las prácticas metacognitivas y autoevaluativas, dado que los sujetos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y cómo se autorregulan a partir de rúbricas o de instrumentos innovadores que los docentes, como expertos en pedagogía, proponen y monitorean con y entre los estudiantes y los padres de familia.
- Es necesario un sistema multidimensional de la evaluación de la profesión docente, proyectado también en la multidimensionalidad de la evaluación formativa e integral de los estudiantes.
- La "calidad de la educación" no está determinada estrictamente por los resultados de las pruebas externas, las cuales son un referente para identificar, aunque de manera parcial, las rutas de los aprendizajes de los estudiantes, de los maestros,

de los directivos y de las familias. La experiencia con las Pruebas SER posibilita indagar sobre lo aprendido y sobre el capital cultural de los estudiantes y las familias; se trata de instrumentos que ayudan a caracterizar el ambiente escolar y trascienden lo meramente cognitivo para detectar cómo afecta la escuela a la sociedad misma. La "calidad de la educación" está asociada con los ámbitos social, político, cultural, económico, tecnológico y ambiental. Para su monitoreo se requieren instrumentos innovadores que posibiliten la identificación de los problemas que ameritan la intervención oportuna.

- Deben retomarse los estudios (SED-IDEP, 2007) sobre el sistema integral de evaluación y sobre proyectos relevantes como los relacionados con el medio ambiente, la lectura, la escritura, la segunda lengua y las singularidades de la educación remota. Las pruebas externas tienen que ser integrales, no de asignaturas separadas, y sustentadas en el análisis de problemas relacionados con los entornos; su mayor impacto está en la práctica pedagógica, con la reflexión profunda de los maestros sobre los aprendizajes construidos a partir de los proyectos; son equipos de maestros quienes diseñan las pruebas con el apoyo de los investigadores de las universidades y de las redes académicas. Los matices para caracterizar la calidad de los aprendizajes devienen del trabajo colegiado de los maestros, del empoderamiento intelectual de los estudiantes y exploran la visibilidad de las competencias y las capacidades socio-emocionales de unos y otros; si la evaluación externa no impacta en la transformación continua de las prácticas pedagógicas será un esfuerzo inútil.

c. Organización escolar:

La organización interna de las instituciones, que da vida a un ambiente particular de experiencia existencial, es fundamental en el proceso de formación de niños y jóvenes, así como en las posibilidades de desempeño de los educadores y funcionarios administrativos. La organización institucional provee los elementos de experiencia que ayudan a formarse en la vida democrática, asumir los códigos y las normas según sean los acuerdos, diferenciar modelos de autoridad, oportunidad de asociarse y aprender con otros, descubrir la diversidad, entre muchos otros aspectos que no se aprenden en las asignaturas y en los libros.

Las oportunidades de participación en el proyecto educativo (previstas por la ley en los capítulos referentes al gobierno escolar) son fundamentales en la formación de valores ciudadanos, en la definición de mecanismos de solución de los conflictos, en la expresión de las expectativas de estudiantes y familias, en la comprensión y apropiación de los valores y objetivos que se proponen en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), y estas oportunidades dependen de la forma como se organicen las actividades, los tiempos y los roles de los diversos estamentos de la comunidad educativa.

También es prioritario realizar cambios en el uso del tiempo, de manera que se puedan adelantar actividades académicas, culturales, deportivas o sociales, a través de procesos de gestión y de regulaciones cuya flexibilidad estimulan determinadas iniciativas pedagógicas. Salidas escolares a fábricas, zonas rurales, museos o centros de investigación, como se señaló antes, no son posibles sin un marco organizativo que no tenga a los maestros y a los estudiantes dependiendo de horarios inflexibles. Otro tanto puede decirse del desarrollo de proyectos que no pueden agotare en períodos de 50 minutos, o de actividades que involucran a maestros y a estudiantes de diversos grados, o de trabajos colectivos de los docentes para adelantar procesos de planeación académica o evaluación; el enfoque por ciclos, con equipos de docentes en cada ciclo, contribuye también a evitar la atomización y la dispersión.

El rol de los rectores y directivos es muy diferente si ellos ejercen su liderazgo en función del proyecto pedagógico y el aprendizaje efectivo de los estudiantes (que no se restringe a los aspectos académicos). Vale la pena resaltar que en la mayor parte de los colegios privados las funciones netamente administrativas están a cargo de funcionarios administrativos, dando mayor oportunidad a los rectores para su liderazgo pedagógico, las relaciones con la comunidad y el desarrollo de las iniciativas orientadas a conseguir los objetivos misionales.

Los temas relacionados con la organización abarcan muchos aspectos de la gestión del sistema (normatividad, financiamiento, administración del talento humano, etc.), que en la Misión de Educadores se ha asignado a otro eje temático. En las discusiones aparecen referencias, que encierran posibles líneas de transformación:

- Favorecer mecanismos de participación que posibiliten que los estudiantes se formen entre sí, sin jerarquías ni parcelación de asignaturas, sin infantilizar la escuela, sin temas tabú, reconociendo las subjetividades y las alteridades. Los currículos serán entonces versátiles y variables.
- Los gobiernos de la ciudad están en la obligación de reforzar sus capacidades en la implementación de las políticas públicas intersectoriales, con una amplia participación y planeación con las comunidades.
- Se espera la consistencia de las instancias gubernamentales de la ciudad en las decisiones relacionadas con los currículos, las pedagogías y la evaluación, pues se considera que no puede fluir la transformación pedagógica si en el interior de la SED prevalece la atomización; por ejemplo: en una oficina se cuestiona y desaprueba determinado enfoque de un oferente, pero en otra lo acogen. El sistema de información, público y robusto, es determinante para evitar la confusión de los maestros cuando circulan documentos disímiles en sus enfoques con la intención de ser aplicados de manera a-crítica.
- En la escuela también se desarrolla una cultura, rica o pobre, dependiendo de las relaciones e intercambios que se produzcan espontáneamente o se provoquen de manera consciente. Dependiendo de la organización, la forma en que circulan saberes y aprendizajes puede variar de manera sorprendente. En una escuela autoritaria y tecnocrática, orientada exclusivamente al logro académico, los adultos suelen aprender muy poco de los niños, aunque seguramente ellos sean capaces de propiciar una especie de cultura subterránea siempre al margen de los mayores. Por el contrario, una escuela en la que predomina la colaboración y la participación permite muchas más oportunidades de aprendizaje en todas las direcciones: de grandes a chicos, entre chicos y de jóvenes a adultos.
- Las transformaciones pedagógicas conducen a reconocer otras posibilidades de la gestión escolar, asociadas a procesos de descentralización administrativa y financiera de las instituciones educativas y a la viabilidad de una autonomía escolar con horizontes pedagógicos por parte de rectores, coordinadores y maestros. Para ello la gestión de la escuela es pública, colegiada, con recursos

suficientes para tomar sus propias decisiones en torno al proyecto educativo (PEI), concertado entre la comunidad escolar, las autoridades locales y distritales.

- Es necesario superar la idea de un rector gerente, que está de espaldas a la pedagogía y centraliza el poder como correa de transmisión entre el nivel central, el local y la institución. Igualmente es necesario superar la jerarquía centralizada para invertir la lógica en la toma de decisiones, de manera que la escuela, como comunidad, sea el punto de partida de la gestión. Para ello la administración distrital se debe descentralizar con el fin de respaldar a cada comunidad educativa en los objetivos y horizontes pedagógicos previstos.

d. Formación de maestros:

La formación de los maestros es un tema que tiene diversas perspectivas de análisis, que han sido extensamente desarrolladas en políticas, libros, manuales e investigaciones nacionales e internacionales. Además de indagar sobre cuáles son los saberes específicos propios de la profesión, si ellos se aprenden por vías esencialmente académicas convencionales (carreras profesionales, maestrías y doctorados), si ese proceso de formación requiere un intenso componente de práctica o si el aprendizaje real se produce en la reflexión sobre la práctica y la interacción cotidiana con los colegas en la institución escolar, es necesario explorar las relaciones que existen entre la normatividad que regula el sistema de educación inicial, básica y media con el diseño de la formación que ofrecen las universidades. Es evidente que el sistema de educación superior prepara a los maestros para alimentar y reproducir un modelo organizativo y curricular establecido en una muy abundante normatividad (licenciaturas por áreas disciplinares del conocimiento, clasificación de establecimientos, modalidades, períodos lectivos, estándares, lineamientos, evaluaciones, etc.), antes que profesionales capaces de introducir transformaciones importantes en las instituciones educativas, con base en conocimientos avanzados de pedagogía y una amplia cultura general.

También es necesario distinguir la docencia de los docentes. La docencia hace referencia a las prácticas colectivas e institucionales y va más allá de la formación de los maestros como individuos. Esta distinción es indispensable, pues excelentes maestros, con muchos años de estudio y experiencia pueden resultar totalmente ineficaces en un ambiente escolar en el que

no se dan las condiciones de trabajo colectivo, aprendizajes entre pares y facilidad para el desarrollo de iniciativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Es claro que la organización escolar, no solamente al interior de cada institución, sino en la dinámica general de gestión del sistema, juega un papel fundamental en el desempeño profesional.

A los problemas de formación y de organización institucional para el desempeño de la labor pedagógica, deben añadirse consideraciones relacionadas con la consolidación de la profesión, las modalidades de agremiación (sindicales, asociaciones profesionales, cooperativas, redes académicas...), las condiciones salariales y las expectativas sociales, no solamente de los maestros sino aquellas que la sociedad tiene sobre ellos.

En torno a la formación de los maestros se recogieron preocupaciones, pero también necesidades que se expresan en forma de recomendación:

- Es indispensable que los profesionales de la educación que participan en los planes y los proyectos de las políticas públicas educativas rurales y urbanas estén formados para leer críticamente los contextos de las comunidades y entender sus necesidades y características.
- Es necesario romper con la rigidez de la formación inicial de los maestros, constreñida a áreas disciplinares. Los maestros requieren de herramientas que les permitan moverse entre las disciplinas, para lo cual las Normales y las Universidades harán hincapié en la recontextualización pedagógica de los campos disciplinares. Por otro lado, la institución educativa en la que se ejerce la profesión docente es también el lugar para continuar con la formación en el marco del trabajo en equipo y la estrategia de la mentoría (docentes de recién vinculación al sistema aprenden de los docentes con trayectorias y según el PEI del colegio al que ingresan).
- Un rol fundamental de los maestros es el cuidado de sus estudiantes, pues a lo largo del proceso de formación, desde la primera infancia hasta el final de su adolescencia, saben que a su alrededor hay adultos capaces de acompañarlos en el descubrimiento de sus talentos, la construcción gradual de su identidad y la

superación de multitud de situaciones difíciles tanto de carácter contextual como personal. A esta función de cuidado se le da muy poca importancia durante el proceso de formación académica profesional, priorizando en su lugar la formación disciplinar. Por eso es necesario romper con la creencia según la cual el éxito de un maestro está en el desarrollo eficiente de un conjunto de competencias académicas cuidadosamente codificadas y reafirmadas a través de modelos de evaluación periódica con pruebas locales, nacionales e internacionales; tampoco se trata de docentes que brindan afecto, pero son débiles en los campos disciplinares.

- Resulta preocupante constatar que los maestros aprueban las evaluaciones -de ingreso al sistema, de período de prueba, de ascenso, de desempeño anual y de la "evaluación diagnóstica formativa"-, y muchos se gradúan en maestrías y doctorados con apoyos de la SED y con recursos propios, pero en términos generales no se observa una correspondencia con los desempeños de los estudiantes, al analizar los resultados de las pruebas externas. A partir de dicho balance es necesario realizar el monitoreo y la interlocución con los maestros, in situ, en la perspectiva de lograr que las tesis surgidas de la formación avanzada sean insumos para la definición de las políticas públicas en educación y referentes esenciales para la transformación pedagógica.
- Las experiencias de investigación e innovación lideradas por los maestros (IDEP, Premio a la Investigación e Innovación Educativa) hacen parte de su actividad laboral y contribuyen a transformar los currículos y las prácticas pedagógicas. En esta perspectiva la formación continua in situ a través de redes académicas contribuye en la cohesión de los grupos de trabajo y de investigación y hacen parte de la evaluación del desempeño: docentes que socializan de manera continua los avances de los proyectos en los talleres de formación convocados por las redes, esto es, maestros y maestras que confrontan sus iniciativas y sus resultados.
- El tema sobre los impactos de los desempeños pedagógicos está vinculado también con la gestión académica de los directivos, así como con la articulación de las instancias administrativas de la SED. Es necesario que la gestión del rector

se centre en avizorar y estimular las iniciativas de los maestros para las transformaciones y se comprometa con sus innovaciones, delegando las actividades rutinarias de administración y de gerencia en manos de funcionarios idóneos en dicho ámbito.

- La identidad profesional de los maestros se visibiliza en su versatilidad para interactuar con los estudiantes y las familias; por eso es necesario propender por la formación de maestros con la disposición auténtica para escuchar y ayudar a resolver los grandes dilemas que afrontan los niños y los jóvenes. En esta perspectiva es fundamental fortalecer el Seminario Permanente sobre Formación Docente, coordinado por la SED, cuyos objetivos y desarrollos fueron presentados en una de las sesiones de trabajo.
- La formación docente no se expresa exclusivamente en el ámbito académico o político, porque está asociada también con el cuidado de sí (el autocuidado) y el enfoque tendría que ser situado en los contextos específicos de las instituciones educativas (visión territorial y diferenciadora), lo cual supone que las universidades con sus proyectos de formación tengan como punto de partida las situaciones singulares de los docentes en cada colegio, es decir, que los formadores se pongan en el lugar de los que están formándose y establezcan relaciones que ayuden a investigar e innovar juntos.
- A través de décadas se ha dedicado gran parte del esfuerzo de formación de los maestros, tanto en su etapa inicial como en ejercicio, a tratar de conseguir mejoras en los resultados de las pruebas académicas, considerando que estas constituyen el eje de la calidad de la educación. Desde luego hacen parte de ella y tiene que preocuparnos mucho tener tan bajos resultados en comparaciones internacionales, pero es muy grave que haya brechas tan grandes entre niños ricos y niños de familias pobres; estos indicadores dependen de muchos otros factores: familias que no ofrecen seguridades emocionales, escepticismo frente a lo que puede ofrecer el estudio, impacto de los contenidos y uso a-crítico de las tecnologías, y en las creencias y comportamientos de jóvenes y adultos, maestros que no saben cuál es el eje de su realización personal y profesional, currículos inapropiados, sistema educativo desarticulado (ausencia del ciclo de preescolar en el sector

público y debilidad del ciclo de educación media), modelos organizativos que fomentan la apatía, poco tiempo de interacción en la cotidianidad de la escuela… en fin, un sinnúmero de condiciones que han de ser comprendidas y confrontadas para actuar sobre ellas y no continuar ignorando los grandes cambios sociales, como si todo siguiera siendo igual a lo que era hace un cuarto de siglo.

- Se avanza por un camino diferente, como ofrecer a los maestros nuevos elementos que hagan de él no tanto un especialista disciplinar, sino una persona culta y comprometida. Los niños y los jóvenes están aprendiendo hoy en la calle, en el centro comercial, en las redes sociales, en los medios de comunicación, en los rituales sociales, tanto cívicos como religiosos, y los educadores deben comprender lo que circula por estos canales para establecer puentes de comunicación.
- La organización escolar y la formación de capacidades de colaboración efectiva entre los educadores es una de las claves centrales en el mejoramiento de la calidad, antes que las programaciones rigurosas, los planes de estudio o los textos y ayudas educativas basadas en tecnología de las comunicaciones. La escuela es un organismo propiciador de conocimientos y no una empresa de producción de calificaciones y diplomas.
- La profesión docente implica reconocer la elección y la decisión de ser maestro con todas las consecuencias epistemológicas, sociales y políticas que conlleva: formación continua, autoformación, interlocución con los pares y con los estudiantes y la comunidad familiar, el trabajo en redes y en equipo, la transformación permanente… Y esto es posible por la identidad con la profesión, que trasciende a la carrera docente como una mera suma de experiencias laborales.

4- Recomendaciones

Para concluir el proceso de deliberaciones se dedicó la última sesión de trabajo (febrero 24) a contrastar lo consignado en el Plan de Desarrollo 20-23 de Bogotá, en aquellos aspectos relacionados más directamente con la transformación pedagógica y el mejoramiento de la calidad, con las temáticas generales sugeridas a lo largo del ejercicio de la discusión. El Plan

de desarrollo aprobado mediante Acuerdo 761 de 2020 del Concejo incluye un conjunto de metas para 2024 y unos programas estratégicos proyectados al 2030 en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por las Naciones Unidas. (Anexo)

Por razones de concreción, en este aparte solo se harán enunciados sintéticos con un carácter de recomendación sobre algunas de las propuestas.

1. **Transformación curricular y pedagógica**

Se señala en el Plan de Desarrollo que para 2024 se esperan *"Resultados en pruebas Saber 11: 100% en A y A+ (mediante una transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye aprendizaje autónomo y la virtualidad como elemento de innovación)".*

Sobre este enunciado hubo comentarios que condujeron a recomendaciones tanto prácticas como conceptuales:

- Aunque es claro que los puntajes de las pruebas Saber constituyen la base de la clasificación a la que se refiere la meta (colegios en A y A+), ellas no agotan la comprensión y evaluación de la calidad. De hecho, en el mismo texto se contempla el desarrollo de un sistema multidimensional de evaluación que desbordaría la clasificación que hace el ICFES. Las dos cosas no son contradictorias y pueden ser positivamente complementarias, pero conviene precisarlas para efectos prácticos.
- La transformación curricular y pedagógica de los colegios públicos de la ciudad es un objetivo deseable y fundamental en el mejoramiento de la calidad pero, como se ha consignado en el capítulo anterior, se trata de un proceso complejo que debería programarse para un plazo mucho mayor al que se contempla en el Plan (quedan menos de 3 años). Una transformación curricular implica cambios en el plan de estudios, la organización escolar, la formación de los maestros, los sistemas de seguimiento y evaluación y en la gestión de las instituciones. Más que

un proceso tecnocrático, se trata de un cambio cultural, en el cual cuentan también las expectativas e imaginarios de las familias y de los estudiantes. Además, el propósito de estas transformaciones trasciende ampliamente una meta de corto plazo centrada en mejorar puntajes en pruebas.

- Es deseable que en un plazo muy breve la Secretaría de Educación diseñe y haga conocer la ruta específica de esa transformación: objetivos, participantes, etapas, actividades, recursos, pilotajes, etc.
- Lo mismo se recomienda para el sistema multidimensional de evaluación: precisar en qué consiste y establecer un programa detallado de desarrollos, identificación y uso de instrumentos que ya existen, investigación, aplicaciones, publicación de resultados, etc.
- Sobre el desarrollo de "competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como elemento de innovación", se recomienda hacer claridad sobre la manera de entender estos términos que, por el hecho de haberse convertido en lugares comunes, pueden tener interpretaciones muy distintas e implicaciones poco deseables. No es claro, por ejemplo, el sentido de "aprendizaje autónomo", que atado a la virtualidad representa una tendencia hacia la progresiva desvalorización de la escuela ante un escenario de niños que aprenden solos. Todo aprendizaje, inclusive el que se da con guías individuales, está inscrito en una situación y unas condiciones formativas. Bien diferente es el significado de formación de un sujeto autónomo, capaz de encontrar su identidad gracias al contacto e interrelación con otros. En la definición precisa de estos términos radica también la claridad en la ruta que se marque para la educación de las nuevas generaciones.

2**. Ampliación de la Jornada escolar**

Ampliar la Jornada escolar es un propósito transitorio que se entiende dentro de las restricciones de infraestructura y financiación del corto plazo, pero se propone que para 2038 la apuesta sea tener el colegio completo, funcionando todo el tiempo y ligado a la ciudad. Es importante que la ciudad tenga definiciones claras y establezca un currículo (entendido en forma amplia como una descripción de los objetivos y actividades que se quieren estimular),

que tenga en cuenta no solamente un número de horas de permanencia en la escuela, sino unos horarios que aseguren también la función de protección de la escuela y la oportunidad de hacer cosas que los estrechos horarios de las medias jornadas no permiten.

Por tanto, se sugiere pensar en que no habría planes complementarios sino planes integrales en cada colegio, incluso de colegios abiertos donde los jóvenes permanecen hasta donde lo prefieren, o hasta donde lo consideren los PEI. Ello está relacionado con lo planteado con la educación media, pues los jóvenes piden más posibilidades de estar en el colegio, trabajando en temáticas relacionadas con sus proyectos existenciales, pero los tiempos no lo permiten (tanto por la congestión de los grupos como de los tiempos de horario de los docentes).

3. La formación de docentes

El desafío en relación con la formación de los docentes está en reconocer y dar la mayor importancia a la formación en los colectivos de maestros, que es horizontal, que se da entre pares, que constituye un saber legítimo y reconocido, que reivindica constantemente una práctica de investigación en la escuela y el aula como una estrategia pedagógica alternativa a las rutas formativas tradicionales. Ello se expresa en los semilleros escolares de investigación en los que se vinculan las estrategias de formación investigativa. La formación docente incluye esa posibilidad de investigar como una estrategia pedagógica que debería tener unos recursos más generosos y decididos.

4. **Fortalecimiento de la educación pública**

Bogotá fortalecerá de manera decidida la educación pública, asegurando su calidad, la eficiencia en la gestión y la autonomía de las instituciones en relación con los procesos internos de organización y progreso pedagógico, contando con la activa participación de los equipos de maestros y de todos los estamentos de la comunidad educativa.

El fortalecimiento de la educación pública también implica el reconocimiento de los progresos y experiencias pedagógicas exitosas en la educación privada, de manera que en vez de una escisión entre lo privado y lo público, que agranda las brechas sociales, puedan encontrarse mecanismos de cooperación y aprendizaje mutuos, contribuyendo a fomentar,

entre maestros, niños y jóvenes, encuentros que propicien nuevas formas de convivencia y ciudadanía.

Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Eje 4: Jóvenes y Adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI

Eje 4: *Jóvenes y Adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI*

0. Resumen ejecutivo

El Eje de *Jóvenes y Adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI* de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana tenía como objetivo plantear recomendaciones de política para permitir a los Jóvenes de Bogotá un tránsito de la educación media y la adolescencia a la educación superior, al mundo del trabajo y a otras dimensiones de la vida adulta. Como idea articuladora de las apuestas de política se planteó la necesidad de una organización del sector educativo para permitir que los jóvenes sean transformadores de su propio entorno. La idea es importante y revolucionaria porque pone en el centro de la política educativa la responsabilidad de generar condiciones para la agencia de los jóvenes en ámbitos no predefinidos, de forma que ellos mismos en sus planes de vida puedan definir cuáles son los ámbitos en que van a ser transformadores. El sistema educativo debe tener condiciones para que los jóvenes sientan que pueden cambiar sus condiciones de vida y las condiciones de su propio entorno y sean ellos mismos quienes deciden en qué niveles de su entorno van a actuar. Esto quita el énfasis que se hace en las condiciones materiales individuales que la educación puede permitir, sin ignorar esta posibilidad, y la amplía a otros niveles como el de la familia, el comunitario o la participación política.

Para desarrollar este propósito se realizaron una serie de reuniones con actores del sistema educativo que permitieran examinar el estado actual de la educación media y las apuestas de la ciudad para fortalecer este nivel educativo y para ofrecer oportunidades a los egresados de continuar su desarrollo. El Eje revisó experiencias de la educación media; datos del sistema educativo y de otros sectores en dónde se desarrollan iniciativas que pueden impactar a los jóvenes, sus proyectos de vida y su capacidad de agencia.

Las principales conclusiones de los análisis del eje son las siguientes:

1. Los avances en cobertura en educación media y superior son tímidos; Bogotá necesita acelerar el ritmo al cuál ha mejorado la cobertura. En deserción se ven avances más claros pero los datos son deficientes En calidad (medida por resultados en pruebas) no se ven

avances. Respecto del avance de los jóvenes en la ciudad a la educación superior se observa un retroceso en la medida en que la tasa de tránsito a la educación superior ha descendido entre 2014 y 2019.

2. Lo anterior se ve aún si Bogotá tiene capacidad para acoger muchos más de sus egresados de educación media en programas de educación post media. En educación media incluimos las ofertas de educación superior y de educación para el trabajo.

3. Al mismo tiempo la situación laboral de los jóvenes de la ciudad no se ve bien. La tasa de desempleo de los jóvenes en la ciudad aumentó entre 2012 y 2019, la tasa de ocupación se redujo y la tasa de jóvenes que no estudian, no trabajan y no están buscando empleo también aumentó en el mismo periodo.

4. Todo lo anterior se da no obstante apuestas importantes que ha hecho el país y la ciudad para mejorar las condiciones de la educación básica y media de la ciudad. Los esfuerzos no son tan claros para la educación post-media.

5. Cuando revisamos las apuestas que se hacen desde otros sectores para generar condiciones para la agencia de los jóvenes se ve que en Bogotá hay oferta de sectores como Cultura, Gobierno, etc.) pero esos esfuerzos no son sistemáticos y no hay un seguimiento que permita evaluar si esa oferta de verdad llega a los jóvenes de la ciudad, cuál es la cobertura de la oferta, ni de su calidad y pertinencia.

El Eje hace una propuesta para una reestructuración de la educación media y una reorientación de la relación que Bogotá tiene con sus universidades. El objetivo es que la ciudad se vuelque a dar condiciones para que los jóvenes puedan construir sus propios proyectos de vida, coherentes con sus propios intereses y que encuentren condiciones para el desarrollo de esos proyectos. Esto requiere una reforma de la educación media, cambiar la relación que tiene Bogotá con los oferentes de educación post-media y articular la oferta de los distintos sectores.

Con respecto a la educación media se propone una reorganización que supere la tensión entre la especialización temprana y la formación exclusiva en competencias académicas y cívicas. Creemos que este objetivo requiere tres pasos. Primero, Bogotá debe construir una **base conceptual** para la educación media puede y debe ofrecer. Esta construcción debe asegurar que la educación media encuentra su lugar dentro de la oferta educativa de la ciudad, deje de ser el nivel que resuelve problemas que vienen de otros niveles educativos y deje de suplantar

funciones de la educación superior (que es algo que sucede con programas como la titulación entre educación media y programas vocacionales o con los programas de articulación de la educación media con la educación superior). Conceptualmente se propone una reforma que supere el carácter generalista y academicista de la educación media, la débil profundidad y escasa utilidad práctica de los contenidos, el bajo dominio de la lengua materna y de una segunda lengua, y la poca atención al desarrollo de habilidades socioemocionales, mediante la definición de campos de conocimiento integradores. Segundo, se debe usar para un rediseño de lo que se hace en cada colegio. Cada colegio debe usar esa base para establecer su propio currículo para la educación media. El tercer paso implica poner en práctica esos currículos.

Con respecto a la educación superior se plantea la necesidad de que Bogotá asuma el objetivo de que cada uno de los egresados de la educación media tenga un cupo en alguna modalidad de educación post-media. Las cuentas para asegurar que esta oferta existe no son completamente transparentes, pero Bogotá tiene oferta post-media que no la pone en un lugar muy lejano de cumplir con ese objetivo.

Esta agenda debe ser multidimensional y multisectorial. La oferta no debe ser solo del sector educativo, se debe integrar la oferta de otros sectores. Para asegurar esto se propone que la ciudad tenga una Agencia Distrital de Juventud, cambiando de lugar dentro del organigrama institucional del gobierno de la ciudad, el Sistema Distrital de Juventud (que hoy hace parte de la Secretaría Distrital de Planeación). Esta agencia no tendría oferta propia y estaría a cargo de articular, coordinar y evaluar la oferta que se hace desde todos los sectores de la ciudad para garantizar que sea suficiente, pertinente y de calidad.

1. Introducción

El Objetivo del Eje *Jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI* fue formular recomendaciones de política para permitir a los Jóvenes de Bogotá un tránsito de la educación media y la adolescencia a la educación superior, al mundo del trabajo y a otras dimensiones de la vida adulta. Ese tránsito debe responder a los intereses de los jóvenes y deber ser el resultado de procesos de exploración mediante los cuáles ellos construyen proyectos de vida para ser felices y realizarse como ciudadanos del mundo, con éxito en lo personal, familiar, profesional, laboral

y comunitario; con excelente salud, bienestar y calidad de vida corporal, mental y socioemocional. En resumen, nuestro objetivo es realizar recomendaciones de política pública que permitan a los jóvenes tener oportunidades para ser transformadores de su propio entorno.

En el equipo del eje participó un grupo plural de personas del sector educativo. Como representantes de los maestros y maestras de instituciones oficiales participaron los profesores Hammes Reineth Garavito Suarez (Colegio José Félix Restrepo I.E.D.), Miguel Edwin Plazas Molina (Colegio Benjamín Herrera I.E.D.), Andrés Gómez Barrera (Colegio Usaquén I.E.D.), Cindy Carolina Vásquez Pulido (Colegio Almirante Padilla I.E.D.), Germán Preciado Mora (Colegio Alfonso López Pumarejo I.E.D.). También estuvieron la estudiante y representante estudiantil de educación superior Jennifer Pedraza (Universidad Nacional) y los profesores especialistas del sector Juan David Aristizábal (CESA), Brigitte Baptiste (Universidad EAN), Ricardo García (Universidad Distrital), Beethoven Herrera (Catedrático de varias universidades colombianas), Óscar Saldarriaga Vélez (Universidad Javeriana), Julieth Rincón (Universidad Piloto de Colombia). El coordinador del Eje fue el profesor Darío Maldonado Carrizosa (Universidad de los Andes) y la relatoría y secretaría técnica estuvo a cargo de la profesora Cecilia Rincón Verdugo (Universidad Distrital).

El eje tuvo tres tipos de reuniones: (i) reuniones en las que sus miembros discutieron sobre sus visiones para la ciudad al 2038; (ii) encuentros con diferentes actores de ámbitos relevantes que podían aportar información sobre esa oferta bajo una mirada multi dimensional; y, (iii) encuentros periódicos de diferentes mesas temáticas con actores relevantes en la formación de jóvenes que aportaron desde sus saberes y experiencias acumuladas en materia educativa[39].

Adicionalmente, el eje contó con la participación de experiencias pedagógicas que dialogaron con los miembros y la temática específica del eje. Estas experiencias fueron: *La obra del ave fénix, surge de sus cenizas gracias a su inteligencia resiliente* de los profesores Nilsa Alexandra Caicedo y Bladimir Porto del Colegio Fabio Lozano Simonelli, localidad de Usme, y *La integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de*

[39] En estas meses participaron docentes del distrito, padres y cuidadores, jóvenes, personeros, rectores públicos y privados, la mesa rural, ACOFI, mesa de administrativos y otras de interés para la construcción de la propuesta final.

géneros del profesor Luis Miguel Bermúdez del Colegio Gerardo Paredes en la localidad de Suba[40].

Las conversaciones no se concentraron exclusivamente en el sector educativo, ni en las actividades que caen bajo el domino de la Secretaría de Educación. Abordaron tanto el sector educativo como otros sectores, como la cultura, la participación política y la formación para el trabajo porque el propósito de tener condiciones para que los jóvenes puedan ser transformadores de su entorno involucra a otros sectores distinto del educativo.

La agenda de las reuniones del Eje fue la siguiente. Después de la primera reunión hicimos cinco reuniones para revisar elementos que deben hacer parte de la agenda para llegar a esta visión sobre los jóvenes en la ciudad. De forma coherente con los planteamientos de esa visión, la agenda que se estableció es multidimensional y cubre diversos sectores. La agenda incluyó una revisión de cifras que deben hacer parte de la oferta para los jóvenes y de experiencias de educadores. La revisión de cifras sigue de cerca otros estudios a nivel nacional como Barrera, Maldonado y Rodríguez (2014), García, Maldonado y Rodríguez (2017), Forero y Saavedra (2018) y Ferrero, Saavedra y Fernández (2021). Un antecedente que se concentró exclusivamente en la educación media es García et al. (2016).

Respecto de la revisión de cifras estamos obligados a decir que fue difícil armar una historia coherente porque la ciudad y el país han perdido calidad en sus cifras educativas en los últimos años. Mientras en los primeros años de la década pasada había sistemas de datos administrativos de nivel nacional que permitían tener tasas de cobertura, deserción en distintos niveles educativos hoy eso es más difícil. Es también importante decir que hoy Bogotá depende completamente de la nación para el seguimiento de su sistema educativo, por cuanto todo el seguimiento que hace a las cifras depende de solicitudes que hace al Ministerio de Educación. En consecuencia, la debilidad de las cifras educativas del país se refleja en la debilidad del seguimiento a la educación en la ciudad. El primer paso que tiene que hacer Bogotá para que se cumpla la visión que planteamos en la sección 2 es estructurar un sistema de información que le permita hacer seguimiento a los cambios en el acceso a la educación en sus distintos niveles educativos

[40] En el capítulo VIII del presente documento se detallan las experiencias pedagógicas y los aportes de cada una de las experiencias para los ejes y la Misión.

Al mismo tiempo, se conformaron grupos de trabajo para la formulación de preguntas que desde el eje fueran pertinentes para la consulta ¡Un millón de ideas por la educación de Bogotá!, que permitirían acceder al sentir y aportes de estudiantes, padres, maestros, directivos y comunidad en general de todas las localidades de la ciudad.

El trabajo del eje abordó temas fundamentales para la agenda de desarrollo de la ciudad. En términos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), las propuestas del eje buscan mejoras en: ODS 4, mejorar la calidad de la educación; ODS 5, tener un sistema educativo más inclusivo que responde a los intereses y necesidades de distintos grupos de personas, incluyendo particularmente la dimensión de género; ODS 8 apunta a la disminución de las desigualdades en el acceso a la educación y en la inclusión económica. También se relacionan con los ODS 1, 13 y 15, en la medida en que se propone ampliar las oportunidades de los jóvenes a cuidar el ambiente y la biodiversidad, influir en el cambio climático; y con el ODS 16 se busca fortalecer la formación política en ciudadanía y convivencia.

Los resultados del Eje también son cercanos a los objetivos del Pacto Intergeneracional. Coincidimos en la necesidad de fortalecer la política pública de jóvenes en la ciudad. Muchas de nuestras preocupaciones son compartidas con ellos. Tanto el eje como el Pacto Intergeneracional coinciden en su preocupación por ofrecer oportunidades a los jóvenes para que su futuro no dependa de su lugar de nacimiento y la necesidad de eliminar todas las formas de discriminación. Desde el punto de vista de la política pública coincidimos en que la agenda debe ser multidimensional y multisectorial, subrayando que en ella el sistema educativo debe tener un lugar central.

Las propuestas del eje son muy específicas sobre lo que debe suceder en el sistema educativo, en particular en la educación media y en el tránsito a la educación post-media. El concepto que guía nuestra propuesta, la necesidad de que la ciudad se organice para asegurar que los jóvenes tengan las herramientas para ser transformadores de su propio entorno, es similar a los conceptos centrales del Pacto Intergeneracional: la necesidad de alcanzar condiciones para que los jóvenes sean líderes del proceso de transformación de la ciudad.

2. A dónde queremos llegar

La primera reunión del eje tuvo como objetivo plantear la imagen deseada de la situación de los jóvenes en Bogotá en el 2038. Los integrantes coincidieron en que Bogotá en el 2038,

debe estar recorriendo un tránsito claro para vencer las desigualdades que han caracterizado al país. En el 2038 Bogotá debe poder mostrar que lleva varias décadas reduciendo de forma decidida las brechas (económicas, sociales y culturales) que existían al inicio del siglo.

La pluralidad del grupo se refleja en el énfasis que cada uno hace respecto de las desigualdades más importantes y los ámbitos en que la oferta institucional debe concentrarse para vencer esas desigualdades. En la deliberación aparecieron asuntos como las desigualdades económicas, de género, lugar de residencia, de etnia, entre otros. También dimensiones como las políticas, estéticas, culturales, ambientales, deportivas, las oportunidades para la generación de conocimiento o el acceso al espacio físico. Aunque los distintos miembros del eje hacen énfasis en alguna dimensión o problema debido a sus áreas de experticia o a experiencias particulares, ninguno deja de reconocer que el problema es claramente multidimensional y multisectorial y debe ser tratado de esta forma. Es por esto que en el eje decimos que *este propósito se puede englobar bajo la idea de que Bogotá debe organizarse para permitir que todos los jóvenes adquieran capacidades para ser transformadores de su propio entorno y que esas capacidades deben ser las que permitan que los jóvenes desarrollen los funcionamientos (ámbitos de la vida como el trabajo, el trabajo comunitario, la actividad política, la familia, el arte etc.) que ellos mismos quieran desarrollar*. Hablar del entorno de los jóvenes tiene varias virtudes: por un lado, reconoce que las motivaciones de los jóvenes pueden ser muy diversas; incluyen sus familias, el trabajo, comunidades, la participación política, intereses por el arte o el deporte etc. De igual manera, se reconoce que en todos estos ámbitos hay oportunidades de transformación social y que a partir de estas oportunidades los jóvenes pueden dar sentido a sus vidas. No predefine en cuáles de esos ámbitos se van a concentrar los jóvenes y les deja a ellos mismos la libertad y la responsabilidad de hacer esas definiciones. Finalmente, obliga un compromiso de la política pública para establecer condiciones que permitan el desarrollo de las capacidades de los jóvenes en cada una de esas áreas. Algunos referentes académicos y filosóficos contemporáneos que permiten pensar en las vidas de los jóvenes en esta perspectiva incluyen a Martha Nussbaum (2001) y Danielle Allen (2016).

La materialización de una visión como esta requiere algunas condiciones básicas, que también surgieron en la conversación del eje. Por ejemplo, Bogotá tiene que superar o estar en una senda franca de superación de las carencias económicas básicas. También debe ser

una ciudad en la que se valore la integración de personas de distintos orígenes, procedencias económicas, intereses e identidades étnicas y sexuales. Esta visión se debe reflejar en las distintas dimensiones en las que se desenvolverán los ciudadanos de la Bogotá del 2038. En particular, la ciudad debe ofrecer a los jóvenes oportunidades de participación en los ámbitos político, ambiental, social, deportivo, económico, cultural y artístico. En todas estas dimensiones Bogotá debe poder decir en el 2038 que está venciendo las barreras que impiden la participación como iguales de personas de distintos orígenes o identidades. Pero, además, poder presentar cifras que apoyen esta visión. Bogotá debe tener una narrativa sobre cómo llegó allá y mostrar cuál fue la contribución del sector público.

Lo primero que debe pasar es asegurar el acceso a la educación básica, media y superior para todos los jóvenes de la ciudad. En el 2038 todos los jóvenes de la ciudad se deben poder graduar de la educación media, las tasas de jóvenes que han terminado la educación media deben superar el 90%; luego de culminarla los jóvenes deben tener acceso a educación post-media en alguna de sus modalidades. Todo esto es condición para que en el 2038 podamos asegurar que se están venciendo esas barreras. Esto no quiere decir que todos los jóvenes deban tener títulos de educación post-media, sino que, aquellos que vean la necesidad de tener ese título como parte de su proyecto de vida, tengan todas las condiciones para lograrlo. La existencia de un sistema de educación público de calidad y con capacidad para recibir a una proporción alta de los estudiantes de la ciudad y que, además, tenga prioridad en el gasto público, es una condición para lograrlo. También requiere la atención a todas las poblaciones vulnerables; esto incluye poblaciones discriminadas, marginalizadas o las que no han tenido oportunidades para conectarse con el resto de la ciudad, como las distintas etnias, los LGTBI, la población rural, la población pospenada o las mujeres. Aunque es una condición básica sabemos que es muy exigente. Decimos que es básica porque no está relacionada con la pertinencia ni la calidad de la educación, que son retos que no se puede evitar afrontar para que se materialice una visión como la que planteamos y el trabajo por la pertinencia y la calidad no pueden quedar supeditados al cumplimiento de metas de cobertura. Sabemos que este propósito es exigente y reconocemos que presiona sobre el financiamiento de la educación, el cual es fundamentalmente responsabilidad de la Nación y sobre lo que la ciudad no tiene margen de acción. Pero la ciudad sí puede establecer acuerdos con la Nación para buscar mejoras en el financiamiento de la educación.

Esta visión exige que el conocimiento y la educación empiecen a ser concebidos como elementos fundamentales para que los ciudadanos tengan capacidades alineadas con sus propios intereses más allá de sus implicaciones en condiciones materiales. Sin esto no se va a conseguir la idea de que la ciudad sea facilitadora de los proyectos de vida de los jóvenes mismos y que en esos proyectos de vida los jóvenes vean que pueden ser transformadores de su propio entorno.

Hoy el sistema educativo no genera espacios de formación democrática, se ha convertido en una institución que reproduce las desigualdades existentes, no contribuye a la eliminación de muchas brechas y limita proyectos de vida en virtud de las mismas desigualdades que reproduce. Además, fenómenos como el racismo, el sexismo, la exclusión, la discriminación y el miedo a la diferencia no son adecuadamente atendidos, por el contrario, muchas veces se refuerzan. Bogotá tiene que moverse hacia una situación en la que a la misma institución puedan asistir personas de distintas clases sociales, que no haya guetos educativos, ni espacios vedados. Que los colegios públicos sean abiertos a todas las clases sociales porque la calidad de su oferta sea competitiva con la de los colegios privados.

En términos de la oferta institucional, esta visión implica la intervención de distintas esferas del Estado y de la sociedad. Implica a la familia, al gobierno de la ciudad y del país, y a empresas e instituciones de los sectores económicos, culturales, deportivos, artísticos entre otros. Se requiere una transformación de todas estas esferas para cambiar la forma en que entienden el rol central de los proyectos de vida de los jóvenes en su bienestar de largo plazo.

3. Qué discutimos

La agenda de las reuniones del Eje fue la siguiente. Después de la primera reunión cuyos resultados se resumieron en la sección anterior hicimos cinco reuniones para revisar elementos que deben hacer parte de la agenda para llegar a esta visión sobre los jóvenes en la ciudad. De forma coherente con los planteamientos de esa visión, la agenda que se estableció es multidimensional y cubre diversos sectores. La agenda incluyó una revisión de cifras que deben hacer parte de la oferta para los jóvenes y de experiencias de educadores. La revisión de cifras sigue de cerca otros estudios a nivel nacional como Barrera, Maldonado y Rodríguez (2014), García, Maldonado y Rodríguez (2017), Forero y Saavedra (2018) y

Ferero, Saavedra y Fernández (2021). Un antecedente que se concentró exclusivamente en la educación media es García et al. (2016).

Respecto de la revisión de cifras estamos obligados a decir que fue difícil armar una historia coherente porque la ciudad y el país han perdido calidad en sus cifras educativas en los últimos años. Mientras en los primeros años de la década pasada había sistemas de datos administrativos de nivel nacional que permitían tener tasas de cobertura, deserción en distintos niveles educativos hoy eso es más difícil. Es también importante decir que hoy Bogotá depende completamente de la nación para el seguimiento de su sistema educativo por cuanto todo el seguimiento que hace a las cifras depende de solicitudes que hace al Ministerio de Educación. En consecuencia, la debilidad de las cifras educativas del país se refleja en la debilidad del seguimiento a la educación en la ciudad. El primer paso que tiene que hacer Bogotá para que se cumpla la visión que planteamos en la sección 2 es estructurar un sistema de información que le permita hacer seguimiento a los cambios en el acceso a la educación en sus distintos niveles educativos.

Los temas incluidos en la agenda incluyeron: i) el estado de la asistencia y calidad en el sistema educativo con énfasis en el tránsito de la educación media a la superior; ii) la situación económica y laboral de los jóvenes, iii) la formación distinta a la Educación Superior; iv) los jóvenes fuera del sistema educativo y laboral – NINI; v) la situación de los y las jóvenes: empleo e ingresos, oportunidades políticas, culturales y ambientales para los y las jóvenes, de Bogotá.

La población que hace parte de nuestras discusiones es la población que tiene la edad para cursar la educación media; es decir los mayores de 16 años. En el 2019, de acuerdo con las proyecciones del DANE, Bogotá tenía 1.761.056 personas, con edades entre 16 y 28 años; entre el 2012 y el 2019 la población en este rango de edad creció 2.5% frente a un crecimiento de 7.6% de la población colombiana. Entre las personas menores de 18 años, 217.996 tenían 16 o 17 años; el número de personas en este grupo poblacional disminuyó en 19.4% entre 2012 y 2019. Aunque la población joven en Bogotá aumentó entre 2012 y 2019 (en 2.5%) el crecimiento fue sustancialmente menor que el crecimiento de la población total. Esto es consistente con el estadío del cambio demográfico en Colombia; se espera que en los próximos años la población de niños, niñas y jóvenes deje de crecer y alcanzar una rectangularización de las pirámides poblacionales del país (Urdinola, 2021). Este cambio

poblacional agrega una idea adicional a la necesidad de enfocar la política pública de la ciudad en la generación de capacidades para los jóvenes: Bogotá (al igual que Colombia) está viendo una aceleración del envejecimiento de su población. En materia de preparación para este envejecimiento, la ciudad debe mejorar las oportunidades de la población joven para lograr que la población trabajadora asegure las condiciones materiales para el bienestar de toda la población de la ciudad. Adicionalmente, con este cambio poblacional se abren oportunidades en cuanto a que la presión financiera sobre el sistema educativo y sobre otros sistemas que ofrecen servicios para los niños, niñas y jóvenes se reduce, al tener el Estado que atender a una población decreciente o con tasas de crecimiento decreciente.

Tabla 1. Población de Bogotá por edades con énfasis en la población de 16 y 17 años

Edades	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
0-15	1.790.493	1.738.228	1.687.619	1.639.944	1.599.732	1.567.762	1.546.511	1.560.798
16-17	270.628	268.551	261.432	251.945	241.460	230.425	221.279	217.996
18-28	1.447.259	1.461.837	1.476.699	1.489.558	1.500.277	1.507.296	1.519.979	1.543.060
29-	3.687.600	3.759.811	3.827.199	3.891.818	3.959.449	4.031.966	4.124.797	4.271.017

Fuente: DANE, proyecciones y retroproyecciones de población con base en el Censo de 2018.

3.1. Revisión de los indicadores sobre las oportunidades de los jóvenes[41]

Jóvenes en la educación media

Este ciclo de la educación -que de acuerdo con la ley colombiana es obligatorio- está conformado por los grados 10° y 11°, lo cursan jóvenes que tienen un promedio de edad entre los 16 y los 17 años aproximadamente. En estos dos años los estudiantes deben adquirir competencias indispensables para avanzar en la educación terciaria y para vincularse de manera productiva al mundo del trabajo.

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en la educación media se deben trabajar las mismas áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica, más las ciencias económicas y políticas y la filosofía, al tiempo que se les prepara para el ingreso a la educación superior y para el trabajo. De forma adicional, la educación media puede ser

[41] En esta sección usamos datos del período 2012-2019. Restringimos a este período por disponibilidad de información y porque se buscó hacer una revisión de datos que no tuviera en cuenta la coyuntura Covid (por lo que no se miran datos del 2020).

académica o técnica. La modalidad académica permitirá a los estudiantes profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades conforme con sus intereses y lo contemplado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución en que está matriculado. La educación media técnica está enfocada en la preparación para el trabajo en uno de los sectores de la producción o de los servicios. La orientación, énfasis y característica de la educación media, ya sea académica o técnica, depende de las decisiones que se tomen en el marco de la autonomía escolar y en el seno de los órganos del gobierno escolar (consejo estudiantil, consejo de padres, consejo académico y consejo directivo) para organizar las áreas fundamentales, introducir asignaturas optativas inscritas en el Proyecto Educativo Institucional y el Currículo escolar.

En 2019, Bogotá tenía 108.123 estudiantes matriculados en la educación media; este mismo año la ciudad tuvo 74.421 egresados de la educación media. El número de estudiantes en la educación media en la ciudad se ha venido reduciendo en los últimos años; el número se redujo en 13.4% entre el 2012 y el 2019. Comparado con el cambio poblacional de personas de 16 y 17 años en la ciudad (19.4%) esta reducción es sustancialmente menor por lo que detrás de esta reducción debe haber una mejora en cifras relacionadas con la cobertura, la deserción y la extra-edad. Sin embargo, la matrícula en la educación oficial ha tenido mayores reducciones que la matrícula en instituciones no oficiales. Esto se refleja en que el número de egresados de la educación media oficial se redujo en 19.1% entre el 2012 y el 2019 mientras que el de egresados de la educación media no oficial se redujo en 8.4%.

Tabla 2. Matricula en Educación Básica y Media (2012-2019)

Nivel de Formación	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Básica Secundaria	356.370	335.996	330.256	317.368	291.997	277.010	273.750	276.916
Media	140.745	130.569	130.412	130.403	121.210	115.366	112.753	108.123
Total general	**497.115**	**466.565**	**460.668**	**447.771**	**413.207**	**392.376**	**386.503**	**385.039**

Fuente: Elaboración propia con cifras OAP-SED

Tabla 3. Número de egresados de Educación Media (2012-2019)

Año/Sistema	Distrital	Concesión	Convenio	Régimen Especial	Total Oficial	No Oficial	Total Egresados Oficial y no Oficial
2012	42.096	2.275	7.792	--	52.163	33.847	86.010
2013	41.587	2.374	6.374	--	50.335	33.749	84.084
2014	41.571	2.574	5.815	--	49.960	34.776	84.736
2015	41.070	2.514	4.939	484	49.007	33.519	82.526
2016	40.825	2.692	3.378	--	46.895	34.033	80.928
2017	41.012	2.205	2.486	--	45.703	36.816	82.519
2018	41.154	2.295	2.036	--	45.485	33.604	79.089
2019	38.759	2.129	1.260	--	42.148	32.273	74.421

Fuente: Elaboración de SCP-SED. Dirección de educación media.

