



DOCUMENTO
DE MEMORIAS
**Y LECCIONES
APRENDIDAS**

FORO
EDUCATIVO
DISTRITAL
2017

CIUDAD EDUCADORA
PARA EL REENCUENTRO,
LA RECONCILIACIÓN
Y LA PAZ



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

DOCUMENTO
DE MEMORIAS
**Y LECCIONES
APRENDIDAS**

FORO

EDUCATIVO

DISTRITAL

2017

CIUDAD EDUCADORA
PARA EL REENCUENTRO,
LA RECONCILIACIÓN
Y LA PAZ

Secretaría de Educación del Distrito

María Victoria Angulo González
Secretaría de Educación del Distrito
Jorge Enrique Celis Giraldo
Subsecretario de Integración Interinstitucional
Iván Darío Gómez Castaño
Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Adriana María González Maxcyclak
Subsecretaria de Acceso y Permanencia
Karina Ricaurte Farfán
Subsecretaria de Gestión Institucional

Comité Técnico

Diana Marcela Puerta López
Gerente Foro Educativo Distrital
Paula Cuéllar Rojas
Asesora de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia

Pontificia Universidad Javeriana

P. Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S. J.
Rector
Luis David Prieto Martínez
Vicerrector Académico
P. Luis Alfonso Castellanos Ramírez, S. J.
Vicerrector del Medio Universitario
Luis Miguel Rengifo
Vicerrector de Investigaciones
P. Luis Fernando Álvarez Londoño, S. J.
Vicerrector de Extensión y Relaciones Interinstitucionales
Catalina Martínez De Roza
Vicerrectora Administrativa
Jairo Humberto Cifuentes Madrid
Secretario General
José Leonardo Rincón Contreras, S. J.
Decano Facultad de Educación
Félix Antonio Gómez Hernández
Director Departamento de Formación

Curadores y compiladores

Fabiola Cabra-Torres,
María Caridad García-Cepero,
Alberto Flórez-Pregonero, Andrea Santamaría
Juliana Iglesias Velasco
Departamento de Formación
Facultad de Educación

Expertos

Vivian Puerta Guerra
Directora de la Fundación Colombianitos
Antanas Mockus Sivickas
Líder político experto en cultura ciudadana
P. Francisco De Roux S. J.
Sacerdote Jesuita consagrado al trabajo por la paz
María Victoria Angulo González
Secretaría de Educación del Distrito
Diana Patricia Martínez Gallego
Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones - SED
Claudia Werneck
Escuela de Gente, Comunicación e Inclusión

Alicia Cabezudo

Exdirectora de la Red Iberoamericana de Ciudades Educadoras

Juliana Restrepo Tirado

Directora del Instituto Distrital de las Artes - IDARTES

Jorge Enrique Celis Giraldo

Subsecretario de integración interinstitucional SED

Lisset Peñuela González

Rectora del Colegio Rural Pasquilla de Ciudad Bolívar

Brigitte Baptiste

Directora del Instituto Alexander Von Humboldt

Nicolás Montero Domínguez

Director de la Fundación Teatro Nacional

Ruth Albarracín Barreto

Maestra de primera infancia - SED

Ilana Milkes

Cofundadora de World Tech Makers

Adriana Correa Velásquez

Directora ejecutiva de la Corporación Maloka

Carlos Lugo Silva

Director de Apropiación de Tecnologías de la Comunicación- MinTIC

Claudia Aparicio Yáñez

Directora Ejecutiva Dividendo por Colombia

Líderes de experiencias significativas

Iván Pelayo

Colegio Técnico Comercial Manuela (IED) Beltrán

Catalina Ariza Rincón

Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)

Jairo Andrés Angarita Navarrete

Liceo Normandía

Julián Cárdenas Arias

Colegio Unión Colombia (IED)

Ruth Yamile Carrillo Ochoa

Colegio Codema (IED)

Luis Felipe Caballero Dávila

Colegio Tibabuyes Universal (IED)

Yeny Cumaco Rodríguez

Colegio Rodrigo Arenas Betancourt (IED)

Bety Cecilia Robayo Baracaldo

Colegio Sorrento (IED)

César Augusto Gómez

Colegio Restrepo Millán (IED)

Rubiela Cifuentes

Colegio Guillermo León Valencia (IED)

Hammes Reineth Garavito

Colegio José Félix Restrepo (IED)

Javier Augusto Mora

Colegio José Félix Restrepo (IED)

Edna Jeannette Acuña Supelano

Colegio Campestre Jaime Garzón (IED)

Luz Dary Moreno Cruz

Colegio Campestre Jaime Garzón (IED)

Diana Isabel Pérez Vivas

Colegio Jorge Soto del Corral (IED)

Jhonatan Moreno

Colegio Marco Fidel Suárez (IED)

Diseño y diagramación:

Oficina Asesora de Comunicación y Prensa

Bogotá, D. C., 2018.