En cobertura se ven algunas mejoras, pero estas no permiten pensar que ya estamos en una senda que permita materializar la visión planteada para el 2038 en la sección 2. Las tasas de cobertura brutas en educación media aumentaron un poco más de 6 puntos porcentuales y las de cobertura neta un poco menos de 3 puntos porcentuales entre 2013 y 2019. Es en particular el aumento en la tasa de cobertura neta la que preocupa. Por un lado, si seguimos a este ritmo, un aumento de 0.4 puntos porcentuales en promedio por año, nos tomaría 86 años en llegar a una tasa de 90%. Por otro lado, la tasa primero disminuyó y luego aumento en ese periodo lo que hace ver que los esfuerzos de la ciudad no han sido consistentes. Para materializar la visión de la sección 2 se tendría que buscar una forma de hacer sostenible los aumentos en la cobertura neta de los últimos tres años de la tabla en que la cobertura neta aumento 6.19 puntos porcentuales o 2.06 puntos porcentuales por año.

En cuanto a la deserción, las cifras disponibles dejan ver solamente la deserción intra anual que es aquella que sucede durante el año escolar. No tenemos información sobre la deserción interanual que es la que sucede entre el final de un año y el inicio del siguiente. Esta visión parcial e incompleta deja ver mejorías: mientras que en 2019 fue de 1.43% en el 2012 fue de 2.02%. Es una reducción del 32%. Solo podremos decir si hubo mejora o no cuando se tenga una visión completa sobre el panorama de la deserción que incluya la deserción interanual y la intraanual.

Tabla 4. Cobertura y deserción intraanual 2012-2019

Año	Cobertura neta		Cobertura bruta		Deserción	
	Básica y media	Media	Básica y media	Media	Básica y media	Media
2013	84.07	52.67	91.42	85.53	3.68	3.74
2014	80.38	49.97	86.66	78.68	2.5	2.48
2015	81.77	50.61	88.45	81.94	3.63	3.2
2016	80.26	49.73	87.29	82.07	2.08	2.02
2017	79.45	49.30	86.62	82.66	1.62	1.55
2018	96.51	56.01	105.2	93.18	1.65	1.53
2019	96.30	55.49	104.93	92.09	1.6	1.41

Fuente: Cifras MEN provenientes del portal de datos abiertos www.datos.gov.co; descargados el 8 de junio de 2021.

La deserción no está distribuida de forma uniforme entre distintos grupos de estudiantes. Hay mayor deserción en el sector oficial que en el no oficial, pero esta diferencia no es muy alarmante ya que la brecha es inferior al 2% (Abadía et al 2020). Las diferencias entre localidades son más preocupantes, pero los datos de como varía la deserción por localidades tienen cambios demasiado grandes en el tiempo y no dejan confiar en la calidad de los datos. En cuanto a las razones para la deserción es necesario decir que la ciudad sí tiene algunos acercamientos para entender el problema, pero las metodologías y fuentes de información no son claras y no permiten tener conclusiones claras. Sobre esto la ciudad tendrá que buscar nuevos y mejores diagnósticos.

En calidad, medida en términos de resultados en las pruebas Saber, se ven brechas importantes, aunque no se ven cambios en los años recientes. El resultado promedio en Saber 11 ha sido constante en los últimos años, lo que permite pensar que los esfuerzos que el sector público ha hecho no están teniendo resultados en la calidad de la educación. Pero además, la brecha parece ser mayor para grados más altos. Esto resulta de la evidencia que muestra que las brechas son mayores en las pruebas Saber 9 que en las de pruebas Saber 11 (Abadía et al. 2020).

Educación Superior, vocacional y SENA

En 2019 la matrícula en educación superior en niveles de pregrado universitario, técnico y tecnólogo en Bogotá era de 693,250 estudiantes; estos datos incluyen la oferta del SENA en

programas técnico laborales y tecnólogos. Uniendo esto con datos sobre la matrícula en los programas del sistema de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (111,029 estudiantes en 2019) y la de programas Técnico Laborales en el SENA (96,000 estudiantes en 2019) se concluye que Bogotá tiene una capacidad para por lo menos 900,000 estudiantes en formación post-media. La capacidad es mayor porque hay información también que muestra que la oferta de educación en estos niveles en instituciones privadas no suele coparse. En cuanto la representación en distintas modalidades de educación terciaria en el 2019 el 4.9% de la matrícula estaba en programas técnico profesionales, el 21.1% en programas tecnológicos y el 73.9% en programas universitarios. Aunque la ETDH no es educación superior sí es una de las opciones que tienen los egresados de la educación para continuar su formación; el tamaño de la matrícula de educación ETDH correspondería con el 23% de la matrícula en educación post media.

Tabla 5. Evolución de la matrícula de Educación Superior en Bogotá (2012-2019)

Nivel de formación	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Técnica Profesional	46.763	39.971	42.224	39.403	33.441	31.459	38.061	33.981
Tecnológica	129.517	150.728	160.226	162.508	170.898	179.321	169.548	146.778
Universitaria	381.539	413.636	442.999	465.501	507.209	519.284	525.513	512.491
Total General	557.819	604.335	645.449	667.412	711.548	730.064	733.122	693.250

Fuente: MEN (SNIES)

Solo en educación superior Bogotá tuvo, en el 2019, 217.438 estudiantes en el primer curso. Esta cifra se ha reducido desde 2016 en 25%. La reducción es muy importante y merece un estudio detallado para entender de dónde viene. No tenemos suficiente información para saber si lo que está detrás de esta reducción es un factor de oferta o de demanda. Las cifras sobre el cambio demográfico de la ciudad dejan ver que el origen de la reducción no es solamente demográfico, porque la población de 18 años o más seguía creciendo en este periodo. Pero no se puede descartar que haya cambios de grupos poblacionales particulares (v.g. personas provenientes de familias con mayores recursos) que explique parcialmente esta reducción. Tampoco podemos descartar otros factores relacionados con la oferta.

Pero el número de cupos en primer año en educación superior en Bogotá deja otra conclusión importante. Si quisiéramos tener la capacidad total de la ciudad de ofrecer oportunidades de formación post media a egresados de este nivel educativo tendríamos que añadir también el

número de cupos de ETDH y esta información no está disponible. Aun así, solamente teniendo en cuenta el número de cupos en educación superior, Bogotá estaría en capacidad de ofrecer a cada uno de sus egresados de educación media un cupo en educación post media. Esto sale de ver que el número de cupos en primer año en educación superior en 2019 es cercano al triple de egresados de educación media ese mismo año.

Tabla 6. Matrícula en primer curso

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Oficial	**73.498**	**75.690**	**78.260**	**72.419**	**81.460**	**94.001**	**74.679**	**62.652**
Técnica profesional	6.974	2.264	1.028	1.001	1.194	927	929	1.809
Tecnológica	41.779	50.860	54.672	47.836	55.366	69.658	48.527	34.648
Universitaria	24.745	22.566	22.560	23.582	24.900	23.416	25.223	26.195
Privada	**129.464**	**139.898**	**148.318**	**158.259**	**209.853**	**176.634**	**159.900**	**154.786**
Técnica profesional	15.921	17.738	17.569	16.662	21.251	19.077	22.742	17.532
Tecnológica	16.873	16.092	18.101	17.221	28.514	18.998	17.150	16.258
Universitaria	96.670	106.068	112.648	124.376	160.088	138.559	120.008	120.996
Total general	**202.962**	**215.588**	**226.578**	**230.678**	**291.313**	**270.635**	**234.579**	**217.438**

Fuente: Elaboración propia con información de SNIES, Bases consolidadas Estudiantes matriculados primer curso 2012-2019. Información disponible en: https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/

Esta oferta educativa para primer curso es principalmente en instituciones privadas. En el 2019 el 28.8% de la matrícula en educación superior estaba en instituciones oficiales y el 71.2% en instituciones públicas. La proporción de la matrícula en instituciones oficiales se ha reducido desde el 2012 cuando era 36.2%.

Para revisar el acceso a la educación post-media de los egresados de la educación superior revisamos las cifras sobre el tránsito de la educación media; probablemente uno de los resultados más importantes de la educación media. La tasa de tránsito a la educación superior cayó de forma importante entre el 2014 y el 2019 (9.6%) mientras que la cifra para el país se mantuvo estable. Esta cifra contrasta con la capacidad del sistema de educación superior de la ciudad que, cómo se ve en la sección siguiente, tiene una capacidad para acoger a todos los estudiantes de educación media de la ciudad.

Tabla 7. Tasa de tránsito a Educación Superior 2014-219 Bogotá y Nacional

2014	2015	2016	2017	2018	2019
51,6%	50,3%	48,3%	53.80%	48.20%	46.60%

Fuente: Elaboración propia con cifras DRSES-SED.

La situación económica de los y las jóvenes: empleo e ingresos

La población joven del país (14 a 28 años) es una población generalmente vulnerable en el mercado de trabajo. Esto es verdad también en Bogotá. En 2019, los jóvenes en Bogotá correspondían con el 29,8% de la población en edad de trabajar. De ellos el 64,6% participaba en el mercado de trabajo, 52,9% estaba ocupado y 18,7% estaba desempleado. La última cifra contrasta con las cifras generales en donde se ve que los jóvenes tienen un desempleo que está apenas por debajo del doble de la tasa de desempleo general. Las dificultades que genera en el análisis de las cifras laborales el hecho de que la participación laboral es endógena y determinante del desempleo hace que, en el caso de los jóvenes se traslade la atención a los ninis; la población de jóvenes que ni estudia ni trabaja. En Bogotá esta población osciló alrededor de 15.13% entre 2012 y 2019.

Tabla 8. Tasas de participación, desempleo y ocupación 2010-2019.

Definición	Jóvenes entre 18-28 años Total	Jóvenes que no estudian ni trabajan	Jóvenes desempleados	Tasa de desempleo jóvenes	Tasa de ocupación jóvenes	Tasa de jóvenes que no estudian, no trabajan y no están buscando empleo
2012	2.014.367	294.098	222.858	16.2	57.4	14.6
2013	2.045.872	268.009	203.485	14.8	57.4	13.1
2014	2.062.143	270.141	204.994	14.5	58.8	13.1
2015	2.075.969	284.408	192.529	13.7	58.4	13.7
2016	2.063.174	297.097	206.725	15.1	56.2	14.4
2017	2.093.825	347.575	235.095	17.2	53.9	16.6
2018	2.074.194	350.539	231.365	17.4	52	16.9
2019	2.079.538	372.237	248.396	18.7	51.8	17.9

Fuente: GEIH, DANE.

Otros temas relevantes para los que la ciudad no tiene datos

En la sección 2 quedó claro que la visión sobre las oportunidades que Bogotá debe generar para los jóvenes en 2038 debe ser multidimensional. Decimos que la ciudad debe ofrecer a los jóvenes condiciones para construir su proyecto de vida y para que sean transformadores de su propio entorno. Para esto es necesario que Bogotá tenga una oferta que descentre las oportunidades de desarrollo de los jóvenes de la escuela y que incluya otros sectores para generar oportunidades políticas, culturales, ambientales, para el uso de su tiempo libre. En el eje tuvimos presentaciones y conversaciones con la Secretaría de Gobierno, la Secretaría de Ambiente, la Secretaría de Cultura, la Secretaría de la Mujer y la Secretaría de Desarrollo. En la siguiente sección mencionaremos algunas de las apuestas en esos sectores, pero en sus presentaciones quedó claro que Bogotá carece de un seguimiento que permita valorar si esa oferta es suficiente desde el punto de vista cuantitativo.

Revisión de las apuestas vigentes más importantes para aumentar las oportunidades para los jóvenes

Educación media

En Bogotá se ha hecho esfuerzos para fortalecer la educación media a través de iniciativas como el fortalecimiento de competencias, la Educación Media Fortalecida, Desarrollo Integral de la Educación Media o la Articulación de la Educación Media y la Educación Superior. Algunos de estos son proyectos de iniciativa nacional y otros de iniciativa del Distrito; en general la participación de estos programas ha llegado a un número importante de IEDs y de estudiantes del sistema público. Por ejemplo, en 2017 había 274 (de 430) IEDs que estaban desarrollando procesos de fortalecimiento de competencias básicas, técnicas y tecnológicas de los estudiantes de educación media. En cuanto a los programas de articulación del SENA, en la actualidad son 168 colegios oficiales (y 58 no oficiales) participantes.

En general estos son programas de naturaleza distinta. Algunos buscan el fortalecimiento de competencias básicas y ciudadanas. Otros buscan generar oportunidades de formación superior mediante el trabajo con instituciones de este otro nivel educativo. En conjunto, estos

programas para el fortalecimiento de la educación media requieren: mejorar prácticas pedagógicas, incluir la orientación socio ocupacional, acercamiento con la educación superior, una oferta temática que no se restringe a los temas tradicionalmente incluidos en la educación media clásica y la vinculación con el sector productivo.

La ciudad ha hecho esfuerzos para ofrecer a sus docentes oportunidades de formación posgradual. De los 27.584 docentes de la nómina de planta del distrito, 13.435 corresponden a docentes de básica secundaria y media. Un total de 8.368 docentes han tenido este tipo de oportunidades, de los cuáles casi la mitad son docentes de educación secundaria y media.

A pesar de que ha habido esfuerzos por mejorar la calidad de la educación media, hay que hacer dos llamados de atención sobre estos programas. Primero, aún si hay una diversificación de temáticas, los estudiantes no están logrando acceder a una oferta diversificada en la medida en que el acceso a los programas para los estudiantes está atado al colegio en que están matriculados y no hay una política de movilidad entre colegios para permitir que los estudiantes persigan las oportunidades coherentes con sus proyectos de vida. Esto es particularmente importante para los programas de articulación con la educación superior, en donde la forma en que se hace la articulación no permite que los estudiantes escojan las áreas en que van a profundizar en su formación de acuerdo con sus intereses. Segundo, no hay evaluaciones que permitan entender si estos programas están mejorando efectivamente las oportunidades de los egresados de la media para tener éxito en la educación superior o tener mejores oportunidades laborales. Tampoco parece haber claridad de la existencia de programas que buscan mejorar capacidades de los jóvenes en otras áreas como la participación política, comunitaria o ambiental.

En educación superior

Hasta ahora, la apuesta por fortalecer la Educación Superior ha estado enmarcada fundamentalmente por dos tipos de intervenciones. Primero, aportes del Distrito a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que en 2019 tenía 24800 estudiantes matriculados en programas de pregrado. Segundo la suscripción de convenios para la administración de los diferentes fondos de educación superior (FEST, públicas, víctimas), que desde 1999 ha beneficiado a 27.654 personas. Tercero, el desarrollo de una alianza con el SENA. En el anexo se presenta una tabla con la lista de programas desde 1999 que tienen

el propósito de apoyar a los egresados de la educación media de Bogotá para acceder a la educación superior. Si bien son esfuerzos importantes, la simple comparación del número de egresados beneficiados desde 1999 con el número de egresados de los años recientes muestran que son programas con un alcance muy limitado.

Bogotá tiene una conexión débil con las instituciones que ofrecen educación post-media. Se ven varios problemas. En primera medida, no hay una estrategia clara dirigida hacia todo el sistema de educación superior de la ciudad para asegurar que todos los egresados de la educación media obtengan oportunidades de continuar su formación. En segunda medida, no hay una estrategia clara para asegurar que la oferta responde de forma pertinente a los intereses de los estudiantes en el marco de una ciudad que debe responder a la demanda en un mundo globalizado. En tercera medida, tampoco hay un esfuerzo claro por garantizar la calidad de la oferta de la educación post-media en la ciudad; en esto es necesario recordar que la ciudad tiene un rol importante en la regulación de la calidad de los programas de educación vocacional. La necesidad de establecer una regulación que asegure la pertinencia y la calidad de la oferta queda clara con estudios a nivel nacional como González et al. (2014), González y Rosas (2016), Forero y Saavedra (2019) y Saavedra y Medina (2014).

Otros sectores

En todos los sectores de gobierno de la ciudad los jóvenes tienen un lugar importante. En el eje tuvimos conversaciones con la Secretaría de Gobierno sobre la participación política de los jóvenes, con la Secretaría de Ambiente sobre las oportunidades que dan a los jóvenes para el cuidado del ambiente, con la Secretaría de Cultura sobre las oportunidades culturales para los jóvenes y con la Secretaría de la Mujer sobre las oportunidades y retos de las jóvenes. Además, la Secretaría Distrital de Planeación tienen el Sistema Distrital de Juventud que busca ser un ente articulador. La oferta de todos estos sectores es clara y tendría un potencial para ofrecer oportunidades diversas, que respondan a los intereses de los jóvenes, para potenciar el papel transformador de los jóvenes en su propio entorno.

Sin embargo, las presentaciones dejaron ver tres falencias importantes de estos programas. Primero, no todos los sectores muestran claridad sobre el alcance cuantitativo de sus programas. Segundo, no se ven esfuerzos robustos por asegurar que los programas respondan a los intereses de todos los jóvenes de la ciudad. Tercero, es clara la desarticulación y que el

Sistema Distrital de Juventud no está recogiendo toda la oferta que se hace desde otras secretarías.

¿Cuáles fueron las discusiones?

El eje tuvo una deliberación permanente y recurrente alrededor de una pregunta central: ¿Qué características deben tener la educación media, la educación vocacional y la educación superior para permitir que los jóvenes tengan las herramientas para desarrollar planes de vida en los que puedan ser agentes de cambio?

La oferta institucional de la ciudad está varios pasos atrás de lo que se necesita para poder abordar esta pregunta. La oferta institucional tiene problemas profundos que son prerrequisito para afrontar este reto. Esos prerrequisitos incluyen tener un sistema educativo incluyente en los distintos sentidos de esta palabra e implica que allí se encuentren personas de distintos orígenes e identidades. Esto implica vencer problemas de cobertura en los distintos niveles educativos, en la participación de la oferta pública en la educación de la cuidad y también los problemas de calidad en áreas básicas como las competencias lectoras o de abstracción. En el eje había consenso que estos son problemas que no se han resuelto y que requieren atención y recursos.

4. Qué aprendimos

La revisión de las cifras sobre la educación media y la educación superior deja concluir que Bogotá no ha logrado superar problemas de la educación que ya debería tener solucionados o por lo menos debería estar recorriendo una senda clara de mejoría. Por ejemplo, aunque la deserción se ha reducido notablemente Bogotá no tiene un diagnóstico claro que permita claridad sobre lo que debe hacerse para seguir mejorando en esta dimensión. Algunos problemas no parecen estar en vía de mejora, como la superación de debilidades en aprendizajes de áreas básicas como el leguaje o las matemáticas. Tampoco hay mejoras claras en la cobertura educativa. Por otro lado, hay tendencias que son preocupantes, en particular la pérdida de estudiantes por parte de la educación media oficial, la cual no puede ser explicada exclusivamente por tendencias demográficas, porque no se ve el mismo patrón en la educación media no oficial. Aunque los datos muestran este patrón esto no parece ser una

preocupación del sector educativo de la ciudad y merece investigación que permita entender las razones de esta tendencia.

En educación superior hay situaciones similares que se agravan porque no hay un esfuerzo sistemático por elaborar una estrategia para que la capacidad que tiene la ciudad en su sistema de educación superior beneficie a los graduados de educación media de la ciudad.

También vimos que no hay esfuerzos sistemáticos por entender cuáles son los efectos de los esfuerzos que hace la ciudad por mejorar la calidad de su educación. En este campo Bogotá ha perdido terreno. Mencionamos dos esfuerzos previos que hizo Bogotá que fueron evaluados y que no solo permitieron ver que se hacían cosas bien y que eran esfuerzos que se debían mantener, sino que fueron aprendizajes para el resto del país. El primero es la gratuidad educativa que empezó en Bogotá y luego de sus resultados fue adoptado por el resto del país (Barrera-Osorio, Bertrand, Linden, y Pérez-Calle, F., 2011). El segundo fueron los subsidios educativos condicionados que permitieron mejorar la cobertura educativa, la matrícula en educación superior y generar discusiones y aprendizajes que irradiaron al sistema de subsidios condicionados del país (Barrera-Osorio, 2007).

Un segundo aprendizaje es la necesidad de una reforma curricular para la educación media. En las escuelas se siguen enseñando materias en horarios en extremo fraccionados que no permiten una comprensión adecuada por parte de los estudiantes. La híper-especialización del conocimiento que conlleva a que, por ejemplo, un docente de matemáticas solo enseña matemáticas, no es acorde con la generación de las capacidades que requieren los estudiantes. Además, esta división genera en la educación media una tensión entre formación técnica y académica, que no garantiza mayor empleabilidad, ni una formación integral. Como solución se propone una reforma curricular basada en campos de pensamiento, que enseñe al estudiante a "pensar" en términos de habilidades, competencias y a la formación socioemocional, más allá de pensar en áreas de conocimiento. El modelo que se propone revisar es el de la Escuela Comprensiva (Regueiro et al.)

Aprendimos también que la transformación de la educación hacia campos del conocimiento permite superar la disciplinariedad y la didáctica tradicionales. En el siglo XXI los campos de conocimiento permiten diálogos, interacciones y relaciones inter, trans y multidisciplinares que buscan transformaciones curriculares direccionadas desde las orientaciones vocacionales, la educación para el trabajo y la investigación escolar. Derivado

de dichas acciones concretas, se espera un fortalecimiento de la educación pública que permita cerrar algunas de estas brechas.

5. Qué proponemos

La revisión de la situación de los jóvenes en la ciudad y de las oportunidades que estos tienen y las discusiones conceptuales sobre la forma en que se debe organizar la oferta institucional para permitir que los jóvenes tengan oportunidades para ser transformadores de su entorno (que incluyen, pero son mucho más amplias que las oportunidades económicas y de inserción en el mercado laboral). El objetivo es reorganizar todo el sistema educativo, y la forma como la ciudad lo entiende, para que se reconozca la responsabilidad de apoyar el desarrollo de los proyectos de vida de los mismos jóvenes.

Para esto hacemos propuestas en tres direcciones:

i) Una reorganización de la educación media que supere la tensión entre la especialización temprana y la formación exclusiva en competencias académicas y cívicas.

ii) Una revitalización de la relación que tiene Bogotá con sus instituciones que ofrecen programas de formación post-media para asegurar que cada egresado de la educación media en Bogotá tiene una oportunidad de continuar su formación acorde con sus intereses, pero sin ignorar las necesidades del sector productivo.

iii) La creación de la Agencia Distrital de Juventud, la cual debe depender directamente de la Alcaldía y estaría a cargo de articular toda la oferta para los jóvenes que hacen las distintas instituciones del sector público local y nacional.

Proyectos de vida

La libertad se concreta en la posibilidad de escoger, producto de una decisión autónoma e informada. Toda la oferta pública de la ciudad que se enfoca en los jóvenes debe buscar que ellos tengan oportunidades de desarrollo de acuerdo con sus propios intereses y realidades sociales para que puedan ser agentes de cambio en su entorno.

Experiencias pedagógicas como “El Ave Fénix”, sugieren que empoderar a los estudiantes y darles la autonomía para que resuelvan sus problemas dentro y fuera de la escuela podría tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje. Esto requiere que se reconozca la responsabilidad y el compromiso de los maestros y maestras en el apoyo a los estudiantes en

la definición y elaboración de sus proyectos de vida, generando condiciones en el colegio para que ellos identifiquen y desarrollen intereses y talentos.

La oferta debe ser un sistema abierto. Debe tener opciones para que los saberes que aparecen en ella se renueven y para que se reconozcan nuevas habilidades que pueden necesitar los jóvenes para el desarrollo de sus proyectos de vida. No se debe restringir a saberes académicos convencionales, ni a los valorados por el sector productivo. Es necesario incorporar temas y factores como la formación política y socioemocional de los jóvenes. Debe permitir a los jóvenes acceso al conocimiento de saberes y normas para asumir los retos de la vida diaria, con programas que además permitan cualificar el uso del tiempo libre. Todo esto requiere de la comprensión de qué es lo que quieren hacer los y las jóvenes con sus vidas que sólo se puede conseguir escuchándolos y haciéndolos parte del proceso de cambio de la oferta pública.

La materialización de la visión que planteamos en la sección 2 debe poner a las instituciones del sector educativo en el centro, pero debe involucrar otro tipo de instituciones, distintas de los colegios en la formación de los jóvenes. Las instituciones educativas (públicas y privadas) que ofrecen educación desde el preescolar hasta la educación media, institutos que ofrecen educación para el trabajo y el desarrollo humano, el SENA y las universidades tienen un rol central en este proceso. En todas estas instituciones, la reflexión y acción pedagógica debe ir más allá de intereses económicos y debe responder al interés de que los jóvenes construyan y desarrollen sus propios proyectos de vida adquiriendo herramientas para ser transformadores de su propio entorno.

El trabajo para que los jóvenes desarrollen su propio proyecto de vida debe poner especial atención a las poblaciones marginadas, discriminadas y que han estado desconectadas de las oportunidades que una ciudad como Bogotá ofrece. Las mujeres, la población pospenada, los habitantes de la ruralidad o los LGTBI deben también tener condiciones para organizar proyectos de vida acordes con sus propios intereses, necesidades y contextos. Bogotá tendrá que pensar en oferta adecuada en los distintos niveles educativos y oportunidades para asegurar estas poblaciones que pueden aprovechar dichas oportunidades.

Debe haber una integración de las instituciones educativas con la ciudad; los profesores y los estudiantes deben usar espacios diferentes a las mismas instituciones educativas y la ciudad debe estar preparada para que esos espacios puedan ser usados. La construcción de esta visión

incluye espacios físicos, económicos y sociales muy diversos. Por ejemplo, implica al espacio geográfico de la ciudad que debe favorecer la integración de los ciudadanos de distintas condiciones, orígenes e identidades. El espacio de la ciudad debe convertirse también en una plataforma para conocer el mundo. En ese espacio los jóvenes deben estar empoderados y en él deben llevarse a cabo actividades en todas esas dimensiones mencionadas. Entre los espacios físicos es necesario incluir los parques, los museos y las calles. También implica espacios sociales como la familia que deberá ir entendiendo poco a poco el rol que los jóvenes pueden tener para la transformación de todos los entornos en que ellos están involucrados. También implica al sector productivo en la medida en que este debe empezar a ver que la capacidad transformadora de los jóvenes requiere una concepción amplia y abierta sobre las habilidades que estos deben desarrollar en el sistema educativo y en el trabajo mismo.

Sobre la educación media

La educación es un derecho que ha de permitir la superación de brechas socioeconómicas. Por ello se busca fortalecer todos los procesos realizados en la educación, con énfasis en la educación media y superior en la que los jóvenes son los actores principales. Nuestra propuesta cubre dos dimensiones: la reforma curricular de la educación media y la política para la consolidación de un equipo docente para la educación media.

Todo esto requiere recursos. Si bien la mayor parte de los recursos para financiar la educación en la ciudad provienen de transferencias de la nación, y esto reduce el espacio que tiene la ciudad para aumentarlos, creemos que el gobierno de la ciudad se debe organizar para tener un diálogo con el gobierno nacional para buscar mayores recursos para el sistema educativo. Con las reformas a los artículos 356 y 357 de la Constitución los entes territoriales perdieron recursos importantes para la financiación de la educación y los mismos entes territoriales no han logrado otras fuentes para sustituir esos recursos. A lo anterior se suma que a los colegios con proyectos de educación industrial o técnica se les quitaron importantes recursos contemplados en el artículo 11 de la Ley 21 de 1982 para destinarlos al Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa. El Gobierno Distrital debe tener un rol activo en el proceso de reforma al Sistema General de Participaciones que permita conseguir recursos adicionales para el sistema educativo.

Transformación pedagógica de la Educación Media por campos de conocimiento y especializaciones en articulación con la educación superior y la educación para el trabajo.

En este sentido la educación media, debe responder a los intereses de los jóvenes teniendo en cuenta el contexto de la ciudad. Por esto es necesario realizar una transformación en la gestión académica y administrativa de los colegios, para que docentes y directivos docentes realicen los cambios requeridos en este ciclo, y encuentren las estrategias organizativas y curriculares en el marco de la autonomía curricular y el desarrollo propio del proyecto educativo institucional.

Bogotá debe fortalecer su educación media realizando una transformación curricular, diversificando por campos de conocimiento y a la vez fortaleciendo especializaciones. Para esto debe superar el trabajo curricular por asignaturas y áreas, el carácter generalista y academicista de la educación media, la débil profundidad y utilidad práctica de los contenidos, el bajo dominio de la lengua materna y de una segunda lengua, y la poca atención al desarrollo de habilidades socio-emocionales, mediante la definición de campos de conocimiento integradores (escritura y lenguaje, arte, comunicación, humanidades, ciencias, matemáticas, relaciones con la naturaleza y la sociedad, tecnología, deportes y recreación, entre otros).

Esto se debe hacer respetando la autonomía de los colegios y fortaleciendo la identidad de los mismos. El ejercicio de redefinición curricular no puede ser un ejercicio de imposición a los colegios sobre qué y cómo enseñar a sus estudiantes. Por eso el ejercicio de rediseño requiere de por lo menos tres pasos.

El primer paso es *la construcción de una base conceptual general sobre lo que la educación media puede y debe ofrecer*. En el ejercicio deben intervenir profesionales de distintos niveles del sector educativo, pero también de otros sectores que aporten insumos sobre lo que se espera del sector educativo desde fuera de él. Esta base conceptual es necesaria para garantizar que la educación media encuentre su lugar en la oferta educativa sin volverse el nivel educativo para resolver los rezagos que traen los estudiantes de los niveles anteriores y sin reemplazar funciones propias de la educación superior. Cada ciclo debe estar diseñado para alcanzar unos objetivos que, de cumplirse, permiten un avance satisfactorio en la vida

académica. Omitirlos promueve la deserción y añade cargas adicionales a cada ciclo educativo, desviando los esfuerzos en el cumplimiento de los objetivos de cada nivel.

Esto no significa que no deba hacerse nada cuando los estudiantes llegan a la educación media con rezagos. Es necesario reforzar y profundizar los conocimientos de los estudiantes mediante programas extracurriculares tales como preuniversitarios (financiados por el gobierno local), para los estudiantes de grados décimo y undécimo. También es necesario un programa de profundización en áreas básicas para mejorar la comprensión de los conocimientos en los estudiantes de grados sexto a noveno. Pero si la educación media se vuelca a resolver esos rezagos se pone en riesgo el desarrollo de capacidades de los jóvenes (incluyendo a los que llegan a ese nivel educativo sin resagos). Por esto, los esfuerzos para resolver rezagos de la educación básica no debe ser el objetivo de la educación media; la ciudad debe buscar espacios para poder desarrollar este tipo de proyectos sin que eso le quite espacio para que los estudiantes sigan desarrollando otro tipo de competencias cognitivas y emocionales necesarias para enfrentar la vida post-media.

El segundo paso es el *rediseño de los Planes Educativos Institucionales (PEIs) de cada institución educativa de la ciudad* para lo cual se usará la base conceptual, una vez esta esté elaborada. Se deben destinar recursos humanos y económicos para que los mismos colegios trabajen en este rediseño y en la elaboración de sus planes de estudio bajo esta nueva óptica trazada por la base conceptual. Uno de los puntos más reiterados en la mesa fue el de la necesidad de fortalecer las instituciones educativas públicas (sin dejar de lado a las privadas) y la autonomía escolar. Fortalecimiento que se da fundamentalmente a partir de un adecuado financiamiento y reformas estructurales como la reforma al Sistema General de Participaciones, reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992, para garantizar la autogestión de las comunidades educativas. Aumentar la descentralización y robustecer los espacios locales de decisión, mediante la concesión de nuevas competencias, es un factor clave para que la educación sea más pertinente.

Implementar junto con los campos, las especializaciones, ofreciendo múltiples alternativas a los jóvenes para que una vez ingresen a este último ciclo de la educación básica puedan enriquecer sus talentos y capacidades, y a la vez puedan optar por la especialización de su preferencia -no sólo técnica- y desarrollen sus talentos y capacidades. La oferta de alternativas se debe organizar de forma tal que los estudiantes no estén restringidos a estudiar

solo dos o tres alternativas que escoge el colegio, debe aprovecharse que Bogotá es una ciudad con más de 7 millones de habitantes, más de 300 instituciones que ofrecen educación media y más de 100 instituciones que ofrecen programas de formación superior o vocacional. El tercer paso es *la materialización de esas visiones en cada institución educativa a través de las modificaciones de sus PEIs y planes de estudio*. Esto va a requerir recursos; en algunos casos las necesidades las podrá suplir la ciudad con la oferta de otras instituciones distinta a la de la Secretaría de Educación (parques, uso del espacio público, espacios deportivos) pero en otros casos se requerirá laboratorios de biología, química, física, inglés, artes, tecnología e informática. También requerirá recursos y esfuerzos administrativos para la transformación del equipo docente de la educación media; esto será objeto de la siguiente sección.

La educación media debe seguir fortaleciendo el modelo de articulación con la educación superior. Esto implica centrar la atención en dos direcciones. Primero, incorporar la cultura de la educación para el trabajo y modelos de educación vocacional desde el ciclo cuarto (grados 8° y 9°) para identificar los talentos y fortalezas de los estudiantes y para que estos entren desde temprano en la lógica de la exploración para la elaboración de proyectos de vida. Segundo, fortalecer redes y convenios con universidades, el SENA e institutos que trabajen articuladamente con los colegios la educación media, la técnica, la tecnológica y la educación superior. La experiencia que ha tenido Bogotá con programas para articular la educación media con la superior es importante. Sin embargo, la forma en que esto se ha hecho no favorece la exploración de los propios intereses de los estudiantes. Es necesario cambiar la forma en que se da la articulación de la educación media con la superior, facilitando que los estudiantes puedan acceder a ofertas que correspondan con sus intereses y no simplemente la que ofrece el colegio en que está matriculado.

El equipo docente de la educación Media

Considerando que los maestros, maestras y directivos docentes son el factor principal para este cambio educativo, se requiere fortalecer la articulación de los tres componentes del sistema de formación de docentes (formación inicial o pregrado, formación en ejercicio y formación posgradual). Para esto es necesario tener planes de formación y cualificación profesional de docentes del ciclo de educación media, según las necesidades institucionales y de acuerdo con los campos de conocimiento y los énfasis definidos por el colegio.

Bogotá no contrata, desde hace más de dos décadas, profesores especializados para la educación media y esto es un error. La responsabilidad de esta situación no recae, sobre la ciudad, porque los concursos docentes dependen de la nación y la nación tampoco ha permitido que se abran concursos para profesores con este tipo de especialización. Pero Bogotá tiene que entrar en una conversación franca y directa con la nación que asegure que las necesidades del sistema educativo de la ciudad se satisfagan. Uno de los temas de esa agenda deber ser la búsqueda de mecanismos para que los colegios de la ciudad puedan volver a tener profesores que tengan herramientas sólidas para apoyar a sus estudiantes en los procesos de exploración y desarrollo de competencias para el mundo del trabajo y de la vida ciudadana. Además, los convenios con universidades, institutos y el SENA deben asegurar la preparación de profesores e instructores para atender estudiantes que están en el fin de la adolescencia, que están en procesos de exploración de sus propios intereses y no necesariamente buscando aprender técnicas instrumentales específicas en programas técnicos o vocacionales.

La formación y consolidación del equipo docente de la educación media debe hacerse respetando la autonomía académica de los colegios y los profesores, y favoreciendo el fortalecimiento de la identidad de los colegios. Esto requiere reconocer y potenciar el saber pedagógico de los maestros y maestras, estimular la formación de colectivos docentes, dar apoyo efectivo a procesos de investigación adelantados por maestros y maestras y dar autonomía y herramientas a los rectores y al equipo directivo para que apoyen el desarrollo de experiencias pedagógicas que implementan los docentes en sus instituciones.

Para lograr de manera efectiva una transformación educativa se debe enfatizar en los procesos de formación permanente de los docentes en programas de maestría que estén relacionados con los contextos educativos. Las investigaciones en el campo de formación docente denominada en la literatura como FPD (Formación Permanente del Docente), sugiere que los cambios en la práctica se generan en el marco de los procesos formativos y de reflexión sobre las acciones pedagógicas y en el intercambio de experiencias entre maestros experimentados y maestros nóveles. Al mismo tiempo, los procesos de investigación interdisciplinar permiten que la escuela se convierta en un espacio de investigación y de construcción de conocimiento constante, estableciendo la figura de docente investigador que direcciona proyectos de los estudiantes y las comunidades educativas. Las transformaciones de las metodologías y

practicas pedagógicas cambiarán de manera paulatina con los procesos de formación e investigación, lo que motivará ajustes didácticos y pedagógicos ya que el docente con formación investigativa centrará su práctica en procesos de investigación interdisciplinar con sus colegas y sus estudiantes, convirtiendo la escuela en un espacio de reflexión, discusión, creación e innovación de conocimiento a partir de la investigación.

Sobre la educación superior

Nuestras propuestas para la educación superior siguen los mismos principios que hemos señalado para la educación media. La oferta debe estar organizada de forma que permita a los estudiantes el desarrollo de sus proyectos de vida dando herramientas a los estudiantes para ser transformadores de su entorno, sin olvidar que la educación superior debe también permitir satisfacer expectativas económicas razonables de los estudiantes y sus familias.

Nuestra propuesta sobre educación superior cubre dos frentes. Primero, Bogotá necesita una política estratégica para la educación superior que hacia el 2038 logre garantizar acceso a educación post-media a todos los egresados de la educación media. Segundo, Bogotá necesita una política clara para que la oferta de la educación superior responda, con flexibilidad, tanto a los intereses de los estudiantes como a las necesidades del mercado de trabajo de la ciudad. Estos dos son componentes que ya hacen parte del proyecto de la Agencia Distrital de Educación Superior, así que este eje resalta el rol que puede tener la Agencia para el futuro de los jóvenes de la ciudad.

Como ya lo señalamos en la sección 3, creemos que la ciudad también tiene un problema de articulación con sus universidades e institutos. Bogotá tiene un número importante de instituciones que ofrecen educación post-media que deben empezar a ser relevantes en la formulación de la política pública de la ciudad. La ciudad debe entablar diálogos permanentes con los actores de todas estas instituciones. Los beneficios de estos diálogos sobrepasan los que tienen que ver con las oportunidades que se puede ofrecer a los jóvenes, porque también puede tener impacto sobre el desarrollo del sector productivo del país.

Acceso y fortalecimiento de la Educación Superior

Una de las principales preocupaciones de la mesa giró en torno a la forma como debería articularse la educación media con la educación superior. Incluso se cuestionó el concepto

de educación superior y se propuso el término de educación post-media, para significar que las opciones para los jóvenes una vez salgan del colegio no deben limitarse a una disyuntiva sobre educación universitaria o educación técnica y tecnológica, sino que se debe abrir el abanico de posibilidades de una educación para la vida, que permita un mayor margen de elección de acuerdo con sus proyectos de vida.

Se propone un cambio en el modelo educativo para conformar un "sistema" que bien puede ser entendido como un sistema de educación post-media, en el que las instituciones, independientemente de su naturaleza pública o privada, reconozcan y homologuen las competencias de los estudiantes del sistema, sin importar la institución donde esté vinculado del estudiante. Para la operatividad de esta propuesta se puede acudir a un modelo de negociación de primer nivel entre la Secretaría de Educación, las instituciones educativas públicas o privadas, el SENA, las instituciones de educación superior, en el que se concrete un acuerdo marco que contenga condiciones mínimas que permitan al estudiante de la educación media y su tránsito a la educación pos-media, adquirir las competencias que considere más pertinente para su proyecto de vida en cualquier institución que este dentro de la canasta educativa.

Para fomentar la vinculación de las instituciones a esta "bolsa educativa" puede acudirse a un sistema de incentivos por estudiante que genere una competencia para la especialización de las instituciones en áreas o campos educativos técnicos, humanistas, artísticos, científicos etc.

De esta forma se garantizaría que el proyecto de vida del estudiante no se determine por la limitada oferta educativa que le puede dar una sola institución, se generaría una vocación de permanencia, duración del vínculo contractual, "acuerdo marco" que permitiría una continuidad en el proceso educativo.

Bogotá tiene cerca 900.000 estudiantes en más de 100 instituciones que ofrecen educación superior o vocacional. Esto implica un potencial muy grande para la formación de los egresados de la educación media, la relación con el sector productivo de la ciudad y del país. Los egresados de la educación media en la ciudad tienen un panorama muy amplio de oferta de formación post-media. También hay condiciones para ofrecer un amplio programa de formación para personas que por distintas razones no terminen la educación media.

El reto de Bogotá es lograr una articulación de sus instituciones de educación post-media para que los jóvenes egresados de la media consigan entrada al sistema y puedan desarrollar competencias alineadas con sus propios intereses y que esa formación les ofrezca posibilidades de convertirse en agentes de cambio en distintas áreas.

Formulación de una política para el establecimiento de prioridades de formación en educación post-media

Bogotá no tiene esquemas para hacer vigilancia sobre la pertinencia de la oferta de educación post-media. En la práctica esto lo ha dejado "al mercado" o en manos de las instituciones del nivel nacional. Sin embargo, esta política debe ser tan local como sea posible porque es a nivel local donde se resuelven las necesidades del mercado de trabajo. También es en el nivel local en donde se debe responder a los intereses de los estudiantes.

Es necesario que Bogotá establezca una política intencionada para el establecimiento de prioridades de formación en educación terciaria con énfasis en la educación técnica y tecnológica que no sea exclusivamente instrumental y tenga en cuenta la necesidad de los jóvenes de desarrollar competencias generales. En el Siglo XXI existen muchos sistemas de información que permiten hacer este tipo de seguimientos y el país ya cuenta con algunos. Existen distintos registros administrativos que se pueden usar para esto, incluidos los registros de las cajas de compensación que manejan sistemas de colocación que podrían usarse.

Agencia Distrital de Juventud

La política para apoyar la generación de capacidades de los jóvenes de la ciudad no se agota en el sistema educativo. Es por esto que este eje quiso conocer la propuesta que tienen secretarías sobre la oferta para los jóvenes. Sin embargo, vimos que estos sectores, en donde el interés por los jóvenes es genuino, carecen de sistemas de seguimiento que permitan diagnósticos claros sobre la pertinencia y calidad de su oferta, porque no se sabe qué es lo que funciona y qué no y tampoco es claro cuáles son los diagnósticos que motivan su oferta para los jóvenes. También es claro que no hay esfuerzos intersectoriales de coordinación.

Para resolver esto proponemos que el Sistema Distrital de Juventud, que hoy hace parte de la Secretaría Distrital de Planeación, cambie de lugar en el organigrama institucional del

gobierno de la cuidad dejando de ser una dependencia de una secretaría y pasando a ser una dependencia de la Alcaldía, con el mismo lugar jerárquico que las secretarías. Pero esta agencia no debe estar a cargo de una oferta específica. Su rol debe ser el de hacer seguimiento a la oferta de las otras secretarías. Un seguimiento que permita conocer cuál es la pertinencia de cada una de las actividades, hacer evaluaciones sobre cuáles de esas actividades son necesarias y cuáles hacen falta, detectar posibles redundancias y oportunidades de coordinación entre distintas entidades. Esta entidad también deberá tener a su cargo el seguimiento a la oferta específica para los distintos grupos de la población que han estado discriminados, marginalizados y alejados de las oportunidades que ofrece el desarrollo de una ciudad como Bogotá. Una entidad así permitiría ampliar el espectro de la oferta a los jóvenes y articular toda esta oferta con la de la Secretaría de Educación, que de todas formas es la que tiene el vínculo más directo y más intenso con los jóvenes de la ciudad.

Esta entidad estará a cargo de que los habitantes de Bogotá la empiecen a ver como una gran escuela que se hace cargo de generar espacios para un desarrollo integral de los jóvenes. Tendría el rol de conectar a los colegios con profesionales de sectores distintos al educativo que deberían intervenir en el proceso de exploración de los jóvenes. También facilitaría el trabajo de distintas instituciones del sector educativo porque apoyaría el uso de otros espacios que tiene la ciudad y que deben ser usados por los jóvenes en el desarrollo de sus proyectos de vida. Con esta propuesta se puede avanzar en lograr que la oferta de programas culturales, deportivos, de emprendimiento, desarrollo comunitario, ambientales y de participación política lleguen a la escuela, a las juntas de acción comunal y a los espacios de socialización físicos y virtuales que tienen los jóvenes.

Anexos

Tabla 9. Tasa de deserción por localidad (2012-2019).

Localidad	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Usaquén	3.00	2.89	3.42	3.13	1.94	1.42	1.69	1.72
Chapinero	3.98	6.22	3.53	5.64	1.17	1.02	1.48	2.57
Santa Fe	8.67	8.44	2.67	5.32	2.60	2.20	2.17	2.88
San Cristóbal	4.37	3.39	3.43	4.57	2.63	1.46	1.29	1.75
Usme	3.82	3.46	2.36	3.86	2.37	1.80	1.95	1.50
Tunjuelito	2.56	1.32	2.40	4.22	2.74	1.82	1.80	1.82
Bosa	2.06	1.42	2.03	3.10	1.49	0.97	1.28	1.16
Kennedy	2.87	2.36	1.59	3.41	1.86	1.46	1.81	1.54
Fontibón	3.80	3.93	3.07	3.38	3.34	1.62	1.89	1.43
Engativá	3.48	2.44	2.94	3.41	2.05	1.83	1.81	1.61
Suba	1.68	1.61	2.60	3.03	1.72	1.62	1.67	1.36
Barrios Unidos	3.43	4.22	4.71	3.95	1.81	1.62	0.60	0.75
Teusaquillo	1.28	0.29	0.95	3.63	2.50	5.41	1.26	1.57
Los Mártires	3.55	3.81	1.95	3.63	3.25	1.75	2.02	1.90
Antonio Nariño	5.47	4.91	4.42	3.89	3.19	2.14	2.51	2.32
Puente Aranda	5.54	4.11	3.24	3.44	2.42	1.80	1.80	1.84
La Candelaria	2.63	3.04	5.49	4.92	1.31	3.49	1.52	2.72
Rafael Uribe Uribe	4.47	4.52	2.15	3.87	2.15	1.61	1.65	1.51
Ciudad Bolívar	2.46	1.96	2.37	4.02	1.93	1.99	1.53	2.11
Sumapaz	6.23	2.12	1.61	4.70	1.72	0.90	3.83	1.72
Bogotá D.C.	3.14	2.64	2.50	3.63	2.08	1.62	1.65	1.60

Programas que ha implementado la ciudad para apoyar la matrícula de egresados de educación media en educación terciaria

AÑO	CONVENIO	OBJETO DEL CONTRATO
1999	Fondo educación superior para todos (FEST) convenio interinstitucional	Construir en el ICETEX, un fondo en administración que se denominara, fondo distrital para la financiación de la educación superior de los mejores bachilleres de los estratos uno y dos de Santa Fe de Bogotá.
2011	Fondo técnica y tecnológica (t y t) contrato interadministrativo	Constitución y regulación de un fondo en administración con el fin de administrar los recursos proporcionados por la sed al ICETEX para el otorgamiento de apoyo financiero para el acceso y la permanencia en la educación superior técnica profesional y tecnológica de los jóvenes egresados de la matricula oficial distrital.
2013	Fondo reparación víctimas del conflicto armado adhesión a convenio marco de cooperación	Constituir el fondo de reparación para el acceso, permanencia y graduación en educación superior, para la población víctima del conflicto armado, con el instituto colombiano de crédito educativo y estudios técnicos en el exterior -ICETEX- y la unidad administrativa especial para la atención y reparación integral a las víctimas con el fin de otorgar créditos educativos de pregrado en respuesta a lo ordenado por la ley 1448 de 2011 "por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones."
2015	Universidad Pedagógica Nacional (dentro del convenio marco u. Públicas) convenio interadministrativo	Aunar esfuerzos para conformar una alianza estratégica de participación entre la secretaria de educación del distrito y la universidad pedagógica nacional, para ofrecer programas de educación superior del nivel profesional en las instalaciones propias o instalaciones de las instituciones educativas distritales, apoyadas en estrategias de financiamiento que permitan el acceso y la permanencia en la educación superior egresados del sistema educativo oficial distrital

AÑO	CONVENIO	OBJETO DEL CONTRATO
2015	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (dentro del convenio marco u. Públicas) convenio interadministrativo	Aunar esfuerzos para conformar una alianza estratégica de participación entre la Secretaria de Educación del Distrito y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para ofrecer programas de educación superior (técnicos, tecnológicos y profesionales) en las instalaciones de la universidad distrital o instalaciones de las instituciones educativas distritales, que apoyadas en estrategias de financiación acordadas mediante alianza con el ICETEX, permitan el acceso y la permanencia en la educación superior a las personas egresadas del sistema educativo oficial de Bogotá de los estratos 1, 2 y 3.
2015	Escuela tecnológica instituto técnico central (dentro del convenio marco u. Públicas) convenio interadministrativo	Aunar esfuerzos para conformar una alianza estratégica de participación entre la secretaria de educación del distrito y la escuela tecnológica instituto técnico central, para ofrecer programas de educación superior (técnicos, tecnológicos y profesionales) en las instalaciones propias o instalaciones de las instituciones educativas distritales, apoyadas en estrategias de financiamiento que permitan el acceso y la permanencia en la educación superior a estudiantes egresados del sistema educativo oficial distrital de los estratos 1, 2 y 3.
2015	Universidad nacional de Colombia (dentro del convenio marco de U. Públicas) convenio interadministrativo	Aunar esfuerzos para conformar una alianza estratégica de participación entre la secretaria de educación del distrito y la universidad nacional de Colombia, para ofrecer programas de educación superior del nivel profesional en las instalaciones propias o instalaciones de las instituciones educativas distritales, que apoyadas en estrategias de financiamiento acordadas mediante alianza con el ICETEX, permitan el acceso y la permanencia en la educación superior a egresados del sistema educativo oficial distrital, en consonancia con la reglamentación del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (**PEAMA**).
2015	Fondo universidades públicas convenio marco convenio interadministrativo	Aunar esfuerzos para conformar una alianza estratégica de fomento y cofinanciación de la educación superior entre la sed y el ICETEX, para apoyar la financiación de matrícula y los costos operativos en que incurran las instituciones de educación públicas (IES) que suscriban convenio con la sed, a efectos de garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior (en programas técnicos, tecnológicos y profesionales) de las personas egresadas del sistema educativo oficial de Bogotá de los estratos 1, 2 y 3.

AÑO	CONVENIO	OBJETO DEL CONTRATO
2016	Fondo alianza Bogotá ciudad educadora convenio interadministrativo	Aunar esfuerzos para constituir un fondo -alianza de fomento y cofinanciación de la educación superior para financiar los costos de matrícula y apoyar su sostenimiento, a efectos de garantizar el acceso y permanencia en los niveles técnico profesional, tecnólogo y profesional universitario a los jóvenes egresados de colegios de Bogotá pertenecientes a estratos 1,2 y 3.
2017	Universidad nacional abierta y a distancia (dentro del convenio marco U. Públicas) convenio interadministrativo	Conformar una alianza estratégica de participación entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, para ofrecer programas tecnológicos y universitarios en las instalaciones propias o instalaciones de las instituciones educativas distritales, apoyadas en estrategias de financiamiento que permitan el acceso y la permanencia en la educación superior a los estudiantes egresados del sistema educativo distrital de los estratos 1, 2 y 3.
2017	Convenio Ciudad Bolívar	Aunar esfuerzos para la constitución de un fondo de administración que se denominara "Fondo Ciudad Bolívar por una formación en educación superior para todos" destinado para financiar los costos de matrículas en educación superior en programas técnicos profesionales, tecnológicos y profesionales universitarios para la población de la localidad de Ciudad Bolívar pertenecientes a estratos 1,2 y 3.
2019	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (dentro del convenio marco U. Públicas) convenio interadministrativo	Aunar esfuerzos para conformar una alianza estratégica de participación entre la secretaría de educación del distrito y la universidad colegio mayor de Cundinamarca, para ofrecer programas de educación del nivel técnico, tecnológico y profesional en las instalaciones propias o instalaciones de las instituciones educativas distritales que apoyadas en estrategias de financiamiento acordadas mediante alianza con ICETEX permitan fomentar el desarrollo de la educación superior, con el fin de incrementar las oportunidades de acceso, permanencia y calidad en los programas de educación superior.

Referencias

Abadía, L. K., Bernal, G., Blanco, C. A., Guevara, Y. C., Vega, C. A., Gomez, S. García, J. M. y Manzano, L. (2020). *El Derecho a la Educación*. Alcaldía Mayor de Bogotá y Laboratorio de Economía de la Educación.

Allen, D. (2016). *Education and equality*. University of Chicago Press.

Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. En: A. Montenegro & M. Meléndez (eds.), *Equidad y movilidad social: diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana*, Editorial Universidad de los Andes.

Barrera-Osorio, F. (2007). The Impact Of Private Provision Of Public Education: Empirical Evidence From Bogota's Concession Schools.

Barrera-Osorio, F.; Bertrand, M.; Linden, L.; Pérez-Calle, F. (2011). Improving the design of conditional transfer programs: Evidence from a randomized education experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics* 3, 167-195.

García, S., D. Maldonado y C. Rodríguez (2017). Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y recomendaciones de política. Documentos de Trabajo EGOB, 56.

García, S., D. Maldonado, M. Acosta, N. Castro, D. Granada, E. Londoño, J. Pérez, C. Rey, L. Rosales & H. Villalba (2016). Características de la oferta de la educación media en Colombia. Documentos de Trabajo EGOB, 33.

Forero, D., V. Saavedra y C. Fernández (2021). El Futuro de la Educación en Colombia. En: Fedesarrollo. *Descifrar el futuro*. Bogotá: Penguin Random House.

Forero, D., & Saavedra, V. (2019). Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina (No. 017238). Fedesarrollo.

González, C. y D. Rosas, (2016). Avances y retos en la formación para el trabajo en Colombia. Monografía. BID.

González-Velosa, C., Rucci, G., Sarzosa, M., & Urzúa, S. (2015). Returns to higher education in Chile and Colombia (No. IDB-WP-587). IDB Working Paper Series.

Nussbaum, M. C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach* (Vol. 3). Cambridge University Press.

Regueiro, O., S. Pérez, X. Regos, G. Oseira y S. Garrido (2012). La Escuela Comprensiva. https://dicoeccsociais.wordpress.com/2012/10/26/la-escuela-comprensiva/

Saavedra, J. E., & Medina C. A. (2014). Formación para el Trabajo en Colombia. En: A. Montenegro & M. Meléndez (eds.), *Equidad y movilidad social: diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana*, Bogota: Editorial Universidad de los Andes.

Urdinola, P. (2021). Demografía Colombiana: En preparación para la Era del Envejecimiento. En: Fedesarrollo, *Descifrar el Futuro*. Bogotá: Penguin Random House.

Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Eje 5: Educación para todos y todas: Acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural

Eje 5*: Educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural*

0. Resumen Ejecutivo

El quinto eje de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, MESC, *Educación para todos y todas: Acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural* recibió el mandato de reflexionar sobre las condiciones de acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes a la educación, con énfasis en cómo afectan las condiciones actuales de ruralidad en Bogotá el propósito de universalización del derecho a la educación. Este eje también se ocupó de analizar los problemas de acceso y permanencia en poblaciones de mayor vulnerabilidad como minorías étnicas, o en condición de discapacidad, y también las problemáticas de la población migrante.

La conversación partió de mostrar las inequidades del sistema educativo y la necesidad de acelerar los programas para garantizar trayectorias formativas completas desde la primera infancia hasta la educación superior, sin distinción entre los contextos urbanos y rurales del distrito. Lo rural y lo urbano son espacios integrados con interconexiones, que requieren métricas más allá de las distancias físicas y de las densidades poblacionales. El análisis identificó los riesgos de la focalización con un propósito de universalización de la educación, que no significa una educación uniforme y homogénea para todos. Así mismo, se resaltó la necesidad del concurso de familias, comunidades, organizaciones públicas y privadas de distinto tipo para hacer realidad una educación para toda la vida.

En el equipo del eje participó un grupo plural de personas del sector educativo como lo fueron: Fanny Zambrano, Marisol Moreno, Javier Serrano, Vicky Colbert, Hugo Florido, Ruth Albarracin, Elsa Tovar, Abel Rodríguez (q.e.p.d), Luis Miguel Bermúdez del IDEP, Edna Jeanette Acuña de la SED - Docente Localidad Sumapaz, Guillermo Londoño de la Universidad de la Salle, Libardo Pérez de la Universidad de la Salle y Olga Lucia Acosta como Coordinadora del eje.

El trabajo del eje se organizó alrededor de 4 propósitos: i) El logro de trayectorias educativas completas; ii) el fortalecimiento y ampliación de la oferta educativa; iii) La educación rural y las ruralidades en Bogotá; y, iv) la educación inclusiva y las diversidades.

El primer objetivo para contar con educación para todos y todas, con énfasis en el sector rural, es lograr *trayectorias educativas completas,* y ello exige la articulación de los distintos niveles educativos, desde la educación inicial hasta la superior, además de currículos pertinentes relacionados con el contexto. La mayor flexibilidad, pertinencia y perspectiva sistémica conduce a lograr una promoción flexible, como resultado de que la escuela se adapta a los estudiantes, a sus ritmos diferentes de aprendizaje y al amplio abanico de sus intereses. Los modelos flexibles convierten al docente en mentor, guía del autoaprendizaje y del trabajo autónomo, con la colaboración de la familia y de otros agentes. Estas transformaciones producen el tránsito de una comunidad educativa a una comunidad de aprendizaje, requisito para lograr trayectorias educativas completas. Los estudiantes van a la escuela a reforzar sus procesos comunicativos, adquirir bienes de la cultura, socializar, generar identidad, reconocimiento y, finalmente, van a la escuela a participar, a ser protagonistas, a tomar decisiones sobre su propia vida.

Con el propósito de *fortalecer y de ampliar la oferta educativa* se propuso impulsar meta-criterios, desde una perspectiva sistémica, para que la educación sea una sola y supere las tensiones entre lo público y lo privado y evite su segmentación por grupos de ingreso. También se planteó adoptar una estrategia más universalista e integradora que reconozca las diversidades y la heterogeneidad de contextos, los cuales deben expresarse en los currículos flexibles. De forma más concreta se propuso escalar los resultados obtenidos por innovaciones con larga trayectoria en el país, centradas en el trabajo tutorial y comunitario, que han mostrado su capacidad de elevar la autoestima de niños de familias desplazadas, y mediante el trabajo extramural los han logrado integrar a la escuela y nivelar sus resultados en las pruebas con los del promedio nacional. Los *círculos de aprendizaje* impulsan varias de las transformaciones que se buscan en la educación y que se aceleraron con las condiciones recientes de la pandemia: un currículo adaptado a las necesidades del estudiante, un cambio del rol del docente que lo convierte en un mentor y asesor del proceso de autoaprendizaje del estudiante con la participación de la familia y distintas organizaciones de su entorno, que exige una promoción flexible, entre las más importantes.

Se planteó también la necesidad de mayor autonomía y liderazgo en las instituciones educativas para avanzar en descentralización y desconcentración, y en la adopción de subsistemas territoriales que solucionen la desarticulación institucional. Se propuso también reevaluar el concepto de megacolegio, a partir de considerar las necesidades pedagógicas de los espacios.

En cuanto a la *educación rural y a las distintas ruralidades de Bogotá*, uno de los énfasis del eje, persisten las brechas originadas, entre otros factores, en la oferta limitada de educación media, la inferior calidad de la educación por prácticas pedagógicas deficientes y la percepción de los jóvenes rurales que no ven en ella posibilidades de futuro porque no pueden realizar su proyecto de vida. Se propone fortalecer la articulación de la escuela al territorio para gestionar sus capacidades y potencialidades, sus imaginarios y las representaciones sociales sobre su significado cultural. Avanzar hacia una educación que aporte sentido a las comunidades y sus territorios, que reconozca saberes propios y reemplace la mirada homogénea de la educación. Se requiere un modelo más articulado entre distintos sectores (salud, integración social, educación, seguridad) para entender y resolver los problemas de forma integral.

El país tiene un saber acumulado para tomar decisiones de mayor impacto en la educación rural (Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá, 2018) (Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Urbanos, 2018). Esta requiere de una renovación pedagógica, un cambio de paradigma. Es necesario pasar de los programas piloto implementados y evaluados a las decisiones políticas requeridas para renovar las prácticas pedagógicas e impulsar un nuevo rol del docente y del estudiante.

Finalmente, sobre la educación *inclusiva y diversidades* se advirtió que el enfoque poblacional se ha convertido en un factor de segmentación y en algunos casos de exclusión. Es importante identificar las poblaciones y atenderlas, pero no se puede seguir haciendo énfasis en los segmentos. Es necesario rescatar la educación como proceso humanizador desde la diversidad. Se identifica una limitación en la formación de docentes en educación inclusiva. Más allá de las disciplinas específicas, la formación de los docentes debe realizarse de acuerdo con las necesidades de las diferentes poblaciones, tanto en la formación inicial, posgradual y en servicio. Se propone un cambio en las prácticas pedagógicas, más desde los seres humanos que desde los especialistas, basado en un trabajo más intersectorial.

1. Introducción

Este documento sintetiza el análisis realizado por el eje 5 sobre las condiciones de acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes a la educación, con énfasis en las condiciones actuales de ruralidad en Bogotá, para alcanzar el propósito de universalización del derecho a la educación. Los problemas de acceso y permanencia de poblaciones de mayor vulnerabilidad como minorías étnicas, o en condición de discapacidad, también fueron objeto de análisis, así como la problemática de la población migrante.

Unas breves líneas acerca de la organización de los trabajos y del aporte de distintos componentes del diseño de la Misión. El grupo realizó 11 reuniones, una mensual desde el mes de junio del 2020, con base en una programación de temas que fueron acordados por los integrantes. La Secretaría de Educación ofreció en la primera reunión, realizada en el mes de julio, una caracterización sobre acceso y permanencia en Bogotá, con énfasis en género y en aspectos territoriales, así como sobre los principales programas que garantizan el acceso a la educación y permanencia a las distintas poblaciones. Se examinaron los indicadores que dan cuenta de las brechas de educación rural y los lineamientos de la política distrital de educación en los territorios rurales. El análisis de este diagnóstico permitió precisar las problemáticas prioritarias que habían sido acordadas con los integrantes para ser analizadas en las reuniones de este eje.

En las siguientes reuniones hasta el mes de diciembre, el trabajo se organizó alrededor de los siguientes temas: i) trayectorias educativas completas; ii) las posibilidades de fortalecer y de ampliar la oferta educativa; iii) la educación rural y las distintas ruralidades de Bogotá; iv) educación inclusiva. En el mes de diciembre se examinaron las principales convergencias del trabajo del eje y se invitó a sus integrantes a preparar escritos breves, que fortalecieran las conclusiones y propuestas, según el interés, conocimiento o experiencia de cada integrante.

El objetivo de incorporar estos escritos breves fue profundizar en diferentes aspectos considerados cruciales para lograr una educación para todos y todas y cerrar las brechas de las zonas rurales, al igual que sugerir líneas concretas de acción. Estas contribuciones, que se incluyen como anexos complementarios de este informe, abordaron diferentes temas: los meta-criterios, acuerdos básicos, principios, procesos y mecanismos, para revisar la formulación de la política educativa. Así mismo, se presenta la innovación–adaptación del modelo pedagógico Escuela Nueva, utilizado

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. Con motivo de la pandemia este modelo fue adaptado para mitigar las dificultades de conectividad y se encuentra pendiente de ser evaluado.

La experiencia de los docentes y de los directivos docentes quedó plasmada en varios escritos. Uno de ellos presenta una defensa de la autonomía institucional mediante una revisión de los artículos pertinentes de la Ley General de Educación y otro sugiere líneas de acción de una política pública distrital en educación para todos. Otro de los textos sintetiza el aporte de las culturas de los pueblos originarios, centradas en el nosotros y su aporte a la necesaria interculturalidad e intraculturalidad de la política y práctica educativa. Desde el conocimiento universitario se aportan tres textos: uno sobre la gestión curricular sistémica, otro sobre la educación rural, y una propuesta para el fortalecimiento del trabajo docente en las zonas rurales del distrito.

El trabajo de reflexión y dialogo se benefició de experiencias documentadas y reconocidas que recogen prácticas exitosas de los docentes, en algunos casos en asocio con alumnos y comunidades. Estas muestras de talento, de sensibilidad, de perseverancia, aportaron siempre un mensaje de optimismo de que se puede hacer mejor el trabajo docente, y la necesidad de sistematizar y promover nuevas experiencias pedagógicas, para exaltar la labor de la educación y su aporte a la transformación individual y colectiva (Duplat Ayala, Valencia, & Alcaldia Mayor de Bogotá, 2020). En la sección 4.1.7, se resumen las lecciones de las iniciativas que se presentaron en las reuniones del eje y las reflexiones que motivaron.

El trabajo del eje también se benefició de los resultados iniciales de la consulta *Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá*, realizada a estudiantes, docentes, padres de familia, directivos docentes, administrativos docentes y sector productivo. Las lecturas de los primeros resultados dan algunas señales sobre las aspiraciones de estos sectores de la sociedad respecto de la educación de hoy y del futuro.

Así mismo, se recibieron los resultados de la *Ruta de Participación* y se dedicó un espacio para su presentación y análisis. Este ejercicio realizado como apoyo a la Misión, entre agosto y diciembre de 2020, consultó a 33 actores estratégicos sobre situaciones problemáticas para la educación de Bogotá y sus propuestas para resolverlas. La educación ambiental, metodologías alternativas,

participación de la familia, mayores recursos y posibilidades, manejo de la tecnología, son algunos de los aspectos mencionados en este ejercicio de participación.

El grupo y sus análisis contaron siempre con el respaldo del equipo de la Secretaría de Educación y con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). En la última fase, la SED concedió una comisión de servicios a una docente de un colegio de Sumapaz para apoyar el trabajo de sistematización de las ideas y las propuestas analizadas por el eje. La Universidad de la Salle aportó el conocimiento de académicos de reconocidas trayectorias para conducir las reuniones y consignar en relatorías lo tratado.

Todo este entorno contribuyó a crear un espacio de aprendizaje, la experiencia de los docentes y su conocimiento, el trabajo de directivos docentes, los análisis y experiencia de los académicos y expertos la voluntad de escucha de todos creó un ambiente favorable y de confianza.

La pandemia dejó una huella imborrable en este grupo de trabajo, pues impidió que uno de sus integrantes, el Maestro Abel Rodríguez, nos acompañara hasta el final con su conocimiento y sus reflexiones. Esta pérdida nos enfrentó desde el inicio a esta nueva era desconocida de consecuencias simultáneas globales, que sin duda marcó el trabajo que aquí se consigna.

Esta introducción presentó la manera como se organizó el trabajo interno del eje y corresponde al primer capítulo de este informe. En el segundo se presentan las principales ideas sobre a dónde se quiere llegar, o la visión en el 2038, cuando Bogotá celebre 500 años de Bogotá de fundación; así mismo se sugieren algunas líneas de acción en el corto plazo (2024), año en que culmina el plan de desarrollo de la actual administración, y en el mediano plazo, 2030, el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible o Agenda 2030.

Las graves consecuencias de la pandemia sobre distintos ámbitos de la vida de las personas y en particular sobre la educación, hacen necesario reflexionar sobre el impacto que ha tenido en la profundización de las brechas de aprendizaje, derivadas de las dificultades o en no pocos casos imposibilidad de que los estudiantes de los sectores de menores ingresos continúen con una educación no presencial. Será necesario diseñar estrategias que compensen el cierre de las escuelas, tanto en lo que hace al aprendizaje, como a los problemas socioemocionales en los niños, niñas y adolescentes.

El tercer capítulo presenta en primer lugar los elementos de diagnóstico que proporcionó la SED. Enseguida se presenta una síntesis de las discusiones sobre: (i) trayectorias educativas completas; ii) las posibilidades de fortalecer y de ampliar la oferta educativa; iii) la educación rural y las

distintas ruralidades de Bogotá; iv) educación inclusiva. Cada tema tuvo una propuesta de líneas principales para el dialogo y una pregunta orientadora.

El cuarto capítulo presenta los principales aprendizajes del eje. En primer lugar, a una visión más integrada de lo rural y lo urbano para comprender las dinámicas del territorio. En segundo término, una visión sistémica de la educación, donde la calidad y pertinencia se logra mediante el vínculo de lo pedagógico curricular con el contexto. La conversión del territorio en el aula exige una renovación pedagógica que le demanda nuevos roles al docente, al estudiante, a la familia, y reconoce la heterogeneidad, la diversidad y la interculturalidad. La pandemia aceleró los cambios y convirtió al docente en mentor, le dio mayor autonomía al estudiante para la gestión de su aprendizaje y un rol más activo a la familia. Así mismo se expresaron los problemas de coordinación institucional y las dificultades para realizar procesos articulados. Por último, las experiencias pedagógicas que acompañaron cada sesión del eje posibilitaron la reflexión y el dialogo, a partir de casos específicos, y revelaron la capacidad de innovación y su impacto en la comunidad educativa y el territorio

Finalmente, el quinto capítulo presenta las convergencias y algunas líneas más concretas de acción que se proponen, varias de ellas argumentadas en extenso en los escritos realizados por los integrantes del eje, que se presentan en los anexos.

2. Visión de la educación en 2038, 2030 y 2024

Los propósitos de este eje y de toda la Misión se enmarcan en el objetivo propuesto por el Plan de Desarrollo de Bogotá 2020 2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI”. La educación está en el primer lugar y más específicamente en las directrices planteadas por la Secretaría de Educación de lograr con este ejercicio que los niños y niñas educados desde esta década adquieran las habilidades para lograr transformaciones deseables como seres humanos y como ciudadanos.

La transformación de la sociedad requiere de una nueva generación de niños y niñas que en conjunto con otros actores constituyen la comunidad educativa. Se requiere de desarrollo emocional y académico para formarse como ciudadanos resilientes, sensibles a la desigualdad y a las necesidades de los demás, perseverantes que ejerzan liderazgos colectivos y persigan una visión común de Bogotá y de toda Colombia. La consideración del otro como parte de su desarrollo y bienestar debe ser el principio ético fundamental que guíe sus acciones para enfrentar de forma

progresiva los desafíos sociales, ambientales, productivos, en esta década y en la siguiente cuando Bogotá cumplirá 5 siglos de existencia.

La visión de Bogotá en el 2038 es una ciudad que ha logrado un desarrollo humano para todos sus habitantes, sin inequidades garantizará que los niños nacidos en las dos últimas décadas hayan tenido acceso a un ciclo de formación de acuerdo con sus intereses. Será una ciudad donde los ciudadanos tengan plena conciencia del cuidado de todos y del medio ambiente.

En los siguientes años hasta el 2038, se continuará la construcción de una senda de políticas y acciones que garanticen el acceso y el derecho a una educación universal, permanente, sin distinciones por grupos poblacionales ni por localidades. En particular la elección de vivir en áreas rurales no generará diferencia en la calidad de los bienes públicos y se logrará tener una educación que hace parte de la vida de la ciudad, de sus distintos espacios. La visión común a la cual aportan todos los agentes de la sociedad se construirá a partir de valores éticos y solidarios que promueven los consensos y buscan acuerdos ante las diferencias.

En el 2038 existirán relaciones simétricas entre los contextos rurales y urbanos y se entenderán sus conexiones y sus sinergias. Este contexto será posible por la educación, que logró centrar sus objetivos en educar a las personas en la solidaridad, en el reconocimiento del otro, en la búsqueda de un futuro mejor mediante acciones creativas que reconocen, consideran y respetan las diferencias.

Los integrantes del eje manifestaron que para lograr que Bogotá avance hacia un desarrollo humano pleno, es necesario garantizar el derecho a la educación, no solo al acceso, sino la permanencia y que logremos transformar la práctica educativa, en donde tengan acceso sin distinciones todas las poblaciones hoy vulnerables, víctimas, migrantes, indígenas. Así mismo, se aspira a que sea una educación en un entorno libre de barreras, que se convierta en un escenario de acogida y donde todos los niños, niñas, jóvenes y adultos puedan elegir el proyecto de vida que los haga felices y les permita colaborar en la construcción de objetivos comunes.

Otro componente de la visión hacia el 2038 es la protección de la naturaleza y el territorio y el cierre de las brechas objetivas de bienestar y satisfacción social. En el 2038 no existirán diferencias en las posibilidades de las personas en los contextos rurales o urbanos y los planes y proyectos de vida serán realizables.

En el 2038 contaremos con visiones interculturales que no compitan por la hegemonía, integrarán a todos y valorarán lo genuino de Bogotá y de Colombia. Se construirá una identidad que abarque

a todos los que habiten a la ciudad. En el 2038 las familias y los niños contarán con oportunidades, vivirán en espacios de afecto, cuidado y salud, se desarrollará la autoestima, la empatía y el cuidado emocional, por lo que podremos ser mejores seres humanos. En el 2038 se contará con conectividad universal y con las destrezas que exija el siglo XXI. En el 2038 el aprendizaje dejará de estar asociado a un lugar, será una actividad de todos los espacios y el docente dejará de ser un transmisor y se convertirá en un gestor y los procesos podrán ejercerse con autonomía.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, constituye un compromiso colectivo de las naciones para lograr sostenibilidad económica, mayor bienestar, cierre de brechas y reducción de las desigualdades. Se trata de un propósito colectivo que los países se han propuesto honrar. La década recién iniciada, que culmina con el plazo de esta agenda en 2030, es la década de la aceleración de los procesos para alcanzar las metas acordadas.

En el 2030 se honrarán los compromisos de cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mediante las propuestas del actual plan de desarrollo y el de las siguientes administraciones. El cumplimiento de estos objetivos requerirá de más esfuerzos y mejores marcos de política, debido a los graves efectos socioeconómicos de la pandemia sobre los hogares, y especialmente sobre los más vulnerables, así como sobre toda la comunidad educativa y sobre los procesos de aprendizaje de los niños.

Las familias de menores ingresos tienen menor posibilidad de contar con la conectividad, los equipos y los conocimientos básicos para que sus hijos accedan a la educación remota que exige la pandemia, lo que profundizará las brechas de conocimiento e información (CEPAL y UNESCO , Agosto 2020). Será necesario acelerar el retorno a la educación presencial, con todas las medidas necesarias para proteger la salud de la comunidad educativa y prever procesos de recuperación y continuidad educativa; los rezagos que se profundizaron con la pandemia requieren ser superados y compensados (Attanasio & Rajan, 2021). Otro frente que requiere atención según los expertos son las consecuencias del encierro prolongado, la incertidumbre y el miedo sobre la salud emocional de las personas y en particular de los niños.

Este período de confinamientos y cuarentenas, necesarios para reducir los riesgos de contagio y de muerte, ha producido también reflexiones sobre el bienestar de las personas y sobre el papel de la educación para lograrlo. La aceleración de los cambios tecnológicos, la mayor flexibilidad que ha implicado la educación remota o la alternancia, el involucramiento mayor de las familias en la

educación de los hijos, y el esfuerzo de los docentes para usar todos los mecanismos para continuar con su labor educativa, son factores que fortalecerán los procesos educativos y contribuirán al logro de las metas propuestas. (Oportunidad Estratégica - Alejandra Orjuela García, 2021)

La pandemia COVID 19 se convierte en un desafío adicional para lograr los objetivos de desarrollo sostenible, ODS, en 2030. Se requerirá acelerar el ritmo y contrarrestar los eventuales retrocesos en distintos sectores y en particular en la educación, como lo advierte el informe voluntario sobre el avance de los ODS que presentará Colombia al Foro Político de Alto Nivel en julio de 2021 (Gobierno de Colombia, 2021).

En el 2024 se habrán logrado los objetivos planteados en el plan de desarrollo, en particular el compromiso de alcanzar un acuerdo entre el Estado, el mercado y la ciudadanía para que el cuidado de los más desprotegidos permita cerrar las brechas sociales y garantice a todas las personas el desarrollo de sus propósitos como ciudadano que hacen parte de una comunidad. Esta ambiciosa propuesta del Plan de Desarrollo Distrital tiene hoy mayores retos por los efectos de la pandemia sobre los bogotanos, que exigen priorizar a los más pobres y vulnerables, como ha sido anunciado por la alcaldesa de Bogotá en días recientes. Más cupos para educación preescolar y para educación superior son algunas de los anuncios. Será necesario definir más precisamente la forma como la sociedad compensará las pérdidas de niños, niñas y adolescentes en su proceso educativo, para evitar que se conviertan en menores capacidades de forma permanente.

3. Temas de análisis del eje

El trabajo del eje se inició con el análisis de los indicadores de Acceso y Permanencia de la educación en Bogotá. A partir de ellos los esfuerzos se orientaron a analizar cuatro temas principales, estos fueron: (i) trayectorias educativas completas; ii) las posibilidades de fortalecer y de ampliar la oferta educativa; iii) la educación rural y las distintas ruralidades de Bogotá; iv) educación inclusiva.

Acceso y Permanencia en la educación de Bogotá

Principales indicadores de la Educación en Bogotá

La presentación de la Secretaría de Educación del Distrito sobre los principales indicadores de Bogotá mostró, a Julio de 2020, una matrícula total de 791.125 estudiantes, de los cuales 68.190 son víctimas del conflicto armado; 20.441 en condición de discapacidad; 8.927 con autorreconocimiento pertenecientes a una etnia; 2.523 en zona rural y 1.177 con capacidades excepcionales. El 72% de la matrícula oficial es de estrato 1 y 2.

Los resultados de la transición demográfica del país, más acelerada en el caso de las ciudades, se expresa en una reducción de la población en edad escolar en las proyecciones realizadas al 2038. En contraste, las proyecciones disponibles hasta 2024 indican un leve aumento de la matrícula que alcanzaría 799.374 y un incremento esperado de la matrícula de grupos étnicos del 57%. La población migrante se presenta como un factor que produce una ampliación de la matrícula.

En 2018 del costo promedio anual de un estudiante en los colegios distritales fue de $ 4.106.146, con una participación del 75% del recurso humano. En la jornada única este costo se incrementa a $ 5.823.604.

Las estadísticas muestran una brecha negativa de los resultados en las pruebas de los estudiantes de colegios oficiales de 47 puntos porcentuales en promedio, frente a los no oficiales. En la misma dirección se presenta la brecha en las pruebas ICFES SABER 11 cercana a 16 puntos porcentuales.

La población entre 5 y 16 años, fuera del sistema educativo, alcanza 59.036 estudiantes. Se habían presentado menores tasas de deserción y las causas han cambiado. Hoy se aducen menos las razones económicas y en cambio los conflictos y la violencia o el no ofrecimiento de todos los niveles educativos se presentan como motivos principales de la deserción. Se presentan también exceso de cupos en algunas localidades y carencias en otras.

El diagnóstico de la Secretaria de Educación Distrital señala retos en educación inicial, en la transición de un nivel al otro, en particular de la primaria (5to) a secundaria (6to) y en educación superior. De acuerdo con sus análisis de cada cohorte de estudiantes no logran trayectoria completa el 10% y esta brecha es mayor en zonas rurales. El 31% de los estudiantes en 11 perdió un grado y el 8% se ha retirado en algún momento. Se indicaron también retos en las zonas rurales, donde

las razones de deserción tienen que ver con la pertinencia, las barreras para acceder a educación superior y las brechas de calidad y tecnológicas.

En síntesis, los retos en el acceso y permanencia en la educación rural en Bogotá tiene que ver con varios factores, que se refuerzan. En primer lugar, la heterogeneidad de la ruralidad. Los resultados educativos y las condiciones de vida son diferentes en las distintas zonas rurales de las localidades (Ciudad Bolívar, Suba, Sumapaz, Usme, Chapinero, Usaquén, Santa Fé y San Cristóbal); una característica común es una alta incidencia de la pobreza, que alcanza al 86% de los hogares rurales de Bogotá. En segundo lugar, los alumnos de colegios rurales viven en hogares grandes, donde el jefe de hogar tiene bajo logro educativo, lo que refuerza las condiciones de pobreza. En tercer lugar, estas características de las familias rurales de Bogotá son fuente de mayores niveles de repitencia y deserción, asociada a la inexistencia de todos los grados en el colegio; y finalmente, a pesar de los resultados desfavorables en las pruebas SABER, más del 90% de los estudiantes rurales quiere continuar con la educación superior.

Conversación en torno a la pregunta orientadora de la Sesión

Pregunta Orientadora: ¿Qué problemáticas son fundamentales y cómo deberían organizarse en aras de aportar significativamente al desarrollo del eje?

El dialogo alrededor de la pregunta permite agrupar en las siguientes problemáticas:

Inequidades del sistema y trayectorias educativas

- Se destacó la toma de conciencia sobre las inequidades del sistema y el consenso sobre la necesidad de realizar mayores esfuerzos para garantizar trayectorias formativas completas y de calidad, desde la primera infancia hasta la educación superior.
- Se precisó la necesidad de articular los diferentes niveles educativos, y en especial dar un mayor énfasis a los programas para la primera infancia y a la educación superior, donde se identifican los principales déficits.
- Se cuestionó que la edad siga siendo un limitante para la atención plena a todas las poblaciones. La relativa suficiencia de cupos podría ser una lectura errónea y llevar a un error de diagnóstico porque se origina en la doble jornada y sería recomendable detallar cupos equivalentes a jornada completa.

La educación requiere del concurso de toda la sociedad

- Se resaltó la necesidad de resolver todas las problemáticas contando con el concurso de las familias y sus comunidades y demás agentes vinculados al sistema educativo, las organizaciones comunitarias, las juntas de acción comunal, entre otras.

Universalizar no significa uniformidad

- Existe una tensión entre universalización y atención de ciertas poblaciones que requiere resolverse mediante la adopción de nociones como diversidad, formación como humanización, interdependencia e inter-determinación entre de los componentes del sistema educativa.
- De forma más explícita se señalaron los riesgos del enfoque poblacional que privilegia la focalización y se aleja de la universalización.

Visión sistémica de la educación y de los ámbitos rural - urbano

- Se subrayó la necesidad de una visión sistémica, de la calidad, la formación docente, su relación con lo curricular y pedagógico, en el territorio, en el marco de diversos contextos como la heterogeneidad de la ruralidad.
- Crear vasos comunicantes entre los ejes de la Misión, para examinar de forma integral, la deserción, la calidad, los proyectos educativos locales, las trayectorias formativas.
- Lo rural y lo urbano son espacios integrados con interconexiones, que requieren métricas más allá de las distancias físicas y las densidades poblacionales.
- El tratamiento inequitativo en la distribución de recursos para las instituciones rurales, frente a las urbanas, requiere identificar de forma más rigurosa los factores que explican las brechas en los territorios rurales.

Trayectorias educativas completas

Para este tema se plantearon las siguientes guías para el dialogo:

- Articulación entre los distintos niveles educativos, desde la educación inicial hasta la superior
- Estrategias y apoyos para la permanencia escolar (gratuidad, alimentación escolar, PIAR ajustes razonables, movilidad, estilos de vida saludable, kits escolares, uniformes, entrega de tables etc.)

- Educación socioemocional: niños, niñas y jóvenes empáticos, resilientes, solidarios y felices, capaces de trabajar en equipo, y haciendo de la escuela y la ciudad escenarios de paz, memoria y reconciliación (familias, docentes, directivos, y personal de apoyo al sistema)
- Otros sectores, actores, programas y factores que influyen en las trayectorias de vida

Pregunta orientadora: ¿Cómo abordar de modo articulado los factores implicados y potenciar el desarrollo de trayectorias formativas completas y de calidad, para todas las poblaciones en el sistema educativo distrital?

Articulación de distintos niveles educativos, desde la educación inicial hasta la superior

Se argumentó la necesidad de garantizar las trayectorias educativas completas, desde la educación inicial hasta la superior. Tanto los programas de atención a la primera infancia, como el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil, PFADI, contribuyen para alcanzar trayectorias formativas completas. Así mismo se destacó el papel de la cultura, el arte y la música en el logro de continuidad y de calidad de las trayectorias educativas.

Currículos pertinentes, relacionados con el contexto

Los integrantes del eje examinaron la complejidad de las trayectorias formativas, su diversidad, la inconveniencia de concebirlas de forma longitudinal y unilateral. Comprender el territorio y relacionar el currículo con el contexto exige el diseño de currículos flexibles y pertinentes. En particular se resalta su importancia en los territorios rurales y la articulación de los docentes con las características, necesidades y potencialidades de estos territorios, y que este conocimiento sea parte de su formación.

Además de la comprensión del territorio, es necesario el diálogo con la comunidad que permita su involucramiento al proyecto educativo a partir de sus intereses.

El currículo no debe comprenderse como un plan de estudio, sino como un eje que articula distintos niveles y agencias que deliberadamente tienen que ver con la formación.

Se propone entender el currículo como una hoja de ruta. La trayectoria formativa debe ser concebida en perspectiva sistémica y no como secuencias rígidas, para permitir su adaptación a diferentes vocaciones.

Las trayectorias educativas adaptadas y relacionadas al contexto, a las comunidades, a sus actividades y potencialidades conllevan a adoptar la "promoción flexible". Esta propuesta complementa el propósito de que la escuela se adecue a los niños y niñas, y no al contrario. Se trata de que los estudiantes mantengan el vínculo con la escuela a partir de sus ritmos diferenciales de aprendizajes. Se subraya la importancia de los modelos flexibles de evaluación, centrados en el aprendizaje de los estudiantes y el papel del docente como mentor, guía del autoaprendizaje y el trabajo autónomo, en articulación con la participación de la familia.

Se presenta también el desafío que presenta la ciudad multi-territorial, en respuesta a los diferentes contextos de la migración de las familias como estrategia de sobrevivencia.

Innovaciones que promueven trayectorias educativas completas

El tránsito de la comunidad educativa a la comunidad de aprendizaje es considerado esencial para lograr trayectorias educativas completas. Los estudiantes van a la escuela a reforzar sus procesos comunicativos, adquirir bienes de la cultura, socializar, generar identidad, reconocimiento y, finalmente, van a la escuela a participar, a ser protagonistas, a tomar decisiones sobre su propia vida.

La imposibilidad de presencialidad con la pandemia mostró la necesidad de centrar el rol del docente en el proceso de aprendizaje, más como un mentor que dirige a los alumnos. Se requiere cambiar el concepto de año o grado en la perspectiva de la promoción. Las alternativas de radios comunitarias, las guías de acompañamiento, el uso de diferentes canales (grupos de whatsapp, wikis, videos) constituyen innovaciones derivadas de la educación virtual que exigió la pandemia. Un ejemplo concreto en esta dirección es el fortalecimiento de "Renueva" para construir guías de acompañamiento docente desde un campus virtual. Los cambios que aceleró la pandemia pudieron mostrar la esencia del acto pedagógico, como una actividad y no como un nivel, la flexibilidad necesaria distinta al año o al grado, también el cambio de la visión de la escuela como un lugar donde se enseña y se aprende.

Algunas experiencias especializadas para contextos rurales

El programa de estímulos para docentes rurales, que impulsa acciones contextualizadas en la ruralidad, ha buscado responder mejor a estos contextos. La existencia del PEAMA (Programa

Especial de Admisión y Movilidad Académica) como estímulo para estudiantes rurales, que les permite ampliar su horizonte y definir sus trayectorias de formación.

El proyecto "Utopía" de la Universidad de la Salle es un referente importante para entender las posibilidades que ofrece la integralidad y la prospectiva de las trayectorias educativas que contribuyan con el desarrollo de la comunidad en la que surgen y el territorio que habitan.
Se planteó la necesidad de rutas de atención diferenciadas en contextos rurales para contrarrestar el efecto del trabajo infantil, la violencia sexual y el alcoholismo en los estudiantes.

La educación socioemocional

El factor socioemocional debe ser considerado como un eje transversal, que atraviese el proceso educativo. La formación docente debe contemplar el conocimiento de lo neuro-emocional y de la neurociencia. Así mismo, se advirtió el riesgo de 'curricularizar' las habilidades socioemocionales.

Fortalecimiento y ampliación de la oferta educativa

Los siguientes fueron los ejes para el dialogo:

- Estrategias de Acceso al Sistema Educativo (Población desescolarizada, proceso de matrícula)
- Educación administrada por privados y administrada por la SED. (Tensiones entre: calidad y cobertura; lo público y lo privado)
- Infraestructura educativa: Trasformación de las plantas físicas como ambientes de aprendizajes pertinentes.
- Modalidades y estrategias que permitan superar las brechas.
- Acceso universal a múltiples tecnologías, la conectividad como un medio para superar las brechas digitales, tanto en lo urbano como en lo rural.
- Otros actores, sectores, programas y factores que son determinantes para el fortalecimiento/ampliación de la oferta educativa

Pregunta orientadora ¿Qué estrategias, condiciones de infraestructura y disposición de otros recursos, se requieren para fortalecer una educación de calidad y ampliar la cobertura educativa en Bogotá?

Tensiones entre cobertura y calidad, entre lo público y lo privado

Se propuso impulsar meta-criterios, desde una perspectiva sistémica, para que la educación sea una sola y supere las tensiones entre lo público y lo privado. Una comprensión mejor del territorio es la oportunidad para disolver la diferencia cartográfica de la educación; así mismo la gobernanza compartida puede ser otro filón para liberar estas tensiones y entender la educación como una sola.

Se argumentó sobre las aproximaciones parciales a los resultados de la educación administrada por el sector público que señalan sus más bajos resultados, sin tener en cuenta que en esta educación no hay selección, como si la hay en la educación administrada por privados. En la primera se acumulan todas las tensiones de la sociedad, se recuperan los jóvenes de la violencia, incluso se acoge a aquellos que no quieren estudiar. La segunda se centra en resolver principalmente lo cognitivo. Se llamó la atención en tener en cuenta estos factores a la hora de evaluar los resultados.

Se precisó que la educación es un servicio público, que en algunos casos se administra por privados y se resaltó la necesidad de trabajar en mecanismos que construyan una educación para todas y todos, y superen la segmentación de la educación por grupos de ingresos.

Estrategias para ampliar el acceso al sistema educativo y garantizar calidad

Una de las estrategias analizadas para ampliar la oferta educativa es la experiencia de los “círculos de aprendizaje”, “un hijo de escuela nueva”, que surge para atender a los niños y niñas de familias desplazadas, centrados en el trabajo comunitario y tutorial, con muy buenos resultados académicos y mejoramiento de la autoestima de población vulnerable y vulnerada.

Los niños y niñas participantes se asocian a los colegios del sector y trabajan de modo extramural, están matriculados en el colegio, pero funcionan por fuera de él. Este modelo funciona con tutores que se ubican en iglesias, centros comunitarios y otros escenarios de la comunidad, donde se busca que los estudiantes tengan una experiencia alegre y amable para promover un desarrollo integral.

El seguimiento de los tutores se realiza por medio de distintas vías, teléfono, WhatsApp y visitas, entre otras. El éxito de esta innovación se debe al rigor y pertinencia de las guías. Entre sus resultados se ha encontrado que los círculos de aprendizaje lograron aumentar la autoestima de los niños, integrarlos al sistema y situarlos en la media nacional en las pruebas de estado.

Escuela Nueva, que nació de la necesidad de atender estudiantes de múltiples grados por un mismo docente, basada en las necesidades particulares de los niños. Escuela Nueva es en esencia un modelo de educación flexible, una escuela adaptada a las necesidades de los estudiantes y no al contrario. La educación se produce según las necesidades de cada estudiante y no en forma homogénea, como generalmente se hace.

Actualmente UNICEF ha auspiciado este modelo en zonas de frontera, donde se usan guían producidas por docentes especializados, con mucho rigor pedagógico y epistemológico. Los docentes rurales y los tutores de las seis ciudades donde funcionan los círculos de aprendizaje se organizan, interactúan y se forman en Renueva, una red de formación permanente de docentes.

Se considera necesario encontrar soluciones a los problemas de escuelas *'des-territorializadas',* en el sentido que sus estudiantes son niños y niñas que vienen de otros barrios, de otros contextos, estudian en entornos que les son ajenos. Uno de los propósitos de la política pública es garantizar la educación en contexto y se requiere mayor énfasis en este propósito.
Para la educación rural se reitera la necesidad de atender la diversidad y las condiciones de contexto y la importancia de construir comunidades de aprendizaje internas, territorializadas y contextualizadas. Se propone la realización de encuentros en los territorios con los protagonistas de estos contextos para el desarrollo de políticas pertinentes.

Infraestructura educativa. Las sedes y su dotación.

Se propone reevaluar el concepto y la experiencia del megacolegio, porque son muchos niños y los espacios no son los mejores. Se llamó la atención sobre privilegiar la cobertura frente a la calidad en la construcción de los megacolegios. Se identificó el megacolegio con megaproblemas, sin los recursos suficientes para atender los múltiples problemas que se generan, uno de ellos la

imposibilidad de conocer a los estudiantes. Se insistió en la necesidad de considerar las necesidades pedagógicas de los espacios, de contar con canchas deportivas y con oficinas adecuadas para los orientadores. Se resaltó también el aporte a la construcción de la política que pueden hacer profesores y directivos. Se explicaron los inconvenientes que generan las distancias de las sedes de una misma institución para los rectores, que deben desplazarse y articular el trabajo para atender las diferentes sedes.

Se hizo un llamado a contar con instalaciones que dignifiquen las personas, como lo ordena la Constitución colombiana. La necesidad de contar con espacios sanitarios con la dotación necesaria para la higiene básica constituye un imperativo.

Estrategias que promueven mayor inclusión y perspectivas más universales

De forma insistente los integrantes del grupo llamaron la atención sobre perspectivas más universalistas que superen visiones sobre la potestad de incluir a otros. La no discriminación y la inclusión requieren pensarse desde estrategias integradoras.

Así mismo, se propuso analizar la identidad no como algo único y excluyente, sino en sus aspectos locales, territoriales y también globales. Cada una de las formas heterogéneas distintas de ser, enriquecen las interacciones y construcciones colectivas. En el mismo sentido se sugiere construir modelos propios y consultar enfoques latinoamericanos que permitan enmarcar y ser más coherentes con la territorialización de los procesos educativos.

Se llamó la atención en que el acceso no debe reducirse a unas tecnologías, las cuales son hoy importantes y además Bogotá tiene ventajas en conectividad. Se trata también de formas distintas de vincularse al aprendizaje, porque no todos se vinculan de la misma manera. El acceso no es solo a unas tecnologías, sino a distintas formas de vincularme al aprendizaje. Una oferta más diversa puede estimular la permanencia, incluso en el paso al superior y por ello se propone definir tipologías de colegios sombrilla, con posibilidades para distintas opciones y distintas decisiones, a partir de lo que hoy existe realmente.

Otros factores determinantes para el fortalecimiento o ampliación de la oferta educativa: autonomía, liderazgo, investigación en el aula, gobernanza

Mayor autonomía y liderazgo en las instituciones educativas para avanzar en descentralización y desconcentración, para mejor efectividad y eficiencia en la ejecución de los recursos asignados.

Valorar la investigación en el aula para contribuir con el desarrollo educativo. Para ello se requiere la asignación de recursos que hasta hoy son precarios, inferiores a los que reciben entidades externas para acompañamiento de las IED.

Es necesario definir la función y las competencias de las direcciones locales de educación, cuya definición depende de la secretaría de gobierno, según el estatuto legal del distrito. Se propone pensar en subsistemas territoriales para superar las restricciones institucionales. Así mismo, se hizo un llamado a una mayor articulación entre las instancias internas de la secretaria.

Educación Rural y Ruralidades

Ámbitos de dialogo

- Formación de maestros para la ruralidad
- Currículo y ruralidad
- Educación inicial en la ruralidad
- Fomento de la educación superior en la ruralidad
- Articulación de la media con la educación superior (universitaria, técnica y tecnológica) en la ruralidad
- Educación con conciencia ambiental y enfoque biocéntrico, que gire en torno al cuidado del agua, la biodiversidad, la movilidad alternativa y el desarrollo sostenible. Articulación entre localidades con ruralidad.

Pregunta orientadora: ¿Cómo potenciar el desarrollo de una educación de calidad en las ruralidades de Bogotá, a partir de sus cualidades particulares y en articulación con los demás componentes del sistema educativo distrital?

La educación rural, un reto vigente en la política educativa

El desafío de la educación rural se expresó con particular énfasis en la última década. El análisis de este tema partió varias reflexiones generales: i) En la educación rural no se trata de equilibrar

la cancha (garantizar igualdad de oportunidades a todos), sino de desequilibrarla en favor de aquellos grupos, como los niños, niñas y adolescentes que habitan en las distintas ruralidades de Bogotá. ii) Hoy existen nuevas miradas sobre los contextos rurales, más conectados con los urbanos, en especial cuando las zonas rurales comienzan a integrarse a distintos ritmos con las dinámicas urbanas, como hoy se reconoce desde distintas visiones del desarrollo. iii) La educación es una sola, para vivir bien y ser buenos ciudadanos, independientemente de donde residan las personas. iv) Los resultados desfavorables en las pruebas de los estudiantes son la evidencia de inequidades que persisten, a pesar de las políticas y los mayores recursos asignados para cerrar las brechas.

Se encontraron diversas limitaciones en la educación rural. Entre ellas la oferta limitada de educación media, la inferior calidad de la educación por prácticas pedagógicas deficientes y la percepción de los jóvenes que no ven en ella posibilidades de futuro porque no pueden realizar su proyecto de vida. Su experiencia no les muestra alternativas, cuando la educación debiera ser el medio de cambio.

El propósito de equidad y calidad en la educación rural requiere mayor inversión y convertir los modelos evaluados en políticas y acciones.

El territorio en la ruralidad y la potencialidad del contexto para la educación

Pareciera existir un consenso sobre la consideración de que el aula de aprendizaje es el territorio y en este sentido se puede gestionar capacidades instaladas en ellos y aprovechar sus imaginarios y las representaciones sociales sobre su significado cultural. Se requiere una educación que aporte sentido a las comunidades y sus territorios, que reconozca sus saberes propios y reemplace la mirada homogénea de la educación. Deben promoverse distintas maneras de habitar y de disfrutar el derecho a la educación, y en esta ruta es necesario realizar un inventario de las barreras que hay que remover para garantizar ese derecho.