6	INTRODUCCIÓN
11	CONVERSACIONES ABIERTAS CON EXPERTOS
11	¿Qué es una Ciudad Educadora?: Desafíos y propuestas para Bogotá
14	Encuentro inspirador 1: Ciudad Educadora para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz
14	¿Cómo fomentar una cultura ciudadana para la paz?
17	¿Cuál puede ser el papel de niños y jóvenes en los procesos de reconciliación y paz?
18	Encuentro Inspirador 2: La Convivencia y la Inclusión para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz.
20	¿Cómo conseguir que la escuela sea inclusiva, inspiradora y escenario de paz y reconciliación?
21	¿Qué ideas fuerza subyacen a la transformación de una escuela inclusiva?
22	¿De qué manera la pedagogía urbana puede contribuir a la construcción de una sociedad más integradora e incluyente?
24	Encuentro inspirador 3: Educación para la sostenibilidad ambiental para la paz.
25	¿Cómo se proponen en la escuela los temas de la sostenibilidad ambiental?
26	¿Qué buenas prácticas debería incorporar la escuela para la sostenibilidad ambiental?
27	¿Cómo educar en la escuela para el consumo responsable?
28	Encuentro inspirador 4: Innovaciones colaborativas para la educación para la paz.
29	¿Cuáles son los significados de la innovación?
30	¿Cuáles son las claves de la innovación pedagógica para integrar la escuela al entorno?
31	¿De qué manera las tecnologías pueden mejorar la calidad de vida de jóvenes en contextos de vulnerabilidad?
32	Los coding bootcamps: un modelo educativo nuevo
33	Los coding bootcamps: un modelo educativo validado en Colombia
33	¿Cómo contribuyen los museos de ciencia y tecnología a la innovación y al aprendizaje de niños y jóvenes?

36	LECCIONES APRENDIDAS DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE MAESTROS
37	Caracterización general de las experiencias significativas
37	La importancia de comprender para aprender de las experiencias
40	Factores de éxito y elementos que obstaculizan el proceso
43	Síntesis de las experiencias seleccionadas por la SED y que se presentaron en el Foro Educativo Distrital 2017
43	1. Convivencia saludable
43	2. Ambientes de aprendizaje
43	3. Diferencias que fortalecen nuestra sana convivencia. El sentido de la relación entre poder y estética
43	4. Cartomemorias de Usme (Estrategias didácticas para el fomento de los derechos humanos, la convivencia escolar y la educación para la paz)
44	5. Democracia, Derechos Humanos y Convivencia
44	6. Tiempo de vida, espacio de aprendizaje
44	7. Formando líderes en transformación social
44	8. Conflicto político, social y armado y luchas por la memoria en Colombia
45	9. Cátedra de concepción ciudadana (construyendo hechos de vida)
45	10. Eikazomai sinergi en derecho
45	11. Premios Mafisu: Cine con sentido social
45	12. El arte como identidad cultural
46	13. Correo a la libertad
46	14. Pequeños ciudadanos cuentan
46	15. Experiencia pedagógica de formación multidisciplinar a través del arte (Volver a la escuela)
46	16. Ecología de la paz a través de la lectura (Lectura en familia)
47	17. Construyendo Tejido Wounaán
47	18. Observatorio de agua, vida y cultura para la construcción de paz territorial
48	RECOMENDACIONES DESDE LOS DESAFÍOS DE LA POLÍTICA DEL DISTRITO
49	Ciudad Educadora y Escuela
51	La Convivencia y la inclusión
53	La educación para la sostenibilidad ambiental
54	La innovación colaborativa

«El Foro Educativo Distrital es un proceso que privilegia los encuentros, la inspiración y las conversaciones que le dan perspectiva y mirada a futuro a las políticas educativas de Bogotá».

[\(Documento de Orientaciones
Foro Educativo Distrital 2017\)](#)

INTRODUCCIÓN

El **Foro Educativo Distrital** constituye un escenario de encuentros significativos para el reconocimiento de experiencias, la apropiación de nuevas metodologías y el fortalecimiento y generación de nuevas redes, que busca facilitar la reflexión y la discusión entre escuelas, comunidades educativas, profesores, estudiantes y familias, y proponer acciones que aporten a una educación de mayor calidad y pertinencia para Bogotá.

Para su versión 2017, la temática de reflexión y trabajo en y desde el Foro fue: *Bogotá, Ciudad Educadora para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz*, a fin de aportar, desde prácticas pedagógicas y de proyección comunitarias, que respondan al gran reto que tenemos como sociedad de continuar avanzando en un camino que nos conduzca a convivir mejor, a gestionar los conflictos mediante el diálogo y a afianzar una cultura de reconciliación y paz en las aulas de colegios y universidades, calles, esquinas, parques, en todo el territorio bogotano -urbano y rural- y, por supuesto, en el país entero.

Reconociendo que el Foro es un proceso de conversación continua que debe inspirar la evolución de la política educativa desde los diálogos abiertos que se generan con la comuni-

dad educativa, el presente documento recoge la sistematización del proceso vivido, destacando los aportes de expertos, las lecciones aprendidas en experiencias significativas de maestros del Distrito y las recomendaciones de política.

El primer capítulo, *conversaciones abiertas con expertos*, consolidó la información presentada alrededor de los cuatro encuentros inspiradores con expertos, cuyos temas fueron: (1) la Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz; (2) la convivencia e inclusión; (3) la educación para la sostenibilidad ambiental, y (4) las innovaciones colaborativas para la educación. El capítulo comienza con reflexiones iniciales generadas en el Foro sobre la Ciudad Educadora, y el análisis se hizo a partir de las intervenciones y entrevistas realizadas a ponentes, y de los documentos complementarios que compartieron con sus aportes para la consolidación de Bogotá como Ciudad Educadora.