Se afirma que el sistema educativo no se agota en el sistema educativo, sino que se articula a otras políticas sociales que deben ocuparse de derribar las barreras. Los problemas están en los territorios, y son ellos mismos los que deben desarrollar las capacidades para transformarlos. La brecha se supera reconociendo las particularidades de los territorios y no con estrategias homogéneas.

Se resalta la necesidad de mirar el origen de muchos estudiantes en contextos rurales, quienes provienen de familias campesinas. Es importante prestar atención al nivel de formación de las familias y a la motivación para el aprendizaje y trabajar currículos diferenciados, apropiados al territorio, que a su vez abran las puertas al mundo con una formación de calidad. La experiencia ha mostrado que a una institución rural no se matricula un estudiante, sino una familia.
Evitar el éxodo hacia la congestión de las ciudades puede ser otro de los resultados deseables de la educación rural para fortalecer los tejidos sociales.

La administración de la educación rural

Se presentaron distintos planteamientos sobre el desgaste administrativo que le resta energía a la administración para atender los temas pedagógicos de la educación rural en el distrito. Las diversas ruralidades representan también un reto, sin que se tenga la flexibilidad para atender sus diferencias, lo que lleva a sugerir la necesidad de subsistemas de educación que aprovechen las posibilidades reales de los territorios.

Así mismo se planteó la carencia de acciones pertinentes y completas de la administración para mejorar la calidad de la educación rural, que se expresa en el rol de supervisión que tienen hoy las direcciones locales. Los problemas que enfrentan territorios rurales requieren un trabajo más articulado con otras secretarías como salud, integración social, seguridad. La forma como se enfrentan varios problemas en estos contextos como la violencia intrafamiliar, sexual, de género, los embarazos adolescentes, entre otros, exigen ser tratados de forma más coordinada con otras entidades, además de las del sector educativo.

Las políticas educativas para fortalecer la educación rural

El país tiene un saber acumulado para tomar decisiones de mayor impacto en lo que se refiere a la educación rural (Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá, 2018) (Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Urbanos, 2018). Esta requiere de una renovación pedagógica, un cambio de paradigma pedagógico. Es necesario pasar de los programas piloto implementados y evaluados a las decisiones políticas requeridas para renovar las prácticas pedagógicas e impulsar un nuevo rol del docente y del estudiante. Las prácticas educativas para mitigar el grave impacto de la pandemia sobre la educación, por cuenta de la no presencialidad de la educación, condujo a

una nueva relación entre el estudiante y el docente. Este último se convirtió en mentor, en facilitador, y se fomentaron equipos de trabajo.

Las propuestas para mejorar la educación en contextos rurales deben darse desde los aspectos más elementales. La calidad y la pertinencia de la educación, pensada en resultados, refleja una mirada parcial, alejada de miradas subjetivas. Es necesario incorporar los horizontes de vida, lo que se siente, lo que se vive en el mundo rural. La educación rural no debe ser transformadora solo en el diseño de prácticas pedagógicas adecuadas, es esencial su respuesta a la configuración de comunidades y sus contextos. Los saberes de los maestros rurales aportan a esta comprensión. No es posible motivar al aprendizaje, sin reconocer identidades. La identidad es para vestirla y lucirla y no para guardarla, de acuerdo con las ideas de Zygmunt Bauman.

Es necesario dar prioridad a la formación docente desde los contextos, no solo desde la visión académica en las universidades. En el anexo VIII se presenta una propuesta elaborada por uno de los integrantes del eje.

Se requiere trabajar en la reducción de las brechas tecnológicas persistentes en contextos rurales, que se expresaron de forma clara en la pandemia.

Educación inclusiva y diversidades

Ámbitos de dialogo

- Formación de maestros con pertinencia para la educación inclusiva.
- Estrategias institucionales y curriculares de educación inclusiva con enfoque diferencial (Mujer-género, niños/niñas/jóvenes, orientación sexual, discapacidad, diversidad étnica-cultural, población migrante).
- Educación Integral para la sexualidad, enfoque de género y derechos humanos sexuales y reproductivos.
- Acciones afirmativas para población vulnerables y diversas (atención adultos, estrategias educativas flexibles, atención a población con discapacidad, etc.).
- Educación inclusiva (Diseño Universal de Aprendizaje e interculturalidad) Pertinencia currículos.

Los siguientes puntos sintetizan el dialogo del grupo en torno a la educación inclusiva:

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son los factores y estrategias ineludibles, para estructurar una política educativa genuinamente inclusiva, que atienda integralmente la diversidad poblacional en Bogotá?

Educación inclusiva para todos, con todos y territorializada

El análisis de en materia de inclusión advirtió sobre la necesidad de una formación multidimensional de los estudiantes, donde el maestro no es el único responsable, sino también la institución educativa convertida en el sitio de encuentro de múltiples actores. Se destacó la necesidad de un trabajo intersectorial, con subsistemas flexibles, para que se exprese el contexto territorial, que aún no se desarrolla plenamente. Es fundamental precisar los roles de las entidades intervinientes para superar las barreras en las múltiples dimensiones de la educación. El sistema educativo debe liderar la intervención intersectorial para una acción eficaz y encontrar nuevos rumbos.

Se requiere pensar en perspectiva de un sistema educativo constituido por subsistemas y diversos actores que inciden de diferentes maneras. La educación inclusiva tiene que ver con esta perspectiva sistémica, que evite la segmentación y fragmentación y trabaje en perspectiva de equidad.

Se resaltó la importancia de la educación como proceso humanizador desde la diversidad. Se requiere un mayor esfuerzo en formación contextual y la necesidad de interpelar los proyectos educativos para que trabajen inspirados en una educación participativa para todas y todos, como eje fundamental de los PEI. Se requiere una gran discusión sobre la educación pública, su función, tensiones y posibilidades.

De forma paradójica, el enfoque poblacional aparece convertido en un factor de exclusión. Es importante identificar las poblaciones y atenderlas, pero, no se puede seguir haciendo énfasis en los segmentos.

Los maestros, las familias, las instituciones deben encontrar los caminos para un trabajo colectivo, colaborativo, sinérgico de todos los agentes involucrados, muchos de ellos, por fuera de las agencias del sistema educativo. Si no hay confianza y gobernanza no es posible avanzar. Si nos seguimos culpando mutuamente es imposible llegar a buen puerto. La institución educativa debe asumirse como centro de transformación – educación inclusiva institucional.

Educación inclusiva y formación de docentes

Un problema central es que los docentes no son formados en educación inclusiva. La formación de los docentes, más allá de las disciplinas específicas, debe realizarse de acuerdo con las necesidades de las diferentes poblaciones, tanto en la formación inicial, posgradual y en servicio. Se propone un cambio en las prácticas pedagógicas, más desde los seres humanos que desde los especialistas, basado en un trabajo intersectorial.

Desafíos de la gestión educativa

Se insistió en la fractura interna del sistema, las dificultades de la relación del nivel central con las diferentes subsecretarías y direcciones, que lleva a que se dedique más tiempo a resolver los asuntos administrativos que la educación misma. La desarticulación entre diferentes instancias impide la realización procesos sistémicos y congruentes con una educación integral. Es necesario superar la dispersión de actividades y solicitudes a las instituciones desde el nivel central, lo cual limita el desarrollo de lo pedagógico-formativo y avanzar hacia un sistema más articulado y dialogante.

Se propuso una actualización de la Ley General de Educación con el propósito de reconfigurar la normatividad de acuerdo con las demandas contemporáneas de una educación para todas y todos.

Aportes a la reformulación de la jornada única/jornada completa en el Distrito

Los integrantes de la mesa realizaron una reflexión sobre la política de jornada completa, ampliada, flexible, que busca hacer realidad una escuela diferente.

En primer lugar, se analizó el tema curricular y la necesidad de superar la idea fordista de currículo, la idea de compartimentos estancos, cajones, horas, contenidos. Se trata de propender por una formación que llegue al individuo y supere la preocupación exclusiva por la instrucción, los contenidos y los resultados, centrándose más en la formación de la persona. Ello implica una concepción de currículo abierto, flexible, pertinente; que vaya más allá del aula de clase, que integre contextos y realidades, de estudiantes que interactúan con actores, medios e instituciones que aportan a una verdadera formación integral.

Evitar que esta política de jornada completa se convierta simplemente en una extensión de horas para realizar las mismas actividades habituales. Se propone ofrecer centros de interés para las

comunidades de aprendizaje. Igualmente se propone que los agentes de la jornada única no sean externos, pues ello puede desarticular el PEI.

Así mismo, se llama la atención sobre la necesidad de que sea la propia institución educativa quien organice la jornada completa; el problema no son los horarios, la jornada y la administración, sino los intereses reales de formación; atender el desafío de la jornada desde lecturas pertinentes del contexto; que no se pierda de vista la idea de ciudad-escuela. Igualmente es necesario resignificar el sentido de la educación para toda la vida y no solo movilizarse en el terreno de lo formal pues la educación informal tendría un espacio importante

Se indica la necesidad de examinar las experiencias de quienes han puesto en marcha la jornada completa, para conocer la importancia de la figura de los centros de interés orientados por las aspiraciones de los estudiantes: arte, deporte, ciudadanía, por ejemplo, en lugar de extender la formación disciplinar. Estos centros de interés se deben articular a los aspectos formales del proceso educativo como el PEI, las estrategias pedagógicas y las discusiones de la institución.

Como se ha discutido en distintas sesiones de este eje, la jornada completa es una oportunidad para implementar, ensayar y construir algunas de las propuestas analizadas en este eje. En primer lugar, que sea un proceso llevado a cabo en relación con la comunidad; que recoja la oferta pública comunitaria de todos los actores; que piense en saberes para la vida; que contemple múltiples formas de elegir y participar; que involucre a pensionados, líderes comunitarios y otros tipos de actores; que se involucren diversas instituciones como el SENA, ICBF y organizaciones relacionados con la cultural, el arte y el deporte, etc. De otro lado destaca la atención y cuidado necesarios al uso de los recursos para que estén orientados por actores de las mismas comunidades y no quede en el monopolio de unas pocas instituciones.

4. Aprendizajes

El análisis y debate sobre los aprendizajes llamó la atención sobre varios aspectos:

Visión más integrada de lo rural y lo urbano

Desde hace una década se ha venido promoviendo en el país un análisis más integrado de lo rural y lo urbano. Se trata de espacios integrados, de forma creciente con mayores interacciones e interconexiones.

La noción de territorio como una construcción social en constante evolución; el espacio geográfico de las interacciones humanas, históricamente estructuradas. El territorio se refiere a un área particular, determinada por: sus características geofísicas, las relaciones de las personas o grupos de ellos, la cultura que les da identidad, las estructuras de poder y los propósitos que persiguen.
Se reconocen las brechas en distintos aspectos y también en la educación en los contextos rurales y en los urbanos, pero también las potencialidades de una visión integrada. Esta misión debe ser un laboratorio de desarrollo humano más universal y menos segmentado, con el aporte de todos los contextos.

Visión sistémica de la educación

Es necesaria una visión más integral de la educación, de su calidad y pertinencia, y de los vínculos de lo pedagógico-curricular con el territorio, con diferentes contextos, con las ruralidades en plural, que aporta sentido a los propósitos de las comunidades y a sus conocimientos, que reconoce y promueve su identidad cultural.

Cambio de paradigma pedagógico

Se requiere una renovación pedagógica, que no se agota en el sistema educativo, que involucra otros actores, que convierte al territorio en el aula y que exige nuevos roles del docente y del estudiante; que reconoce la heterogeneidad y la diversidad y la interculturalidad; que busca y reconoce alternativas y oportunidades del territorio. El cambio de paradigma pedagógico consiste en pasar de transmisión de conocimientos a construcción social de conocimientos. Esto implica centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante y que el docente asuma un nuevo rol como facilitador y mentor y no como transmisor de información.

Papel de la educación pública

Reconocimiento de la educación pública como el principal instrumento para lograr el sistema educativo para todos y todas y la educación como proceso que nos fortalece como seres humanos, desde la diversidad. En el marco de la diversidad, todos y todas deben contar con oportunidades equitativas. Se requiere promover un cambio cultural que conduzca a cumplir las normas en materia de educación inclusiva y reemplazar prácticas que se traducen en segregación en la comunidad educativa, de estudiantes en condición de discapacidad, o de cualquier otra condición particular

Retos de la gestión educativa

Sobre la gestión educativa, sus procesos y sus resultados se expresó la necesidad de resolver los problemas coordinación institucional, pues la desarticulación existente entre las subsecretarías y direcciones impide que se realicen procesos articulados, sistémicos y congruentes con el desarrollo de una educación integral, multidimensional y contextualizada

El rol del docente

La pandemia hizo más visibles las posibilidades para cumplir con los objetivos de una educación verdaderamente incluyente y equitativa. Entre ellos, el rol de mentor del docente, el papel más activo de la familia, la mayor autonomía y gestión del aprendizaje por el estudiante.

5. Las lecciones de las experiencias pedagógicas

Las experiencias pedagógicas presentadas en las diferentes reuniones posibilitaron la reflexión y el dialogo, a partir de casos específicos, con múltiples aprendizajes sobre las posibilidades de poner en marcha proyectos innovadores que generan mejores condiciones para la comunidad educativa y el territorio del cual hace parte. Se insistió con todas ellas en la necesidad de sistematizarlas y divulgarlas. El rol de modelo debe ser evaluado y replicado. El dialogo sobre estas experiencias resaltó la necesidad de convertir los casos exitosos probados en las políticas que escalen su impacto. En el capítulo VIII se sintetizan lo aspectos destacados de las experiencias pedagógicas presentadas por los docentes que las desarrollaron.

6. Convergencias y ejes de actuación

Perspectiva Sistémica y ecosistema de políticas

Antes de presentar algunos focos de actuación, se presenta una reflexión sobre el proceso de construcción de políticas públicas. De acuerdo con el mensaje escrito por uno de los integrantes del eje, es necesario responder quien es el centro de la política, cuando hay una lista de sujetos posibles, cuando se pretende hacer realidad el sueño de ser una "Ciudad Educadora". Como conducir ese proceso dinámico, resultado del dialogo permanente de la comunidad educativa para lograr una "perspectiva integral, humana, contextualizada y diversa" (Anexo I. Política /Pública / Educación de Marisol Moreno).

Los ejes de actuación propuestos, más que una lista de acciones, deben adoptar una perspectiva sistémica que evite profundizar la segmentación y fragmentación. Se requiere analizarlo como un ecosistema de políticas que revise la integralidad de las normas, planes, programas y estrategias, con sus logros y aciertos y también con sus errores e inflexibilidades.

Interculturalidad y culturas originarias para la construcción de la política educativa

Uno de los criterios básicos de este ecosistema de políticas, sería la interculturalidad e intraculturalidad, que emergió de forma permanente en los diálogos del eje al analizar las brechas y las desigualdades de las poblaciones vulnerables, excluidas, discriminadas. La relación entre distintas culturas y en particular con los pueblos indígenas y afrodescendientes ha mostrado ser pertinente para explicar las desigualdades y asimetrías predominantes en la cultura occidental. El "soy porque somos" en que puede expresarse la filosofía propia de las culturas africanas muestra la riqueza de otras cosmovisiones que aportan principios de lealtad, solidaridad, cooperación en las relaciones interpersonales. Así mismo, la cultura de los pueblos indígenas de América nos aporta el sentido de familia, fuente de cooperación y de reciprocidades. La interculturalidad constituye un enfoque más amplio que puede brindar opciones para transformaciones sociales, en situaciones de desigualdad permanente y estructural, y en sociedades que, como la colombiana, tratan de transitar procesos de paz. En el escrito de otra de las integrantes del eje se argumenta la importancia de este principio para la construcción en el más largo plazo del Sistema Distrital de Educación Pública (Anexo V. Interculturalidad e intraculturalidad: las culturas de los pueblos originarios centradas en el nosotros – Elsa Tovar Cortés)

Esta contribución guarda relación con el enfoque y propósitos del plan de desarrollo de la ciudad y su énfasis en una ciudad cuidadora e incluyente, en el contexto de una política educativa de largo aliento.

Fortalecer y ejercer la autonomía

La importancia del contexto y de la respuesta de la educación a sus necesidades y potencialidades reclama el ejercicio real de la autonomía, consagrada por la Ley General de Educación. La experiencia docente y de dirección se expresa en la propuesta de avanzar en mayor autonomía, como se puede leer en el aporte de otro de los integrantes del eje (Anexo III. Defensa de la autonomía institucional. Fanny Zambrano Orjuela). Se reclaman allí relaciones claras entre los

diferentes subsistemas del sistema educativo de Bogotá, así como comunicación en los dos sentidos y conocimiento de quienes lideran los procesos educativos, para convertir la formalidad de los proyectos educativos institucionales en instrumentos colectivos que hagan realidad las diversas ofertas educativas de la ciudad.

Construir sobre lo construido[42], para escalar innovaciones

La necesidad de atender poblaciones vulnerables ha permitido innovar con distintos modelos evaluados y reconocidos, (Colbert, 2020). El Modelo de *Escuela Nueva* (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017) surge para resolver la deficiente calidad de la educación básica pública en las pequeñas escuelas rurales donde un mismo docente debía atender las necesidades educativas de estudiantes de diversos grados. Del modelo inicial de Escuela Nueva, surgen en la escuela urbana los Círculos de Aprendizaje para brindar educación a población en estados de emergencia (Anexo II. Los Círculos de Aprendizaje de la Escuela Nueva: aprendizaje en situaciones de emergencia. Pedro Cerdán, Eduardo Vélez Bustillo y Vicky Colbert). Escuela nueva es en esencia un modelo de educación flexible, una escuela adaptada a las necesidades de los estudiantes y no al contrario, como suele ocurrir. Los Círculos de Aprendizaje son una respuesta para niños y niñas vulnerables y vulnerados que no pueden acceder a la escuela y que en su mayoría son desplazados por la violencia. Esta innovación está basada en el trabajo comunitario y tutorial con muy buenos resultados académicos y mejoramiento de la autoestima de población vulnerable y vulnerada. Los niños y niñas participantes se asocian a los colegios del sector y trabajan de modo extramural, están matriculados en el colegio, pero funcionan por fuera de él.

Los Círculos de Aprendizaje se realizan fuera de la Institución educativa, pero están vinculados a ella y funcionan con tutores que se ubican en iglesias, centros comunitarios y otros escenarios de la comunidad, en donde se busca que tengan una experiencia alegre y amable para promover un desarrollo integral. La propuesta ha permitió aumentar la autoestima de los niños, integrarlos al sistema y alcanzar una ubicación en la media nacional, según las pruebas de estado. Una distinción

[42] El volumen 5 de la Misión de Sabios Colombia dedicado a Equidad, Educación y Desarrollo, el artículo de Vicky Colbert citado presenta una síntesis de las pedagogías innovadoras para todos los niveles educativos, con énfasis en la población de zonas rurales. El Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI), la Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) son referentes para la política que han mostrado resultados y han sido validados por entidades nacionales e internacionales.

fundamental es que la educación se produce según las necesidades de cada estudiante y no en forma homogenizante, como generalmente se hace.

En este momento existen múltiples apuestas auspiciadas por Unicef en zonas de frontera. Se usan guías producidas por docentes especializados, con mucho rigor pedagógico y epistemológico. El seguimiento de los tutores se realiza por medio de distintas vías, teléfono, whatsapp y visitas, entre otras. El éxito de la experiencia se debe al rigor y pertinencia de las guías. Hoy se ha formado una red de formación permanente de docentes rurales y de las seis ciudades donde operan los Círculos de Aprendizaje: RENUEVA.

Hacer de la Escuela un escenario de inclusión

La escuela sigue siendo un escenario en el que no se incluye a todos y a todas. La voz experimentada de uno de los integrantes del eje profundiza la necesidad y las posibilidades de construir una escuela inclusiva y de calidad, (Anexo IV. A propósito de sugerir líneas de acción acerca de una política pública distrital en educación para todos. Hugo Edilberto Florido Mosquera). Allí se afirma que Educación para todos se concibe 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 o comunicativas

Otra de las conclusiones del eje es la necesidad de construir una escuela que reconozca todas las condiciones de singularidad y no solo las de discapacidad. Muchos grupos buscan ser incluidos como protagonistas en procesos y trayectorias formativas diversas. La inclusión debe entenderse como un acto político y la escuela como el escenario garante de los derechos de todas las personas, y también como un lugar para soñar y ser de modo integral.

La escuela inclusiva es el producto de una política pública centrada en la equidad, sin importar quienes demandan el servicio, que se preocupa por la inclusión de la población migrante y por las diferentes condiciones de género, entre otros. Esta escuela garantiza entornos de aprendizaje adecuados a las diversidades propias de la escuela y la sociedad. Ajusta los planes educativos a las necesidades de los usuarios y fortalece las capacidades de los gestores curriculares.

Todos los colegios deben ser inclusivos, esto no debiera ser el distintivo de algunas instituciones y la experiencia de la red distrital de referentes de discapacidad, RDRD, debe sustentar una política de largo plazo, que no dependa de los cambios de énfasis en las diferentes administraciones, contra cualquier tipo de segregación por una condición de discapacidad, u otra condición particular. Esta red debe hacer parte de las instancias que definen la política para las personas en condición de discapacidad

En consecuencia, los énfasis en materia de educación inclusiva deben ser parte de la formación de los docentes en las facultades de educación. En el análisis se planteó la necesidad de actualizar la Ley General de educación para incorporar la educación inclusiva.

Requisitos para lograr trayectorias educativas completas

La Misión está basada en la evidencia de la mayor rentabilidad social que tiene la inversión temprana en los niños, incluso que puede llegar a compensar las desventajas con las que nacen y podría contribuir a cerrar de forma más efectivas las brechas de nuestra sociedad profundamente inequitativa. Por esta razón se considera prioritario *universalizar los programas de primera infancia*.

Otro requisito para lograr los ciclos completos es la construcción de un *currículo flexible y pertinente* que se integre a las condiciones del contexto para garantizar trayectorias educativas completas, que constituya una hoja de ruta de la trayectoria de cada estudiante**.** El propósito es que este mapa de la formación sea como una brújula que permita a los niños, niñas y jóvenes la construcción de su proyecto de vida. Este currículo es más territorial y local, anclado en las necesidades y aspiraciones de las comunidades.

Como se advierte en el escrito de otro de los integrantes del eje, que profundiza en materia de currículo, no se trata de un concepto sino de una construcción cultural, de una forma de organizar las prácticas educativas, resultado de múltiples saberes y experiencias. Así mismo, se busca que los currículos fomenten la creatividad y también la capacidad de colaborar y pensar en comunidad. Coincide este planteamiento con la necesidad de currículos territorializados, construidos desde las comunidades, que permitan complementar el conocimiento formal y los saberes alternativos. Se llama la atención también sobre la construcción del currículo como una expresión y un vehículo de la cultura. Los distintos niveles, macro, meso y micro curricular deben ser coherentes con el propósito de una educación para todas las personas. La búsqueda de la equidad exige posturas más

radicales frente a los referentes nacionales, mayor coherencia en las acciones de la administración distrital y mecanismos para poner en práctica la libertad y autonomía de cátedra (Anexo VI. El sentido de la educación para todas y todos, en clave de formación y una gestión curricular sistémica, de Libardo Enrique Pérez Díaz)

Otros aspectos esenciales para lograr trayectorias educativas completas es reconocer que *las trayectorias no son homogéneas y tampoco longitudinales* y esto es el resultado de reconocer la heterogeneidad y la diversidad, mediante modelos propios y teniendo en cuenta todas las expresiones culturales del continente para trascender el eurocentrismo.

Trabajar por las habilidades socioemocionales

Académicos y expertos de distintas disciplinas han señalado la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas en todos los estudiantes. Como se sintetiza en los documentos de la Misión de Sabios, "la educación para el bienestar es esencial para prevenir y atender los problemas de salud mental, así como para preparar a los jóvenes con las habilidades necesarias para que sean más capaces de llevar una vida gratificante, convertirse en buenos ciudadanos y contribuir no solo al crecimiento económico del país, sino también a su desarrollo humano en general.." (Arjona, 2020)

Se realiza un llamado a entender los estudiantes como seres sabios y senti-pensantes que deben ser los protagonistas del proceso educativo. Se comparte el resultado de ejercicios que, desde el arte y la estética, describen profunda y creativamente lo que sienten. La pandemia y la virtualidad llamaron la atención sobre las necesidades para lograr una mejor humanidad, y en particular sobre la familia y su rol en la educación y en la comunidad del aprendizaje hacia donde debe evolucionar la comunidad educativa. (Ver Anexo IX. Vínculo entre familia y educación. Ruth Albarracín)

Se propone entender el derecho a la ciudad desde otras dinámicas, jugar, describir, vivir nuevos espacios de interacción lúdica y creativa. En su escrito, la profesora Albarracín propone que la escuela se convierta en el espacio privilegiado para disminuir los miedos generados por la pandemia. Su propuesta llama a convertir el cuerpo en escenario y medio de expresión, en clave de la dimensión estética, porque desde lo cultural es posible tejer ciudadanía, por cuanto el arte es vida, permite sanar y construir culturas de paz. Se trata del arte como un medio de humanización.

Nos propone preguntarnos ¿A dónde va la espontaneidad, creatividad y el colorido que habita en los niños? Propone construir una escuela que vuelva al barrio, a la calle, a la cuadra; así como un diálogo intergeneracional que integre a la familia.

La educación rural, como sujeto de su propia transformación

El camino recorrido por la política de educación rural y los desafíos que persisten son tratados por los expertos del eje que le aportan dos escritos: uno que recoge los debates del eje sobre educación rural, y otro sobre el trabajo conjunto de la Universidad de la Salle y la Secretaría de Educación del distrito (Anexo VII. Desafíos para la educación rural. Guillermo Londoño Orozco).

Se llama la atención sobre los énfasis necesarios para transformar la educación rural. El enfoque territorial es el primero de ellos para lograr una educación flexible y dinámica que es permeada y a su vez influye en el contexto. El segundo es la perspectiva sistémica, integral e intersectorial. Se plantea el reto de la educación rural de conectar las respuestas parciales y desintegradas. Así mismo se insiste en el logro de trayectorias educativas completas y la necesidad de fortalecer la educación para la primera infancia, y las estrategias conjuntas con las familias. Convertir el territorio en un aula abierta es otro de los énfasis anotados, al igual que la formación docente.

Entre varias propuestas formuladas, se destaca la creación de un subsistema de la educación rural, que recoge también una propuesta más general de este eje, que propone el diseño de subsistemas territoriales con el propósito de contar con una oferta más diversa para estimular la permanencia, incluido el paso a la educación superior. Se trata de definir algunas tipologías de colegios, que agrupen distintas opciones. Se consideró como una forma de promover, pero también de ejercer la autonomía institucional y de responder por ella.

De igual manera, el eje planteó la necesidad de promover procesos de innovación y de investigación en el aula y crear una red de experiencias exitosas o un aula móvil para que semilleros de investigación en instituciones rurales puedan conocerlas y desarrollarlas en sus contextos.

De forma más concreta, se propuso un lineamiento técnico para mejorar la práctica pedagógica en las zonas rurales del distrito, que enfrente las brechas de calidad que se presentan. (Anexo VIII. Propuesta de lineamiento técnico para el trabajo docente en las zonas rurales del Distrito. Javier Serrano). Se propone crear comunidades de aprendizaje entre docentes noveles y con experiencia,

en torno a sus prácticas y a los resultados de los estudiantes en un horizonte mínimo de dos años. La propuesta asegura el acompañamiento por pares, *in situ*, sobre la práctica pedagógica cotidiana

Articulación y coherencia de las políticas

Se propone realizar un inventario de políticas y pensarlas como ecosistemas. Ello puede contribuir a la racionalización de solicitudes dispersas a las instituciones educativas desde la administración central, que impiden emplear más tiempo en la labor pedagógico – formativa.

Se considera necesario fortalecer espacios que permitan acciones más coordinadas entre diferentes secretarias: educación, salud, integración social, seguridad, que resuelvan de forma ordenada distintos problemas de las comunidades, al igual que poner en marcha estrategias coordinadas para alcanzar mayor flexibilidad en el uso de los recursos.

Las direcciones locales, que dependen de la secretaría de gobierno, podrían tener un papel renovado de articulación para la educación.

Ejes de cambio, que la pandemia aceleró

El tránsito de la comunidad educativa a la comunidad de aprendizaje y a una promoción flexible, de una parte, y el rol del docente como mentor y guía del autoaprendizaje y del trabajo autónomo, de otra, son dos ejes que deben enmarcar la ruta de reformas en los próximos años. Los esfuerzos e innovaciones que exigió la educación remota durante la pandemia muestran la urgencia de acelerar y consolidar estos procesos de cambio en marcha.

Otro cambio necesario, derivado de los anteriores, es la promoción flexible, que exigiría eliminar los límites por edad que persisten como norma en el sistema educativo.

Referencias

Arjona, A. (2020). Educación para el Bienestar, la ciudadanía democrática y la paz. Desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanas en los ninos, ninas y jovenes. In C. F. *Misión Internacional de Sabios 2019*, Vicepresidencia de la República de Colombia. Volumen 5 (pp. 123-178). Bogotá: Vicepresidencia de la República de Colombia y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Attanasio, O., & Rajan, R. (2021). *El cementerio invisible del COVID-19: pérdidas intergeneracionales para la niñez y adolescencia más pobre y medidas para abordar.* PNUD LAC C19 PDS N°. 26 www.latinamerica.undp.org.

CEPAL y UNESCO . (Agosto 2020). *La educación en tiempos de la Pandemia del COVID 19.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Colbert, V. (2020). Construir sobre lo construido: el saber acumulado científico y la educación rural en Colombia. In C. Misión Internacional de Sabios, *Equidad, Educación y Desarrollo, Propuestas del Foco de Ciencias Social y Desarrollo Humano con equidad. Volumen 5* (pp. 201-223). Bogota: Vicepresidencia de la República de Colombia, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Duplat Ayala, T., Valencia, C., & Alcaldia Mayor de Bogotá. (2020). *Vivir para aprender, un homenaje a la labor de ser docente.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia. Una renovación Pedagógica para el Siglo XXI.* Bogotá.

Gobierno de Colombia. (2021). *ODS Colombia: Acelerar la implementación para una recuperaración sostenible.* Bogotá: Versión Mayo 3. https://www.ods.gov.co/es/news/Conoce-aqu%C3%AD-la-primera-versi%C3%B3n-del-Reporte-Nacional-Voluntario-2021.

Oportunidad Estratégica - Alejandra Orjuela García. (2021). *Entre la distancia y la alternancia: ventajas y desventajas para la educación en Colombia.*

Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá. (2018). *Hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá. Lineamientos Técnicos. Contrato interadministrativo 1930 de 2017, entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Nacional de Colombia.* Bogotá: Alcaldia Mayor de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Insituto de Estudios Urbanos.

Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Urbanos. (2018). *"Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C." Política educativa para la Bogotá Rural.* Bogotá.

Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Eje 6: Financiación y mejoramiento de la gestión

Eje 6: *Financiación y mejoramiento de la gestión*

Resumen ejecutivo

La pandemia global generada por el Covid 19 ha hecho más evidente la situación de inequidad y desigualdad en el mundo, especialmente en países de ingreso medio o bajo como lo son los países latinoamericanos. En particular, Colombia acentuó la crisis social por la que ya venía atravesando en las últimas décadas. El acceso a servicios básicos, al sistema de salud y, especialmente, al sistema educativo se ha visto fuertemente reducido. Sin duda, los estudiantes de los hogares más vulnerables han llevado la peor parte de la pandemia, pues prácticamente están por fuera del sistema educativo debido a la falta de conexión y el poco soporte que pueden brindar estos hogares en los procesos educativos.

Dado que la educación es una de las vías que permite generar oportunidades a las personas y de esta manera reducir la inequidad y desigualdad, es responsabilidad de todos los actores de la sociedad, y un compromiso ineludible, crear las condiciones y aportar los recursos necesarios para tener la mejor educación posible. Desde este escenario, la misión, y en particular el eje de *Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión* realizó un ejercicio juicioso y reflexivo acerca de los elementos claves que requiere la educación en Bogotá. Más que una lista idealizada, el eje se concentró en las necesidades fundamentales que permitan llegar a la realización plena del derecho a la educación[43] de todos los estudiantes de Bogotá independientemente de su procedencia social, cultural o económica. Con base en estas necesidades, que en gran medida se nutrieron de los otros ejes de la misión, se esbozó una canasta educativa y se estimó sus posibles costos. Aunque no es un trabajo presupuestal exhaustivo, sí consideramos que pone en perspectiva las necesidades educativas de la ciudad y los costos gruesos que estas demandan.

Entre los resultados que este ejercicio dejó se destacan los siguientes. Primero, para mejorar la calidad educativa en Bogotá, si bien se requiere de recursos adicionales, también se necesita aumentar la eficiencia de los recursos actuales. Es decir, hay un margen importante para la eficiencia del gasto, lo cual se puede hacer vía una mejor gestión de los recursos. Segundo, se requiere una transformación importante de la gestión administrativa del sistema educativo de la

43 Derecho a la educación entendido de una manera amplia y abarcadora como lo conceptúa Tomasevski; para ampliar ver: Bayona-Rodríguez, H. & Silva, M. P. (2020). El Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, 2014-2017 (Documentos de trabajo No. 1). Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación.

ciudad en todos los niveles: Secretaría, Localidades e Instituciones, buscando una mayor descentralización y autonomía. Tercero, los recursos adicionales que se requieren son realistas y alcanzables en el mediano plazo. El gasto debe crecer en términos reales a 2034 en 47,5% llevando al gasto por estudiantes, en pesos de hoy, a 8,3 millones de pesos. Cuarto, han aparecido nuevos insumos que se vuelven indispensables en el proceso educativo, como la conexión a internet y los equipos electrónicos para acceder a los contenidos virtuales. Quinto, la consecución de recursos nuevos es una tarea compleja con poco margen que requiere una decisión política tanto del ejecutivo como del legislativo; sin embargo, es factible.

Introducción

La Misión "es el espacio diseñado por la Secretaría de Educación del Distrito, SED, para definir la política pública de educación para el Distrito Capital, a largo plazo. Una política que le permita a la nueva generación de bogotanos responder a los desafíos productivos y sociales de la ciudad y su región". Por su parte, El eje de *Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión*, uno de los seis ejes de la Misión, "se encargará de analizar las necesidades de financiación requeridas para la implementación de las recomendaciones que se deriven de la Misión, así como las alternativas para la consecución de los recursos. Esto se realizará a partir de un estudio cuidadoso de la situación del sector en la actualidad, y de las finanzas de la ciudad, se propondrán las recomendaciones para dar viabilidad a esta hoja de ruta transformadora de Bogotá" (tomado de Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana).

La Misión ha tenido un gran énfasis sobre la educación que los bogotanos sueñan tener en el corto, mediano y largo plazo; sin embargo, desde el eje de *Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión* se ha abordado la Misión desde las transformaciones e inversiones que se requiere hacer en el sistema educativo de la ciudad para garantizar la plena realización del derecho a la educación. Esto significa que el foco del eje no es solamente la educación que soñamos sino la que requerimos con calidad para garantizar una sociedad con mayor equidad y oportunidades para todos. Desde este enfoque, el eje discutió y priorizó las líneas de acción necesarias para que la plena realización del derecho a la educación se dé en la Bogotá de 2038.

Desde el eje *Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión* entendemos que, a pesar de los esfuerzos nacionales de los últimos años por incrementar el presupuesto en educación, este

esfuerzo es insuficiente y el rezago en inversión educativa en Colombia es evidente al compararlo con países de la región y de otros miembros de la OCDE. También reconocemos el esfuerzo que ha hecho Bogotá por aumentar el gasto en educación con recursos locales, muestra de esto es que cerca del 41% del gasto en educación de la ciudad se hace con recursos propios. Sin embargo, coincidimos en que la ciudad está lejos del gasto que requiere para tener una educación que realmente responda a los desafíos actuales y que permita la plena realización del derecho a la educación. Aspectos como conectividad, infraestructura, alimentación, transporte, tiempo escolar, materiales didácticos, organización de las instituciones y perfeccionamiento profesoral, cerrar brechas, disminuir inequidades, acercar el gasto público con el gasto que realizan por estudiante los colegios privados de buena calidad de Bogotá, son factores que requieren de gran atención y, por supuesto, de recursos

Participantes

El eje de *Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión* estuvo conformado por una coordinación, un relator especial, 7 especialistas no maestros y 5 maestros(as), 4 invitados que presentaron experiencias exitosas y un grupo de estudiantes voluntarios de la Universidad de los Andes. La coordinación estuvo a cargo de la Dra. Cecilia López Montaño y la relatoría especial se realizó desde la Universidad de los Andes, en cabeza del profesor Hernando Bayona-Rodríguez. Los participantes de la mesa que asistieron constantemente, además de la coordinadora y el relator especial, fueron: Alfredo Sarmiento (secretario técnico de la misión), Albenis Cortés y Aida Rivera; Jairzinho Panqueba, Omar Méndez y Erik Ariza Carlos Miñana, Luis Piñeros, Ángel Pérez, Jorge Bula y Orlando Acosta. Por su parte, como invitados estuvieron El Secretario de Hacienda, el Dr. Juan Mauricio Ramírez; la Secretaria de Educación, quien presentó las cifras del sector educativo, la Dra. Edna Bonilla; el rector William Galvis Díaz del Colegio Distrital de Cundinamarca; el rector Rafael Cortés, del Colegio Campestre Juan de la Cruz Varela de Sumapaz, con la experiencia educativa titulada “Colegios para la excelencia pública”; el rector Hernando Martínez, quien presento la experiencia de la escuela de rectores de Bogotá; Fredy Olarte, profesor de la Universidad Nacional de Colombia, quien presentó los resultados parciales de la encuesta a un millón de bogotanos. Finalmente, los estudiantes voluntarios de la Universidad de los Andes María Alejandra Castaño Hernández, Estefanía Amaya Rojas y José Luis Vargas. Gracias a los

voluntarios de la Universidad de los Andes, el presente eje tuvo la oportunidad de conocer algunos de los avances de los otros ejes.

Metodología

El eje de *Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión* se propuso como agenda de trabajo desarrollar 8 sesiones, una cada mes. Se inicio el trabajo del eje con un diagnóstico tanto financiero como del modelo de gestión. Esto fue importante para ubicar a los miembros de la mesa en el estado actual de los diferentes indicadores del sistema educativo. Para las mesas de agosto a noviembre se ahondó en los temas centrados en el objeto del eje, desde lo micro (la escuela) hasta lo macro (nivel nacional). Las mesas durante dos sesiones abordaron las problemáticas propias de las instituciones educativas. En las siguientes dos sesiones la discusión estuvo en torno a las problemáticas locales y las tensiones Instituciones – DILEs y DILEs – SED. En la siguiente mesa se abordó el nivel distrital y las tensiones SED – nivel nacional. Finalmente, las últimas sesiones de trabajo se destinaron a consolidar las líneas de acción.

Es claro que el sistema educativo es complejo, multidimensional y que todos los actores y todos los niveles están interrelacionados y que cualquier división es artificial; sin embargo, abordar lo financiero y la gestión educativa por los niveles propuestos permitió una organización adecuada para la discusión. Esta forma de abordar el ejercicio y de generar recomendaciones para el sector educativo sobre lo financiero y de gestión es novedoso, pues generalmente se emplea una gran cantidad de tiempo en analizar las situaciones macro del sistema educativo y se deja al final, con menos tiempo, las discusiones micro. Comprender el problema educativo desde la escuela permite construir las propuestas con una visión más comprensiva y contextual. Asimismo, esta metodología respondió a las necesidades sentidas de muchos de los miembros del este eje.

Adicionalmente, en cada una de las sesiones del eje se tuvo un invitado especial que presentaba una experiencia exitosa relacionada con el eje o cifras del sistema importantes para tener una mayor perspectiva sobre el sistema educativo. En cada una de las sesiones se propusieron mesas de trabajo (grupos pequeños) entre los miembros del eje. Este elemento permitió priorizar las necesidades y proponer los desafíos que servirán como insumo de la propuesta final del eje.

Sumado a lo anterior, se crearon mesas de trabajo internas que se reunieron de manera voluntaria en sesiones adicionales. En especial, se crearon dos grupos, uno que buscó con expertos en temas fiscales analizar posibles acciones para conseguir nuevos recursos para el sector educativo. El otro grupo se dedicó a trabajar en la modelación y proyecciones de la canasta educativa. Además, la coordinadora del eje y el relator adelantaron sesiones extras en las que consolidaron y ajustaron las propuestas y los temas discutidos en las sesiones mensuales del eje. Estas sesiones facilitaron el desarrollo y la propuesta de agenda para cada sesión mensual que se desarrollaba con los miembros del equipo.

Lo anteriormente expuesto se realizó de manera virtual por la plataforma de Zoom. Además, en las reuniones se trabajó en documentos compartidos y editados en Google Drive. Cada uno de los documentos desarrollados por los miembros del eje se encuentran en una carpeta del eje en OneDrive.

¿A DÓNDE QUEREMOS LLEGAR?

El eje, está de acuerdo en que la educación que soñamos debería ser al menos la educación que requiere la ciudad, por este motivo dirigió los esfuerzos a aterrizar y concretar cuáles deberían ser los elementos mínimos hacía los cuales se debe orientar la política pública con el fin de garantizar la realización plena del derecho a la Educación. Esto se expresa en: la identificación de necesidades educativas que se orienten a mejorar la calidad de la educación; eficiencia en la asignación de recursos; en concordancia con las aspiraciones de la ciudadanía.

Adicionalmente, a este eje le correspondió una de las tareas más complejas de la misión; por un lado, enfrentar las expectativas, no solo de los participantes de este eje sino de todos los demás, con las complejas realidades que tiene el país. Por otro lado, a la misión, y en especial a este eje, le tocó desarrollarse en medió de la crisis desatada por el Covid 19, que sin duda desnudó aún más las serias problemáticas sociales que tiene Colombia. Las enormes inequidades y brechas sociales, que ahora son más visibles, ponen la conversación sobre la educación en un nivel de mayor importancia, pues es esta la que tiene el rol social de generar equidad. Por otro lado, explorar alternativas financieras, con la expectativa de aportar posibles nuevas fuentes de financiación. Sin

embargo, se encontró o un margen muy reducido que en todo caso dependerá de la voluntad política actual y futura.

Teniendo lo anterior en mente, y con la inaplazable obligación de la sociedad y sus dirigentes de garantizar la realización del derecho a la educación de toda la población, especialmente la más vulnerable, este eje se no se enfoca en los sueños inalcanzables o la idealización de la educación, sino en los mínimos que la educación de Bogotá está obligada para con sus ciudadanos.

Finalmente, los efectos indeterminados de la pandemia, nos obligan a repensar la dinámica de la educación en el distrito, en aspectos como: (i) ampliación de la población vulnerable, que reconfiguran necesidades y demandas sobre la educación; (ii) programas de bienestar escolar -alimentación, útiles escolares, apoyo para acceso a las TIC-; (iii) sostenimiento y ampliación de la matrícula escolar, en especial en estudiantes de pre-jardín, jardín así como de grados 9º, 10º y 11º; y, (iv) lograr mantenerlos dentro del sistema educativo (condiciones de bienestar, técnicas y tecnológicas).

¿QUÉ DISCUTIMOS?

Esta sección sintetiza las ricas discusiones desarrolladas en las mesas de trabajo del eje Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión.

Resultados de la discusión

Estos resultados se presentan por temas interconectados, esto significa que la discusión en cada apartado no se agota, sino que dialoga con otros apartados. Esto muestra lo complejo y multidimensional que es el sistema educativo. La división de los apartados responde, en gran medida, a la forma en que se dieron las discusiones al interior del eje. Finalmente, es importante mencionar que aquí se presenta las discusiones sobre los temas que fueron priorizados por todo el equipo.

Reorganización administrativa

Es clave hacer más eficiente la organización administrativa de todos los niveles del sistema educativo, desde el nivel central de la SED hasta las sedes, pasando por las DILEs s para mejorar

la gestión pedagógica; además, se podría aprovechar la construcción de nueva infraestructura y el nuevo POT, que divide las localidades, para hacer la reorganización que se necesita. Resulta fundamental pensar en instituciones educativas especializadas en dos niveles: educación básica y educación media.

Gestión pedagógica y administrativa

La gestión pedagógica y administrativa es relevante para tener adecuados procesos educativos en las instituciones escolares. Aunque las bondades de una adecuada gestión son bien conocidas, la actual organización de las instituciones educativas, y la forma como operan en Bogotá, la dificultan. Se pueden destacar varias situaciones que hacen crítica la gestión de las instituciones. Primero, la fusión de colegios, que se llevó a cabo hace más de una década, aumentó la carga administrativa de los rectores, aumentó el tamaño de los colegios de manera importante, y afectó aspectos centrales de la conformación del gobierno escolar que influye en las decisiones de los colegios, especialmente en los colegios más grandes. Segundo, han aumentado los requerimientos de solicitud de información por parte de diferentes organismos estatales, lo que genera una mayor carga administrativa. Adicionalmente, los sistemas de información no están orientados a facilitar la gestión institucional, sino la de la SED y las instancias superiores. Tercero, además de que las instituciones tienen escasa autonomía para el manejo de los recursos, está ha ido disminuyendo. Cuarto, los rectores han perdido su rol misional y primordial de líderes pedagógicos, pues son absorbidos por los temas administrativos. Quinto, la visión de gestión escolar en Colombia tiene un enfoque gerencial, lo que se refleja en el enfoque de gestión que la Secretaría de Educación de Bogotá imprime a los colegios; además, la gestión del nivel local (DILES) está direccionada exclusivamente a temas administrativos, lo que ha hecho que pierda protagonismo la gestión pedagógica. Teniendo en cuenta lo anterior, es clave una reorganización de las instituciones y de los niveles local y central, que permita potencializar la gestión pedagógica y que lo administrativo deje de ser central y pase a ser un área de apoyo.

Por otra parte, aunque la ley general de educación da gran autonomía a las instituciones educativas a través del currículo y de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y a pesar del gran impulso que se le dio al gobierno escolar en la década de los 90’s, esta autonomía se ve limitada tanto por las restricciones financieras y administrativas como por la poca participación y mínimo poder decisorio de los órganos colegiados de las instituciones. Como consecuencia, las

instituciones educativas tienen enormes dificultades para implementar sus proyectos y gestionar adecuadamente las necesidades de la escuela, viéndose restringidas a las decisiones del nivel central.

Infraestructura

Es clave revisar la carencia de infraestructura y aprovechar la construcción de las nuevas instalaciones con el fin de reorganizar administrativamente los colegios con un enfoque basado en las necesidades educativas. Lo que permitiría avanzar en la jornada única, disminución del hacinamiento, y reducción de costos de transporte, entre otros aspectos que mejoran la calidad educativa.

Aunque Bogotá ha mejorado de manera importante su infraestructura educativa en las últimas décadas, aún existe carencia debido a varias razones. Primero, existe un cambio demográfico diferencial por zonas en la ciudad. Esto significa que hay zonas en las cuales la población en edad escolar ha caído de manera importante, mientras que en otras zonas esta población viene creciendo sostenidamente. Esto implica que hay localidades en la ciudad que tienen carencia de cupos escolares. Segundo, el tránsito a jornada única. Aunque desde 1994, con la ley general de educación, se debía transitar a la jornada única, solo hasta hace relativamente poco se tuvo la voluntad política para poner este tema en la agenda. Pasar de doble jornada a jornada única requiere una mayor cantidad de aulas construidas; para poner esto en perspectiva, con la actual infraestructura tan solo se ha llegado al 16% de la matrícula en jornada única.

Adicionalmente, la infraestructura construida en los últimos años, los megacolegios, se ha caracterizado por responder a la necesidad de congregar una gran cantidad de estudiantes. Sin embargo, tanto la experiencia de los docentes, como la evidencia científica, ha mostrado que, si bien estas grandes construcciones resuelven el problema de cobertura, surgen otros problemas propios de las escuelas demasiado grandes. Primero, la gestión pedagógica de los rectores se diluye entre los temas administrativos y la gran cantidad de docentes. Segundo, los problemas de convivencia de los estudiantes se agudizan, pues es muy difícil tener el control dado el gran número de estudiantes. Tercero, se dificulta la participación de la comunidad educativa en las decisiones de las instituciones o quedan subrepresentadas. Cuarto, se reduce el vínculo de la familia con la

escuela al disminuir la posibilidad de interacción entre directivos docentes y los familiares responsables de los estudiantes.

Finalmente, la forma de entender la escuela y cómo se relacionan las personas que pertenecen a la comunidad educativa ha cambiado de manera importante en los últimos años y ha sido evidente en la situación actual de la pandemia del Covid 19. La disposición de las aulas, además del tamaño, uso y cantidad de los espacios, cambia con las nuevas prácticas pedagógicas; lo cual se suma a los cambios en las normativas de construcción escolar.