El segundo capítulo, *lecciones aprendidas de experiencias significativas con maestros*, partió de la recolección de información de 55 experiencias significativas (de las 58 en total participantes del Foro) registradas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), y se complementó con la elaboración de cartografías de algunas de esas iniciativas, con la colaboración de 13 líderes que han participado en su implementación. Las cartografías consistieron en la reconstrucción de las líneas de tiempo, su proceso de surgimiento y de implementación, enfatizando en los hitos, personas involucradas y las dinámicas que se generaron entre los miembros de la comunidad educativa para, al final, señalar cuáles son las condiciones necesarias para que surja este tipo de experiencias, los factores de éxito y los elementos que podrían obstaculizar el proceso.

Finalmente, el tercer capítulo, *recomendaciones desde los desafíos de la política educativa del Distrito*, sistematiza las recomendaciones compartidas y elaboradas por los expertos y la información recogida en grupos focales con maestros que han implementado y liderado experiencias significativas de la ciudad.

La Alcaldía de Enrique Peñalosa ha promovido, a través de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) del Distrito los últimos dos Foros Educativos Distritales, en 2016 y 2017, los

cuales han logrado articularse a las temáticas generales de los foros nacionales organizados por el Ministerio de Educación Nacional. Estos se han convertido en plataformas que contribuyen a dar a conocer las más potentes iniciativas que se gestan desde las instituciones educativas con el liderazgo e iniciativa de maestros, estudiantes, directivos, orientadores, aliados y, en general, de la comunidad educativa.

El Foro Educativo Distrital 2017: Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz buscó hacer aportes pertinentes a los desafíos actuales del país y de nuestra ciudad. Es por ello que los asuntos de sostenibilidad, inclusión, paz, innovación y creación colaborativa, reencuentro y diversidad ocuparon un lugar protagónico en las conversaciones, estrategias y metodologías del Foro.

Los objetivos del Foro se centraron en:

- Propiciar el diálogo y la participación activa de la comunidad educativa en torno a la construcción y vivencia de la paz en una Ciudad Educadora.
- Conocer la manera como se promueve en los establecimientos educativos la construcción y consolidación de la paz, así como la convivencia a través del currículo y con el liderazgo de los actores de la comunidad educativa.
- Reconocer experiencias de educación para la paz que involucran a la comunidad y que respondan a problemáticas presentes en los territorios.

Estos objetivos se abordaron en los foros institucionales, locales y en el Foro Distrital a partir de dos ejes temáticos, a saber: el *primer eje* trató sobre las prácticas pedagógicas producto de un ejercicio interno de las instituciones, con participación colectiva y comunitaria, respecto a procesos de reencuentro, reconciliación y búsqueda de la paz. Igualmente, se definieron los siguientes temas para guiar el ejercicio: la conciencia y resolución de conflictos; ciudadanía, participación y democracia; derechos humanos, memoria histórica y reconciliación; sostenibilidad ambiental; ética, cuidado y autocuidado; valoración de lo público; pluralidad e identidad y cultura de la legalidad.

El *segundo eje* retomó la idea de la proyección comunitaria de la escuela, bajo el compromiso de formar ciudadanos reflexivos críticos y propositivos sobre su realidad, bajo el interés de transformar el entorno escolar. Además, se buscó que las experiencias promovieran el diálogo activo, no solo entre las instituciones educativas y los contextos donde estaban ubicadas, sino también que establecieran una conversación con la ciudad, detonando transformaciones positivas¹.

En este orden de ideas, el Foro Educativo Distrital, más que un evento, es un proceso que consta de tres momentos: preforo, foro y posforo, que suceden a lo largo de todo el año. A continuación, la información más destacada de los tres momentos celebrados en 2017².

Primer momento: preforo – para el reconocimiento de las iniciativas más potentes del territorio. Se centró en la realización de encuentros preparatorios para el Foro Educativo Distrital, por medio de foros institucionales y foros locales – desarrollados entre el 10 de julio y el 10 de agosto de 2017-. En estos foros se identificaron numerosas iniciativas de transformación social, local y comunitaria, que aportan de manera efectiva y duradera a la construcción de una sociedad pacífica y conciliadora.

Los foros institucionales estuvieron organizados por cada una de las instituciones educativas de Bogotá, con el acompañamiento y el liderazgo de las Direcciones Locales de Educación (DILE) y de la SED. Por su parte, los foros locales sirvieron de escenarios diversos para seleccionar las experiencias más significativas de cada localidad.

Estos encuentros preparatorios buscaban, por una parte, crear un escenario para mostrar resultados de investigaciones y, por otra, seleccionar aquellas experiencias significativas relacionadas con el enfoque de la Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz, y con capacidad de inspirar, ser casos de referencia, y tener potencia de replicarse en otros contextos de la ciudad y en otros te-

¹ Artículo 3, Resolución No. 1203 de 2017. Secretaría de Educación del Distrito.

² La estructura, los objetivos y momentos se toman de: Alcaldía Mayor de Bogotá, (2017). Documento de Orientaciones del Foro Educativo Distrital 2017: Ciudad Educadora para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz. Disponible en internet en: http://www.educacion-bogota.edu.co/archivos/Foro_Distrital/2017/Documento_Orientaciones_del_Foro_Educativo_Distrital_2017.pdf Fecha de consulta: 24 de noviembre de 2017

rritorios. La presentación de las experiencias significativas desarrolladas en cada territorio se llevó a cabo entre el 1 y el 30 de agosto de 2017.

Después de estos encuentros y como parte del Preforo, el IDEP, por medio de un comité de expertos, hizo un ejercicio de selección de las experiencias más significativas, tres por localidad, para un total de 55. Este proceso se orientó por un esquema de valoración acorde a los propósitos del Foro Educativo Distrital y las consideraciones provistas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Segundo momento: Foro Educativo Distrital – conversación abierta sobre una Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz. El segundo momento fue el evento Foro Educativo Distrital 2017: Ciudad Educadora para el Reencuentro la Reconciliación y la Paz, que se llevó a cabo el 4 y 5 de octubre de 2017, en el Colegio la Felicidad, Institución Educativa Distrital), como un espacio de conversación abierta que buscó facilitar la conexión entre participantes, incluidos expertos inspiradores, la comunidad educativa, redes, mesas estamentales, sectores públicos y privados y la ciudadanía en general. El Foro tuvo en total 12.680 participantes, distribuidos durante los dos días de acuerdo a lo que indica la tabla 1.

Tabla 1. Participantes del Foro Educativo Distrital 2017

	Día 1	Día 2
Conexión vía streaming	1.864	771
Facebook live	4.586	2.864
Asistentes de manera presencial	1.262	1.323
TOTAL	7.712	4.968

Fuente: Secretaría de Educación del Distrito, 2017.

La estructura del Foro contempló cuatro modalidades: grandes encuentros inspiradores, ponencias de experiencias significativas, espacios de experimentación colaborativa y

escenarios de conexión estratégica. De este modo, el Foro Educativo Distrital respondió a una propuesta metodológica que buscó facilitar conversaciones entre ciudadanos, potenciar las iniciativas que se gestan desde la escuela, integrar investigaciones, generar espacios para la co-creación y la expresión en diversos lenguajes y formas, y escenarios para la generación y fortalecimiento de redes entre ciudadanos con propósitos y miradas comunes.

Los encuentros inspiradores se configuraron como espacios para compartir y apropiarse una perspectiva distinta e inspiradora de cada temática propuesta, en el marco de una Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz. Surgieron como un espacio de difusión e intercambio de conocimiento, cuya dinámica consistió en convocar expertos para tratar las temáticas centrales del Foro.

El primer encuentro inspirador, *Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, partió de considerar la ciudad como diversidad de espacios que tienen el potencial de proveer oportunidades de aprendizaje y que contribuyen al proceso de formación de todas las personas. Al reconocer esto, se plantea la posibilidad de pensar en ciudades que promuevan la convivencia, la solidaridad, el respeto por la diversidad, persiguiendo la igualdad de oportunidades y la integración social, involucrando a toda la sociedad civil en el proceso. Además, esa Ciudad Educadora, al asumir la realidad que atraviesa el país, requiere fomentar una mejor convivencia, una mediación con el diálogo para solucionar los conflictos y difundir una cultura ciudadana de reconciliación y paz.

El segundo encuentro inspirador fue *La convivencia y la inclusión para el reencuentro, la reconciliación y la paz*. Atendiendo a la apuesta pedagógica de la Ciudad Educadora, la educación inclusiva tiene un lugar fundamental para responder a las demandas de una sociedad cambiante y diversa que reconozca las diferencias. Por su parte, la convivencia se presentó como la vía para construir una sociedad más tolerante, justa y equitativa, a través del reconocimiento y valoración del otro.

La política de educación inclusiva para el Distrito se fundamenta en el «[...]reconocimiento de la diferencia como una condición inherente al ser humano y como un valor,

para trascender una respuesta educativa poblacional y, más bien, generar ambientes de aprendizaje que promueven la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas³». Así, la escuela debe reconocerse como un escenario que trabaja desde un enfoque diferencial, de derechos, que garantiza el respeto por las diferencias y la diversidad y que promueve la implementación de acciones educativas inclusivas.

El tercer encuentro inspirador, *Educación para la sostenibilidad ambiental para la paz*, se ocupó de reflexionar sobre cómo la educación puede ayudar a la sostenibilidad ambiental, y qué tanto los gobiernos nacional y local, así como la empresa privada y la comunidad educativa, asumen el reto de establecer metas conjuntas para hacerle frente a la necesidad de fomentar prácticas más responsables, y modelos más equitativos y sostenibles con el medio ambiente.

Colombia requiere de un compromiso de los distintos actores del contexto nacional para afrontar las diversas transformaciones ambientales y sus desafíos. Por su parte, la SED plantea como alternativa la educación para la sostenibilidad ambiental, “entendida como una iniciativa para adaptarse a los cambios y lograr disminuir el impacto negativo de los seres humanos en su entorno, la cual es instrumentalizada por los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), para que sea considerada en el aula y los ambientes de aprendizaje; pero a su vez, requiere ser abordada con iniciativas interdisciplinarias e inter-curriculares, que consideren la ciudad como ecosistema de aprendizaje, es decir que integren la escuela a su entorno y a la ciudad⁴”.