El tamaño de los grupos

Aunque no se tiene un número mágico que indique cual es la cantidad óptima de estudiantes por grupo, si hay un consenso sobre que esta es una variable importante en los procesos educativos. Grupos grandes no solo implican una mayor dificultad en la gestión de aula, sino que impiden transformar algunas prácticas pedagógicas tradicionales, lo que afecta negativamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, la importancia del tamaño de los grupos es diferencial según los niveles educativos; por ejemplo, preescolar, primero y segundo requieren un mayor nivel de atención del profesor sobre los estudiantes, lo que requiere grupos más pequeños. El tamaño del grupo no solo afecta las prácticas de aula, también tiene consecuencias sobre la forma y tipo de evaluación o retroalimentación que hacen los profesores a los estudiantes. Si los grupos son muy grandes, es muy difícil que los docentes puedan implementar evaluaciones formativas o auténticas, y deben recurrir a evaluaciones más tradicionales como las sumativas; lo que también tiene efectos importantes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, según la discusión de la mesa, los grupos grandes también impiden aumentar el relacionamiento entre los profesores, estudiantes y familia, vínculo clave para la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes más vulnerables.

La educación inicial

La educación inicial en Colombia ha venido ganando importancia en las últimas dos décadas. La política pública de cero a cinco y su tránsito a la política de cero a siempre son muestras de esta creciente relevancia de la educación para los más pequeños en el país. Estas políticas nacionales han sido impulsadas, en gran parte, por la enorme evidencia que muestran los efectos positivos

que tiene la educación inicial de calidad en el desarrollo de los individuos, efectos que además son duraderos en el tiempo. Sin embargo, a pesar de la gran evidencia sobre las bondades de la educación inicial y de las políticas públicas alrededor de esta, Colombia solo tiene un grado de preescolar obligatorio. El entramado institucional: Bienestar Familiar, Salud y Educación, sumado a la no obligatoriedad de más grados de preescolar, la carencia de infraestructura adecuada para estos grados, y la poca comprensión de lo pedagógico y curricular que debe tenerse en estos niveles, hacen compleja la implementación de una educación inicial adecuada. Por lo anterior, resulta prioritario que se entienda la educación inicial como pilar fundamental de todos los demás niveles educativos. Lo cual implica repensarse el sistema de atención a la primera infancia desde una perspectiva intersectorial que articule toda la institucionalidad que debe intervenir.

La educación media

La educación media es uno de los niveles educativos que cuenta con menos atención por parte de los hacedores de política pública, lo cual es paradójico ya que este nivel es el que articula la educación básica con la educación superior o el mercado laboral. La educación media, en la mayoría de las instituciones educativas, opera como una ampliación de dos años de la básica secundaria, lo que significa que los estudiantes pierden la oportunidad de explorar la diversidad de posibilidades que ofrece otro tipo de formación, como los colegios diversificados. No tener establecimientos especializados en media tiene diferentes retos que disminuyen la posibilidad de una mejor experiencia de exploración vocacional de los jóvenes. En primer lugar, compite con la atención de los directivos docentes por los problemas específicos de cada nivel, lo que reduce el tiempo que se puede dedicar a los problemas particulares de los jóvenes que están en media, entre 15 y 17 años. Segundo, los profesores no necesariamente están preparados para la atención de los estudiantes de media, pues según el número de grupos por grado, hay profesores que deben atender varios niveles; por ejemplo, básica, secundaria y media. Tercero, los espacios físicos compartidos por básica y media reducen la posibilidad de tener espacios especializados como talleres y laboratorios.

En contraste, tener instituciones especializadas en educación media permite, entre otras ventajas, potenciar varios aspectos. Primero, los directivos docentes se pueden enfocar en las problemáticas propias de los adolescentes; además, tener mucho más foco en gestionar vínculos con el sector

productivo o convenios con las instituciones de educación superior, con el fin de que sus estudiantes tengan mayores oportunidades futuras. Segundo, contar con una planta de docentes más diversa y especializada en la atención de estudiantes adolescentes, lo que permite ofrecer una mayor cantidad de electivas que fomenten la exploración de los estudiantes. Tercero, una infraestructura especializada, lo que permite aumentar la diversidad de experiencias de los estudiantes, como talleres, laboratorios, entre otros.

Sistemas de información y de indicadores

Los sistemas de información son claves en cualquier proceso de gestión, especialmente la gestión educativa. La toma de decisiones se debe basar en información actualizada, verificable y oportuna; sin embargo, los sistemas de información en el sector educativo no han recibido la importancia que merecen. Esto ha hecho que algunos desarrollos dependan más de la voluntad de los directivos de turno en el gobierno que de las necesidades reales de información que tiene el sistema educativo. Adicionalmente, los sistemas de información están pensados en las necesidades del nivel central y no tienen en cuenta las necesidades de la gestión de la información que requieren las IE. Como consecuencia de esta situación, actualmente se tienen numerosos sistemas de información en todos los niveles: escuela, localidad, secretarías de educación y nación. Lo más complejo de esta situación es que estos sistemas no están interconectados y en muchos casos solo responden a necesidades particulares del nivel y no a una lógica sistémica. Esta forma de operar los sistemas de información genera costosos reprocesos y una alta probabilidad de pérdida de la calidad de los datos.

Formación de maestros

Es clave revisar con detalle los tiempos de asignación de maestros a los proyectos de formación e investigación; además de las metas concretas de transformación educativa de las IED.

Sin duda, los maestros tienen un rol protagónico en los procesos educativos de los estudiantes. Adicionalmente, la formación académica de los docentes ha venido aumentado de manera importante en Colombia, y particularmente en Bogotá, reflejo de esto es el aumento de profesores con postgrado. Sin embargo, a pesar del mejoramiento en la cualificación de los maestros, no se tienen las transformaciones pedagógicas que se esperaban ni el mejoramiento de los resultados de

los estudiantes. Esto se puede deber a varias razones que operan solas o en conjunto. Primero, algunos programas de formación posgradual no se ajustan a las necesidades concretas de las instituciones educativas, lo que implica que los esfuerzos de los maestros; por ejemplo, en el desarrollo de los trabajos de grado o investigaciones, se hacen por fuera de la escuela o tocan apenas tangencialmente las problemáticas concretas del aula. El hecho que algunos programas posgraduales estén desarticulados con la escuela impide que estos impacten adecuadamente el quehacer del docente. Segundo, muchos de los maestros que tienen mayor formación buscan salir del aula; por ejemplo, algunos desean convertirse en profesores universitarios; ser asesores en Secretarías de Educación, el MEN o institutos de investigación; trabajar en fundaciones y ONGs; o conseguir una comisión. Esto tiene un doble mensaje; por un lado, se desvaloriza el trabajo en el aula, pues se entiende como más importante otras actividades y; por otro lado, se pierde un gran talento con potencial de transformación pedagógica. Tercero, algunas de las instituciones no valoran la formación de sus profesores. En algunos casos, los profesores con alta formación no son apoyados, ni por los directivos docentes ni por sus colegas, para implementar los proyectos de transformación pedagógica que han apropiado durante su formación posgradual. Cuarto, carencia de recursos, tanto financieros como de tiempo. Muchos de los proyectos de transformación pedagógica requieren de algún tipo de recurso; sin embargo, esto no se contempla en los planes de las instituciones educativas, lo que impide su implementación.

¿QUÉ PROPONEMOS?

Esta sección está dividida en tres partes. La primera describe de manera breve, pero concreta, las principales líneas de acción en materia educativa que requiere Bogotá implementar a corto, mediano y largo plazo, con el fin de garantizar la realización plena del derecho a la educación de la ciudad en 2038. Al igual que la sección anterior, las líneas de acción propuesta se dividen en temas interconectados. Adicionalmente, en la medida de lo posible, y según la línea de acción, cada tema termina indicando algunas metas concretas que permiten dar información para alimentar el modelo financiero que arroja, de manera gruesa, los requerimientos de recursos para abordar las metas de la misión. Es clave indicar que algunas de las propuestas son de orden organizacional, las cuales tendrán menor demanda de recursos. Esto significa que el eje comprende que no solo se requieren nuevos recursos, sino que también hay oportunidades de aumentar la eficiencia de los recursos existentes. Además, varias de las líneas de acción requieren de evaluaciones y estudios

previos con el fin de tomar decisiones mucho más finas, esto es en sí mismo una recomendación. La segunda parte de esta sección describe los costos asociados a las propuestas que demandan de mayores recursos, también plantea algunos aspectos que deben contemplarse que, por la naturaleza del trabajo de este eje, no se logran cuantificar. La tercera parte presenta algunas reflexiones y líneas de acción con relación a la consecución de nuevos recursos para el sector educativo.

Descripción de las líneas de acción

Las líneas de acción presentas aquí son el producto de una rica y nutrida discusión al interior del eje. Aunque es posible que exista mucho más tema que debería tratarse para llegar a la educación que soñamos los bogotanos, aquí se presentan las acciones que el equipo ha priorizado y que suponen fundamentales para la materialización o plena realización del derecho a la educación.

Es importante notar que las líneas de acción propuesta pueden ser, por un lado, del orden organizacional administrativo, lo que significa que más que mayor inversión, este tipo de acciones requieren una trasformación en lo organizativo. El otro tipo de líneas de acción sí requieren una inversión inicial y recursos recurrentes.

Reorganización administrativa y pedagógica

Es clave reorganizar administrativamente los colegios, especialmente sus sedes para mejorar la gestión pedagógica. Para esto, las líneas de acción que se proponen a corto plazo en este aspecto son las siguientes:

Aprovechar la construcción de nueva infraestructura: Dada la inminente necesidad de aumentar la infraestructura para responder a la mayor demanda de educación oficial, se espera que en los próximos años se construyan al menos 40 establecimientos educativos. Bajo esta situación**, resulta fundamental diseñar un plan de construcción que permita reorganizar el sistema educativo con sedes especializadas, particularmente en dos niveles educativos críticos para la ciudad y el país: primera infancia y educación media**. En este sentido, la nueva infraestructura debe permitir tener sedes especializadas en primera infancia y educación media, y poder adecuar el resto de la infraestructura a educación básica. Tener sedes especializadas por niveles es importante por varias razones. En primer lugar, los tres niveles, primera infancia, básica

y media, tienen necesidades educativas diferentes que requieren espacios y dotaciones distintas. Por ejemplo, las dotaciones de las aulas, los laboratorios y las áreas deportivas deben ser diseñadas especialmente para cada nivel educativo. Segundo, la gestión pedagógica y administrativa de estos grupos son diferentes. Por ejemplo, la relación de los padres con la institución cambia según los niveles, lo mismo ocurre con las prácticas pedagógicas de los profesores. Por su parte**, dada la importancia que tiene para la gestión escolar tener instituciones pequeñas, es clave que en los planes de nueva infraestructura se diseñen sedes para máximo 600 estudiantes**.

Dada la expansión de la ciudad, reflejada en la gran cantidad de proyectos inmobiliarios, la infraestructura educativa rápidamente se rezaga. Por tal razón, se debe contemplar generar una política que condicione los permisos de construcción de los nuevos proyectos inmobiliarios habitacionales a contar con infraestructura educativa. Esto ya se hace en otros municipios como Madrid, en Cundinamarca.

Reconfigurar la gestión pedagógica: Es importante garantizar un número suficiente de directores o rectores que tengan foco en lo pedagógico. Esto implica aumentar el número de rectores o directores, al menos uno por cada sede. Adicionalmente, se requiere la creación de una nueva figura de corte administrativa y financiera, una especie de coordinador administrativo o vicerrector administrativo o secretaria general, que se encargue de todo lo relacionado con el mantenimiento de planta física y tecnológica, además de los informes y gestión financiera y la gestión del personal. Esta nueva figura podría manejar varias instituciones e incluso estar tercerizada al igual que se ha hecho con la seguridad y el aseo, lo importante es que sea subordinada al rector. De esta manera, cada sede debe ser una unidad pedagógica con autonomía y tener un rector pedagógico. Este proceso se puede hacer progresivamente para ir evaluando su efectividad; por ejemplo, de 2021 a 2024 se puede hacer un piloto con un 20% de los establecimientos y, de acuerdo con las lecciones aprendidas del piloto, tomar la decisión de ampliar la estrategia al 100% de establecimientos educativos. Aquí es clave trazar un plan detallado de esta estrategia de transformación de la gestión pedagógica que además tenga en cuenta los niveles educativos de las sedes y las responsabilidades del nuevo “rol administrativo y financiero”. Queda en todo caso hacer una evaluación juiciosa de este nuevo rol, tanto lo que tiene que ver con sus funciones, responsabilidades e implementación.

Promover la participación de la comunidad educativa en los organismos colegiados de la institución: Se deben crear programas y políticas, en conjunto con las instituciones educativas, que busquen aumentar el vínculo y participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos. Para esto, se pueden explorar programas exitosos; por ejemplo, el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje diseñado por el CREA, que den herramientas comprobadas sobre cómo acercar o vincular a la comunidad educativa de manera decisiva.

Aumentar la autonomía, especialmente en lo pedagógico: permitir que sean las instituciones educativas, a través de sus órganos colegiados, las que tomen las decisiones frente a lo curricular y pedagógico en el marco del PEI, empleando las diferentes instancias del gobierno escolar como el Consejo Académico y el Consejo Directivo. Este aumento de autonomía significa que las instituciones tengan una descentralización efectiva en lo pedagógico, lo que implica que es el establecimiento quien decide el perfil de la planta docente y administrativa requerida por su PEI. Para esto, se deben revisar las políticas distritales que reducen la autonomía y ajustarlas; adicionalmente, se debe crear un plan de trabajo en conjunto con los rectores en miras de hacer una descentralización efectiva para aumentar la autonomía institucional. Finalmente, se debe invitar a las IE a usar decisivamente la autonomía consagrada en la ley general de educación y crear las condiciones necesaria para el ejercicio de esta autonomía.

Especialización de las instituciones o sedes por niveles educativos: Es claro que cada nivel educativo tiene requerimientos muy particulares en cuanto a recursos, aspectos administrativos y asuntos pedagógicos. Esto hace necesario repensar la organización de las instituciones educativas y sus sedes, según los niveles que atiende. Para esto se propone especializar a las instituciones educativas, o sedes de las instituciones educativas, al menos en tres niveles: preescolar, básica y media. Esto se puede hacer progresivamente aprovechando la construcción de nuevas sedes y la organización de las existentes.

Nuevos grados obligatorios: La importancia de la educación preescolar y media ha sido históricamente minimizada, lo que implica que se requiere revisar con detalle las estrategias de su fortalecimiento. Para comenzar, se requiere al menos garantizar que las instituciones oficiales

ofrezcan dos nuevos grados para preescolar, pre-kínder y kínder, y un nuevo grado para media, grado 12. Esta tarea se puede hacer de forma escalonada, iniciando con los grados de pre-kínder y kínder para llevarlos a coberturas del 100% a 2030 y entre 2030 y 2038 iniciar progresivamente en las instituciones especializadas en media para aumentar el grado 12. Esto significa que para los años 2024-2030 ampliar el número de docentes, personal de apoyo e infraestructura necesaria para recibir cerca de 42 mil estudiantes que ingresamos a los grados pre-kínder y kínder. Similarmente para 2030-2038 se requeriría, en el caso que se decida ir por esta línea, aumentar la infraestructura y el número de profesores para poder llegar a una cobertura de 100% para los estudiantes de grado 12.

Fortalecimiento de la educación media: La educación media es la responsable de preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo o el ingreso a la universidad. Esto significa que el objetivo, las metas y la propuesta pedagógica son diferentes a los otros niveles y por lo tanto requiere un nivel de especialización importante. Por esta razón se propone que para el 2030 exista un giro administrativo y pedagógico radical que, además de garantizar 100% de cobertura de un grado 12 para 2038, reorganice la oferta de la media. Para esto, se requiere la creación de al menos una institución especializada en media por localidad. Estas instituciones de media deben contar con una alta diversidad curricular, que permita una gran oferta de electivas para los estudiantes (STEAM (STEM + Artes), talleres, laboratorios y especialidades), y de esta manera fomentar una verdadera exploración vocacional. Estas nuevas instituciones tienen dos tareas fundamentales; por un lado, articular esta formación con la educación superior, los cursos deben responder curricularmente a los requerimientos de créditos académicos y; por otro lado, tener un vínculo fuerte con el sector productivo, que permita que los estudiantes puedan hacer prácticas laborales y de esta manera acercarlos al mundo del trabajo. Para esto se requiere; primero, revisar en cada localidad qué instituciones existentes podrían convertirse en instituciones especializadas en educación media; por ejemplo, los colegios técnicos industriales con infraestructura adecuada para este tipo de instituciones. Si no se tiene este tipo de instituciones en la localidad, es importante incorporar la construcción o adecuación en el plan de nueva infraestructura. Segundo, crear una red de instituciones especializadas en educación media que permitan la movilidad entre estudiantes y profesores y poder aprovechar las potencialidades de cada institución. Tercero, desarrollar una estrategia curricular flexible y diversa que permita a los estudiantes tener la mayor cantidad posible

de experiencias educativas. Cuarto, dado los cambios que se requieren en este nivel educativo, es indispensable que los docentes que van a atender estas instituciones de media tengan un nivel de formación alto y un manejo de aula con estudiantes adolescentes adecuado. Por tal razón, los profesores de estas instituciones requieren de un perfil particular que debe ser definido cuidadosamente para que los docentes sean muy bien seleccionados.

Personal de apoyo o grupos más pequeños: Dada la importancia que tiene el tamaño de los grupos de estudiantes en sus aprendizajes, aquí se plantean dos posibles líneas de acción, que se pueden aplicar en conjunto o separadas. Primera línea acción, reducir los grupos de estudiantes paulatinamente. Segunda línea de acción, incorporar a las aulas personal de apoyo para tareas de gestión de aula (grados como preescolar o primeros grados de primaria) o procesos de evaluación y retroalimentación (últimos grados de primaria o en los grados de secundaria). Para cualquiera de las dos líneas, o su combinación, se recomienda hacer un pilotaje durante los años 2022 y 2024 que permita determinar la efectividad de las líneas de acción. El pilotaje requiere un diseño muy bien planeado para que pueda ser evaluado y tener insumos para tomar decisiones. Si los resultados del pilotaje son favorables, en 2025 se debe hacer un plan de implementación de la política de tal manera que sea gradual y se escale completamente en 2038. Para este punto es muy importante tener en cuenta en el plan de implementación el cambio demográfico que experimenta Bogotá; por tanto, el pilotaje debe estar acompañado de un estudio demográfico por localidad.

Para la proyección financiera, suponiendo que el pilotaje es exitoso, se considera tener una organización escolar que permita un máximo de estudiantes por grupo según el nivel educativo: preescolar 20 estudiantes, primaria 30 estudiantes, y secundaria máxima 35. La reducción de los grupos se hará gradualmente de 2025 a 2038.

Infraestructura

Muchas de las líneas de acción atraviesan el requerimiento de infraestructura, tanto la modificación de la infraestructura existente como la construcción de nueva. Desde este punto de vista, es clave que una de las líneas de acción es crear un programa a largo plazo de mantenimiento de la infraestructura intervenida, antigua o nueva, que puede ser tercerizado. Para esto, es importante crear un modelo de costos de mantenimiento de infraestructura según su antigüedad y sus

características. Otra línea de acción que debe seguirse en este tema es generar una normativa que exija en los nuevos proyectos de urbanización de la ciudad dotación educativa; por ejemplo, colegios, bibliotecas o centros culturales, que invite aumentar el déficit de infraestructura de la ciudad derivado de la excepción habitacional.

Conectividad para todos

La pandemia ha mostrado con total claridad la importancia que tiene el acceso oportuno a los contenidos de las clases y la conectividad con los compañeros y profesores. Por esta razón, la conectividad debe ser parte integral de los recursos educativos de los estudiantes. La línea de acción en este punto es garantizar, en el corto plazo, conectividad a los estudiantes. El recurso de conectividad requiere no solo el acceso a internet, sino de los equipos necesarios, como tabletas, para hacer efectiva esa conexión. Por tanto, para implementar estas líneas de acción se propone que los estudiantes sean dotados de tabletas, creando todo un esquema de reposición según la vida útil de los equipos. Las tabletas deben poder soportar la tecnología y contenidos desarrollados por la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación, esto permite que los estudiantes tengan acceso a las bibliotecas virtuales y otro material importante para su formación. Adicionalmente, los sitios donde se alojan estos contenidos deben ser de libre acceso y no requerir de datos, lo que debe ser garantizado por los proveedores de servicio de internet. Finalmente, los equipos deben estar restringidos al acceso educativo.

Investigación pedagógica de alto nivel

El sector educativo se ha caracterizado por tomar decisiones basadas en la intuición, tanto en lo macro (ministerio y secretarías de educación) como en lo micro (escuelas y aula). Esto significa que sus decisiones no se soportan de manera solida en evidencia, ya sea evidencia generada a través de las mismas organizaciones o por resultados de investigación en contextos similares; sino más en la intuición que da la experiencia. Sin embargo, esta tendencia está cambiando y ha venido tomando fuerza la idea de la toma de decisiones basada en la evidencia, lo que integrado con la experiencia permite tomar mejores decisiones. Esto implica un cambio hacia un sector más robusto, más informado y tecnificado; lo cual requiere mayor capacidad técnica en todos los niveles. Por esta razón es clave que Bogotá fortalezca el sector en dos vías, por un lado, analizando evidencia existente que permita soportar las decisiones que se tomen y; por otro lado, produciendo

nueva evidencia. Para esto, es clave fortalecer el músculo investigativo en educación que tiene la Secretaría de Educación de Bogotá, el IDEP. Esto implica una mayor cantidad de recursos para investigación a la vez de fortalecer su capacidad técnica. En compañía con universidades acreditadas de Bogotá, y en el marco del ecosistema virtuoso de formación que se propone en este documento, se debe crear una agenda de investigación que permita identificar, pilotar y escalar experiencias pedagógicas de alto valor para el aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, es importante fortalecer en el IDEP un grupo de manejo de datos que pueda apoyar en la producción, análisis y reporte de indicadores educativos para la ciudad.

Para esto, se sugiere revisar el presupuesto que tiene la SED para temas de investigación e innovación educativa; estímulos a proyectos de innovación en los colegios, entre otros, y trasladar estos recursos al IDEP. Adicionalmente, revisar posibles nuevos recursos que se podrían gestionar, en conjunto con las universidades, ante Minciencias o recursos de regalías destinados a la investigación.

Descentralización de las DILEs

Dada la importancia que tiene la descentralización para aumentar la agencia de las instituciones educativas, las DILEs deben jugar un papel protagónico. Para que las DILEs puedan comenzar a tener una mayor incidencia, las siguientes son las líneas de acción que se recomiendan desarrollar en el corto plazo. Primero, rediseñar el perfil y funciones de los DILEs hacia una que tengan un mayor perfil de liderazgo educativo. Segundo, de acuerdo con el tamaño de la localidad, enviar personal de la SED, de diferentes áreas; por ejemplo, de recursos humanos, que puedan generar atención en la misma localidad. Es importante que estas personas puedan tomar decisiones para resolver asuntos en la localidad. Alternativamente, o en paralelo, migrar todas las atenciones de nivel central a un modelo de virtualidad, que la pandemia ha permitido mostrar que es posible; lo anterior con el fin de que todos los trámites se puedan hacer sin salir de la localidad. Tercero, crear un equipo de apoyo a la gestión directiva, al menos un mentor por cada diez rectores, de tal forma que los rectores tengan apoyo para el desarrollo de sus PEI. Estos mentores deben ser rectores reconocidos con alta trayectoria y que hayan liderado experiencias exitosas en sus instituciones. Este punto puede estar asociado al ecosistema virtuoso de formación, como parte de la formación que los directivos docentes reciben.

Aunque estas líneas de acción no requieren recursos importantes para la implementación, si es importante tener en cuenta que para el éxito de esta estrategia se debe contemplar, por un lado, realizar estudios que permitan hacer un análisis detallado de la forma en que se debe hacer este tránsito de descentralización y, por otro lado, los sistemas de información deben responder eficientemente a estas líneas de acción. El estudio para la implementación debería hacerse durante el 2021 y comenzar piloto de descentralización en 2022. Una vez revisados los aprendizajes del piloto, en 2023 se podría hacer el escalamiento a la ciudad.

Sistemas de información y de indicadores

Es fundamental la creación de un único sistema de información que se construya a partir de las necesidades de gestión de las instituciones educativas y alimente los requerimientos de información de todas las demás entidades como Secretarías de Educación, Ministerio, DANE y cualquier órgano de control. Esto significa que el sistema de información debe recoger los datos socioeconómicos de los estudiantes y sus familias y los datos académicos tales como profesor a cargo, las notas de los estudiantes, la asistencia de los estudiantes, la movilidad de estudiantes entre instituciones, entre otra información, la cual debe ser actualizada periódicamente. Esta información consolidada debe alimentar automáticamente los informes que se solicitan por los diferentes entes gubernamentales; de esta manera, las instituciones diligencian y usan los sistemas para sus necesidades concretas y, por defecto, los otros niveles obtienen la información requerida. Adicionalmente, este sistema de información puede generar una serie de indicadores: individuales, por grupo, grado, nivel, institucional, local y ciudad, que permitan la toma de decisiones.

Para esto, se debe desarrollar un estudio de necesidades de información en todos los niveles haciendo especial énfasis en los requerimientos de información de las instituciones educativas. Este estudio también debe contemplar la creación de un mapa de bases de datos y la forma en que se intercomunican actualmente y cómo debería intercomunicarse. Luego del levantamiento de necesidades, que debería hacerse en 2021, es clave desarrollar e implementar las soluciones informáticas a 2023. Es muy importante que se contemple una depuración y migración de la información existente con el fin de consolidar el sistema desarrollado. Esta línea de acción se puede trabajar en conjunto con otras entidades; por ejemplo: DANE, otras SED, MEN, entre otras, con el fin de generar soluciones conjuntas y compartir los gastos de desarrollo.

Formación de maestros

Esto implica revisar con detalle los tiempos de asignación de maestros a los proyectos de formación e investigación; además de las metas concretas de transformación educativas de las IED.

Como línea de acción concreta se propone la consolidación del *ecosistema virtuoso de formación, que tendrá como objetivo la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes.*

Este ecosistema tiene como actores: los docentes, las instituciones educativas, la secretaría de educación, el IDEP y las universidades. Esta línea de acción entiende que la formación de los docentes debe ser tanto formal a través de posgrados como situada, con el trabajo entre pares. En ese sentido, este modelo implica tener docentes matriculados en programas de posgrado y que a su vez acompañan a colegas en las instituciones educativas. Estos docentes-estudiantes de posgrado serán el punto de conexión entre universidades e instituciones educativas. Su trabajo de investigación, en el marco de su posgrado, se centrará en la transformación de la práctica pedagógica de sus colegas maestros; por tal razón, los docentes-estudiantes de posgrado, que denominaremos tutores, estarán en licencia remunerada con dedicación exclusiva. Cada tutor acompañará entre diez y quince docentes colegas. Además, los tutores gestionarán, con las universidades donde desarrollan su posgrado, actividades complementarias para sus colegas, tales como seminarios, coloquios, conversatorios, ferias de posters, entre otros.

Aunque las condiciones para ser tutor deben ser detalladas minuciosamente en los procesos de convocatoria, aquí se recomiendan algunos puntos clave. Los tutores deben ser maestros destacados por su práctica pedagógica, la innovación educativa, el liderazgo y compromiso con la profesión. También es importante que tenga habilidades investigativas, de escritura y manejo de una segunda lengua, esto con el fin de lograr ser exitoso en su formación posgradual.

Por su parte, los docentes acompañados se seleccionarán por dos vías. Primero, un proceso de convocatoria para docentes que quieren transformar sus prácticas pedagógicas y ven en este programa una oportunidad para tener colegas que los acompañen. Segundo, un proceso de focalización de instituciones educativas, para el cual algunos criterios a considerar podrían ser:

altas tasas de deserción y reprobación; bajos niveles de clima escolar y convivencia; indicadores bajos de tránsito inmediato entre niveles (preescolar -primaria, primaria básica secundaria y básica secundaria - media); y bajos resultados en las pruebas estandarizadas.

Este ecosistema permite también contar con un grupo de docentes de la secretaria de Bogotá destacados, nacional o internacionalmente, por sus propuestas pedagógicas innovadoras. Estos docentes, maestros que inspiran, harían parte del equipo que ayuda a coordinar todo el ecosistema y participar en los procesos de formación de los docentes del programa. Estos docentes inspiradores pueden trabajar directamente con el IDEP y las universidades con el fin de propiciar procesos de investigación e innovación educativa.

Finalmente, las universidades tienen un rol muy importante en este ecosistema. Por un lado, estarán encargadas de los procesos de formación posgradual de los docentes, donde la orientación investigativa se debe dirigir a la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados por sus estudiantes (tutores). Segundo, diseñar, organizar y promover diversos escenarios de formación y divulgación de conocimiento para los maestros de la ciudad, como foros, conferencias, simposios, seminarios, congresos, feria de posters, entre otras.

Para la implementación de esta línea de acción se requiere redireccionar todos los recursos actuales de formación a docentes en ejercicio y formación posgradual hacia el ecosistema. Adicionalmente, se requiere garantizar anualmente al menos 400 becas para maestría y que esta inversión se haga de manera sostenida en el largo plazo.

Garantizar el derecho a la educación cuesta

Esta subsección recoge las líneas de acción de la subsección anterior y realiza algunas proyecciones gruesas, en la medida de los posible, sobre los recursos necesarios para poner en marcha las líneas de acción. Es importante anotar que esta sección no pretende ser un trabajo exhaustivo de definición de presupuesto educativo para Bogotá, esto debido a que la competencia sobre la definición del presupuesto es de la secretaria y, más importante, desborda el objeto de la misión. Dicho esto, la presente sección guía y pone alertas sobre los recursos necesario para garantizar el derecho de la educación en Bogotá y las posibilidades y dificultades que se tiene para conseguir recursos nuevos.

Una nueva canasta educativa

Es clave dotar tanto a los colegios como a los estudiantes de elementos indispensables en el proceso educativo tales como libros, computadores, conexión a internet. También es clave dotar al colegio, además de laboratorios, de elementos para el desarrollo de actividades deportivas y artísticas con el fin de generar una educación más integral.

La actual pandemia ha mostrado que los recursos para materializar o permitir la realización del derecho a la educación se han modificado. La tecnología, la alimentación, los profesores altamente formados, el tiempo escolar, el transporte, los recursos didácticos y la organización escolar, entre otros factores, requieren ser evaluados y ajustados con el fin de responder a las necesidades actuales. Aunque el presente documento propone algunas líneas de acción que pueden orientar la política pública educativa en Bogotá y los costos asociados a estas, se resalta que no pretende dar un detalle exhaustivo del presupuesto en educación. Teniendo en cuenta lo anterior, una línea de acción que se requiere en el corto plazo es reevaluar con detalle la actual canasta educativa de Bogotá, plantear una nueva canasta educativa acorde con las líneas de acción planteadas en el presente documento y proyectar los costos en el corto, mediano y largo plazo.

Todas las líneas de acción requieren de recursos en mayor o menor grado, para poder ser implementadas. La forma en que se han planteado las líneas de acción permite que en el corto plazo el requerimiento de recursos no sea tan alto, esto en parte debido a las dificultades económicas por las cuales atraviesa el mundo debido al Covid 19.

Metodología

El diseño y valoración de la canasta educativa aquí propuesta busca contar con un instrumento que permita estimar las necesidades de recursos, asociadas a las metas de política definidas en el marco de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Para ello, el trabajo adelantado se estructuró en un proceso que incluyó los siguientes pasos:

1. Estimación de la demanda por educación, con base en las proyecciones de población del DANE, que cubren el período 2020 – 2035.

2. Estimación de la población a ser atendida, fijando metas de acceso por nivel educativo a ser alcanzadas al 2035.
3. Definición de los Componentes de las Canasta Educativa, y de los elementos que conforman cada componente.
4. Definición de los costos unitarios, de cada uno de los elementos constitutivos de la Canasta Educativa. Para esto se emplearon como principales referentes la estructura del gasto de la SED, al igual que otros ejercicios que sobre canasta educativa se han realizado en el país. En especial, el llevado a cabo por el Ministerio de Educación Nacional como insumo para discutir una eventual reforma del SGP, plasmado en el documento 'Cuánto cuesta la educación que queremos' (2018). Por último, es de anotar que las proyecciones de costos se hacen en precios constantes de 2020, siendo los costos asociados a la nómina los único que se indexan, para reflejar los incrementos asociados a los ascensos en el escalafón.
5. Definición del número de beneficiarios de cada uno de los elementos constitutivos de la Canasta Educativa. Si bien la Canasta Educativa es una sola, el número de estudiantes a beneficiar cambia, dependiendo del elemento a considerar. Algunos de ellos, como es el caso de la dotación de libros, por ejemplo, beneficia al 100% de los estudiantes. Otros, por el contrario, focalizan a una proporción menor, como es el caso del transporte escolar. También es de anotar que la canasta identifica diferentes tipos de beneficiarios, dependiendo del elemento o componente a considerar: alumnos, aulas y docentes, principalmente.
6. Estimación del costo de cada componente y los elementos que lo integran, al igual que el costo total para cada año de la serie 2021 a 2034.

Población

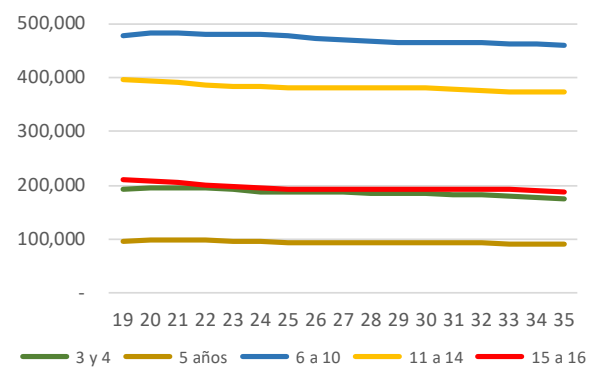
La definición de la población objetivo constituye el primer elemento a considerar en la estimación de las necesidades de recursos que podría afrontar el Distrito Capital para mejorar el acceso y la calidad de la educación preescolar, básica y media y garantizar la materialización del derecho a la educación. Como ha sucedido en otros países de la región, Colombia también ha experimentado un cambio demográfico que se ve reflejado en la composición de su población. Este cambio se ha expresado en la tendencia descendente de la población joven y el incremento de la población

mayor, lo que se traduce en una disminución de la demanda por EPBM y, por ende, de la presión que sobre las necesidades de recursos asociadas a la ampliación del acceso.

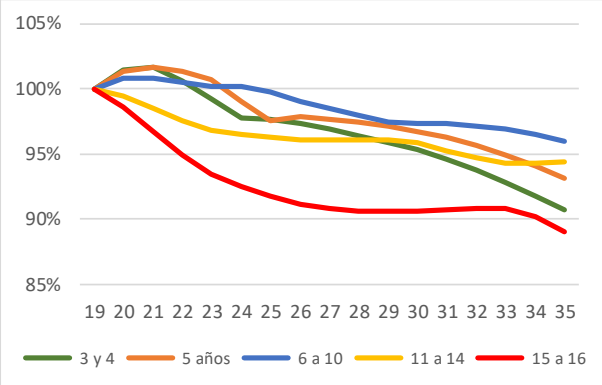
Para el caso de Bogotá, la gráfica 1 muestra las proyecciones de la población en edad escolar para Bogotá, entre los años 2019 y 2035, publicadas por el DANE como producto del Censo Nacional de Población 2018. Esta gráfica indica que, después del año 2024, la población en todos los rangos de edad disminuye respecto del año 2019. La población de 15 y 16 años experimenta una caída 23.131 habitantes (11%), la de 11 a 14 disminuye en 22.247 habitantes (6%), la de 6 a 10 cae 19.472 habitantes (4%), la de 5 años se reduce en 6.590 habitantes (7%), y, por último, la de 3 y 4 años disminuye en 17.903 habitantes (9%).

Gráfico 1. Proyecciones de Población – Bogotá

a. Absolutos



b. Relativos (2019 = 100%)



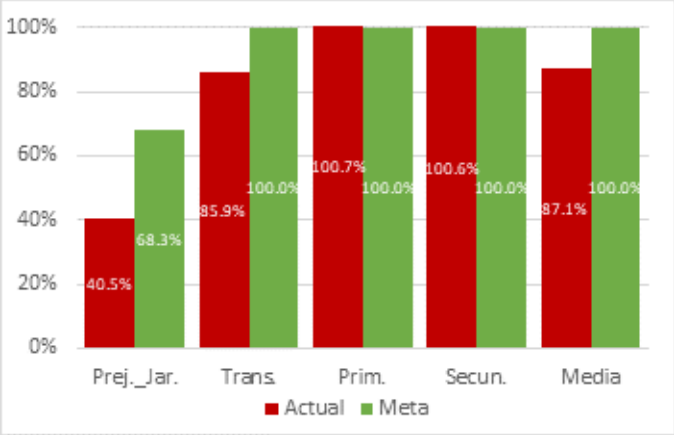
Fuente: DANE, Proyecciones de Población

Matrícula

Las proyecciones de matrícula constituyen el punto de partida para la estimación de los costos asociados a las metas de política y a la canasta educativa, esta última propuesta como parte de las acciones adelantadas por el Eje de Financiamiento y Gestión de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Para proyectar la matrícula a atender se emplearon tres supuestos centrales:

1. Al 2035, se proyectan tasas de matrícula del 68% en pre-jardín y jardín y del 100% en los demás niveles educativos. Como lo muestra la gráfica 2, las necesidades en materia de acceso se encuentran en la población de 3 a 5 años y de 15 a 16 años.

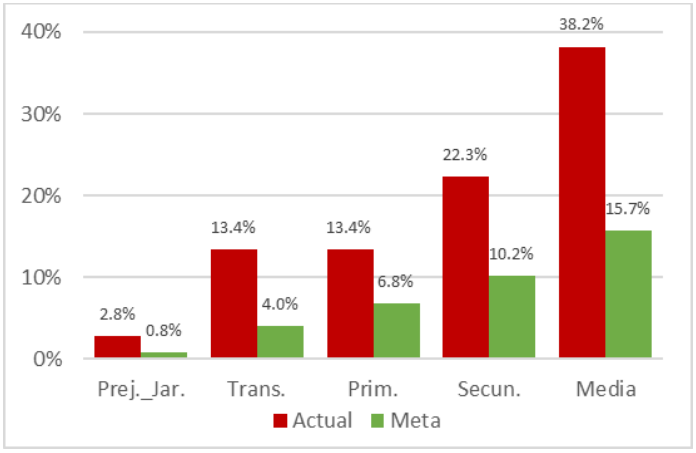
Gráfico 2. Metas de acceso



Fuente: Cálculos propios con base en SIMAT y DANE (2019)

2. Reducir la tasa de extra-edad, como estrategia para elevar el acceso y reducir la necesidad de crear cupos adicionales. La gráfica 3 muestra las tasas de extra-edad del sector oficial en 2019 (actual) y la meta a 2034. La reducción de las tasas de extra-edad resultan de elevar las tasas de promoción escolar y disminuir las tasas de reprobación y deserción.

Gráfico 3. Metas de extra-edad



Fuente: Cálculos propios con base en SIMAT (2019)

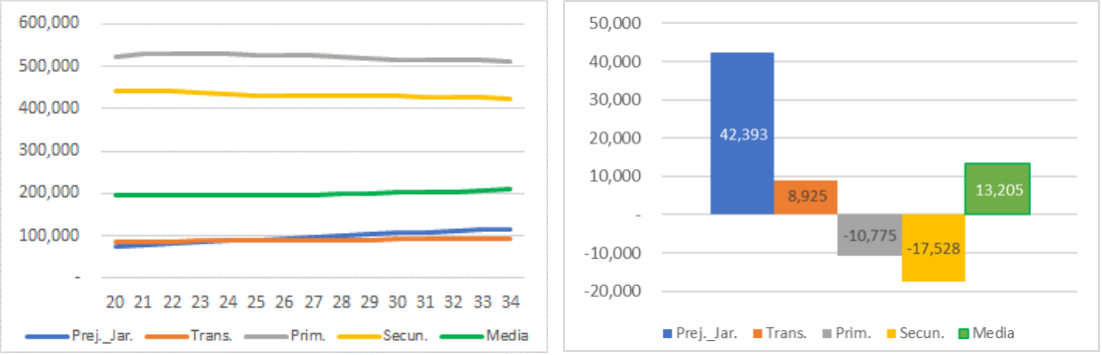
3. La estructura de la matrícula por sector y fuente de financiamiento se conserva a lo largo del tiempo.

El gráfico 4 presenta los resultados de las proyecciones de matrícula entre los años 2020 y 2034, por nivel educativo. Según estas proyecciones, la matrícula de pre-jardín y jardín es la que más

crece, con 42.393 cupos, seguida de media y transición con 13.205 cupos y 8.925 cupos, respectivamente. Los niveles de primaria y secundaria, por su parte, ven disminuir la matrícula en 10.775 y 17.528 cupos, respectivamente. Esto se traduce en una creación neta de cupos de tan sólo 36.219.

Gráfico 4. Proyecciones de Matrícula por Nivel Educativo

a. Anual **b. Incremento / Caída (2034)**



Fuente: Cálculos propios con base en SIMAT y DANE (2019)

Proyección de Costos

Las proyecciones de costos se estructuraron en siete componentes, cada uno de los cuales contempla unos parámetros y una metodología de cálculo propia, que son descritos a continuación. Es importante resaltar que los costos fueron estimados en pesos constantes de 2020.

A. Educación Inicial

El acceso a la educación inicial, o los tres grados de preescolar, se abre como una necesidad y una oportunidad, cuando los otros niveles educativos se acercan a la cobertura universal. Los costos asociados con este concepto fueron estimados con base en el estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional, *'Cuanto cuesta la educación que queremos'* (2018). Para su elaboración el MEN empleo buena parte de los parámetros entonces empleados por la Secretaría de Educación de Bogotá para organizar la prestación del servicio de educación inicial en las IED.

Programa de Alimentación Escolar (PAE). Contempla la entrega de complementos alimenticios a toda la población atendida por el sector oficial, diferenciando el número o tipo de complementos a entregar según la jornada. Por lo tanto, la distribución de la atención entre jornada única y las otras jornadas significa variaciones en los costos asociados a este concepto.

Elementos de Aseo. Su empleo pretende iniciar con los niños la construcción de hábitos y estilos de vida saludables. Incluye, entre otros, jabón de manos, toallas para manos, cepillo y crema de dientes. Se considera cubrir al 100% de los estudiantes y su costo unitario se sitúa en $57.984.

Material No Fungible. Hace referencia a la dotación de las aulas de preescolar que apoyan el desarrollo de actividades con los niños. Incluye muebles, juegos, figuras, instrumentos musicales. Se considera cubrir al 100% de los estudiantes y su costo unitario se sitúa en $158.832. Adicionalmente, se incluye un porcentaje de reposición equivalente al 10% del costo anual.

Materia Didáctico y Papelería. Se relaciona con aquellos materiales empleados por los maestros para trabajar con sus estudiantes. Incluye papeles, cartulinas, acetatos, cartón, cintas, entre otros. Su costo se fijó en $94.721 por estudiante/año, beneficiando al 100% de la matrícula.

Recursos Humanos. Este recurso está conformado por tres tipos de profesionales. Los docentes de aula, para quienes se estableció una relación de 20 estudiantes por docente. Según datos de la SED, el costo promedio de un docente en 2020 ascendió a $65.397.630. Los orientadores, encargados de brindar acompañamiento socioemocional a los niños y a sus familias, se estimaron con base en una relación de 1 por cada 200 alumnos. Los técnicos operativos, cuya función es apoyar al docente de aula en las actividades relacionadas con el cuidado y protección de los niños, se estimaron con base en una relación de 1 por cada docente.

Tabla 1. Proyección costos educación inicial

	PAE	Aseo	Material No Fungible	Didáctico y Papelería	Rec. Humanos	TOTAL
	PAE	Aseo	M-No_Fun	Did&Pap	Rec_Hum	TOTAL
21	51,656	2,245	6,149	3,667	203,231	**266,948**
22	55,345	2,382	6,525	3,891	222,132	**290,275**
23	58,448	2,492	6,826	4,070	239,338	**311,174**
24	60,959	2,574	7,052	4,206	254,702	**329,493**
25	63,256	2,647	7,250	4,324	269,699	**347,175**
26	65,427	2,712	7,430	4,431	284,679	**364,678**
27	68,480	2,813	7,705	4,595	304,106	**387,699**
28	71,397	2,906	7,961	4,748	323,623	**410,636**
29	74,287	2,997	8,209	4,896	343,719	**434,109**
30	77,153	3,085	8,450	5,039	364,425	**458,153**
31	80,001	3,171	8,685	5,179	385,792	**482,828**
32	82,806	3,253	8,911	5,314	407,710	**507,995**
33	85,516	3,331	9,123	5,441	429,934	**533,344**
34	88,094	3,402	9,318	5,557	452,275	**558,645**

Fuente: SED, Cálculos propios

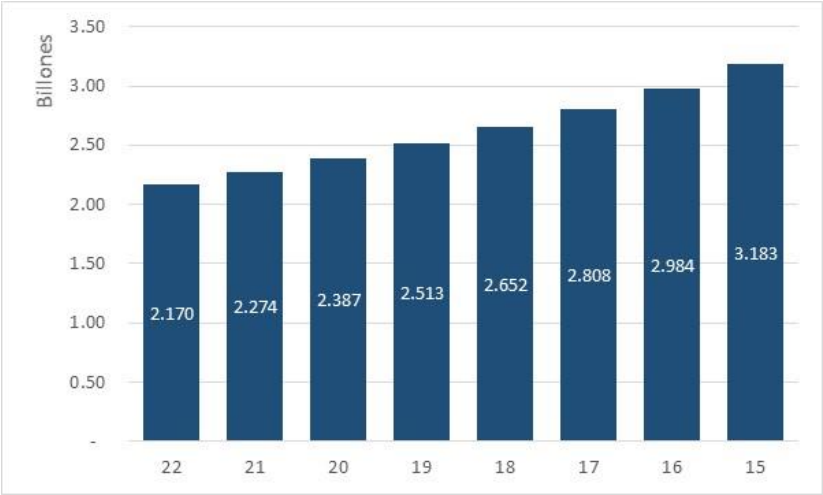
Recursos Humanos

El componente de recursos humanos del sector educativo incluyó cuatro elementos que se consideran centrales para la prestación de un servicio educativo de calidad. Por una parte, la provisión del personal suficiente, tanto docente como administrativo, al igual que su cualificación.

Docentes. En la actualidad, el sistema educativo oficial de Bogotá cuenta con 34.549 docentes de los cuales 1.835 se desempeñan como directivos docentes. Adicionalmente, es importante tener en cuenta que Bogotá financia con recursos propios el 18% de esa planta docente, mientras el resto es financiado con recursos del SGP. Para efectos del costeo aquí presentado, se trabajó con una relación de alumno por docente de 20,92%, un costo anual promedio de $65.397.630 y un incremento anual de los costos asociados a ascensos en el escalafón del 3%. Igualmente, en el gráfico siguiente se presenta el costo de la planta de personal docente asociado a diferentes relaciones técnicas (alumnos por docente).

Administrativos. El costeo de la planta de personal administrativo de las instituciones educativas distritales se realizó ajustando la relación técnica, pasando de la actual que se sitúa en 187,1 a la recomendada por la OECD (2018) de 142,2. El costo promedio anual de los administrativos se situó en $49.460.573, con un incremento anual real de 1,5%, asociado a ascensos.

Gráfico 5. Costo Planta Docente según relaciones Alumno/Docente



Fuente: SED, Cálculos propios

Jornada Única. Debido a que en la actualidad el sector no cuenta con normas que establezcan las relaciones técnicas para las instituciones de jornada única, los costos asociados a esta modalidad fueron tomados de los datos de canasta educativa presentados por la SED a la MESC. Según la Oficina de Planeación de la SED, el costo adicional asociado a jornada única se situó en 2020 en $501.521.

Formación Docente. Para formación docente se adoptaron las propuestas de número de beneficiarios y costos unitarios planteadas para el 'Ecosistema virtuoso de formación: transformación de las prácticas pedagógicas'. Esta propuesta plantea la formación de 6.400, 12.800 y 20.800 docente en 2021, 2022 y 2023, respectivamente. Al igual que de 6.400 docentes anuales para el período 2024 – 2034. Dicha propuesta también planteó como costo de formación $3,3 millones de pesos por docente al año.

Tabla 2. Proyección costos recursos humanos

	Docentes	Admin.	Jornada Única	Formación Docente	TOTAL
	Doc.	Admin.	JU	Formación	TOTAL
21	2,282,196	253,930	73,228	21,120	**2,630,474**
22	2,357,812	258,523	98,932	42,240	**2,757,507**
23	2,423,064	261,809	125,592	68,640	**2,879,105**
24	2,485,561	264,650	153,371	21,120	**2,924,702**
25	2,552,120	267,780	182,674	21,120	**3,023,694**
26	2,627,169	271,640	213,983	21,120	**3,133,913**
27	2,699,585	275,063	246,534	21,120	**3,242,302**
28	2,776,199	278,749	280,939	21,120	**3,357,008**
29	2,857,138	282,698	317,338	21,120	**3,478,294**
30	2,941,821	286,838	355,787	21,120	**3,605,567**
31	3,029,919	291,126	396,356	21,120	**3,738,520**
32	3,121,360	295,544	439,134	21,120	**3,877,158**
33	3,215,342	300,009	484,100	21,120	**4,020,571**
34	3,310,557	304,395	531,120	21,120	**4,167,192**

Fuente: SED, Cálculos propios

Contratación

Como se describió en la sección metodológica relacionada con la estimación de la matrícula, la distribución de esta por sector y fuente de financiamiento se mantuvo constante durante el período analizado. Por lo tanto, las proyecciones aquí presentadas deberán ser ajustadas en la medida en que entren en operación nuevos colegios en administración y/o se decida aumentar o reducir la matrícula contratada con establecimientos educativos privados.