El cuarto encuentro inspirador, *Innovaciones colaborativas para la educación para la paz*, se ocupó de reflexionar sobre cómo educar para favorecer la formación de agentes de cambio y transformación, capaces de generar procesos de innovación colaborativa, con el fin de que niños, niñas, jóvenes, maestros, padres y comunidad educativa puedan crear soluciones de manera conjunta, transformando su entorno

3 Secretaría de Educación del Distrito, (2017). Plan sectorial 2016-2020 - Hacia una Ciudad Educadora.

4 Así se expresa en el documento del enfoque conceptual: «El Foro Educativo Distrital 2017: Ciudad Educadora para el reencuentro la reconciliación y la paz. Conversar, conectarnos, construir y compartir».

y su realidad y aportando a la construcción de entornos de reconciliación y paz. Así mismo, esta propuesta se conecta con el reencuentro, la reconciliación y la paz, porque genera espacios para soluciones creativas a problemas y forjaría innovaciones pedagógicas que impacten de manera positiva en la convivencia escolar.

Además de los encuentros inspiradores, se contó con la presentación de *experiencias significativas* que surgen de iniciativas institucionales y locales, desarrolladas por maestros, estudiantes o directivos docentes de las distintas instituciones educativas de las localidades de Bogotá. Se seleccionaron las 55 más significativas, con el acompañamiento del IDEP, relacionadas con el trabajo por la inclusión social, el aprendizaje democrático, el reencuentro, la reconciliación y la paz, tanto en el marco de la escuela, a través de las prácticas pedagógicas, como en la proyección de la escuela en lo comunitario y sus entornos. Este espacio consistió en la divulgación simultánea de las experiencias mediante una ponencia con la información relevante de su proyecto para algunas, una por cada localidad participantes, y dos de ellas por las mismas localidades, pero en calidad de info-visualizadores para compartir los aportes y reflexiones.

Otras metodologías del Foro que potenciaron las conversaciones y la creación de soluciones fueron los ejercicios para generar conexiones estratégicas y para realizar experimentaciones colaborativas. Para las *Conexiones Estratégicas* se generó un espacio para visibilizar temas estratégicos y de conexión entre participantes, con el propósito de que los asistentes al Foro pudieran, por una parte, conocer las tendencias, planes, programas y proyectos de la Ciudad Educadora y, por la otra, generar diálogos entre los asistentes para intercambiar posturas, reflexiones y consolidar redes para potenciar su impacto en otros territorios⁵.

Por su parte, las *Experimentaciones colaborativas* fueron formuladas a partir de la metodología “*design thinking*” y consistían en lograr que los participantes: primero, conocieran temas seleccionados por la SED para seguir contribu-

yendo a la construcción de Bogotá como Ciudad Educadora; segundo, lograr que los asistentes buscaran soluciones innovadoras a los problemas de manera colaborativa; y tercero, generar conexiones entre los participantes.

Tercer momento –posforo– para dar continuidad a las conversaciones. El objetivo del posforo fue potenciar las estrategias e iniciativas de cambio propuestas y desarrolladas durante el Foro Educativo Distrital 2017, tanto por expertos inspiradores y ponentes, como por asistentes y miembros de la comunidad educativa, y ofrecer insumos para el enriquecimiento de los procesos políticos distritales del ámbito educativo.

Para ello, se plantearon acciones estratégicas: la primera fue la participación en el Foro Educativo Nacional con la experiencia significativa seleccionada. La segunda, fue la realización de la compensación ambiental de la huella de carbono producida en el evento del foro, la cual fue medida durante los días en que se llevó a cabo. La tercera, fue la de realizar una publicación con la sistematización de aprendizajes de las experiencias significativas que participaron como ponentes en el Foro, a través de medios digitales. En cuarto lugar, la realización de grupos focales con los promotores de las experiencias significativas, para identificar recomendaciones a la política educativa del Distrito, desde los desafíos de los contextos escolares. Y, finalmente, construir el presente documento, como memoria de las reflexiones y aportes del Foro Educativo Distrital de 2017 para dar continuidad, recoger lecciones aprendidas y fortalecer toda iniciativa en el marco de la relación escuela - ciudad.

Con el objetivo de que el Foro se consolide como uno de los ejercicios más potentes para la reflexión participativa sobre la política educativa de la ciudad, se busca que las conclusiones de las discusiones y los resultados de las actividades desplegadas se proyecten en el tiempo y tengan impacto a corto, mediano y largo plazo, en tanto sean útiles para fortalecer las experiencias y motivar el surgimiento de nuevas iniciativas. Es así como, en sus diversos momentos (preforo, foro y posforo), el Foro Educativo Distrital pretende ser un referente para Bogotá como Ciudad Educadora.

.....
5 Los temas fueron: educación y paz en el ámbito rural, Bogotá Ciudad Educadora, educación inicial y paz, la clase de inglés como escenario para la reconciliación y la paz, ecosistemas de innovación educativa, liderazgo transformador, gestión de conocimiento a través de redes, aportes de los maestros en la construcción de la paz y, por último, lectura, ruralidad y paz.

CONVERSACIONES ABIERTAS CON EXPERTOS



Ideas que inspiran a las comunidades educativas hacia la construcción de una Ciudad Educadora para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz.

¿Qué es una Ciudad Educadora?: desafíos y propuestas para Bogotá

El enfoque de la temática general del Foro Educativo Distrital 2017 fue la Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz. En este marco se plantearon diversas propuestas y desafíos para Bogotá; se invitó a las comunidades educativas y a los ciudadanos en general a reconocer que son múltiples las formas en que la ciudad puede contribuir para crear ambientes favorables para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El enfoque de «Ciudades Educadoras» plantea importantes retos para las ciudades y los ciudadanos⁶. Uno de los cambios significativos tiene que ver con la necesidad de privilegiar la construcción común y colectiva, la participación democrática que propicia y facilita el diálogo de generaciones y de poblaciones en la diversidad y las diferencias. Convertir

.....

⁶ El Plan de Desarrollo "Bogotá Mejor para Todos" 2016 - 2020, ofrece lineamientos para concretar acciones desde la SED en un trabajo conjunto con las comunidades educativas, las entidades distritales, la empresa privada y organizaciones sociales, entre otros.

a Bogotá en una Ciudad Educadora significa convertirla en una ciudad que trabaja unida por la felicidad y el desarrollo pleno de los estudiantes, lo que implica nuevas perspectivas y relaciones, como lo explica la Secretaria de Educación del Distrito, María Victoria Angulo González:

«El territorio y la escuela son escenarios de gestión de las transformaciones que Bogotá requiere, con el protagonismo central de las comunidades locales y educativas en el cambio personal, institucional y colectivo.»

Nuevas relaciones dentro de la escuela y de ella con el entorno son la base para promover cambios para lograr una Bogotá educadora. Esto implicará un esfuerzo para empoderar a los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres y madres de familia, cuidadores, equipos directivos, medios de comunicación, sector productivo, sociedad civil, entre otros)».

María Victoria Angulo González.

En el marco del Foro Educativo Distrital 2017, Alicia Cabezudo invitó a los asistentes a preguntarse si esta compleja realidad cotidiana –que es la ciudad en la que vivimos–, puede cumplir una función educadora. La respuesta es ‘sí’: en todos los espacios de la ciudad se puede aprender⁷.

«Si entendemos a la educación como una práctica social, como un proceso de crecimiento individual y colectivo, que posibilita transformar y transformarse; y a la ciudad como un espacio donde se desarrolla ese proceso y esa transformación, podemos decir que la ciudad puede y debe ser educadora.»

Alicia Cabezudo

.....
7 En este apartado se presentan las ideas centrales de la ponencia y la entrevista realizada a Alicia Cabezudo por la Secretaria de Educación del Distrito el marco del Foro Educativo Distrital 2017. Para ampliar la información puede dirigirse a: Pedagogía urbana y otras claves para comprender que es una Ciudad Educadora. Disponible en internet en: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/servicios/estudiantes/pedagogia-urbana-y-otras-claves-para-comprender-que-es-una-ciudad-educadora> Fecha de consulta: 24 de noviembre de 2017

La Ciudad Educadora potencia todos sus espacios, públicos y no públicos, como escenarios educativos. Pueden ser ambientes formales como la escuela, la universidad, el centro de investigación, la biblioteca; o no formales como el parque, el museo, el cine, la galería de arte, también el río, la montaña, la playa, con los que interactúan los habitantes. Todos estos espacios se convierten en escenarios educativos y en todos ellos podrían diseñarse actividades pedagógicas.

Fundamentalmente, debe ser la política pública la que establezca que esos escenarios de la ciudad sean educadores. Se trata de tener claro un objetivo pedagógico amplificado, que se podría formular como: «la escuela abriéndose a la ciudad y la ciudad concebida como una escuela».

Además, los espacios públicos utilizados pedagógicamente son posibles únicamente en una ciudad democrática, cuyo gobierno da apertura a todos sus escenarios para el aprendizaje de sus habitantes, sin discriminación y de forma incluyente, de modo que lo público y la sociedad civil se resignifican en la perspectiva de habitar la ciudad.

Las reflexiones de Alicia Cabezudo nos sitúan en tres ejes de comprensión para pensar a Bogotá como Ciudad Educadora:

La ciudad es un escenario para aprender a ser ciudadanos:

Ejercer la ciudadanía es conocer los deberes y los derechos para poder hacer uso de ellos y darles su debido cumplimiento; en este sentido, el primer espacio donde las nuevas generaciones se socializan políticamente es la ciudad. «En las Ciudades Educadoras nos hacemos ciudadanos y sujetos políticos; es todo un campo propicio para la formación de niñas, niños y jóvenes», señala Alicia Cabezudo.

Vemos que la ciudad y el espacio público son aspectos que no se mencionan explícitamente, pero que en efecto hacen parte de los derechos de la infancia en la Ciudad Educadora: el uso de espacios recreativos, del transporte público, de las instituciones oficiales del gobierno y la interrelación con distintos agentes sociales y autoridades, son experiencias de socialización que acontecen en la ciudad de Bogotá y que pueden fungir como escenarios posibilitadores de experiencias ciudadanas.

Las Ciudades Educadoras contribuyen a la construcción de paz:

Para que sea posible hablar de una Ciudad Educadora se necesita una ciudad democrática cuya ciudadanía pueda desplegar una actitud participativa propiciada por la política y la gestión urbana. Al hablar de una política pública democrática, se busca una gestión participativa, que abra todos los espacios dotándolos de un objetivo pedagógico, en el que no se separa el concepto de integración de los conceptos de derechos humanos y de construcción de paz. En este sentido, es válido preguntarnos ¿cómo se comprende la paz desde el enfoque de la Ciudad Educadora?