Colegios en Administración. Según datos de la SED, el costo por alumno de la matrícula de los colegios en administración fue de $3.075.027.

Matrícula contratada con privados. Según datos de la SED, el costo por alumno de la matrícula contratada con colegios privados fue de $2.602.322.

La tabla 3 presenta los resultados de la estimación de costos asociados al componente de contratación del servicio educativo.

Tabla 3. Proyección costos contratación

	Costo Admón	Costo Contratada	TOTAL
	Admón	Contratada	TOTAL
21	88,393	19,843	**108,236**
22	88,184	20,354	**108,538**
23	87,818	20,861	**108,680**
24	87,542	21,416	**108,958**
25	87,504	22,057	**109,561**
26	87,306	22,705	**110,011**
27	87,160	23,406	**110,565**
28	87,086	24,149	**111,236**
29	87,055	24,934	**111,989**
30	87,054	25,753	**112,807**
31	87,079	26,581	**113,661**
32	87,105	27,415	**114,520**
33	87,089	28,280	**115,369**
34	87,024	29,165	**116,190**

Fuente: SED, Cálculos propios

Funcionamiento

Para efectos del presente documento se entienden como gastos de funcionamiento aquellos que se requieren para garantizar el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas distritales. Estos gastos se agrupan en 3 categorías: servicios públicos, conectividad y aseo y vigilancia.

La tabla 4 presenta los costos por alumno de los servicios incluidos en el componente de funcionamiento, los cuales fueron suministrados por la SED.

Tabla 4. Componentes del costo de funcionamiento

	Costo/Alumno
Energía	18,687
Gas	110
Agua y alcantarillado	17,456
Recolección de Basuras	6,363
Conectividad	36,032

Aseo	149,723
Vigilancia	197,676

Fuente: SED

La tabla 5 presenta los resultados de la estimación de costos asociados al componente de funcionamiento de los establecimientos educativos distritales.

Tabla 5. Proyección costos de funcionamiento

	Energía	Gas	Agua y Alc.	Rec. de Basuras	Conectividad	Aseo	Vigilancia	TOTAL
	Energ.	Gas	Agua&Alc.	Basuras	Conectiv.	Aseo	Vigil.	TOTAL
21	14,366	84	13,419	4,892	27,701	115,102	151,967	**327,530**
22	14,452	85	13,500	4,921	27,866	115,789	152,874	**329,485**
23	14,456	85	13,504	4,923	27,875	115,825	152,921	**329,588**
24	14,427	85	13,477	4,913	27,818	115,592	152,613	**328,924**
25	14,408	84	13,459	4,906	27,781	115,437	152,409	**328,485**
26	14,421	85	13,471	4,911	27,807	115,544	152,550	**328,789**
27	14,421	85	13,471	4,911	27,808	115,548	152,555	**328,798**
28	14,430	85	13,480	4,914	27,825	115,618	152,648	**329,000**
29	14,448	85	13,497	4,920	27,860	115,763	152,840	**329,412**
30	14,472	85	13,519	4,928	27,905	115,953	153,090	**329,951**
31	14,499	85	13,544	4,937	27,957	116,169	153,375	**330,565**
32	14,528	85	13,571	4,947	28,013	116,400	153,681	**331,225**
33	14,554	85	13,595	4,956	28,064	116,612	153,960	**331,827**
34	14,572	85	13,612	4,962	28,098	116,755	154,149	**332,233**

Fuente: SED, Cálculos propios

Permanencia y Calidad

***Programa de Alimentación Escolar*.** Al igual que en el caso de educación inicial, contempla la entrega de complementos alimenticios al 100% de la población atendida por el sector oficial, diferenciando el número o tipo de complementos a entregar según la jornada. Por lo tanto, la distribución de la atención entre jornada única y las otras jornadas significa variaciones en los costos asociados a este concepto.

Transporte Escolar. Para el costeo se tuvo en cuenta los diferentes tipos de servicios con que la SED moviliza estudiantes a sus instituciones educativas (bus, subsidios, al colegio en bici y ciempiés), que para el 2020 sumaron un total de 74.903 beneficiarios. Con base en los datos de la SED se estimó un costo ponderado promedio. La meta de atención se fijó en el 10,4% de la matrícula.

Textos. Se estableció distribuir libros, textos y guía para docentes para 4 áreas, en todos los niveles educativos y para el 100% de los estudiantes. Adicionalmente, se fijó una vida útil de 3 años y un costo promedio por nivel educativo.

Tabletas. Para el año 2021 se tomó como beneficiarios el número de tabletas distribuidas por la SED, con un costo unitario en promedio de $611.622. Para los demás años se planteó beneficiar al 10% de la matrícula.

Conectividad. Para el año 2021 se tomó como beneficiarios el número de familias beneficiadas con conectividad (96.000), con un costo unitario en promedio de $214.927. Para los demás años se planteó beneficiar al 10% de la matrícula.

Programas. Hace referencia a diferentes programas de mejoramiento de la calidad adelantados por la SED, entre los que se cuentan: (i) Fortalecimiento curricular; (ii) Bogotá reconoce a sus maestros, maestras; (iii) Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial; iv) Competencias para el ciudadano de hoy; (v) Evaluar para transformar y mejorar; (vi) Desarrollo integral de la educación media; (vii) Participación ciudadana para el reencuentro; y, (vii) Modernización de la gestión institucional. Se estimó un costo promedio por estudiante, que suma $111.505.

La tabla 6 presenta los resultados de la estimación de costos asociados al componente de calidad y permanencia.

Tabla 6. Proyección costos de componente de calidad y permanencia

	PAE	Transporte Esc.	Textos y Guías	Tabletas	Conectividad	Programas	TOTAL
	PAE	TE	Textos	Tablets	Con_Estud.	Prog_Mej.	TOTAL
21	490,027	117,481	36,445	60,194	20,633	81,404	**806,184**
22	515,331	117,838	16,022	44,788	15,739	81,652	**791,369**
23	537,927	117,572	15,975	44,686	15,703	81,468	**813,332**
24	559,393	117,092	36,154	44,504	15,639	81,135	**853,917**
25	581,232	116,726	15,930	44,365	15,590	80,881	**854,723**
26	604,472	116,658	15,884	44,339	15,581	80,835	**877,769**
27	626,562	116,382	35,995	44,234	15,544	80,643	**919,361**
28	625,577	116,199	15,822	44,165	15,520	80,517	**897,799**
29	625,063	116,104	15,802	44,128	15,507	80,450	**897,055**
30	624,844	116,063	35,943	44,113	15,502	80,422	**916,887**
31	624,812	116,057	15,790	44,111	15,501	80,418	**896,688**
32	624,921	116,077	15,803	44,118	15,503	80,432	**896,854**
33	624,987	116,090	35,984	44,123	15,505	80,441	**917,129**
34	624,752	116,046	15,783	44,106	15,499	80,410	**896,597**

Fuente: SED, Cálculos propios

Infraestructura

El componente de infraestructura contempla los costos asociados a la prestación de un servicio de calidad, en donde las condiciones físicas de los colegios respondan a las necesidades pedagógicas del proceso educativo. Esto incluye definir las necesidades de infraestructura nueva asociadas tanto a la ampliación del acceso como a la universalización de la jornada única, a la dotación de la infraestructura nueva, al igual que el mantenimiento y reposición periódica de las edificaciones, tanto nuevas como las existentes.

Obra Nueva. El costo de la infraestructura constituye, sin lugar a duda, el componente más sensible en materia de costeo y financiamiento. Lo anterior, por el impacto que puede tener sobre las finanzas del Distrito y, por ende, sobre la factibilidad de implementarlo. Esto se deriva, principalmente, por el impacto que la ampliación de la jornada única tiene sobre la necesidad de construir nuevos colegios, que alberguen la población escolar que actualmente comparte infraestructura con otros estudiantes. Según estimaciones realizadas para este estudio, para 2019, un total de 232.549 estudiantes comparten infraestructura y requerirían de la construcción de colegios nuevos para ser atendidos en jornada única. Suponiendo una capacidad de 1.440 estudiantes por colegio y un costo de $36.000 millones por IED nueva, la inversión requerida ascendería $5,8 billones de pesos. Esto hace que el horizonte temporal para alcanzar la meta del 100% en jornada única resulte de gran importancia a la hora de proyectar las necesidades de

recursos. La gráfica 6, ilustra los costos anuales en dos escenarios: si la meta se cumple en 2027 o en 2034. Para las proyecciones aquí presentadas se fijó como horizonte temporal el año 2034.

Gráfico 6. Costo Infraestructura Nueva según metas de Jornada Única



Fuente: SED, Cálculos propios

Dotación. Hace referencia a las inversiones necesaria para dotar las aulas y los espacios comunes. Para ello, con base en la matrícula, se estimó el número de aulas suponiendo un tamaño promedio de 40 estudiantes. Los costos por aula y espacio común se estimaron con base en la información del MEN y de la SED.

Reposición. Se incluyó una partida por concepto de reposición, estimando que al año se debe volver a dotar el 5% de las aulas y sus espacios comunes.

La tabla 7 resume los costos proyectados del componente de infraestructura.

Tabla 7. Proyección costos componente de infraestructura

	Obra Nueva	Dotación (Aulas y EC)	Reposición Dotación	TOTAL
	Obra	Dotación	Repos.	TOTAL
21	231,306	8,327	21,622	**261,255**
22	561,924	20,229	21,622	**603,775**
23	453,207	16,315	21,622	**491,144**
24	447,210	16,100	21,622	**484,931**
25	447,210	16,100	21,622	**484,931**
26	465,063	16,742	21,751	**503,556**
27	447,767	16,120	21,757	**485,644**
28	459,018	16,525	21,714	**497,256**
29	471,440	16,972	21,685	**510,096**
30	478,829	17,238	21,705	**517,771**
31	483,248	17,397	21,705	**522,350**
32	485,939	17,494	21,719	**525,152**
33	482,499	17,370	21,746	**521,614**
34	471,052	16,958	21,781	**509,791**

Fuente: SED, Cálculos propios

Otros

Para finalizar, la tabla 8 presenta la proyección de costos asociados al funcionamiento de la Secretaría de Educación y a la inversión en desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de información, de apoyo a la gestión. Estos costos fueron tomados de la SED.

Tabla 8. Proyección otros costos

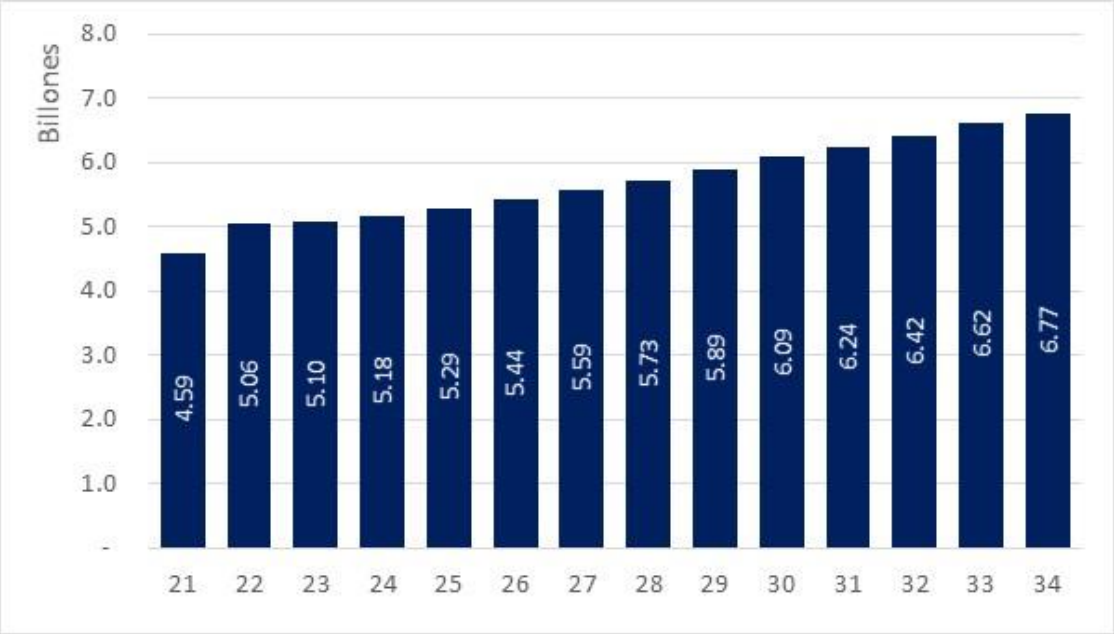
	Funciona-miento SED	Sistemas de información	TOTAL
	Func.	S. Inf.	TOTAL
21	120,000	68,000	**188,000**
22	120,000	68,000	**188,000**
23	120,000	68,000	**188,000**
24	120,000	68,000	**188,000**
25	120,000	68,000	**188,000**
26	120,000	68,000	**188,000**
27	120,000	68,000	**188,000**
28	120,000	68,000	**188,000**
29	120,000	68,000	**188,000**
30	120,000	68,000	**188,000**
31	120,000	68,000	**188,000**
32	120,000	68,000	**188,000**
33	120,000	68,000	**188,000**
34	120,000	68,000	**188,000**

Fuente: SED, Cálculos propios

Consolidado

Para finalizar, la gráfica siguiente muestra los costos anuales proyectados hasta 2034. Con una necesidad de ampliación de cupos muy baja, que representa tan sólo el 2,7% de la matrícula actual, las necesidades de recursos se derivan de la ampliación de la cobertura de algunos programas considerados claves. Es el caso de la educación inicial y la jornada única. Y como se comentó en la sección respectiva, el horizonte temporal que se fije a tales políticas determinará las necesidades de recursos adicionales que demande el sistema educativo público al Distrito Capital.

Gráfico 7. Proyección costos todos los componentes



Fuente: SED, Cálculos propios

Tabla 9. Proyección costos todos los componentes

	P. Infancia	RRHH	Contratación	Funcionam.	Permanecia y Calidad	Infraestruct.	Otros	TOTAL
	P. Inf.	RRHH	Contrat.	Funcio.	Perm&Cal	Infraest.	Otros	TOTAL
21	266,948	2,630,474	108,236	327,530	806,184	261,255	188,000	**4,588,627**
22	290,275	2,757,507	108,538	329,485	778,547	603,775	188,000	**5,056,127**
23	311,174	2,879,105	108,680	329,588	787,744	491,144	188,000	**5,095,434**
24	329,493	2,924,702	108,958	328,924	815,692	484,931	188,000	**5,180,701**
25	347,175	3,023,694	109,561	328,485	803,917	484,931	188,000	**5,285,763**
26	364,678	3,133,913	110,011	328,789	814,298	503,556	188,000	**5,443,245**
27	387,699	3,242,302	110,565	328,798	843,376	485,644	188,000	**5,586,385**
28	410,636	3,357,008	111,236	329,000	832,771	497,256	188,000	**5,725,905**
29	434,109	3,478,294	111,989	329,412	842,909	510,096	188,000	**5,894,810**
30	458,153	3,605,567	112,807	329,951	873,585	517,771	188,000	**6,085,835**
31	482,828	3,738,520	113,661	330,565	864,214	522,350	188,000	**6,240,138**
32	507,995	3,877,158	114,520	331,225	875,201	525,152	188,000	**6,419,252**
33	533,344	4,020,571	115,369	331,827	906,301	521,614	188,000	**6,617,027**
34	558,645	4,167,192	116,190	332,233	896,597	509,791	188,000	**6,768,648**

Fuente: SED, Cálculos propios

La tabla 9, muestra las proyecciones consolidadas de todos los componentes de la canasta educativa que fueron contemplados siguiendo las recomendaciones de la mesa que se consideran fundamentales; adicionalmente se puso como fecha para alcanzar esta meta el 2034. Las proyecciones se hicieron a pesos constantes de 2020, lo que significa que el crecimiento observado responde al crecimiento real que requiere el sector educativo en Bogotá.

Para responder a las necesidades educativas, y cumplir con la materialización del derecho a la educación, de acuerdo con este ejercicio, se requiere crecer en términos reales 47,5% el gasto en educación; pasando de un gasto de 4,6 a 6,8 billones de pesos. Además, estas proyecciones indican que el gasto por estudiantes debería crecer de 5,8 a 8,4 millones de pesos, que corresponde a un incremento del 44%. Lograr ese gasto por estudiante dejaría a Bogotá cerca a las cifras que tiene Chile, país referente de la región. Se debe anotar que hay una diferencia entre el crecimiento de gasto total (47,5%) con el crecimiento del gasto por estudiante (44%) que se explica por el aumento de la matricula y la posibilidad de algunas eficiencias en el gasto.

Si bien el incremento del gasto que sugieren las estimaciones es alto, hacer que este se distribuya de manera sostenida a lo largo del tiempo permite que sea alcanzable. De acuerdo con las proyecciones, los dos primeros años tendrían los incrementos más elevados, 13,75% en 2021 y 10,19% en 2022, seguidos de incrementos que oscilan en todo el periodo entre el 0,79% y 3,08%. Lo anterior significa un esfuerzo fiscal que, con la voluntad política, es factible.

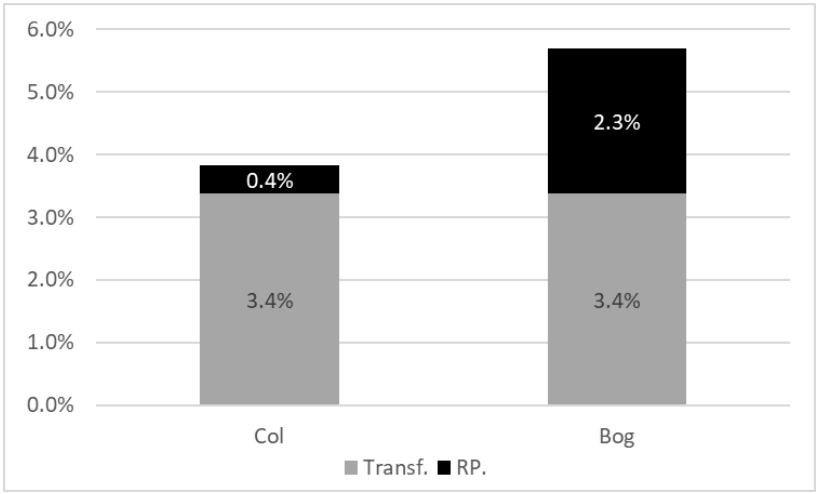
Finalmente, es destacable que, de los 4,59 billones de pesos del gasto en educación para Bogotá en 2021, cerca 0,58 billones de pesos provenían del cupo de endeudamiento, lo que, sumado a las necesidades detectadas en el presente trabajo, aumenta la presión por conseguir nuevos recursos para financiar el sistema educativo.

Algunas observaciones finales

A diferencia del país en su conjunto, Bogotá muestra una situación financiera mucho más favorable en materia de gasto público en educación. Para el año 2018, el gasto público en educación

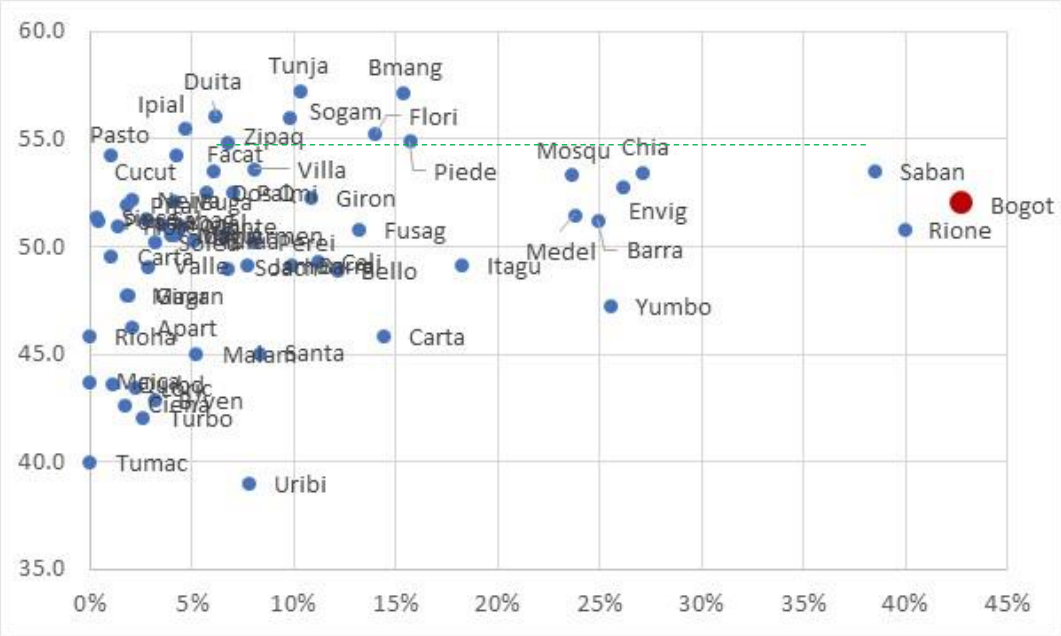
preescolar, básica y media (EPBM), de Colombia se situó en 3,8% del PIB, del cual tan sólo el 0,4% correspondió al aporte de recursos propios por parte de las regiones (Entidades Territoriales Certificadas y Municipios No Certificados). Observando la distribución del gasto en Bogotá, para el año 2020 los recursos de transferencias ascendieron a $2,27 billones mientras los recursos propios llegaron a $1,76 billones, que equivalen al 77,6% de las transferencias. Si se toma como referente el gasto público como porcentaje del PIB y se extrapola la situación de Bogotá a la del país, es evidente que el Distrito Capital registra niveles de gasto muy superiores. En efecto, si Colombia registrara niveles de gasto con recursos propios similares a los de Bogotá, estos últimos representarían el 2,3% del PIB y el gasto público en EPBM ascendería a 5,7%.

Gráfico 8. Gasto Público en EPBM



Fuente: UNESCO y cálculos propios

Gráfico 9. Inversión Recursos Propios y Resultados SABER11 (Matemáticas)



Fuente: FUT – 2017 y SABER 11 - 2017

Los mayores niveles de gasto de Bogotá, sin embargo, parecen no reflejarse en algunos de sus resultados en materia educativa. Como lo muestra la gráfica anterior, si bien Bogotá registra el mayor nivel de inversión de recursos propios en EPBM, mucho de los municipios certificados alcanzan resultados superiores o similares con niveles de inversión mucho menores. En efecto, mientras Bogotá ocupa el primer lugar en inversión de recursos propios en educación, tan sólo alcanza el puesto 22 en los resultados de SABER 11. Y si bien es cierto que la mayoría de los municipios certificados tienen una población muy por debajo de la de Bogotá, resulta pertinente plantear preguntas respecto a la eficacia del gasto educativo en el Distrito Capital. En el caso de las grandes ciudades, Medellín, cuya inversión de recursos propios fue prácticamente la mitad de la de Bogotá, obtuvo resultados ligeramente por debajo del Distrito Capital. En otro caso, Bucaramanga, cuya inversión fue casi la tercera parte de la de Bogotá, superó al Distrito Capital en más de 5 puntos.

Posibles fuentes de financiación para educación

Una de las principales conclusiones de este Eje sobre *Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión*, es que las metas planteadas que contribuirían a avances sustanciales en la educación pública en Bogotá exigen esfuerzos simultáneos en dos frentes: recursos

adicionales y mayor eficiencia del gasto asignado. Sobre el primer punto es evidente que existe un déficit, al comparar 2021 con 2034, del 47,5%, los que se observa en el Gráfico 10. Adicionalmente, al desagregar el déficit por año, este crece a una tasa de más del 10% en los primeros dos años y luego fluctúa entre 0,79% y 3,08%.

Gráfico 10. Proyección Costo Prestación Servicio Educativo (Billones de $ Constantes)

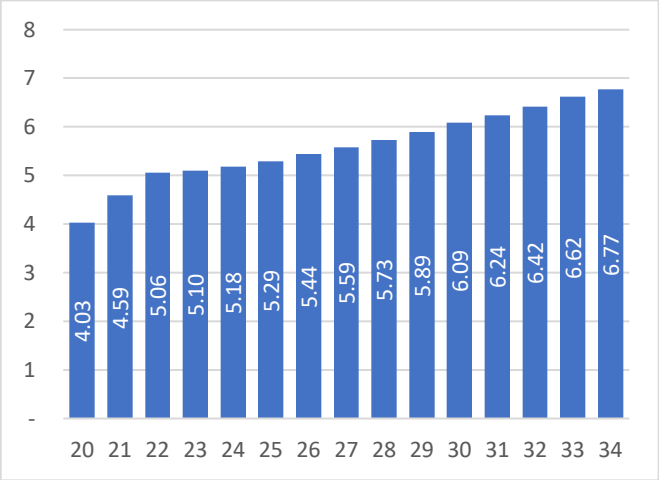
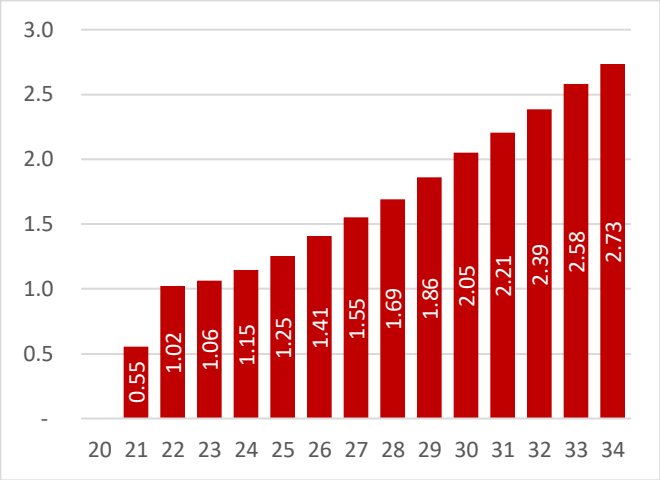


Gráfico 11. Proyección Recursos Adicionales (Billones de $ Constantes)



Fuente: SED. Cálculos propios.

El gráfico 11, señala la evolución por año durante el período 2021-2034 de los recursos adicionales que se requerían para hacer realidad las metas planteadas. Sin embargo, debe señalarse que si algunas de las propuestas como la infraestructura necesaria para la jornada única, o el aumento en el gasto por estudiante o cualquiera de las otras metas consideradas en la proyección de los costos, se desea alcanzarlas en menor tiempo del programado, estos déficits serán superiores.

Sobre el segundo punto, mejoras sustantivas en la gestión, esta es una tarea que cuenta con el trabajo realizado por los diferentes ejes de esta Misión que anotan aspectos específicos que mejorarían la productividad de las tareas correspondientes, lo cual significa ahorro de recursos que pueden asignarse a aquellas áreas donde se requieren mayores asignaciones de gasto. Uno de los mensajes importantes sobre la línea de gestión es la importancia que tiene la descentralización de muchos de los procesos de la Secretaría y la autonomía que se debe dar a las DILEs e instituciones

educativas. Esto requiere y merece, sin duda, un estudio profundo sobre procesos, procedimiento, funciones y responsabilidad de cada actor del sistema educativo.

Como se mencionó, en la medida en que avanzaron los debates en este eje, así como los que se desarrollaban en los otros grupos de la Misión— conocidos gracias al apoyo del equipo de estudiantes voluntarios de la Universidad de los Andes— quedó en evidencia que los recursos disponibles para responder a los nuevos retos eran insuficientes. Por consiguiente, se consideró como un elemento crítico no previsto inicialmente, empezar a explorar distintas posibilidades de fuentes alternativas de financiación. Con ese propósito se convocó un grupo de expertos en temas fiscales y se les planteó la necesidad de explorar nuevas rentas que permitieran la realización de las metas necesarias para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación en Bogotá.

Un punto de partida de este análisis ha sido reconocer que la fuente prioritaria de recursos para responder a los esfuerzos adicionales identificados en esta Misión será el aporte adicional que la ciudad pueda hacer en el futuro próximo. Dadas las limitaciones de recursos del gobierno nacional, con un déficit fiscal del 8,6% en 2021, muy superior al observado en 2019 (2,5%) y su alto nivel de endeudamiento, 64,7% del PIB en 2020, de acuerdo con el Marco Fiscal de Mediano Plazo (2021), mayores transferencias de la Nación al sector educativo en general, y en particular a Bogotá, no se ven viables en los próximos años. Por ello, este eje exploró distintas alternativas de fondos adicionales que pudiera explorar la ciudad, así como estrategias a seguir mientras se logre la reactivación sostenible de la economía y por consiguiente la implementación de nuevas fuentes de recursos fiscales.

Posibles fuentes de recursos. En primer lugar, se exploró la posibilidad de la devolución de impuestos pagados actualmente por las instituciones educativas de la ciudad, similar a como funcionan las universidades. De ser posible esta estrategia las escuelas tendrían un margen de mayor gasto que obviamente debería ser evaluado y reglamentado por la Secretaría de Educación. Con este propósito se realizó una reunión con el Secretario de Hacienda, Juan Mauricio Ramírez, quien planteó claramente que esa posibilidad estaba agotada y por consiguiente no existía ninguna posibilidad en el corto o mediano plazo de realizar devolución de impuestos al sector educativo, porque de hecho ya estaban en marcha excepciones tributarias dentro de este sector.

A su vez, los expertos convocados hicieron una serie de sugerencias de nuevas fuentes de recursos públicos que podrían subsanar el déficit previsto en las proyecciones de gasto planteadas pero que exigen desarrollos posteriores. Para avanzar en esta exploración se consideró uno de los trabajos más recientes de Jorge Iván Gonzales "Cambios en el Modelo Económico Global. Impactos de la pandemia en Bogotá" (2021), en el cual analiza la situación de las finanzas públicas de la ciudad.

Existe consenso en que Bogotá necesita realizar un esfuerzo adicional para obtener mayor financiación para las estrategias previstas en distintos sectores como también diversificar sus impuestos dado que el 80% de su recaudo proviene del Predial y del impuesto de Industria y Comercio, ICA (González, 2021). A partir de esta preocupación ya se vienen explorando posibilidades de nuevos recaudos para la ciudad de Bogotá que pueden ser parte de las fuentes requeridas para la financiación adicional que demanda las proyecciones presentadas para el sector educativo 2021-2034. En el trabajo anotado se hace una diferencia entre los impuestos convencionales y los reconocidos como no convencionales. Entre los primeros estarían el predial y la valorización y entre los segundos aquellos que buscan capturar rentas urbanas.

Impuesto predial. Varias modificaciones de este impuesto generarían fácilmente recursos adicionales. La tarifa del predial en Bogotá es progresiva y va del 5,5 por mil a 11,3 pero se reconoce que puede subir inclusive al 20 por mil como se observa en otras ciudades del mundo. Adicionalmente, pueden establecerse tarifas diferenciales crecientes "en función del número de inmuebles en posesión de una misma persona natural o jurídica" (Ibid). La tarea pendiente es estimar recursos nuevos que estos cambios generarían y analizar la forma y el momento de hacerlo para disminuir presiones de naturaleza política.

Impuesto por valorización. La naturaleza de este impuesto es la captura por parte del Estado de las externalidades que las obras públicas generan. Capturar estas externalidades por parte del estado se traduce en grandes beneficios para la población. Aunque estos impuestos existen actualmente, es posible ampliarlos de manera que en sectores de altos ingresos que se benefician de estas inversiones públicas se aumente aún más la tasa y se pueda obtener recursos adicionales. Al mirar su importancia dentro del recaudo actual de la ciudad, es evidente que no es muy

significativo dado que no aparece como rubro aparte dentro de los ingresos de la ciudad. Sin embargo, previendo las obras que se desarrollarán en el próximo futuro, como el metro de Bogotá, se puede encontrar en este recaudo una fuente importante de nuevos fondos.

Impuestos a rentas urbanas. La dinámica de las construcciones dentro del perímetro de la ciudad genera rentas que si no se establecen impuestos se quedan en manos privadas (Ibid). Una posibilidad que ha considerado este eje es exigir a las firmas constructoras dedicadas a la vivienda, que en los nuevos desarrollos urbanos se plantee como parte de los proyectos la construcción de nuevos centros educativos. Esta estrategia ya se ha implementado en municipios cercanos a Bogotá y se puede revisar dichas experiencias. Dos resultados podrían derivarse de una estrategia como esta. En primer lugar, se podría bajar la presión de recursos para nueva infraestructura que el sector requiere y, en segundo lugar, se reducirían los costos de transporte de los estudiantes que ocuparían esas nuevas viviendas, a la vez que la infraestructura educativa crece a la par que crece la ciudad. Este ahorro se convertiría en recursos adicionales que se destinarían a objetivos que no son financiables con los fondos actuales asignados al sector.

Una alternativa no explorada en Bogotá, pero que en países como Brasil ha generado recursos fiscales es la creación de los llamados Cepacs, certificados transables de edificabilidad, cuya venta le permite a la administración obtener recursos adicionales. Estos certificados se transan en el mercado de manera que la ventaja que tienen es que su valor no es una decisión arbitraria del gobierno, sino que depende directamente del valor de la obra. Es otra manera de capturar esas rentas que se generan por los desarrollos de proyectos urbanísticos que se quedan generalmente en manos de los constructores y no le aportan beneficios fiscales al Estado.

Reflexión final. La posibilidad de incrementar las tarifas de los impuestos existentes o de crear nuevos se enfrenta en el corto plazo a la realidad de una crisis económica cuya evolución no es aún evidente. Por ello es conveniente explorar posibilidades para los próximos dos o tres años hasta que se consolide una recuperación de la actividad productiva tanto en el país como en la ciudad. Debido a esas limitaciones reales, se identifica que la alternativa realista para encontrar nuevos fondos públicos de inmediato es el mayor endeudamiento de Bogotá. Como lo analiza el estudio de González, es evidente esta posibilidad dado que a pesar de haber aumentado "la deuda

actual (de Bogotá) no desborda los límites definidos por ley". Adicionalmente, los indicadores que analizan su capacidad de pago son muy favorables. En síntesis, Bogotá tiene una mayor capacidad de endeudamiento que el país, y su deuda es más sostenible que la del país. (Ibid).

Dada la complejidad de este tema de posibles fuentes de recursos, se le recomienda a la Secretaría de Educación conformar un grupo de trabajo de especialistas en temas fiscales, que profundice en estas propuestas y de esta manera asegure que estas nuevas fuentes de recursos fiscales sean la oportunidad real definida en monto y tiempos y procedimientos para asumir el déficit que presentan las proyecciones realizadas.

8. **Capítulo.** Los grandes desafíos de transformación de la educación de Bogotá 2020-2038

VIII. Capítulo: *Lecciones de los educadores en territorio*

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, en coordinación con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), logró identificar y seleccionar experiencias pedagógicas significativas que fueron socializadas y discutidas como parte del trabajo desarrollado en cada uno de los ejes de la Misión.

La selección de estas experiencias estuvo a cargo del IDEP quién las identificó con base en criterios de reconocimiento y distinciones obtenidas tanto a nivel distrital, como nacional e internacional. Todas ellas 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 ofrecen nuevas ideas sobre la formación docente y sobre su ejercicio profesional, al igual que sobre 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 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 posgradual, y otras con niveles de gestión de recursos con entidades del orden gubernamental o privado. Cabe mencionar que las experiencias seleccionadas para el eje de “financiación y mejoramiento de la gestión”, fueron escogidas con criterios distintos, dado que la gestión y la financiación de la educación en contextos micro, como el de las instituciones escolares, se circunscribe a los rectores y rectoras, coordinadores y por supuesto las 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.

Experiencias pedagógicas

1. Educación inicial: bases sólidas para la vida

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

Docente Ruth Stella Chacón Pinilla, colegio Rodolfo Llinás de la localidad de Engativá.

La 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 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. Se analizaron 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 favorables para la vida infantil.

Aprende en casa. Antología de expresiones lúdicas en familia

Docente Martha Sanabria, colegio Nuevo Horizonte de la localidad de Bosa.

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. 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 pandemia. En esta experiencia los niños y niñas son protagonistas de las experiencias pedagógicas desarrolladas. Por su parte, el grupo familiar es el encargado de suplir las necesidades básicas de los niños y de construir vínculos necesarios para su pleno desarrollo. Y los docentes disponen de 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

Docente Tadiana Escorcia, Colegio José Asunción Silva, de la localidad de Engativá.

Esta estrategia pedagógica está dirigida a aquellas familias y comunidades que se han visto en la necesidad de abandonar sus territorios, llegando a lugares a los que sienten que no pertenecen y en los 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 homogéneas 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 la importancia de la infancia en sus vidas. De este modo, se dinamiza una transformación pedagógica integrando las infancias y la identidad cultural. 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.

Esta iniciativa ha reconstruido el tejido social, ha propiciado la reivindicación de quienes han sido desarraigados y 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

Robinson Copete, colegio Colsubsidio Chicalá de la localidad de Bosa.

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 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. La variedad de recursos didácticos 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, imágenes auditivas, adquieren vocabulario, desarrollan su creatividad e investigan. Generalmente se trabaja con canciones infantiles tradicionales con el propósito de transformarlas en un 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 les preocupa lo teórico y lo técnico, mejoran en procesos de descripción, en capacidades lingüísticas y desenvolvimiento espacio-temporal.

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. 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 una prioridad para potenciar los procesos formativos de los niños.

La participación de los padres de familia en los procesos escolares es baja, por lo que es importante en la política educativa acompañar a los maestros para proponer caminos que establezcan relaciones empáticas con las familias, que les permitan crear estrategias de participación para

padres, madres y cuidadores que no tenga su centro en la presencialidad. Al igual que con las familias se debe 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. Además, tiene muchos saberes que les son propios y no se toman en cuenta, ni son valorados para desarrollar el trabajo pedagógico al interior de las instituciones educativas. Otro elemento es la recuperarción de lo local, el reconocimiento de los valores de las comunidades próximas al colegio y de la riqueza cultural de los contextos sociales.

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. Para alcanzar este propósito 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. Reconocer que la escuela necesita múltiples apoyos para alcanzar los propósitos formativos y pedagógicos, 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 la política educativa debe proponer 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 la política educativa debe establecer las condiciones para que los maestros sistematicen y documenten sus prácticas. Si bien se hace 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, no se le da el mismo énfasis a hablar de los tiempos con los que ellos cuentan para hacerlo. Muchas veces los maestros que sistematizan sus prácticas pedagógicas lo hacen en sus tiempos personales. 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 pertinentes.

2. Formación integral para nuestros niños, niñas y jóvenes

Personería estudiantil, una oportunidad para gestionar, liderar y aprender de la profesora
Docente Shirley Flórez, colegio Estanislao Zuleta de la localidad de Usme.

La investigación es la base de esta experiencia que busca mejorar el desempeño de la personería estudiantil a través de un proceso de acompañamiento, evaluación y seguimiento, basado en tres componentes: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional. Luego de su implementación, se obtuvieron resultados que probaron la importancia de un proceso de gestión donde los docentes ejercen el liderazgo pedagógico, propiciando espacios de participación de los estudiantes elegidos para cada uno de los cargos del gobierno escolar, y que implica un aprendizaje sobre la organización a favor de toda la comunidad educativa.

La experiencia parte de la realización de un diagnóstico a través de la autoevaluación institucional y de entrevistas a miembros de la comunidad, por medio de las cuales se identifica las dificultades encontradas en el desempeño de la personería estudiantil y del ejercicio adecuado de la democracia a través de los órganos del gobierno escolar, lo que permitió la identificación de opciones de mejoramiento, la formación en planes operativos para los candidatos, acompañamiento a la ejecución de los planes, seguimiento y evaluación. También se establecieron protocolos para que se diera continuidad en años posteriores e identificación de cambios en la autoevaluación institucional. Adicionalmente, la investigación logró que la personería estudiantil tuviera visibilidad más allá de la época de elecciones y cumpliera su labor de veedora activa de los derechos de los estudiantes, particularmente en el comité de convivencia. Se fomentó el liderazgo durante todo el año, tanto de la personería como del concejo estudiantil, se realizó un proceso de formación previo a candidatos al gobierno estudiantil, se definieron protocolos de elección, canales de divulgación de las labores de personería, y se extendió la investigación a otras instituciones.

Armonías de Paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia **del Profesor**
Daniel Jiménez, colegio Venecia en la localidad de la localidad de Tunjuelito.

Esta iniciativa pedagógico-musical que inició en el 2011, apuesta por una formación integradora en la que la educación musical y el modelo pedagógico crítico promueven el desarrollo de competencias socioemocionales.

La innovación se hace a través de tres acciones. La primera, la orquesta Big Band donde se trabajan emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, sentido del logro y propósitos. La segunda, el festival de la canción y el festival musical en los que se promueve la reflexión propositiva sobre problemáticas en contexto (escritura, sentido social). Y la tercera, conciertos didácticos para preescolar y primaria, que involucran a toda la institución.

Durante nueve años se ha consolidado una triada pedagógica que ha permitido desarrollar y alcanzar las metas propuestas. Los estudiantes han compuesto más de 90 canciones y 6 obras de teatro, desde el análisis del contexto sociopolítico colombiano, para transmitir mensajes de convivencia y paz. Desde un proceso de sensibilización, reflexión y proposición crean en conjunto obras que reflejan el país y construyen cultura democrática. La experiencia rompe paradigmas y dinamiza aprendizajes significativos en un ambiente musical de paz. Ha sido socializada en espacios artísticos, culturales y académicos nacionales e internacionales, llegando a recibir reconocimientos en instancias educativas y medios de comunicación.

Los resultados más relevantes han sido la transformación de currículo musical, involucrando habilidades del siglo XXI en torno a la convivencia y la formación ciudadana, la creatividad y el pensamiento crítico, y ha logrado una comunidad que reflexiona, aprende y transforma dignificando la vida y la escuela.

***ATLANTIS: Club de Astrociencias: Transformando realidades, desarrollando sujetos críticos* del profesor**

Docente Julio Cesar Donato, del Colegio Cundinamarca de la localidad Ciudad Bolívar.

El semillero Club de Astrociencias Atlantis surgió en el año 2016 como centro de interés para estudiantes del ciclo IV (8º y 9º), a partir de la formación en temáticas interdisciplinares: astronomía, biología, química, física, educación ambiental, matemáticas, ciencias sociales, además de tecnología, robótica espacial, astrofotografía y programación. Esta iniciativa tiene la participación de diez maestros de diferentes asignaturas que trabajan de manera conjunta para ofrecer y construir conocimiento. Su objetivo es integrar diferentes asignaturas en un aprendizaje

interdisciplinar de la vida y del universo, para fortalecer el pensamiento crítico y las habilidades investigativas. Igualmente, pretende diseñar e implementar una malla curricular didáctica integrada que favorezca el aprendizaje interdisciplinar, así como realizar procesos de indagación e investigación escolar que integren saberes disciplinares sobre temas referentes a las ciencias del espacio.

El enfoque metodológico del Club de Astrociencias es la reflexión-acción-participación (RAP), el cual permite, mediante la interacción con el entorno, el reconocimiento de los fenómenos que se identifican y, principalmente, el cuestionamiento acerca de esos fenómenos en la búsqueda de una explicación lógica. Además, el Club está articulado con el PEI a través del desarrollo del pensamiento crítico.

De igual forma, se desarrolla un semillero de investigación en el que partícipan tanto los maestros como los estudiantes y se resalta la importancia de la gestión interinstitucional y apoyo del rector y directivas el colegio, lo que ha permitido contar con una sala especializada de astronomía y un domo de observación.

Aportes de las experiencias a la Misión

La figura del maestro investigador y la investigación escolar como un aspecto clave para el mejoramiento de la calidad educativa aparece en dos de las experiencias presentadas. Es importante seguir fomentando condiciones para que estrategias similares de investigación sean realizables.

La experiencia ha demostrado que procesos como la investigación en y desde la escuela resultan estratégicos para fomentar el trabajo colaborativo, no solo entre estudiantes sino entre los mismos docentes, así como consolidar actividades interdisciplinares que superan las barreras limitadas de cada disciplina escolar. Experiencia que desborda los espacios y tiempos convencionales por lo que se espera que la jornada única o extendida contemple estas iniciativas.

Es posible que las situaciones en las que los maestros investigan por su cuenta sin ninguna remuneración adicional, horas en su plan de trabajo o apoyo institucional estén normalizadas, ya que en las presentaciones de las experiencias no se cuestionó el que los docentes tengan que realizar el trabajo "ad honorem", según sus propias palabras, y deja la idea de que debe hacerse así, ya que se sigue centrando en la idea de “vocación” de los maestros.

La transferencia de conocimiento de estas experiencias está ligada a las iniciativas que trascienden el trabajo del maestro, promueve el trabajo de equipo y la institucionalización de la experiencia al ser respaldada, no solo académica, sino también financieramente desde las directivas del colegio. Se exploró también la posibilidad de expansión a otros colegios, desarrollando estrategias como encuentros entre colegios de la misma localidad y una especie de mentoría que debe ser documentada y evaluada.

Un elemento clave es el acompañamiento de docentes y estudiantes que conozcan el contexto, el currículo y el horizonte institucional. Este aspecto hace la diferencia, en la medida que plantea desde una visión de integración curricular las actividades que hasta ahora se han considerado como extracurriculares, pero además que sea desde la investigación, el fortalecimiento a la democracia escolar, el liderazgo estudiantil y la libertad de catedra.

La formación integral que implican estas experiencias, requiere el decidido apoyo institucional de los directivos. Esta es la manera que han encontrado los docentes para tejer puentes y construir redes como uno de los elementos fundamentales para la sostenibilidad y el impacto de la formación integral de los estudiantes y docentes.

3. Transformación pedagógica

Morfeo: Una heterotopía filosófica. De la reflexión epistemológica como subsuelo de las prácticas escolares

Docente Andrés Santiago, Colegio Las Américas de la localidad de Kennedy

Por medio de esta experiencia se expusieron las aventuras entretejidas alrededor del grupo de profundización de la asignatura de filosofía, denominado Club de Performadores 'Morfeo', que desde el año 2010 congrega en contra jornada a los estudiantes, egresados y exestudiantes interesados en hacer de la filosofía un modo de vida.

Las reflexiones suscitadas se encuentran narradas en el libro *Morfeo, una escuela para la libertad*, que van más allá de las vivencias con los estudiantes y propone, a partir de las consecuencias epistemológicas, metodológicas y evaluativas desarrolladas, un mecanismo para integrar Morfeo a las clases regulares. Adicionalmente, se presenta una ruta de sistematización de innovaciones para 53 docentes que no han logrado hacer memoria de su práctica de aula

denominada ‘Heterotopías escolares’, de diferentes instituciones, tanto públicas como privadas, que participaron con escritos que problematizan los cimientos conceptuales de la pedagogía tradicional en la búsqueda de unos principios que permitan superar el plano de la didáctica para hacer de cada docente una pedagogía viva.

Acompañar el proceso de escritura de algunas experiencias ha permitido, a la par de visibilizar el trabajo realizado, conducirlo como una pedagogía libertaria, porque el proceso adelantado tiene por finalidad más allá de incidir en los estudiantes, llevar al docente de ser un mediador de aprendizajes a convertirse en un maestro que mediante el ejemplo de vida se constituye a sí mismo en el camino de la paz y del conocimiento.

Investigando ando: Propuesta pedagógica para el desarrollo de los procesos y habilidades de pensamiento científico en los niños de básica y secundaria media de la profesora

Docente Edna Julieta Benítez, Instituto Técnico Industrial Piloto de la localidad de Tunjuelito

Esta experiencia surge como respuesta al interés hacia las ciencias naturales por parte de los niños, niñas y jóvenes del colegio, que no encontraban en la asignación académica institucional posibilidad de profundización. Con esta iniciativa se potenciaron habilidades de pensamiento científico como la creatividad, la curiosidad, habilidades actitudinales, procedimentales y comunicativas. La iniciativa pedagógica le ha permitido a niños, niñas y jóvenes transformar su proyecto de vida y en algunos casos escoger las ciencias naturales o aplicadas como opción de formación profesional. Estos resultados son la base que permite que la experiencia se reconstruya a partir de las dificultades, potenciando los aciertos con cada nuevo grupo de niños.

“Investigando ando” surgió de la necesidad de aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas en la institución, apostándole a la posibilidad de implementar una metodología que no se centre solamente en el contenido, sino en la potenciación de las habilidades y procesos de pensamiento científico por medio de la investigación escolar.

En los resultados se encontró que la flexibilización en los tiempos escolares ha permitido que los niños tengan continuidad en el proceso, el desarrollo del pensamiento científico reflejado en las socializaciones de los estudiantes, y el aporte a resolución de conflictos ambientales.

Pedagogía del Loto: Respirar, pensar, actuar

Docente Alexander Rubio Álvarez, Colegio Rodrigo Lara Bonilla de la localidad de Ciudad Bolívar.