De este modo, en espacios donde se respetan los derechos de los ciudadanos se favorecen la libertad, la solidaridad, la cooperación, se aprende que la diversidad es una riqueza, y que de esta forma se construye la paz.

Por ello, la paz no es solo el fin del conflicto armado, sino un proceso que conlleva la construcción de condiciones humanas, la unión de voluntades desde la diversidad para construir el bienestar común.

Las Ciudades Educadoras resignifican las relaciones entre los habitantes y los espacios formales e informales:

El concepto de ciudad acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. De este modo, coexisten con las instituciones escolares formales un conjunto de intervenciones educativas no formales, y de vivencias educativas informales de gran valor. Así, el medio urbano es el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación.

En este contexto, la escuela como escenario educativo formal, en su carácter institucionalizado y su organización en niveles, no se separa de lo que acontece en otros espacios de socialización, sino que se integra con toda la oferta pedagógica de la ciudad, ya sea el museo, el teatro, el zoológico o el parque.

En esos espacios formales e informales se producen múltiples relaciones e interrelaciones humanas y surgen diversas expresiones culturales. En las Ciudades Educadoras se propicia de manera permanente, más allá de la educación formal, el encuentro intergeneracional. Por tanto, la labor de los maestros se resignifica.

El concepto de pedagogía urbana puede orientar en este aspecto la formación docente. Por ejemplo, haciendo que las excursiones por la ciudad y actividades extramuros no sean esporádicas, sino que se inscriban en la vida escolar.

La pedagogía urbana también invita a llevar la ciudad a la escuela, reflexionar sobre los conflictos reales, comprender los contextos, hacerse las preguntas cotidianas sobre la vida en la ciudad⁸ y, sobre todo, llevar a los actores de los aprendizajes a ser maestros en la escuela: el bombero, el médico, el ingeniero, el artista, el deportista.

La pedagogía urbana permite materializar el concepto de Ciudad Educadora:

El concepto de Ciudad Educadora establece que la ciudad es un contenido de aprendizaje, pero también es un espacio geográfico que recorreremos, que tiene tradiciones, valores, historias que nos forman como ciudadanos con una identidad. De este modo, la pedagogía urbana se convierte en el soporte conceptual de la Ciudad Educadora. La ciudad, desde esta perspectiva, puede ser considerada a partir de tres dimensiones complementarias: como objeto de conocimiento, como trama social y como recurso de aprendizaje.

Se *aprende la ciudad* cuando ésta se convierte en un objeto de conocimiento, al visitar las calles, las plazas, los parques, el barrio de la Candelaria, la Plaza de Bolívar, el Museo Nacional, y ahí se aprende de la historia de Bogotá.

Se *aprende en la ciudad* cuando se recorre como espacio geográfico que conozco, camino y miro. Se aprende de ella todos los días, en los recorridos de la escuela a la casa, de la casa al trabajo, en los espacios de juego y de interacción

.....
8 Bogotá ha insertado a los pobladores y espacios rurales en la ciudad, el reto de la política pública en el Distrito consiste en respetar sus modos de vida y territorios y convertirlos, también, en recursos de aprendizaje.

social y cultural, de su vegetación, montañas y riqueza hídrica. Esta trama se va ampliando a medida que el niño, niña o joven se va apropiando de su territorio.

Finalmente, *se aprende de la ciudad* en tanto esta se nos ofrece como modelo de integración cultural, de respeto de los derechos humanos, y de participación. Esto solo es posible, como ya se dijo, en relación con una política pública local y gubernamental que propicie la formación de actitudes y experiencias democráticas en sus habitantes. Experiencias que, basadas en la autonomía, responsabilidad y diálogo, faciliten el protagonismo de las comunidades, la conciencia social y la oportunidad de vivir humanamente en la ciudad. «El “entrenamiento democrático” es vital para la formación del futuro ciudadano consciente de sus derechos, responsable de sus deberes, y sensible a los problemas de todos, que son también los de él, en la medida en que haya sido educado dentro de una ciudad abierta y transformadora⁹», señala Alicia Cabezudo.

Al hablar de Bogotá como una Ciudad Educadora, que le apuesta al reencuentro, a la reconciliación y a la paz, la pedagogía urbana puede contribuir a que la ciudad sea un espacio de experiencias en la democracia y la paz, lo cual es particularmente pertinente frente al Plan de Desarrollo Sectorial 2016 - 2020: hacia una Ciudad Educadora¹⁰.

Con este marco reflexivo, a continuación se abordan cada uno de los encuentros inspiradores vividos durante el Foro.

Encuentro inspirador 1: Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz

El primer encuentro inspirador se ocupó de reflexionar sobre cómo educar para la ciudadanía activa, propositiva, y que busque la paz. Puso en el centro a la Ciudad Educadora como aquella que favorece el desarrollo integral de sus ciudadanos, a partir de los saberes y competencias para la vida, dentro de una ciudad que debe ser, a su vez, facilitadora del proceso educativo y promotora permanente de la cultura del aprendizaje.