Tras la muerte violenta de uno de sus estudiantes, el profesor se plantea los parámetros curriculares sobre la formación de buenos seres humanos. Esta "serendipia" (acción en donde su produce una cadena sináptica nueva) propició el trabajo investigativo del cuerpo y el arte, a través de metodologías cualitativas, diarios de campos o bitácoras kinésicas-emotivas. Se empezó a trabajar con temas relacionados con el cuerpo, la corporeidad (empático) y la corporalidad (disciplina para ganar), a través de la respiración, el trabajo colectivo, el reconocimiento de la alteridad, la meditación y las posturas corporales.

El grupo de trabajo conformado por 40 estudiantes mejoró las relaciones afectivas, las relaciones con el otro, así como su desempeño académico, logrando una mejoría en los resultados de las pruebas saber. Posteriormente, se realizó un experimento con un grupo de 172 participantes, y un grupo de control de 86 estudiantes. El impacto de la investigación se evidenció en el mejoramiento de la dimensión socioemocional, y en el empoderamiento de los estudiantes al igual que superar los prejuicios de vivir en Ciudad Bolívar.

Aportes de las experiencias a la Misión

Las tres experiencias son investigaciones que derivaron en innovaciones, lo que resalta la importancia de la investigación desde el aula para lograr una transformación pedagógica, tanto en las prácticas de enseñanza como en los aprendizajes de los estudiantes. Además, están orientada por lo menos en dos direcciones: fomentar el pensamiento científico en los niños y niñas, y fortalecer la educación socioemocional dentro del currículo para mejorar la salud física y mental de los estudiantes y profesores.

Lo que uno de los maestros llamó “el despertar de la experiencia investigativa de los maestros” significa una forma de reflexión frente a la escuela, en el que la escritura y la vocación por enseñar juegan un papel definitivo para lograr transformaciones pedagógicas. Esto remite a la formación de maestras y maestros, así como a la importancia del trabajo en equipo. Lamentablemente, existe un gran número de iniciativas no suficientemente documentadas que permanecen en el anonimato por la falta de herramientas. bien sea teóricas o argumentativas.

Desde áreas tan disímiles como las ciencias naturales, la educación física o la filosofía se encuentra que el común denominador está en la formulación de una pregunta que invita a maestros y estudiantes a indagar por el sentido mismo de la vida, del territorio y de la comunidad.
Para lograr transformaciones pedagógicas que apunten a ofrecer aprendizajes pertinentes para la vida cívica y productiva de los estudiantes, se necesita que las directivas no solamente las respalden, dejándolas que se desarrollen desde la iniciativa y gestión de los docentes que las lideran, sino también asignándoles recursos. Valorando si la innovación se puede replicar, involucrando varias áreas y facilitando el contacto con entidades externas, generando así motivación tanto en docentes como en estudiantes. Se hace indispensable que los colegios integren, fortalezcan y financien las salidas de campo como una herramienta de relación social con la comunidad aledaña, que impulse el trabajo interdisciplinar y que involucren a las familias.

4. Jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del Siglo XXI.

La obra del ave fénix, surge de sus cenizas gracias a su inteligencia resiliente

Docente Nilsa Alexandra Caicedo y Bladimir Porto, Colegio Fabio Lozano Simonelli, de la localidad de Usme

La pregunta inicial que se hizo la experiencia fue ¿cómo contribuir al éxito educativo y a la planeación de un proyecto de vida de los jóvenes? La iniciativa busca trabajar la deserción y el fracaso escolar desde el desarrollo de la inteligencia resiliente de los estudiantes, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de la localidad. Se pensó en la transformación desde los ambientes de aprendizaje, adecuando el salón y creación de club de astronomía "Tierra y vida" (espacios de exploración en arte, deporte e investigación sobre temáticas de interés para los estudiantes). Por medio de este espacio se realizaron salidas pedagógicas para que desde el espacio biogeográfico los estudiantes conocieran otros contextos y realidades, participando en foros y ferias. Esta experiencia permitió replicar el proceso, siendo ellos ahora tutores de estudiantes que habían pasado situaciones problemáticas similares en otras instituciones escolares. El trabajo mancomunado con el área de orientación escolar se ha concentrado en los estudiantes de la

educación media para afianzar sus habilidades y explorar lo que quieren hacer en su vida después de salir del colegio.

La inteligencia resiliente es trabajada en esta experiencia en tres fases. La primera, pasiva reactiva, ser conscientes de un problema. La segunda, paciente-reflexiva, búsqueda de estrategias. Y la tercera, reflexiva-proactiva, los estudiantes comenzaron a resolver sus problemas y ayudaron a otros también a resolverlos. Se suma la estrategia "Yo tengo, yo soy, yo puedo": reconocimiento del contexto y los recursos a la mano (“yo tengo”) para desarrollar su identidad y su pertenencia a un grupo, desdibujar el desarraigo ("yo soy") para liderar proyectos, en este caso en la institución y en su proyecto individual de vida ("yo puedo").

Como resultados importantes se desatacan el autodominio y la resolución asertiva de conflictos, la mejora en el desempeño escolar de los estudiantes y el acompañamiento y empoderamiento de los padres de familia en las actividades, participación y compromiso en proyectos del colegio.

La integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de géneros

Docente Luis Miguel Bermúdez, Colegio Gerardo Paredes en la localidad de Suba.

La experiencia se enfoca en ciudadanía sexual. El colegio Gerardo Paredes presentaba muchas problemáticas sociales, en especial las referentes a la sexualidad, las violencias sexuales, trata de personas, prostitución, embarazo adolescente (en promedio de 70 embarazos anuales), deserción de mujeres por el embarazo temprano, violencia frente a la diversidad sexual, humillación e intentos de abuso a personas de la comunidad LGTBI. Estas problemáticas ocurrían sin ser visibilizadas por el temor de abordar el tema “tabú” con la población adolescente.

El proyecto se fundamentó en la construcción de un currículo especializado en las problemáticas que se identificaron en la institución alrededor de la educación sexual. Para ello se generó un trabajo de investigación dentro del colegio, dejando atrás la visión basada en la mentalidad de adultos y expertos frente a jóvenes. Se tomó la decisión de escuchar a los estudiantes y realizar una investigación con datos objetivos recogidos por medio de relatos personales, encuestas, observación participante, y así establecer las principales ideas de contexto y construir el currículo.

La pregunta principal expuesta por el profesor fue: ¿cómo generamos estas situaciones de riesgo para poderlas determinar, visibilizar y trabajar con ellas? La respuesta fue determinarlas desde los mismos estudiantes. Así que todas las actividades en el colegio (tareas, trabajos, proyectos,

actividades) se construyeron para generar investigación desde las voces de los estudiantes. Cada estudiante estudió las situaciones de riesgo desde sus propios contextos (familia, colegio y barrio) por medio de diarios de campo. De esta forma se generó un mapa del contexto de la educación sexual, desde la propia vivencia y se rescataron las diferencias en clave de género. Así se evitó o se minimizó que la construcción de la educación sea a partir de imaginarios adulto-céntricos y no desde la realidad de los estudiantes.

Se identificaron cinco situaciones principales de riesgo: a nivel personal, familiar, económico, cultural e institucional. El impacto del programa permeo el currículo que incluye la educación sexual obligatoria desde la pedagogía para padres de familia, educadores, estudiantes y comunidad, con actividades didácticas, planeación, material, evaluación y currículos para las familias en conjunto con estudiantes y el Comité de convivencia; sistematización y publicación de la experiencia; reformas al Manual de Convivencia que ahora se concibe desde los derechos reproductivos y sexuales; la reducción casi completa de maternidad y paternidad temprana y premio a mejor liderazgo de la institución.

La transferencia del conocimiento se dio la asesoría metodológica a Medellín, Nariño, Arauca, otras regiones de país, e incluso al Norte de México.

Aportes de las experiencias a la Misión

La deserción y el fracaso escolar son temas transversales a la discusión del eje de Jóvenes y adultos con capacidades. Las experiencias demuestran claramente que el contexto debe ser tenido en cuenta para lograr proyectos educativos institucionales pertinentes que promuevan las competencias y capacidades en estudiantes y maestros, la mayoría de ellos precarizados, permeados por violencias estructurales y simbólicas que afectan el comportamiento de los jóvenes, su rendimiento escolar, su percepción, su autovaloración, su relación con otros y con su entorno, y que se irradian en la escuela pública y los docentes, debilitando la idea de que la educación pública es de calidad.

Es fundamental ofrecer oportunidades a los jóvenes para que desarrollen sus capacidades y construyan su proyecto de vida. Para esto se requieren profesores con una mirada sensible y receptiva, abiertos a identificar los problemas y actitudes de sus estudiantes, sus deseos y aspiraciones. Cabe anotar que esa sensibilidad de los profesores se acompaña por una gran

curiosidad y proactividad para formarse, buscando sus propias rutas, aquellas que les brinden lo que necesitan para responder a las demandas de sus estudiantes.

Es desde la práctica y desde el conocimiento y la generación de ambientes seguros y colaborativos dentro del colegio, que se logra enfrentar un problema como el fracaso escolar, mejorar las calificaciones y lograr guiar a los estudiantes en sus proyectos de vida, a pesar de su entorno inmediato. Así, los estudiantes pueden comenzar a creer en sí mismos y a darse cuenta de que pueden alcanzar logros superiores.

Se pone sobre la mesa la importancia de la investigación para generar currículos con mayor impacto, que no surjan desde el imaginario adulto y moralista, en especial en el tema de la sexualidad, sino que se apoyen en la realidad que viven y muchas veces sufren los jóvenes, logrando guiarlos desde sus necesidades y generar soluciones efectivas y eficientes. Esto confirma que el saber docente y la relación docente-estudiante, apoyada por la generación de un espacio de confianza y trabajo colaborativo e investigativo, puede ser claves para la generación de soluciones educativas de alto impacto, más allá del colegio.

Se evidencia también la importancia de darle un enfoque de género a las investigaciones y propuestas de educación en salud y sexualidad, en especial porque muchas veces se pasa por alto o se ve como poco importante. Esto cobra especial relevancia en la adolescencia, precisamente porque es el momento en donde hay un despertar sexual, comienza a generarse identidad propia e independencia.

Aportar a las trayectorias vitales de los jóvenes que están a punto de salir del colegio también es posible, como lo evidencian las experiencias cuando se abre la posibilidad de que los estudiantes conozcan su ciudad y las diversas posibilidades y oportunidades que esta les ofrece. Esto no sólo tiene inmenso impacto en los proyectos de vida de cada estudiante, sino que tiene grandes y profundas consecuencias a nivel de educación ciudadana y sostenible, pues muestra que hay formas diferentes de relacionarse, a la vez que existen posibilidades de abrirse y confiar (en otros y en sí mismo).

Finalmente, las experiencias resaltan que los proyectos educativos institucionales deben contemplar al colegio como un espacio de autorreconocimiento y reconocimiento del entorno, en donde lo socioemocional y lo socio-ocupacional debe tener cabida, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes mismos y no únicamente el imaginario adulto, lo cual implica conocer e investigar desde la posición de maestro.

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

Clan destino: Construyendo y liderando amigos de la naturaleza

Docente Nixon Medina*, Colegio rural El destino* de la localidad de Usme

La experiencia busca generar valores frente al cuidado del agua, el páramo de Sumapaz y la protección del frailejón con el objetivo de no permitir que la frontera agrícola se expanda más. Asimismo, para que los y las estudiantes se convirtieran en líderes ambientales. La iniciativa ha recibido apoyo del Acueducto de Bogotá, el Batallón de Alta Montaña del Sumapaz, y de Conservación Internacional. De igual forma, la experiencia se ha dado a conocer en diferentes escenarios académicos, haciendo uso de estrategias de divulgación mediante el blog de ciencias Ideas Para Mi Mundo, en periódicos locales y programas de radio.

También se han revisado los planes de estudio para adecuar los nuevos contenidos, derivados de las diferentes actividades adelantadas por el grupo para nutrir las mallas curriculares y llegar a un aprendizaje contextualizado. El laboratorio de ciencias hoy cuenta con una amplia dotación de equipos para desarrollar las pruebas preliminares y ensayos de medios de cultivo y protocolos de desinfección de semillas de frailejón.

Desde 2015 el grupo *Clan Destino* trabaja en la formación de líderes ambientales, con el Frailejón como insignia, buscando cultivar frailejones en el colegio, lo que ha llevado a actualizar la infraestructura del colegio para la clase de ciencias naturales, el currículo y sus prácticas.

***Legado Indígena: Una Práctica Decolonial* en la Escuela**

Docente Angie Paola Silva, Colegio La Concepción de la Localidad de Bosa.

Legado Indígena es una iniciativa que desde pedagogías decoloniales innova en la enseñanza de las ciencias sociales para recuperar el conocimiento local propio del territorio de Bosa, generando una serie de actividades en tiempo escolar y extraescolar que aportan a la construcción de identidad y reconocimiento de lo propio.

Tiene como objetivo recuperar esa historia olvidada y silenciada por la modernidad, como legado ancestral de muchas de las familias de la IED La Concepción en la localidad de Bosa. Se desarrolla desde tres categorías de análisis: las relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno, y se presenta en seis momentos: (i) diagnóstico y revisión del tema indígena en el currículo de ciencias sociales; (ii) conformación del grupo "Legado Indígena" y del programa "Los legados son los profes"; (iii) acercamiento a los contenidos locales desde el trabajo de aula (curricularización e interdisciplinariedad), (iv) la chagra ancestral: un espacio alternativo de aprendizaje; (v) reconocimiento del territorio y de las prácticas ancestrales; y, (vi) política pública juvenil, sostenibilidad y recursos

Por medio de la experiencia se ha logrado la adquisición de sabidurías ancestrales, tanto de problemáticas indígenas como ambientales, se ha sensibilizado a la comunidad educativa sobre la necesidad del reconocimiento de la diferencia y cómo a partir de esta somos complemento mutuo. Asimismo, ha involucrado a distintas disciplinas escolares, logrando la integración curricular. Desde el 2019, el Colegio La Concepción hace parte de los Colegios Amigos del Turismo, fortaleciendo el área de inglés con énfasis en el turismo.

La resignificación curricular se ha dado en tanto la adopción de la idea de un currículo intercultural basado en el pensamiento en espiral permite superar la división entre disciplinas y asumir la educación con base en la investigación y la innovación educativa.

Inclusión a través de la tecnología

Docente Sindey Carolina Bernal, Colegio Enrique Olaya Herrera IED de la localidad Rafael Uribe Uribe

Desde la tecnología la experiencia pedagógica facilita la inclusión, la enseñanza y el desarrollo de las capacidades y habilidades de sus estudiantes. La docente presenta un dispositivo que captura la voz y la traduce a la lengua de señas colombiana, un sistema inteligente que reconoce señales cerebrales y las traduce a lenguaje escrito y auditivo, audiocuentos con braille, lengua de señas colombiana y realidad aumentada, teclados para computadores con braille y bastones con sensores, entre otro centenar de proyectos.

El objetivo es potenciar las habilidades de todos los estudiantes que están en el aula y hacerlos participar activamente, pues esto es clave en el proceso de inclusión. Si bien parte importante de

este proceso inclusivo es aceptar y generar espacios en los que puedan participar personas en condición de discapacidad, el proyecto no se queda en solo facilitar el acceso. La idea es darles la oportunidad de llegar al aprendizaje y al contenido desde sus habilidades. Otro propósito es que los y las estudiantes desarrollen aplicativos para apoyar los procesos formativos de personas con discapacidad. Si bien el proyecto se centra en estudiantes de 10º y 11º, estos a su vez trabajan con estudiantes de otros grados, padres y madres de familia en un proceso de apadrinamiento.

Esta experiencia se centra en potenciar las habilidades de todos los estudiantes que están en el aula y hacerlos participar a través de la creación de aplicaciones tecnológicas para población con discapacidad, clave en el proceso de inclusión.

Red Distrital de Referentes de Discapacidad Docente de apoyo pedagógico

Docente María Teresa Forero, Escuela del Instituto de Protección a la Niñez

Los concejos locales de discapacidad en acompañamiento generan capacidades de empoderamiento, lo cual posibilita el desarrollo de acciones que permiten que la población con discapacidad disfrute de sus derechos en todos los ámbitos de la sociedad. Desde estos espacios se puede identificar, localizar y gestionar recursos que atienda las necesidades de la población. Finalmente, la organización de la red distrital y las redes locales apoyan la difusión y generación de dichas acciones a nivel distrital, local e institucional.

Al interior de la Red se trabaja mediante la conformación de tres comités: Comité Técnico, Comité de Comunicaciones y Comité Pedagógico, los cuales han venido modificando sus integrantes con el ingreso de nuevos docentes de apoyo. La permanencia de los docentes nombrados en propiedad garantiza la continuidad de los comités, sin embargo, la RDRD está conformada casi en su totalidad por docentes de contrato, con las limitaciones en proyección y compromiso que esto implica para cualquier organización.

La Red se afirma en las reuniones mensuales, formulando el desarrollo de eventos académicos, generando escritos y haciendo presencia permanente en las diferentes instancias con recomendaciones y/o alertando de lo que acontece en el contexto escolar real, asumiendo estas tareas como estándar auto asignado año a año. Igualmente, la Red fortaleció la importancia del cargo sobre la profesión. Sobre esto se trabajó en reiteradas oportunidades no solo en las discusiones internas, sino cuando había posibilidad de hacerlo para orientar la formación y/o

actualización de los docentes de apoyo. Este es un aspecto interesante de la configuración de la Red, pues a pesar de la prevalencia de licenciadas en educación especial, el perfil de los docentes de apoyo está definido también por profesionales como terapeutas de lenguaje, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros.

IDIPRON

María Victoria Narváez

El Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON) es la entidad distrital que, a través de un modelo pedagógico basado en los principios de afecto y libertad, atiende las dinámicas de la calle y trabaja por el goce pleno de los derechos de la niñez, la adolescencia y la juventud (desde los 6 hasta los 29 años) en situación de vida en calle, en riesgo de habitarla o en condiciones de fragilidad social. IDIPRON desarrolla sus capacidades para que se reconozcan como sujetos transformadores y ciudadanos que ejercen sus derechos y deberes para alcanzar una vida digna y feliz.

Este modelo orienta a los niños y jóvenes mediante una dinámica diaria que aporta al conocimiento autónomo, siendo ellos y ellas el centro de toda actividad y del proceso educativo, con el fin de promover interés, felicidad y desarrollo de un nuevo y auténtico proyecto de vida personal y social. El modelo ha logrado el reconocimiento de la pertinencia de su método pedagógico por parte de las facultades de educación de diferentes universidades como una propuesta educativa que amplía el paradigma de cómo la educación debe atender las diferentes circunstancias de la vida. Hay una comprensión, aceptación y creación de la necesidad de concebir la escuela como la herramienta que transforma vidas y que requiere de continua innovación y adaptación.

El modelo tiene como base la pedagogía dialogante, pedagogía en la que subyace el aprendizaje significativo, autónomo, humanista, colaborativo y constructivista, enfocado en las habilidades para la vida, para la formación de ciudadanos y ciudadanas cada vez más consciente de sus actos, derechos y deberes.

Aportes de las experiencias a la Misión

Una educación para todos y todas, de acuerdo con estas experiencias, debe buscar que los estudiantes reconozcan las particularidades del territorio y se conviertan en líderes en su localidad,

teniendo especial consideración con el sector rural, la necesidad de pensar y promover modelos diferentes de educación para estos contextos, la flexibilización curricular, el diálogo intergeneracional, la inclusión comunitaria y hacer una lectura de contextos, pues si los programas educativos no atienden las realidades de los estudiantes será difícil lograr trayectorias educativas completas, particularmente en educación superior.

Para recuperar el conocimiento de lo local se puede acudir a una serie de actividades en tiempo escolar y extraescolar, que aporten a la construcción de identidad y reconocimiento de lo propio. Esto puede ser parte de la jornada única en la que los mismos docentes puedan desarrollar sus semilleros escolares de investigación u otros proyectos con respaldo institucional que tengan en cuenta espacios alternativos de aprendizaje para que Bogotá se puede convertir en una ciudad-aula de clase.

Parte importante del proceso inclusivo es aceptar y generar espacios en los que puedan participar personas en condición de discapacidad, pero también garantizar recursos tecnológicos y de conectividad a esta población y a toda aquella que está al margen de procesos de calidad por falta de condiciones que permitan cerrar las brechas existentes en su educación. También implica abordar propuestas de educación en la ruralidad, a través del diseño universal de aprendizaje y de los modelos transmedia, en donde a partir de los diversos medios de comunicación (radio, televisión, etc.) se diseñen plataformas y aplicaciones para llegar a las zonas más alejadas.

No se puede hablar de inclusión si no hay un reconocimiento de la profesión docente y si no se dan garantías para los docentes de apoyo y los docentes orientadores, que hoy por hoy son la planta que más debe fortalecerse en procura de consolidar la educación socioemocional y la salud mental en la educación.

Estrategias como los semilleros de investigación son un elemento clave en las instituciones educativas. Los estudiantes líderes de esto semilleros han fortalecido su proyecto de vida y se hace preciso que los docentes líderes de estos semilleros, al igual que las redes y colectivos, puedan contar con tiempo suficiente para dinamizar procesos investigativos. El apoyo de directivos docentes ha sido fundamental para desarrollar este tipo de proyectos, así como el apoyo institucional, en particular de instituciones como el IDEP, que deben seguirse consolidando en su gestión, acompañamiento, fomento y apoyo a las actividades de colegios y en particular del magisterio.

6. Financiación y mejoramiento de la gestión

En esta mesa participaron la rectora María del Carmen Murcia del Colegio Gerardo Paredes de la localidad de Suba, el rector William Galvis Díaz del Colegio de Cundinamarca de la localidad de Ciudad Bolívar, el rector Rafael Cortés del Colegio Juan de la Cruz Varela de la localidad de Sumapaz, Hernando Martínez Niño del Colectivo de Rectores MACUBAMO y la directora Local de Suba, Nubia Torres. Para este caso, las experiencias discutidas pertenecen al campo de la gestión educativa, significativas en el ámbito rural y urbano y en el orden institucional y local. A continuación, se recapitulan los aportes discutidos por orden temático.

La relación financiación - gestión

La financiación es lo que permite en gran parte lograr los fines relacionados con la educación universal y el derecho a la educación, garantizando una cobertura suficiente, infraestructura, materiales educativos, alimentación, transporte y bienestar estudiantil, entre otros. De allí la importancia de reevaluar los presupuestos y reestructurar lineamientos a partir de los costos reales que se tiene en un colegio, pues si el presupuesto no es preciso (como sucede actualmente) afecta la gestión pedagógica y las posibilidades de financiar proyectos e iniciativas como salidas pedagógicas, los apoyos a maestros para su formación continua, los clubes de ciencias y demás.

Hoy se identifican avances frente a algunos temas: (i) infraestructura educativa: se trata de avanzar en la construcción de los mega colegios y mejora de condiciones dignas para la educación de los niños y las niñas de nuestra ciudad; (ii) bienestar y la canasta educativa que incluye transporte, alimentación y materiales, e impacta directamente el bienestar y la permanencia de niños y niñas en el sistema educativo; (iii) el acceso: se comenzaron a crear condiciones para facilitar el cupo, la matrícula, los procesos, pero sigue siendo insuficiente; y, (iv) las relaciones técnicas estudiante-maestro por curso: en preescolar se tiene un maestro para 25 niños, en primaria uno para 35 niños, secundaria uno para 40 niños como mínimo (un curso puede tener más de 40 estudiantes). En los colegios de jornada única, ya se cuenta en primaria con maestros de apoyo. Bogotá logra esto con recursos propios.

Es importante destacar que a pesar de los avances en las relaciones técnico-estudiantes, aún se presentan casos de un docente con 40-50 estudiantes a cargo en bachillerato, variable que influye

en la gestión pedagógica de los docentes. Se sugiere contar con un número manejable de estudiantes, puesto que la relación maestro-estudiante se mejora, y permite brindarles a los niños, niñas y jóvenes un mejor proceso de aprendizaje. Lo anterior tiene una fuerte relación con la gestión y financiación de las escuelas, ya que es un problema que afecta directamente la calidad de vida de los maestros, y el derecho mismo de los estudiantes a recibir educación digna y de calidad.

Los rectores consideran que los recursos asignados para la gestión pedagógica (suministros para el maestro, materiales didácticos, actividades científicas, impresos y publicaciones) son insuficientes. Es necesaria una propuesta integral que cierre brechas y que tenga en cuenta las necesidades reales de los estudiantes y docentes de cada institución, para poder llevar a cabo el cumplimiento del PEI.

Las trayectorias completas organizadas curricularmente por ciclos y campos de pensamiento parecen haber sido exitosas en las instituciones que las presentaron, lo que es susceptible de replicarse o transferirse a otros colegios. También las alianzas realizadas con jardines, desde la Secretaría de Integración Social, en donde se cuenta con el apoyo de maestros pagados por la Secretaría de Educación y con una alineación curricular entre el colegio y los jardines, y en el caso de la educación Media con entidades como el SENA, o empresas presentes en las localidades. Es claro que los equipos de gestión y los docentes han ido emprendiendo caminos para conseguir recursos que apalanquen la gestión pedagógica de los colegios, conociendo y aprovechando los recursos que otras entidades ofrecen. Sin embargo, sugieren que se debe articular la exigencia de recursos suficientes del Distrito y de la Nación para prestar un servicio de calidad.

Señalan los rectores que su papel como gestores pedagógicos está en el apoyo que brindan a los docentes, conformar equipos a largo plazo que generen confianza en su institución y que los profesores se sientan identificados como parte de un colectivo de trabajo. Además, es de inmensa importancia que su trabajo se vea recompensado con acciones, y su pasión no se vea coartada. Un profesor que no se siente excluido ni castigado, se siente construyendo de la mano de un equipo que lo tiene en cuenta, que cree y valora su trabajo, en el que puede confiar y crecer. Recalcan que

los rectores no pueden actuar solos ni de forma aislada, deben, por el contrario, actuar mancomunadamente con las instituciones y direcciones locales de educación,

La rectoría debe contar con un equipo administrativo consolidado y de confianza, a la vez que con un equipo docente motivado y preparado, listo para resolver problemas y proponer formas de crecimiento e innovación. Frente a la formación de equipos de gestión eficientes se requiere saber qué se quiere hacer y qué perfiles se quiere, y trabajar en la consolidación del equipo. Es necesario dejar que los equipos resuelvan y se responsabilicen del manejo de situaciones que les atañen, permitir y asegurar un trabajo constante y continuo a largo plazo. La discontinuidad hace que se fraccionen los equipos y no se genere ni confianza, ni pertenencia a la institución. De igual forma, mencionan la figura del vicerrector como importante y necesaria, lo que permitiría una distribución y una carga equitativa de trabajo entre la gestión administrativo-financiera y la gestión pedagógica

La dignificación de la labor

Un segundo asunto es la dignificación de la profesión docente y su formación continua, junto con la necesidad de actividades de investigación y de programas que refuercen la educación en el aula y su propia formación como directivos en áreas como liderazgo, gestión y administración pedagógica. Los directivos consideran que la formación docente permite a los maestros mejorar sus prácticas, sentirse orgullosos de su trabajo y poder llevar a cabo proyectos, ambiciosos o sencillos, desde su propio interés, lo que genera orgullo y fortalece inmensamente la imagen y credibilidad de la institución. No sólo beneficia a la institución, sino que beneficia al docente, a sus pares que pueden apoyarse entre ellos e innovar, y al estudiante, el cual recibe educación de calidad.

Educación Rural y el caso específico de la localidad 20 de Sumapaz

Son varias les necesidades señaladas por el rector de la Localidad de Sumapaz, entre ellas la de contar con psicólogos y contadores, la conectividad a internet y la forma cómo se gestiona la educación en la localidad. Existen sedes que pertenecen a Cubarral (Meta), otras que se comportan como instituciones independientes en cuanto a infraestructura, ya que cada una está

separada aproximadamente entre 10 a 15 km. Hay debilidad en materia presupuestal, ya que los recursos se reparten con base en el número de estudiantes.

Al atender solo 500 niños y niñas, el presupuesto girado por la Nación y por la Secretaría es insuficiente para mantener a todas las sedes (no se tiene en cuenta que las sedes deben mantenerse con sobrecostos del 20% frente a la Bogotá urbana por los costos de transporte y mano de obra). Además del número de estudiantes que deben atender, otro factor que los afecta es el puesto del colegio en los exámenes del ICFES, el cual está pensado desde los ambientes de aprendizaje de los niños de la ciudad, a los que los niños rurales no tienen acceso, lo que dificulta un buen resultado en las pruebas. En este sentido, se enfatiza en la necesidad de evaluar los costos que se tienen y diferenciar los territorios rurales, y así contar con costos reales para la asignación de un presupuesto más cercano a lo mínimo requerido.

Se considera urgente revisar la actual asignación de presupuestos en educación, y establecer una diferenciación para la educación rural, puesto que hay que aceptar y enfrentar la situación de que es un territorio con necesidades diferentes. De acuerdo con lo anterior, la mesa sugiere una subdivisión en la secretaría que se encargue de la ruralidad. Es importante ver que con un presupuesto insuficiente se termina privilegiando la gestión administrativa y se obliga entonces al rector a atender emergencias, limitando o casi imposibilitando la generación de una planeación.

Además, se propone replantear la forma de asignación del presupuesto, en donde este se asigne de acuerdo con el área de la sede, permitiendo así la optimización de estos espacios y su mantenimiento.

Esto evidencia la enorme brecha entre la Bogotá urbana y la rural, en especial de la Localidad 20, frente a las cuestiones presupuestales, puesto que se desconocen las necesidades específicas del territorio rural, el insuficiente presupuesto que reciben para cumplir con sus responsabilidades básicas, la invisibilización de los territorios rurales y del campesinado.

La gestión educativa Local

Las Direcciones Locales de Educación –DILES cumplen una función de gestión local de las instituciones de educación públicas y privadas. Son el ente que conecta la gestión local en educación con la gestión distrital (Secretaría de Educación). Esas funciones son agrupadas en acciones como: gestión administrativa de apoyo a las instituciones educativas, gestión con el

gobierno local, gestión de la atención al ciudadano, gestión con colegios privados, las alianzas y convenios.

En cuanto a la gestión administrativa de apoyo a las instituciones educativas se mencionan cuatro grandes frentes: (i) talento humano; (ii) cobertura; (iii) mantenimiento de plantas físicas; y, (iv planeación de la gestión. Lo anterior, es determinante para asegurar la conexión entre las instituciones educativas (IE), la oficina de personal a nivel central y la gestión de todo lo que tiene que ver con el talento humano, contrataciones, licencias, etc. Por su parte, las DILES tienen un contacto directo con los rectores para hacer una planeación de la oferta, y conectan toda la organización local y central, para cubrir y mantener los cupos escolares permanentes.

Por su parte, la gestión con el gobierno local cuenta con las siguientes líneas:

- Las mesas estamentales de participación. En estas mesas la Dirección Local convoca a los diferentes estamentos para su participación. Son mesas en donde discuten estudiantes, docentes, rectores oficiales y privados, administrativos, orientadores, egresados y sector productivo. Anota que la participación del sector productivo es la gran debilidad, porque en la localidad no se vinculan a los temas de educación; tienen una participación mucho más fuerte a nivel central.
- El Concejo Consultivo de Política Educativa Local, liderado por el alcalde de cada localidad. Este concejo tiene como función revisar y proponer estrategias para el desarrollo del plan de desarrollo de la ciudad en el sector educación. Está conformado por las mesas estamentales, la JAL, un representante de Juventud, y en Suba para este cuatrienio se tiene la presencia de un representante de la educación superior (un delegado de Universidad para que estas hagan parte del consejo, teniendo en cuenta que se quiere fomentar la vinculación de los estudiantes a la educación superior).
- El concejo local de gobierno. En donde se articulan todas las secretarías e instituciones oficiales presentes en el territorio local, para poder lograr una gestión conjunta y articulada de los planes de cada una de las secretarías.
- La gestión de acompañamiento y asesoría técnica para los proyectos de inversión local en educación. Aquí es donde juega un gran rol el tema de financiación entre la gestión local y la alcaldía, ya que en esta línea se busca captar recursos de la localidad hacia los proyectos (educativos, de inversión e investigación) propuestos por las IE y

para las cuales, los recursos propios girados por secretaría y ministerio de educación no alcanzan. Al requerir apoyo adicional, la dirección local presta asesoría y favorece que los proyectos de las instituciones educativas se puedan obtener recursos adicionales y llevarse a cabo.

En el caso de la gestión de atención al ciudadano, cuenta con atención presencial, gestión de la correspondencia interna, gestión de correspondencia de peticiones, quejas y reclamos y la asesoría del equipo de inspección y vigilancia.

En relación con los colegios privados, las direcciones locales atienden la legalización de instituciones educativas nuevas, las resoluciones de costos educativos teniendo en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación, la asesoría y función de inspección y vigilancia, y las alianzas pedagógicas con los colegios privados, alianza, instituciones de educación no formal que favorecen el acceso de estudiantes a carreras técnico-laborales. La intención es que se pueda aprender de todas las experiencias exitosas gestionadas desde lo privado y lo oficial, y conformar redes de apoyo y mutuo conocimiento que favorezcan la gestión pedagógica.

Las DILES facilitan también alianzas y convenios. Desde la gestión local no se manejan recursos financieros, sino que se establecen comunicaciones con entes como: (i) la alcaldía local, para dotaciones escolares y financiación de proyectos; actualmente se trabaja con presupuestos participativos, así los interesados traen sus proyectos para que los recursos locales los puedan financiar; (ii) las alianzas con el sector educativo privado, fundamentales para el mejoramiento pedagógico y el apoyo de recursos pedagógicos y humanos (materiales, formación docente); y, (iii) la empresa privada a través de la alcaldía local financia proyectos escolares que le resultan de su interés, en especial proyectos de emprendimiento de estudiantes de media.

Es importante no sólo trabajar en el reconocimiento de las DILES como ente local en su autonomía, liderazgo y consolidación a nivel local. Unas DILES fuertes y consolidadas podrían contribuir a la descongestión de procesos y una relación más directa con la comunidad, a la vez que una gestión más cercana. Las direcciones desempeñan a nivel local las mismas labores que corresponden a la Secretaría de Educación. El problema es que las DILES no cuentan con autonomía ni siquiera para procesos simples, como cuestiones de reubicación de maestros en la misma localidad. Tener mayor autonomía en este campo, por ejemplo, permitiría descongestionar la secretaría y volver más eficientes algunos procesos. Es importante también fortalecer a los colegios en su capacidad de

desarrollar proyectos de investigación, pues es desde ahí que se mejoran los procesos de planeación, implementación y seguimiento de planes y proyectos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta las siguientes recomendaciones en dos niveles: A nivel de colegios: (i) es muy importante lograr la disminución de las labores administrativas para los rectores, lo cual puede mejorar la gestión pedagógica; (ii) se deben ampliar y mejorar los parámetros administrativos; y, (iii) aumentar los recursos financieros de los colegios oficiales, procurando privilegiar los gastos de mantenimiento y funcionamiento, disminuyendo los proyectos de inversión y emprendimiento de las IE.

A nivel de dirección local: (i) el fortalecimiento del talento humano de las DILES, al igual que en los colegios; (ii) mayor autonomía de las DILES; y, (iii) es necesario una Dirección Local con conocimiento del sector educativo y de la pedagogía, el director local debe ser una persona con conocimiento financiero y administrativo del sector educativo, pero también de la pedagogía.

Finalmente, se sugiere tener en cuenta la diferenciación de la gestión por territorios, es claro que hay localidades más densas en población y en estudiantes que otras, por lo que debe haber una proporcionalidad en el número de trabajadores encargados por cada DILE, esto implica llevar un número importante de funcionarios de la secretaría a las localidades.

Agradecimientos

Agradecimientos

En nombre de la Secretaría de Educación del Distrito, su secretaria Edna Cristina Bonilla Sebá agradece a los y las estudiantes como eje central de la comunidad educativa de Bogotá, a los rectores y rectoras, a los maestros y maestras de todos los colegios de la ciudad, al nivel central sus funcionarios y personal de apoyo, en especial a los Directores Locales, Pares de Apoyo Pedagógico Territorial y a la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría, a las Universidades de Bogotá, a la Alcaldía Mayor, la alcaldesa Claudia López, la ciudadanía en general, a los participantes en las conversaciones de saberes, y al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), por todo el apoyo y generosidad para con el desarrollo de esta Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Agradecemos especialmente la disposición y la motivación de pensar en Bogotá como una ciudad que alcanza su potencial a través de la educación y para esto ha logrado posicionar la educación en primer lugar.

A los integrantes de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana:

Juliana Vernaza Lotero, Coordinadora de la Misión

Alfredo Sarmiento Gómez y Adriana Paola González Valcárcel, como secretarios técnicos.

Olga Lucía Acosta
(Coordinadora Eje 5)
Alejandro Acosta
(Coordinador Eje 1)
Orlando Acosta
Edna Acuña
Ruth Albarracín
Alejandro Álvarez
Juan David Aristizábal
Erick Ariza
Brigitte Baptiste
Felipe Barrera
Martha Cecilia Betancur
Jorge Iván Bula

Carlos Buriticá
Francisco Cajiao
(Coordinador Eje 3)
Enrique Chaux
Victoria Colbert
Albenis Cortés
Mónica Cuineme
Maritza Díaz
Andrea Escobar
Graciela Fandiño
Hugo Florido
Hammes Garavito
Ricardo García
Yeni García

Andrés Gómez
Beethoven Herrera
Fabio Jurado
Cecilia López
(Coordinadora Eje 6)
Darío Maldonado
(Coordinador Eje 4)
Yenny Marentes
Omar Alonso Méndez
Carlos Miñana
Rafael Molina
Marisol Moreno
Álvaro Moreno
Alba Nubia Muñoz

María del Carmen Murcia
Liliana Ortiz
Jairzinho Panqueba
María Claudia Parias
Jennifer Pedraza
Margarita Peña
Lisset Peñuela
Ángel Pérez
María Lilia Perilla
Carolina Piñeros
(Coordinadora Eje 2)
Luis Piñeros
Miguel Plazas
Germán Preciado
Ana Brizet Ramírez
Juan Carlos Ramírez
Yolanda Reyes
Julieth Rincón
Aida Rivera
Hernán Mauricio Rivera
Abel Rodríguez
Beatriz Rodríguez
Raúl Ruíz
Javier Sáenz
Oscar Saldarriaga
José Alberto Silva
Martha Sanabria
Oscar Sánchez
Javier Serrano
Elsa Tovar
Cindy Vásquez
Claudia Vélez
Fanny Zambrano
Julián de Zubiría

A las universidades que hicieron las secretarías técnicas de las mesas de discusión:

Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá
Félix Gómez

Universidad Externado de Colombia
Cecilia Dimaté
Roberta Flaborea
Gina Caicedo

Universidad Pedagógica Nacional
Alcira Morales

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Cecilia Rincón

Universidad de La Salle
Guillermo Londoño
Libardo Pérez

Universidad de Los Andes
Hernando Bayona-Rodríguez

A los estudiantes voluntarios:

Estefanía Amaya
Laura Bastilla
María Alejandra Castaño
Luis Jiménez
María Martínez
Amada Olano
Kristian Páez
Oscar Quintalla
Daniela Rodríguez
Gineth Sandoval
Sergio Suárez
Leidy Torres
Nicolás Torres
Ángela Vargas
José Vargas

Al Instituto Distrital de Experiencias Pedagogicas - IDEP:

Alexander Ballén	Sindey Bernal	Juan Ramírez
Luis Bermúdez	Amanda Cortés	Alexander Rubio

A la Universidad Nacional de Colombia y el equipo Grupo de Investigación Tecnología para la Educación y la Innovación, quienes fueron nuestros aliados para la construcción e implementación de la consulta: "Un millón de ideas por la educación de Bogotá":

Ángela Díaz	Daniela Haddad	Jairo Luna
Yazmín Gil	Liz Herrera	Fredy Olarte

El equipo técnico de la Misión:

Clara Castaño	Jaime Medellín	Gineth Sandoval
María Alejandra Castaño	Vanessa Molina	Ángela Vargas

Apéndice

Apéndice: Lecciones y reflexiones para la educación que deja la pandemia mundial por Francesco Tonucci

El maestro Francesco Tonucci acompañó la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana como asesor pedagógico internacional, participando en diferentes discusiones y generando reflexiones acerca de la educación. En el marco de este proceso, el profesor nos compartió este texto como insumo dada la coyuntura de la pandemia ocasionada por el Covid-19. Agradecemos su participación y acogemos este texto como una orientación clave para reflexionar y entender la educación de la ciudad de Bogotá.

Hablar con los niños, dejar que los niños hablen

Ante esta paradójica situación, desde el mes de marzo me pareció justo y necesario mandar dos mensajes a los alcaldes de las casi 200 ciudades europeas y latinoamericanas que participan en el proyecto internacional "La ciudad de las niñas y los niños"[1]. El primero fue una invitación a hablar con los niños, con todos, convocándolos de manera virtual para recopilar sus propuestas y responder a sus preguntas e inquietudes. Muchos de nuestros alcaldes realizaron asambleas abiertas de niñas y niños, recopilaron sus opiniones y respondieron a sus preguntas.

El segundo fue la invitación a convocar rápidamente, a través de plataformas informáticas, a los Consejos de niñas y niños. La respuesta fue rápida y numerosa. A menudo, las reuniones se programaron con mayor frecuencia que en tiempos normales y de los pequeños consejeros pudimos tener un cuadro muy importante sobre cómo estaban viviendo este período de pandemia y de sus opiniones, más que de las de los expertos, nacieron nuestras propuestas, que se reportan en los siguientes capítulos.

Lo que dicen los niños. En la realización de las sesiones del Consejo, las plataformas fueron utilizadas para crear un espacio virtual en el cual niñas y niños pudiesen dialogar entre ellos y comunicarles a los adultos sus impresiones, sus problemas y sus propuestas. También promovimos algunas investigaciones a través de cuestionarios sencillos para recopilar las emociones y opiniones de los niños. Es interesante notar que los niños españoles, los italianos y los de distintos países de Latinoamérica expresaron opiniones muy similares sobre las tres grandes preguntas que les planteamos: qué extrañas más, con qué estás contento y qué no soportas. Las respuestas fueron:

Extrañan a sus amigos. Todas las niñas y niños de los distintos países declaran que la ausencia más grave, la que han sufrido más, es la de sus amigos. A veces, para expresar esta necesidad, dijeron que extrañaban la escuela y a menudo los periódicos tomaron esta afirmación como si en la dificultad del aislamiento la escuela lograra gozar de un fuerte apego y una nostalgia por parte de los niños. Pero no era así. Extrañaban la escuela porque para muchos la escuela es el único lugar donde se pueden encontrar con sus amigos. Algunos niños aclararon este malentendido, diciendo que de la escuela faltaba lo que más les interesaba, los compañeros y el recreo, y quedaba lo que les gustaba menos, las clases y las tareas.

Se llevan bien con sus padres. Casi todas las niñas y niños que se expresaron manifestaron el agrado de haber tenido a sus padres a su disposición durante todo el tiempo. Naturalmente, este sentimiento cambia con la edad y está menos presente en los adolescentes, pero para la gran mayoría se trató de un "regalo" el pasar mucho tiempo juntos, inventar nuevas soluciones para situaciones que antes eran desconocidas, hacer juntos cosas que normalmente cada uno hacía por cuenta propia y aprender a hacer cosas nuevas.

No pueden más con las tareas y están cansados y aburridos de seguir las clases a través de una pantalla. Creo que el uso de las plataformas para poner a los alumnos en una situación pasiva de escucha, como sucedía en la escuela, y utilizarlas para transmitir deberes, que a menudo ocupaban toda una tarde, ha sido la decisión más grave e inadecuada de la escuela. Y esta evaluación también se repitió en todos los países donde recogimos las opiniones de los niños con una frecuencia muy alta. Un niño argentino dice: "La cuarentena se llevó lo mejor de la escuela y dejó lo peor: las tareas". Y otro decía: "A mi cuarentena le faltan los recreos, los sábados y los domingos".

La escuela no se detuvo con el mundo

Siguió adelante con sus programas.

Elisa, una niña peruana de 9 años de Lima, dijo: "Antes no podíamos entender estas cosas, porque estábamos en la escuela". Es una declaración terrible porque denuncia que la escuela traiciona su primera vocación importante: ayudar a los alumnos a comprender el mundo, a leerlo, interpretarlo, para vivirlo de la mejor manera y cambiarlo.

La escuela debía detenerse, suspender sus programas, renunciar a las tareas y junto a sus alumnos leer la realidad, impresionante para todos y difícilmente comprensible. Es evidente que los docentes no estaban preparados para esto, no lo estaban ni siquiera los padres, los políticos ni los propios expertos. Pero para todos debió haber sido un gran

problema, excepto para los docentes. Porque al docente no se le pide saber, sino saber ayudar a sus alumnos a comprender aquello que encuentran, lo que sucede a su alrededor, buscando juntos y partiendo siempre de las hipótesis y de las opiniones de los propios alumnos.

Por una buena escuela en tiempos de cuarentena: ¡la casa como taller!

La primera consideración que orientó esta propuesta es un hecho: en este largo período de aislamiento, niños y padres han tenido que convivir juntos en sus hogares, como ciertamente no había sucedido jamás. Podemos decir entonces que, en el período de cuarentena, el mundo de los niños se redujo hasta coincidir con sus hogares. Y es interesante que los niños afirmen que esta situación les gusta. Un segundo elemento que nos ha guiado es la preocupación que produce el extraño y profundo conflicto que separa la escuela de la familia en la experiencia educativa de los niños de hoy. Conflicto que hace de la experiencia escolar algo mucho más frágil e ineficaz.

Una sugerencia interesante la hace Célestin Freinet, pedagogo francés del siglo pasado, cuando entre sus técnicas señala el "texto libre". El texto libre era una invitación a los alumnos porque, si en el tiempo que transcurrían fuera de la escuela y de la casa, en sus experiencias autónomas de exploración y juego, sucedía algo particular o algo que los impactara, interesara, maravillara, si querían, podían escribirlo brevemente y llevarlo a la escuela al día siguiente. En la escuela, estas contribuciones serían leídas, discutidas y escogidas para convertirse en notas para el periódico escolar o, en casos particulares, en nuevos temas de estudio. El texto libre era, en resumen, una ventana abierta hacia la vida y las experiencias de los niños. La buena escuela, según Freinet, y según todos los que nos inspiramos en su propuesta educativa[2], no es aquella hecha según programas decididos en el Parlamento y presentados en los libros de texto, sino aquella que se construye en torno a la vida de los propios alumnos, de sus familias, de las ciudades y los ambientes donde viven. En la escuela se debe comprender el mundo, el mundo de las niñas y niños, desde luego, así como lo viven y lo llevan a la escuela.

Teniendo en cuenta lo que está sucediendo, y cómo los alumnos dicen, con claridad y de forma homogénea en los distintos países, que no pueden más con las tareas y que están cansados de seguir las clases a través de una pantalla, nos pareció correcto y de sentido común pedirle a la escuela que se detenga, que suspenda sus programas, que renuncie a las tradicionales tareas para la casa y que reconsidere de forma adecuada la nueva situación.

La casa escuela, la casa taller

De estas premisas nació la propuesta, casi obvia, de que se considere el hogar como un verdadero *taller escolar* y a los padres como unos *asistentes del taller*. Por lo tanto, la escuela podría, y en mi opinión debería, convocar a los padres a colaborar para ayudar a sus hijos a conocer algunos aspectos del hogar que tengan relación con la escuela, reduciendo así una fisura absurda y dañina y proponiendo actividades interesantes para los niños y comprensibles para los padres. A continuación, daré algunos ejemplos de actividades "escolares" que el hogar podría permitir, dejando luego a la imaginación de los docentes, padres y niños la tarea de encontrar más. Quiero subrayar que las presento como propuestas escolares y no lúdicas o para pasar el tiempo, el cual se ha hecho terriblemente largo y vacío. Ciertamente, para ser correctamente escolares, deberán ser asumidas por los docentes en los distintos niveles escolares como propuestas que se refieren a asignaturas y que esconden información, nociones y capacidades precisas.

Antes que nada, el juego. Es importante que, incluso en estas condiciones, los niños jueguen y que el juego sea su principal ocupación, ya sea por su duración o su importancia. Jugarán, por supuesto, con sus videojuegos, pero es importante que no sean solamente estos los instrumentos de juego, especialmente teniendo en cuenta que en este período la tablet o el smartphone serán los instrumentos principales para el dialogo con los docentes y el contacto con los amigos. Sería importante que los adultos sugiriesen otros posibles juegos para entretenerse juntos o para que los niños jueguen solos. La escuela puede, por ejemplo, invitar a los niños a pedirles a sus abuelos que les enseñen algunos juegos que jugaban de niños. Probarlos, describirlos e intercambiarlos con sus pares para construir una especie de "Libro de juegos en casa en tiempos de cuarentena". Este podría ser el momento oportuno para construir juguetes junto a los padres, como una muñeca de trapo o un carrito. El uso de instrumentos para coser, cortar, pegar y clavar representará un aprendizaje importante.

Y luego la autonomía. Los niños de hoy han perdido casi completamente su autonomía y no por culpa del virus, sino a causa de los miedos de sus padres. Los niños necesitan autonomía, salir y estar solos o con sus pares. Hoy, que casi todo está prohibido, debemos permitirles que *escapen* dentro de la casa, que se escondan si así lo desean. Bastará ayudarlos a construirse un nido, moviendo un mueble o haciendo una cabaña con dos sillas y una manta. Allí podrán jugar solos, o con sus hermanos, leer el libro elegido o escribir su diario.

Diría también que, paradójicamente, hoy se les podría permitir a los niños salir solos, aprovechando esta crisis para comenzar a darle a sus hijos esa autonomía de movimiento que tanto necesitan. Hoy los miedos, que en mi opinión nuestras ciudades no se merecían, no tienen ningún sentido: en las calles cerca de casa no hay tráfico ni gente. Un niño de al menos seis años en adelante puede perfectamente salir solo a dar un paseo por los alrededores de la casa, o ir hasta el quiosco a comprar el periódico para sus padres o una historieta para él, o puede sacar al perro o ir a botar la basura. Por supuesto, con el tapabocas. Los niños, desde que existe la Convención sobre los Derechos del Niño, son reconocidos como ciudadanos (no como *futuros* ciudadanos), por lo que todo aquello que les es permitido a los ciudadanos deben poderlo hacer ellos también. Señalo también que sólo si salen tendrá sentido enseñarles la necesidad de lavarse bien las manos, porque si se quedan siempre en casa será difícil explicarles de qué se tienen que defender... Una vez que se ha dado este paso fundamental, el hábito de salir solos lo habrán ganado para siempre, incluso después de la pandemia. ¡Y así la pandemia también habrá servido para algo bueno!

El mundo entrando al hogar. Encerrados en casa, nos bombardean con noticias terribles, con números impresionantes, con imágenes trágicas. Los niños y niñas las ven junto a sus padres, que quizá no siempre están en la capacidad o quieren explicar, preguntar o discutir. La escuela debería hacerlo, usando las plataformas para hablar juntos de las emociones experimentadas, de las noticias poco claras, de los miedos. Docentes y alumnos deberían discutir juntos aquello que sucede, escribir, dibujar, buscar respuestas a las muchas preguntas. En resumen, vivir la pandemia juntos, ayudándose mutuamente niños, padres y docentes. Para que no sea verdad lo que decía la niña de Lima: que no podían entender estas cosas porque estaban en la escuela.

El hogar de los descubrimientos. El hogar esconde muchas propuestas que pueden ser utilizadas, ante todo, para aprender nuevas habilidades, pero también para descubrir reglas, características y habilidades. Pienso, por ejemplo, en la lavadora, que requiere una selección de ropa, un detergente, un programa, una temperatura y cuyo funcionamiento tiene una duración. La ropa se cuelga y luego se plancha, usando un instrumento complejo como una plancha, que usa el calor y el vapor. Pienso en el sistema eléctrico, con un interruptor general, tomas, enchufes y bombillos; en la trayectoria del agua, con el medidor, el interruptor principal, los grifos, la cal; en el trayecto y el funcionamiento del gas. Pienso en aprender a coser un botón, en remendar una rotura. Cada una de estas operaciones será una sorpresa, una satisfacción y, correctamente guiada por el docente,

será el descubrimiento de reglas, leyes y habilidades: “Para mañana pídele a tus padres que te expliquen cómo funciona un grifo”; “Para mañana, aprende a coser un botón, describe en una hoja cómo se hace y lo discutimos juntos”, y así sucesivamente.

La cocina como laboratorio de ciencias. Para cocinar es necesario pesar, medir, mezclar, cocer. Todas estas operaciones están cargadas de valor científico y son potencialmente escolares. Pero con respecto a los problemas tradicionales, operaciones y tareas en general, cocinar tiene la posibilidad de una evaluación indiscutible: la comida preparada se come y puede o no gustar. Imaginemos, entonces, que el docente diga a sus alumnos: “Para mañana cada uno de ustedes preparará una pasta con una salsa que escogerán de acuerdo a las tradiciones de su familia y su gusto. Sus padres los ayudarán, y les darán indicaciones y consejos. Luego comerán juntos y evaluarán el resultado. Al final, escribirán la receta para que luego podamos intercambiarlas entre nosotros y cada uno podrá hacer un plato propuesto por los demás”. Por supuesto, luego de la primera vez, se puede sugerir que la ayuda de los padres se reduzca hasta desaparecer. Se puede pensar juntos en los procesos hechos, desde el peso hasta la ebullición, desde la mezcla de sabores hasta la valoración de los resultados. Luego se pueden examinar otros procesos, como hornear, freír y la preparación de verduras y dulces. Podría ser de gran interés una tarea como: “Para mañana cada uno debe preparar un plato con algún ingrediente que hasta ahora no había comido nunca”. No es necesario destacar, por ejemplo, que escribir una receta no es como escribir un tema, una idea o una carta. Tiene otro propósito y debe escribirse de otra forma, y la verificación será fácil: estará bien escrita si los compañeros son capaces de usarla obteniendo un buen resultado. Podría nacer un libro virtual de recetas.

La historia en la gaveta. Cuando comenzó la cuarentena, mi sobrina me llamó preguntándome si podía mandarle fotos de cuando era pequeña. Cada día escogía cientos de fotos de un año de su vida, desde el primero hasta el doceavo, de entre los centenares que tenía guardados en mi computador, y se las mandaba por WeTransfer. Después, le sugerí hacer a su vez una selección de aquellas que consideraba más significativas, con el fin de construirse un “libro de su historia” para imágenes. Me dijo que seleccionó unas cuarenta. Es probable que la gaveta donde una vez se guardaban las fotos hoy sea una gaveta electrónica del computador o del celular, pero la propuesta del docente sería muy simple: “Pídanles a sus padres que revisen con ustedes las fotos de sus años pasados, para reconstruir hechos, lugares y personas, seleccionen las más interesantes y significativas, enumérenlas, pongan la fecha y un breve pie de foto y pónganlas en una carpeta del

computador". Se podrá después, si es posible, construir en Power Point una especie de libro de historia personal, con fotos y pie de fotos y, una vez que hayan regresado a la escuela, crear un libro de historia de la clase. En dicho libro habrá referencias a la historia de estos años y a la historia de las distintas familias. Habrá personas que ya no están o cosas de las cuales reírse juntos. En resumen, una bella historia. ¡Pero historia de verdad!

El idioma: el diario. Pienso que sería muy sorprendente y gratificante escuchar al docente que dice: "Desde mañana cada uno tendrá un diario, y si quieren, se mantendrá secreto". El artículo 16 de la Convención dice que los niños tienen derecho a una vida privada y, por ende, si quieren, su diario podrá permanecer secreto. Pero, especialmente en este período, sería de gran importancia tener a "alguien" con quien desahogarse, a quien comunicar las emociones, sentimientos, deseos y frustraciones. El período que se está viviendo es muy particular, extraño, duro y, esperemos, único, para no perderlo del todo. Un diario será un recuerdo precioso para releerlo por cuenta propia en los años venideros y, quizá, mañana, con sus propios hijos. La escuela propone esta experiencia de verdadera literatura y se abstiene de evaluarla. Es, en resumen, un regalo.

La geometría, el plano de la casa. Un trabajo interesante que el docente les podría pedir a sus alumnos es el de dibujar el plano de sus casas. Los dibujos serán fotografiados y enviados al docente, quien los presentará uno por uno a toda la clase y cada uno describirá y comentará el suyo. Esta experiencia se puede proponer también para todas las edades, desde el preescolar hasta el bachillerato, y en cada nivel se podrán hacer trabajos distintos y profundizar de maneras diferentes. Para los niños más pequeños será necesaria la ayuda de los padres para tomar la foto y enviar el plano dibujado, pero los padres o los docentes jamás les enseñarán como se dibuja un mapa. Será una interesante ventana abierta hacia el conocimiento del mundo de los niños. Por supuesto, de acuerdo con la edad, esta propuesta podrá prestarse para elaboraciones geométricas y matemáticas, pero no aplicadas a problemas abstractos e improbables, sino a la casa en donde viven.

La lectura gratis. Un regalo también debería ser el de leer un libro. Pero no el libro de lectura, ni los pasajes de la antología indicados por el docente, sino un libro de verdad, una novela, que cada uno escogerá en casa y, si no hay, les pedirá a sus padres que la compren, ya que las librerías abrirán primero que otros comercios. Y sobre esta lectura no se harán tareas, ni resúmenes, ni fichas. Se podrá discutir junto al docente y los compañeros, para evaluaciones, si les gusta o no, si vale la pena leerla, de qué trata, etcétera. Podrían leerla en su rincón favorito de la casa, donde van a esconderse, en la

cabaña o detrás de algún mueble. Y, naturalmente, después del primer libro vendrá otro, incluso después del coronavirus, de hecho, será como un regalo del virus.

La lectura como teatro de familia. Otra forma de lectura, no necesariamente alternativa a la anterior, puede ser la de leer en voz alta. Se decide un horario, por ejemplo, media hora al día, a la misma hora, y un lugar de la casa, siempre el mismo. Se escoge un libro, una novela, un buen libro, fascinante, no necesariamente para niños, y un adulto (puede ser un niño también si así lo desea) lee en voz alta. Y así cada día, hasta terminar el libro. Si la lectura se hace bien, se obtendrá una relación muy intensa entre el lector y el público, y se crearán las bases para el verdadero aprendizaje de la lectura, que no es la capacidad de descifrar signos, sino la necesidad y el placer de leer. Para que funcione, el lector debe prepararse, porque hace falta leer bien, con sentido y emoción. El docente dará todas estas instrucciones, invitando a la familia a esta experiencia. El niño también podrá ir a la librería a escoger un libro nuevo o darles sugerencias a los padres para que lo compren. Es importante decir que habrán *aprendido* a leer sólo aquellos alumnos que, al menos una vez al año, les pidan a sus padres que les compren un libro para leerlo o, mejor, les pidan dinero para ir a comprarlo.

El cine en casa. Hoy todos los niños saben usar un celular para grabar videos (yo no soy capaz) y también esto puede sugerir una buena "tarea para la casa": "Para la próxima semana cada uno preparará un video corto. Escribirán un tema, estudiarán cómo se desarrolla, buscarán los lugares adecuados en la casa y lo grabarán. Después lo enviarán por correo electrónico o por WhatsApp y lo veremos juntos. Luego de haberlo visto, lo discutiremos y evaluaremos". Se tendrán que hacer muchas operaciones escolares significativas: escribir el tema, evaluar los tiempos, estudiar la ambientación y utilizar el celular para algo más creativo que un videojuego.

Leamos el periódico. El periódico nos trae a casa la historia contemporánea más reciente mejor que el noticiero. El docente puede establecer con las familias que un día a la semana compren el periódico, el que prefieran, por supuesto, y que lo hojeen con sus hijos, leyendo todos los titulares. Escogerán la noticia que les parezca más interesante a los niños y la leerán juntos (puede leerla el adulto la primera vez y después releerla el niño, o sólo una vez uno de los dos). Discutirán y profundizarán en familia. Luego, conectados con el docente y los compañeros de clase, cada uno presentará el artículo que leyó y discutirán juntos. Si es oportuno, pueden escribir textos cortos para componer un periódico de la clase, utilizando los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías. También,

a través del periódico el mundo exterior entra en los hogares y necesita ser comprendido.

La correspondencia. La correspondencia es una técnica histórica del método Freinet. Durante el siglo pasado les permitía, por ejemplo, a los niños de las montañas ponerse en contacto con los compañeros que vivían en el mar, enviando cartas individuales y colectivas, intercambiando periódicos y más tarde cintas de audio y video. Les permitía enviar paquetes, intercambiando castañas por conchas y estrellas marinas. Era una propuesta educativa creativa que le daba un sentido real a la escritura, para comunicarse de lejos, y una relación con otras realidades y culturas en tiempos en los cuales no había disponibles otros medios de comunicación. Hoy, niños y adolescentes viven otra vez un fuerte aislamiento y tienen muchos instrumentos de comunicación. No tienen, en cambio, el hábito de comunicarse por escrito. Esta podría ser una buena ocasión para ponerse en contacto con un docente desconocido de otra ciudad o de otro país, para organizar una carta colectiva, preparando un texto para el cual cada alumno propondrá una frase y que se podrá evaluar, corregir y componer colectivamente. Podrá estar acompañado de imágenes. Será, seguramente, una bella experiencia de intercambio, durante un período especial. Guadalupe, una niña argentina de 12 años, dice con sorpresa: “Me llegó una carta de una amiga de otra provincia”.

La naturaleza en un florero. Cada alumno puede cuidar una planta que ya tenga en su casa o que sus padres le compren en el supermercado. La planta puede ser objeto de observación, de descripción, de dibujos y fotografías que describan el desarrollo, las características, los cambios. Discutirlo juntos será la clase de ciencias naturales. Es probable que se puedan observar también pequeños animales, insectos y también estos pueden entrar entre las ciencias caseras, con la mediación y orientación del docente. Se podrá llevar un diario de la vida de la planta, en el cual registrar las medidas, los cambios, dibujar la forma, inventarse una historia o un poema...

El arte casero. Dejé de último un sector que podría, en cambio, ocupar mucho tiempo en los días de los niños y colaboración de sus padres. Es importante que el docente invite a los alumnos a aprovechar el mayor tiempo posible para dedicarse a sus actividades favoritas y a utilizar varias formas de expresión artística para expresar sus experiencias y emociones. Las técnicas pueden ser variadas, también dentro de las limitaciones que el aislamiento crea. Además del dibujo con colores, marcadores y pinceles en hojas de distintos tamaños, colores y tipos (también se puede dibujar y pintar en una hoja de periódico), se pueden sugerir otras posibilidades. Hacer papel maché con papel periódico

cortado y macerado, mezclado después con un poco de engrudo para luego modelar objetos y personajes para secar al sol y, si lo desean, pintarlos. Utilizar un alambre para moldear figuras y animales. Dibujar y pintar piedras. Coser trozos de tela de distintos colores para crear cuadros abstractos, a los cuales les pueden añadir botones u otros elementos. Estas son sugerencias para impulsarlos a inventar, porque las posibilidades son infinitas. Sería bueno que el docente invitara a los alumnos a encontrar nuevas formas de expresión creativa. Las producciones, a los cuales se podría dedicar una mañana de la semana, serán fotografiados por los alumnos y presentados a la clase, y luego se podrán discutir. Las distintas técnicas pueden ser ilustradas de modo que, la semana siguiente, cada uno pueda escoger una técnica distinta sugerida por un compañero.

Algunas notas finales:

- Experiencias de este tipo permiten experimentar la satisfacción al realizar cosas solos, y esto tiene un impacto muy importante en términos de autoestima en el niño, en la construcción de un sentido de eficiencia y en el sentirse apto;
- Esos aprendizajes serán competencias que no se olvidarán durante toda la vida ¡una vez que aprenden como se hace, podrán coser botones para siempre!;
- Estas actividades no ponen en dificultad a los padres, como las tareas para la casa, para las cuales, a menudo y especialmente cuando más los necesitan, no son capaces de ayudar a sus hijos, pero, estando dentro de sus competencias, pueden producir agradables experiencias de colaboración entre padres e hijos y entre padres y docentes;
- Promueven experiencias de igualdad de género: mujeres y hombres hacen las mismas actividades y las hacen junto a sus padres; y,
- La educación a distancia quería superar las diferencias sociales y económicas poniendo a todos los estudiantes en condiciones de igualdad, pero los datos dicen que no se logró: muchas familias no tenían conexión a internet, muchas no tenían dispositivos suficientes, a menudo no tenían ni siquiera el espacio adecuado para que todos aquellos que lo necesitaran pudieran trabajar autónomamente; pero en todas las familias, incluso en aquellas más humildes, se continuó cocinando, lavando, planchando, cuidando las plantas, viendo la televisión o escuchando la radio.

Estas sugerencias pueden ser útiles si se volviera a nuevos períodos de aislamiento, pero también pueden brindar sugerencias útiles para el normal desarrollo de las actividades

escolares presenciales, creando una atención nueva a la cotidianidad y a las experiencias directas de los alumnos por una parte y una propuesta de colaboración y compartir con la familia.

¿Podemos pensar en otra escuela en tiempos de crisis? Cinco puntos para un proyecto educativo integrado

Que las cosas cambien

"La crisis es la mejor bendición que puede llegarle a las personas y las naciones, porque la crisis trae progresos", decía Einstein. Frente a la tragedia que vivimos y continuamos viviendo es difícil hablar de la *mejor bendición,* pero es absolutamente verdad que, si se considera necesario cambiar algo, la crisis favorece el cambio, justifica los esfuerzos y los costos.

La pregunta que debemos hacernos es si consideramos necesario el cambio. Y entonces serán decisivas también las demás palabras de Einstein: "No pretendemos que las cosas cambien si hacemos siempre la misma cosa".

¿Podemos, entonces, decir que también la escuela que teníamos antes de esta pandemia funcionaba bien? ¿Eran adecuadas sus finalidades, respondía a las exigencias de la sociedad y a las necesidades de las niñas y niños que la frecuentaban? No creo que sea fácil respaldar esto. La mayoría de los alumnos se aburren en la escuela, van de mala gana, aprenden poco y olvidan rápidamente. Es difícil imaginar que, si los alumnos se aburren y si van a la escuela sólo por obligación, puedan aprender lo que los docentes proponen y lo que los programas prevén. Lo decía muy claramente Bruner en una entrevista en España: "El problema es que los alumnos se aburren. Eso sí que es un gran problema que hay que evitar a toda costa". Pero la razón más profunda de la insatisfacción de la escuela, así como era (quitando obviamente todas las buenas experiencias que siempre han estado y están en todos los países), es que no responde a las finalidades que le asignan las leyes hoy vigentes en nuestros pueblos partiendo de la constitución colombiana, porque los alumnos que tienen más dificultad son aquellos que tienen familias más débiles cultural y económicamente, por lo cual la escuela debería ser uno de los instrumentos principales para que *la igualdad sea real y efectiva*.

La Constitución colombiana

La Constitución colombiana de 1992, actualizada en el 2016, dice, en efecto, en el artículo 13: *Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley*, pero, evidentemente, esta afirmación no es cierta, las personas no son iguales, y entonces el texto prosigue

diciendo: *El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.* En todas las Constituciones democráticas se afirma solemnemente la igualdad de los ciudadanos, pero esto no debe considerarse como una afirmación, porque sería falsa, sino como una promesa, un esfuerzo del Estado para hacerla efectiva.

En el artículo 16 afirma: *Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad.* Y finalmente en el artículo 44, que describe los derechos fundamentales de los niños, entre los cuales están la educación, el juego y la libre expresión de su opinión, se afirma que disfrutarán de todos los derechos reconocidos por los tratados internacionales ratificados por Colombia, y termina afirmando *Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.*

Pero entonces, ¿cuál escuela?

Con estas premisas podemos plantearnos la pregunta fundamental: ¿cuál escuela? Y para responder no hace falta esconderse detrás de una teoría pedagógica, porque tenemos a disposición un tratado internacional firmado por todos los países del mundo y que para todos los países debería ser vinculante: la Convención sobre los Derechos del Niño[3]. El artículo 28 reconoce el derecho del niño a la educación formal y, *para garantizar la igualdad de posibilidades [...] la educación primaria se vuelve obligatoria y gratuita para todos.* Asegura entonces una escuela pública a todas las niñas y niños como instrumento fundamental para asegurar la igualdad. Pero quisiera más bien referirme al artículo 29 que habla de educación y por ende involucra tanto a la familia como a la escuela, que son sin duda las dos principales agencias educativas, y dice: *la educación del niño debe tener como finalidad: favorecer el desarrollo de la personalidad del niño, así como el desarrollo de sus facultades y sus aptitudes mentales y físicas, en toda su potencialidad.* Por lo tanto, no debe ser tarea de la familia o de la escuela hacer que los hijos y alumnos alcancen los objetivos educativos y didácticos esperados o previstos, sino, antes que todo, ayudar a cada uno a desarrollar *su* personalidad y *sus* aptitudes para luego ofrecerles las herramientas adecuadas para que puedan desarrollarlas en todo su potencial. No para todos los mismos objetivos, pero para cada uno su herramienta, y no para una suficiencia en la evaluación, sino para desarrollarla hasta el máximo nivel posible. Sobre este claro esfuerzo indicado por la ley existe hoy un sustancial acuerdo entre los estudiosos de la educación, y aquellas a las que la ley llama *Aptitudes mentales y físicas* corresponden a aquello que K. Robinson llama *El elemento*, H. Gardner *las*

Inteligencias Múltiples y G. G. Márquez, de forma más poética, *el juguete preferido.* La educación, en resumen, debe tener como objetivo que cada uno pueda sentirse aceptado, reconocido y realizado con aquello para lo que nació y no para lo que desean los padres, los docentes o el mercado. Solo quien se reconoce realizado puede esperar ser feliz y estar en las mejores condiciones para contribuir a la creación de un mundo mejor. No sólo los teóricos de la educación hoy concuerdan con estas ideas, sino que desde siempre las han considerado obvias todos los buenos docentes. Cito como ejemplo la carta que el docente italiano Mario Lodi escribió más de diez años antes de la Convención a los padres de sus alumnos después de la primera semana de primer grado: "Después de haber pasado una semana con los niños estoy en condiciones de afirmar que todos tienen una inteligencia normal, aunque presentan evidentemente diferencias de carácter y diferentes niveles de maduración, en gran parte debido a los ambientes en los que ha crecido cada niño. Por tanto, salvo sucesos imprevisibles de gravedad excepcional, todos los niños son aprobados desde ahora al quinto grado de la escuela primaria, con la garantía de que alcanzarán la preparación mínima que los programas escolares requieren. Si esto no sucediere, los responsables serán el maestro y la escuela, por no haber llevado a la práctica las técnicas educativas idóneas para desarrollar al máximo las aptitudes naturales y la inteligencia del niño"[4].

Pensando en esta educación, intentamos proponer algunas soluciones para una escuela coherente con ella, pero también compatible con las nuevas exigencias sanitarias a las que nos obliga la COVID-19.

Hacia la reapertura: cinco puntos

Con estas premisas, presento cinco propuestas que de alguna manera conjugan algunas ideas para una pedagogía coherente con los principios expresados anteriormente.

Una mesa para un nuevo proyecto educativo. Antes de examinar las propuestas, quisiera aclarar un punto que considero fundamental. La escuela no puede afrontar esta nueva emergencia sola. Una buena escuela ha sabido siempre que no puede educar e instruir sola a sus alumnos; hoy, además de las razones intrínsecas a la educación escolar, se añaden las exigencias de la pandemia, que vuelven aún más necesaria la cooperación educativa. Por ello se propone que lo antes posible, en las ciudades, se abran mesas de trabajo, en las cuales se sienten, con igual dignidad y responsabilidad, el Ministerio, la escuela, los padres y los alumnos. Y que esto se haga en todos los niveles escolares, desde el preescolar. Y que en esas mesas se planteen dos preguntas: ¿qué hacemos? y ¿cómo lo

hacemos? Es muy importante que todos los protagonistas estén presentes y compartan la responsabilidad de las decisiones y de las nuevas reglas. Si las reglas vienen de arriba es muy probable que algunas de las partes involucradas las transgredan. Es menos probable que esto suceda si todos están presentes y son igualmente responsables de las decisiones que se tomen. Se trata de definir un nuevo pacto educativo, rediseñando las responsabilidades, delegaciones y las autonomías recíprocas. Quizá deban escribirse nuevos reglamentos, redefinir roles. Lo importante es que se comparta todo lo que se decida y que esto se base en el respeto y la confianza recíproca entre la ciudad, la escuela, las familias y los niños.

1. Un proyecto educativo integrado: La ciudad como taller.

Si durante el confinamiento pareció lógico proponer que la escuela suspendiera sus programas y sus tareas, y reconociera la casa como taller de los niños porque se había convertido en su único mundo, con la apertura el rol de la casa debe ser asumido por la ciudad: *la ciudad como taller* de la escuela. Así como los padres fueron llamados a ser *asistentes* de la escuela, ahora el colaborador de la escuela debe ser el alcalde con su junta.

En realidad, hoy el mundo de la escuela se dirige a la ciudad en busca de ayuda, pero es una ayuda instrumental, sin implicación ni participación. A la ciudad se le solicitan espacios disponibles para poner a los alumnos que, por las reglas del distanciamiento, no puedan quedarse en el aula. Se buscan salas, teatros, gimnasios. Por otro lado, me parece mucho más interesante y significativo proponerles a las escuelas y a la ciudad una hermosa experiencia italiana llamada "*Proyecto educativo integrado".* Con este nombre fue llamada, a finales de los años setenta, la propuesta nacida en Turín como aporte necesario de la ciudad a la escuela a *tiempo completo*, que en aquella ciudad se estaba comenzando a experimentar como propuesta de un horario escolar más amplio, especialmente para los hijos de los emigrantes que venían del sur de Italia, pobre y agrícola, a trabajar en el norte industrial. Para estos buenos docentes parecía evidente que los alumnos no podían pasar ocho horas sentados en sus aulas. Y entonces la administración municipal invitó a los entes públicos y privados de la ciudad a ofrecer una contribución a la escuela, poniendo a disposición sus competencias y recursos. Los niños pasaban por los hornos de las panaderías a las siete de la mañana, hacían el pan e iban a la escuela con un sándwich caliente en el bolsillo; hacían mocasines como los "piel roja", después visitaban el museo; visitaban las alcantarillas de la ciudad con botas y cascos con

linternas; iban al registro civil para obtener una cédula de identidad; y luego a haciendas agrícolas, a editoriales, a fábricas. Esta experiencia, que hace parte de nuestra historia, hoy puede ser preciosa para que no todos los alumnos se queden en el aula, para que se puedan formar grupos con los más pequeños para vivir experiencias distintas y luego contarlas y trabajarlas juntos. Pero Bogotá tuvo en años pasados una experiencia similar que se llamaba *Bogotá una gran escuela y Escuela Ciudad Escuela* promovida por Abel Rodríguez, a quien tuve la fortuna de conocer y tener como amigo, cuando era Secretario de Educación de la ciudad de Bogotá.

El alcalde debe invitar a las fuerzas públicas y privadas de la ciudad a contribuir con la educación, abrir un taller para la coordinación de estas iniciativas y para proponerlas a la escuela. Es necesario tener algunos colaboradores capaces y creativos, con sensibilidad educativa, capaces de ayudar a los entes dispuestos a colaborar a encontrar actividades adecuadas para hacer que los niños y adolescentes de distintas edades vivan experiencias significativas para ellos y sobre las cuales la escuela pueda trabajar de acuerdo a sus competencias, asignaturas y objetivos. Podría ser real el principio de que la escuela no se hace sólo en la escuela, y que el aula tradicional se divida en grupos de trabajo, que hagan cosas distintas, unos dentro y otros fuera de la escuela. Después habrá, y serán importantes y necesarios, momentos de intercambio para comunicar las diversas experiencias. Me parece que de este modo la "Sabiduría humana", de la cual habla el programa y que está representada por las fuerzas productivas, sociales y culturales de la ciudad, se une y se aúna correctamente a la "Misión educativa".

Talleres para adolescentes y jóvenes. Así como es importante que cada uno pueda descubrir sus propias aptitudes y las pueda desarrollar, ya sea en la familia o en la escuela, sería importante que la ciudad les ofreciera a los adolescentes y a los jóvenes la posibilidad de aplicar estas habilidades y vocaciones porque hoy, en la ciudad, no tienen lugares significativos para encontrarse o para expresarse. No tener lugares disponibles lleva a los jóvenes a encontrarse a menudo en lugares inadecuados, donde experiencias riesgosas y socialmente peligrosas pasan a ser naturales. La ciudad podría ofrecerles talleres en calidad de préstamo a los jóvenes que deseen desarrollar capacidades artísticas y artesanales, los cuales se encargarían de su mantenimiento. Sería oportuno que a cambio de estos locales los jóvenes dieran, como forma de pago a la administración comunal, algunas de sus obras o servicios, como cuadros, esculturas, tardes musicales o teatrales, obras artesanales, etc.

2. A la escuela no se va solo, más bien con amigos (¡a la escuela no vamos solos, mejor con los amigos!)

Esta experiencia, ya consolidada en el proyecto "La ciudad de las niñas y los niños", que les propone a los niños, a partir de los seis años, ir a la escuela con sus amigos y sin adultos, se convierte particularmente útil en el período de la reapertura. Reduce a la mitad el número de personas en la calle en las horas de entrada y salida de la escuela, garantizando más fácilmente el mantenimiento del distanciamiento y eliminando la concentración de personas frente a las escuelas. Los Municipios ampliarán los espacios para los peatones y las bicicletas (aunque sólo sea con franjas en el suelo como están haciendo muchas ciudades). Se pedirá la colaboración de los comerciantes, quienes ofrecerán, en caso de necesidad, sus servicios a los niños, recreando así un clima de solidaridad y atención, típico del *vecindario* alguna vez, que volverá las calles más seguras y sanas. El tráfico se reducirá considerablemente, con un beneficio evidente tanto para la seguridad como para la salud del medio ambiente. Por supuesto, la finalidad de esta propuesta sigue siendo la de restituirles a las niñas y niños esa autonomía de movimiento que les permita salir de casa sin acompañantes, no sólo para ir a la escuela, sino también y especialmente durante las tardes y los fines de semana para jugar con sus amigos y amigas en su tiempo libre, como promete el artículo 31 de la Convención, y en los lugares adecuados para el juego escogido. Si los niños vuelven a moverse solos, será necesario por parte de la ciudad restituirles el espacio público a las personas, limitando considerablemente la presencia y el poder de medios privados. Y será una ventaja y un beneficio para todos.

3. Las calles adyacentes a la escuela se convierten en un espacio de respeto hacia la escuela

También esto podrá ser un regalo de la ciudad a la escuela. Para el período de apertura de la escuela, las calles adyacentes son cerradas al tráfico y se convierten en espacios de su competencia. En esos espacios, que pueden aumentar considerablemente el área utilizable de la escuela misma, se pueden desarrollar actividades recreativas, de educación física y también didácticas. Sería interesante crear grupos de alumnos que planifiquen los posibles usos de estos espacios y su mobiliario. Se puede pensar en una campaña de plantación de árboles para tener zonas de sombra. Donde sea posible, podría concedérsele a la escuela espacios para crear un huerto, y gestionarlo en colaboración con los vecinos y los padres. A parte de la necesidad inmediata de tener más espacios para la escuela, para garantizar

el distanciamiento, me parece importante pensar que alrededor de la escuela haya siempre un área de respeto sin tráfico, ruido y contaminación. En resumen, hacer de las escuelas unas *islas ecosostenibles*. Incluso esta iniciativa, una vez experimentada y evaluados sus efectos, puede mantenerse cuando los motivos de alarma hayan cesado.

4. Una escuela nueva aprovechando el coronavirus

Se decía anteriormente que la escuela, según lo afirmado en el artículo 29 de la Convención, debería ayudar a cualquier alumno a encontrar sus aptitudes. Sin embargo, esta delicada operación de descubrimiento de las propias vocaciones y su valor no es compatible con la realidad de la clase. La clase es un grupo artificial, hipotéticamente homogéneo (porque los alumnos tienen la misma edad y presumiblemente las mismas capacidades), que aprende escuchando a un adulto, haciendo un tesoro de lo que les enseña y repitiéndolo. Evidentemente, este mecanismo sería válido sólo si el objetivo de la educación fuera el de alcanzar objetivos establecidos a priori, que se pudieran alcanzar siguiendo con interés, atención y aplicación las enseñanzas de los docentes y estudiando conceptos y contenidos de los libros de texto. Es decir, si la escuela no fuera la que hemos descrito y la que la ley promete. En cambio, para que pueda ofrecer la educación prometida, la escuela debe poderles ofrecer a sus alumnos, durante todo el proceso educativo, una amplia gama de lenguajes, para que cada uno encuentre el suyo y pueda dedicarse a él con particular pasión. El artículo 13 de la Convención reconoce, en efecto, el derecho de los niños a la libertad de expresión, declarando que cada uno puede "escoger" su lenguaje preferido.

Aquí debemos examinar el extraño uso del espacio que se hace en las escuelas. El lugar natural donde los alumnos trabajan es el aula. Si se examina el plano de una escuela, se verá que se utiliza menos de la mitad del espacio disponible, el de las aulas: espacios iguales con, esencialmente, el mismo mobiliario. Otros espacios amplios, como las entradas, los pasillos, los sótanos, los patios y los jardines son utilizados casi sólo como espacios de servicio, de paso, control o para el recreo. En un momento en el cual las escuelas buscan espacios, ya esta consideración debería sonar alarmante. Pero las razones para criticar este uso del espacio son más profundas. Un entorno natural que pierde diversidad muere. Incluso en la casa se usa cada entorno para una finalidad específica y con el mobiliario apropiado, y en nuestras casas nos movemos de un ambiente al otro para hacer distintas cosas. Así artistas, científicos y artesanos trabajan en espacios especialmente equipados.

Pero quizá la razón más importante para criticar el uso del aula es que en ese espacio los alumnos pasan muchas horas, sentados y haciendo de todo. Para una niña, un niño o un adolescente, estar muchas horas en el mismo lugar es completamente innatural. Estar muchas horas en el mismo lugar, sentados, no sólo es insoportable, sino también dañino para un sano desarrollo físico. Pero el aspecto que debe ser notado como el más difícil de entender y de aceptar es que en el mismo asiento, sentado, se pueda estudiar lengua, matemáticas, dibujo, música, ciencia, historia, etc. Cada cambio de materia requiere un rápido reajuste y reubicación mental e incluso lingüístico. Esta operación es particularmente difícil para los últimos, para quienes tienen problemas de aprendizaje, que deberían ser la principal preocupación de la escuela, si es que sigue vigente el segundo párrafo del artículo 3 de nuestra Constitución.

De la escuela de las aulas a la escuela de los talleres. Para obviar estos inconvenientes, para evitar largas permanencias en los mismos locales, cosa que no va de acuerdo con las indicaciones sanitarias, para favorecer a los alumnos más frágiles y en desventaja y para permitirles a todos esa búsqueda de las propias aptitudes (del *juguete preferido propio*) garantizada por la ley, se propone que todos los espacios de la escuela, y no sólo las aulas, sean utilizados y sean destinados a ser talleres. Talleres de música, matemáticas, ciencia, teatro, lengua, cocina. Un huerto al aire libre como taller de ciencias naturales, un taller de carpintería o de bicicletas en el sótano... Por supuesto cada taller tendrá su equipamiento, los instrumentos adecuados para su función. Desaparecerán las mesas y las sillas en gran parte de la escuela y será más fácil "adaptarse" a las diversas funciones sugeridas por los distintos lugares, también para los alumnos más débiles. Cada uno podrá encontrar lo que más responde a sus preferencias y aptitudes. El día escolar ya no será una larga jornada permaneciendo sentados, sino un camino en movimiento, un viaje.

Mezclar las edades para crear grupos más autónomos y autosuficientes. La propuesta anterior sería más fácil y tendría mejores resultados si se mezclaran las edades. Un grupo que tenga alumnos grandes y pequeños es más autónomo y tiene menos necesidad de un adulto que se preocupe constantemente del orden y de la disciplina[5]. Por otra parte, la escuela post-virus, si quiere tener algo de credibilidad, debe renunciar a la tradicional didáctica frontal, con el docente frente a toda la clase que escucha, y debe necesariamente organizar grupos de trabajo. Este método hace parte desde siempre de la escuela más avanzada, en la cual el rol del docente no es tanto el de *enseñar*, sino el de favorecer y hacer productivo el trabajo de los alumnos, protagonistas de su propio aprendizaje. Los alumnos trabajan de forma independiente en grupos, dedicándose a temas y modalidades

diferentes, para después comunicar y discutir juntos los resultados. Para este método de trabajo, la diversidad entre los miembros del grupo es un valor, una riqueza, y me refiero a todo tipo de diversidad, ya sea de capacidades, de aptitudes, de cultura y de edad. Será muy fácil separar parte de la clase para que trabaje en un lugar diferente, con o sin el control directo del docente, quien podrá visitar los distintos grupos, dar consejos, responder preguntas, ayudar a encontrar los materiales adecuados. Puede también ser una importante experiencia de vida para aquellos niños, muchos en nuestros países, que no tienen hermanos o hermanas.

5. Participación de los alumnos asumiendo y compartiendo responsabilidades

Ya se habló de la necesidad de partir de una mesa de trabajo, donde se sienten la ciudad, la escuela, los padres y los alumnos. Los alumnos deben participar en la definición de las reglas, compartirlas y garantizarlas. Pero no es suficiente: la gestión de las nuevas reglas y de las decisiones tomadas para una nueva escuela también debe ser seguida de forma compartida. En particular, las alumnas y alumnos deben mantener un rol de protagonistas en la gestión de su educación, y no sólo debido a las urgencias y la particularidad de la emergencia sanitaria. No debe olvidarse que el artículo 12 de la Convención dice que los niños tienen el derecho de expresar su opinión, cada vez que se tomen decisiones que les conciernan, y que sus opiniones deben ser tomadas en cuenta. En este periodo se están tomando muchas decisiones que les conciernen a los niños, y no parece que haya una preocupación por respetar la ley.

En cada escuela, de todo orden y grado, se deben establecer formas de participación y consulta a los alumnos. En nuestro proyecto, proponemos que cada clase tenga un momento de asamblea, en el cual los alumnos expresen sus necesidades y deseos, sus evaluaciones y críticas. Que se constituya un Consejo de alumnos, formado por representantes de los diferentes niveles escolares. El Consejo debe reunirse frecuentemente con el director para seguir y monitorear el buen progreso de la experiencia escolar y eventualmente intervenir para hacer los ajustes necesarios. Las ideas aquí indicadas no son extrañas, algo ideales y utópicas, sino puras y simples obligaciones legales. La escuela que no tenga una forma de consultar a sus alumnos, y por ende cumplir el artículo 12 de la Convención, debería simplemente considerarse ilegal.

Reflexiones finales

¿Cuánto han (se ha) perdido en estos meses sin escuela?

Es una pregunta frecuente en los debates de este período. Es una preocupación de las familias y de la escuela. Incluso ha habido propuestas para dividir el próximo año escolar en dos partes, una para la recuperación del programa no terminado del año pasado debido a la cuarentena y otra para el programa del nuevo año. Creo que se debe hacer exactamente lo contrario: no preocuparse en lo absoluto de cuánto han perdido los alumnos del programa escolar previsto, sino dedicarse a hacer relucir todo lo que ganaron y aprendieron en este largo período, encerrados en casa, en una relación nueva e intensa con sus padres. Tuvieron que inventar nuevas formas para pasar el tiempo, para llenar días que son todos iguales, para hacerse cargo del miedo, de la angustia que llegaba con las noticias de los noticieros y quizá de algún familiar enfermo. Como dije, los niños a los que consultamos casi siempre reconocieron que se la habían pasado bien durante este período. Muchas niñas y niños aprendieron a hacer cosas nuevas, observando y ayudando a sus padres, aprendieron a cocinar, a organizar sus cosas, a construir objetos. Luz, una niña argentina de 5 años decía: "Aprendí a patinar, a dormir sola y a usar el cuchillo filoso". Es probable que en algunas de las familias de los alumnos hayan tenido un duelo, y también esto debe entrar en el programa educativo.

Me parece importante que la escuela, al comienzo del nuevo año escolar, dedique un tiempo importante a sacar a la luz todos estos logros, tanto emocionales como prácticos, para tomar consciencia, para elaborarlos juntos y leerlos a través de las materias escolares, convirtiéndolos en historia y literatura, ciencia y matemáticas.

También se habló mucho de evaluación: si se debía evaluar el rendimiento escolar de este período, si se debía reprobar o aprobar, manteniendo la idea de que el aprendizaje tiene como únicos responsables a los alumnos, sus capacidades y su esfuerzo. Me gustaría sugerirles a los padres y docentes un trabajo de evaluación que considero muy importante y significativo: preguntarse qué cosa hemos comprendido nosotros los adultos, durante este período tan particular, de nuestros hijos y de nuestros alumnos, que antes no sabíamos. Qué aprendieron, de qué tuvieron miedo y cómo lo superaron. Y luego, ¿cómo funcionó la educación a distancia según los padres, los docentes y los estudiantes?

Queda aún una pregunta inquietante: muchos alumnos no pudieron seguir la educación a distancia por falta de conexión o de equipos adecuados. También en estos casos nos preguntamos cómo recuperar esa parte del programa no realizada. Se están escuchando

propuestas de distintos países, donde se piensa iniciar anticipadamente el año escolar para estos estudiantes. Es casi seguro que estos alumnos pertenecen a clases sociales más bajas, a los últimos, de los que he hablado varias veces. Pienso que la pregunta que debe plantearse correctamente es: estos alumnos, cuando iban regularmente a la escuela, disfrutando como todos de la presencia de los docentes, ¿lograban seguir el programa como los otros? ¿Hacían sus tareas exitosamente? ¿Les interesaban las propuestas de los docentes? Porque si, como temo, las respuestas a estas preguntas fueran negativas, no deberíamos buscar las responsabilidades en la falta de voluntad o de herramientas tecnológicas de los alumnos sino, como decía Mario Lodi en su carta, en los docentes y en la escuela.

La didáctica a distancia reprobada por los estudiantes. Es posible un uso distinto de la tecnología

Como hemos visto, la opinión unánime de las niñas y niños sobre el uso de la educación a distancia es negativa. Tomar clases de los maestros, cada uno en su casa, por horas en una pantalla es más aburrido que tomarlas en la escuela. Ya dijimos que esta modalidad de enseñanza frontal es poco eficaz incluso en situaciones normales, presenciales, porque los alumnos se cansan, están poco motivados, especialmente los que son más débiles y frágiles escolarmente. Sin la presencia del docente, que aún representa un símbolo fuerte, el seguimiento se vuelve difícil para todos. Vale la pena señalar que, probablemente, una tecnología tan avanzada como la de las plataformas, que permite un intercambio horizontal entre los participantes, utilizada como un simple canal unidireccional, la vuelve inútil y probablemente contraproducente. Frente a los innegables esfuerzos hechos por el cuerpo docente para afrontar una situación completamente desconocida, se han obtenido resultados muy modestos. Los alumnos estaban sentados frente a la pantalla, que servía sólo para transmitir la clase del docente y para dictar tareas. Una dirigente escolar argentina durante un webinar reconocía honestamente: “A unos los cansamos y a otros no llegamos”. Quisiera hacer notar la profunda diversidad que obtuvimos, convocando con las mismas plataformas, a los Consejos de los niños en las ciudades de nuestra red. También en este caso los animadores del Consejo no estaban preparados y tenían que inventar una nueva modalidad, pero la filosofía sobre la cual los Consejos se basan no es la escucha por parte de los niños, sino la escucha por parte de los adultos, y por ende la plataforma se convirtió en una sala de reuniones, en la cual las niñas y niños discutían sobre temas que ellos mismos o los adultos proponían: hablaban entre ellos, discutían, le encontraban solución a problemas complejos, analizaban lo que estaba

sucediendo a su alrededor, elaboraban propuestas para sus alcaldes para resolver algunos sufrimientos de su condición de aislamiento. Incluso se inventaron nuevos juegos para esta situación virtual. Los niños estuvieron contentos con esta oportunidad y las reuniones fueron más frecuentes que en tiempos normales. Los padres estuvieron contentos. Los administradores escucharon a los niños. Un niño del Consejo de Latinoamérica había propuesto que el ayuntamiento organizara una "plaza virtual": una plataforma en la cual los niños y niñas pudieran entrar libremente para reunirse, discutir y jugar. No sé si su realización sería fácil o posible, pero la idea es sugerente y nos lleva a una reflexión final sobre este tema. En mi opinión, las escuelas debieron haber utilizado las plataformas de la misma forma en la que las utilizamos en los Consejos, no para dictar clases y tareas, sino para abrir un debate entre estudiantes y docentes sobre lo que estaba sucediendo en el mundo, sobre cómo lo estaban viviendo los unos y los otros, sobre cómo se podía profundizar sobre los distintos aspectos que la situación, nueva para todos, presentaba. Los docentes se habrían sentido libres de analizar y buscar junto a los estudiantes, y estos se hubieran sentido acompañados, no en un inverosímil programa escolar que no tenía nada que ver con la realidad, sino en la experiencia que estaban viviendo. Sobre esos temas se podía incluso investigar, estudiar, escribir, pero porque era necesario para entender y no porque estaba previsto en el programa o en el libro de texto. Se espera que quienes hayan vivido este período de esta manera hayan entendido que esta es la única forma en la cual la escuela tiene un sentido, incluso cuando no hay una emergencia mundial. Es probable que la didáctica a distancia permanezca, de alguna manera, entre las prácticas en uso de la escuela del mañana, y por ende las opiniones de los niños sobre estas reflexiones puedan ser útiles para un mejor uso de esta moderna tecnología.

¿Y los derechos de los niños?

Quisiera cerrar estas reflexiones con una última, y en mi opinión la más importante de todas, y que presento haciendo una amarga autocrítica porque ni siquiera yo la evalué adecuadamente desde el inicio de la emergencia.

Cuando todo comenzó, primero en China, después en Italia y luego en el mundo entero, los gobiernos consideraron necesario detener sus países. Por primera vez en la historia, por lo menos que yo sepa, las personas se encerraron en sus casas por un largo período de tiempo, teniendo prohibido salir, reunirse, incluso entre padres e hijos y abuelos y nietos, si no vivían juntos. Una vez tomada esta decisión draconiana, se comenzaron a

evaluar las excepciones necesarias y los comportamientos a seguir. Para garantizar que las primeras y las segundas fueran tomadas con la seguridad adecuada, se nombraron comisiones científicas. Las personas no podían salir de casa, pero tenían que comer. Fue entonces autorizada una persona por núcleo familiar que podía salir a hacer la compra en el negocio más cercano a la residencia. Esto, naturalmente, significaba que todos los comercios debían permanecer cerrados, menos los de alimentos. Esto significaba que estaban autorizados a moverse los medios de transporte para el abastecimiento de las tiendas abiertas y las industrias y empresas productoras de alimentos. La misma lógica se utilizó en todos los sectores. Cerradas las fábricas, excepto aquellas que producen productos de primera necesidad. Cerradas las oficinas, pero operando con teletrabajo. Detenido el tráfico, excepto el de los servicios esenciales. Cerrada la escuela por meses, pero operativa con la educación a distancia. Entonces surge el problema de la información y se reconoce como necesidad prioritaria e irrenunciable la compra del periódico, por lo que se puede salir cada día para ir al quiosco. Luego surge el problema de los fumadores, y se permite la apertura de las tabaquerías y se puede salir a comprar cigarrillos. Finalmente surge el problema de los perros y de la responsabilidad que asumieron sus dueños: tienen la necesidad de salir, moverse y hacer sus necesidades al aire libre. Los expertos examinan también este problema y los gobiernos emiten normas precisas para satisfacer las necesidades de los perros. Dije finalmente, porque allí se detuvo la búsqueda de las necesidades irrenunciables. ¿Y los niños? Hasta donde he podido saber, en ningún estado se planteó el problema de las necesidades irrenunciables de los niños. La única necesidad que se reconoció como irrenunciable para ellos fue la de recibir en la casa las clases de sus docentes y las tareas (evidentemente sin haberles consultado). Que yo sepa, ningún gobierno les dijo a sus expertos y científicos: los niños tienen la necesidad irrenunciable de salir todos los días, de ver a sus amigos y de jugar con ellos, dígannos cómo se tienen que comportar para poderlo hacer. No *si*, sino *como*. Otra vez, los niños se volvieron transparentes, fueron reconocidos sólo como escolares, no fueron escuchados, no se tuvo en consideración lo que desde hace más de un siglo la ciencia pedagógica y psicológica afirma con certeza sobre la importancia del juego en la primera infancia. Una vez más se ignoró la Convención de los Derechos del Niño, que en el artículo 3 declara solemnemente que en todos los casos los intereses de los niños deben ser considerados superiores.

[1] Se estima que hoy participan en nuestro proyecto alrededor de 200 ciudades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Francia, Italia, Líbano, México, Perú, Portugal, República Dominicana, Suiza y Uruguay.

[2] Pienso especialmente en el "Movimento di Cooperazione Educativa", que se inspira en el pedagogo francés y está activo en Italia desde el 1951, o a los Movimientos de Renovación Pedagógica en España.

[3] Todos saben que la Convención fue aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y que todos los países del mundo (excepto los Estados Unidos de América) la han ratificado, convirtiéndose en el tratado internacional más reconocido. Y saben también que los tratados internacionales tienen una dignidad jurídica superior a la legislación ordinaria, por lo cual no es posible impugnar alguno de los derechos reconocidos por la Convención diciendo, por ejemplo, que existe un reglamento, un programa ministerial o una reforma que lo impide.

[4] Mario Lodi (1922-2014), docente, escritor del MCE. La cita fue tomada de F. Tonucci, Vida de clase, cinco años con Mario Lodi y sus alumnos, Buenos Aires, Losada, 1996, pág. 30-31

[5] Es interesante recordar que Freinet y don Milani eran dos docentes enfermos que no hubiesen sido capaces de gestionar sus escuelas de modo tradicional. Para poderlo hacer, con los resultados que conocemos, no encontraron otra solución que la de confiarles la escuela y la enseñanza a los propios alumnos, que eran docentes y alumnos a la vez. Sus clases eran numerosas y tenían alumnos de todas las edades.