9 Cabezudo, A. (2015) Ciudad Educadora, un espacio para la democracia. Revista Educación y ciudad, p. 77-78, IDEP

10 Secretaría de Educación del Distrito, (2017). Plan sectorial 2016-2020 - Hacia una Ciudad Educadora.

Se llevó a cabo el 4 de octubre de 2017, de 10:00 a.m. a 12:00 m. y contó con la participación de 3 expertos:

- Panelista 1 – **Antanas Mockus Sivickas**: Maestro, Líder político y social, experto inspirador en cultura ciudadana.
- Panelista 1 – **Padre Francisco de Roux**: Sacerdote Jesuita consagrado al trabajo por la paz y defensa de los derechos humanos en Colombia.
- Panelista 1 – **Vivian Puerta Guerra**: directora de la Fundación Colombianitos, una organización pionera en el país en el uso del deporte como herramienta de desarrollo social.

La moderadora, María Victoria Angulo González, Secretaria de Educación del Distrito, formuló a cada uno de los panelistas una pregunta introductoria a sus ponencias, y realizó una síntesis del panel atendiendo a los aportes y al objetivo de este encuentro inspirador.

¿Cómo fomentar una cultura ciudadana para la paz?

Fomentar una cultura ciudadana para la paz implica poner en el centro de la ciudad la vida como lo más sagrado. El maestro Antanas Mockus explica que «cuando una sociedad aprende a respetar la vida, aprende a respetar los otros derechos».

Teniendo la vida como lo más sagrado, la cultura ciudadana puede contribuir a la construcción de paz porque respeta la vida, los derechos humanos de los otros y busca la reconciliación. No obstante, para lograr la reconciliación es necesario erradicar la desconfianza que subyace a nuestras relaciones.

Cuando se piensa en cultura ciudadana, se debe apelar a lo más importante: los cambios en la cultura y, en particular, en los sistemas de creencias compartidas.

«El intento por reformar la Universidad me llevó a promover pedagogías intensivas; una preparación más orientada a la acción, un mayor dominio de la escritura y el uso de símbolos escritos.

En esa tarea llegué a entender que los cambios legales son una herramienta muy útil pero no suficiente. La concientización de los individuos también cuenta, pero lo clave es, tal vez, la incorporación de los cambios en la cultura, es decir, en los sistemas de creencias y costumbres compartidas. También pude ver que la eficacia de las acciones de cultura ciudadana se debió a su coherencia, visibilidad, persistencia y apropiación¹¹».

Antanas Mockus.

El maestro Mockus invita a que veamos las oportunidades de cambio en las costumbres y creencias que utilizamos como herramienta valorativa para comportarnos. Para ello, recomienda revisar estas creencias porque pueden estar afectando el tejido social, y acudir a todas aquellas acciones pedagógicas que pueden ayudar al cambio voluntario de comportamientos (obteniendo así mejores herramientas para relacionarse con los demás).

Por otra parte, identifica una contradicción en la educación actual que tiene que ver con un mayor nivel de acceso a la cultura académica y a la cultura en general, a la vez que vemos el aumento exponencial de las desigualdades entre países. En este sentido, es válido reconocer que el acceso desigual a la educación se está convirtiendo en la principal fuente de inequidad.

«La educación es un tesoro y la forma en que las sociedades reparten ese tesoro es el gran reto, porque la manera en que distribuimos ese tesoro, marca mucho la vida de la gente¹²».

Antanas Mockus.

Igualar la calidad de la educación es la principal herramienta para superar las desigualdades, según Antanas Mockus. Es por ello que la desigualdad que existe en la sociedad contemporánea sólo puede ser compensada o superada mediante la educación.

Contrario a la desigualdad, la democratización de la educación significa el acceso masivo a la tradición académica. «La tradición académica es una combinación entre discusión racional, lectoescritura potenciada por las TIC sigla, y transformación consciente de la acción. A través del sistema educativo, los niños y los jóvenes reciben una formación académica en una escala nunca antes vista. Si los educadores hacen bien su tarea, la cultura académica será la base de un empoderamiento radical de la humanidad¹³»

Frente a la pregunta “¿Qué tipo de formación ciudadana se debe fomentar y privilegiar en las escuelas y universidades para consolidar a Bogotá como una Ciudad Educadora?”, el profesor Mockus - en el documento de recomendaciones de política pública presentado después de su participación en el Foro -, responde de la siguiente manera:

«Con la democratización, el acceso a la educación gratuita, la alfabetización, la escritura, la lectura, las nuevas tecnologías, los nuevos sistemas de denotación, etc., se abren muchas posibilidades a la expansión del conocimiento y a la forma en que lo comunicamos.

Personalmente, pensé que los computadores iban a desbancar la escritura, pero junto con la tecnología me he dado cuenta que se ha exacerbado la capacidad de apropiarse de cantidades ilimitadas de conocimiento, y con las diferentes opciones de comunicarlo se da acceso a esa información a cualquier persona a la que le interese, en cualquier parte del mundo, en el momento en el que la necesite. Debemos aprovechar estas nuevas tecnologías y esta amplitud de acceso a la información para comunicar lo que queremos comunicar a los jóvenes de hoy en formación ciudadana.»

Formar ciudadanía hoy es obligarse a pensar en el otro, y básicamente no haciéndole lo que a uno no le gustaría que le hicieran; aquí se incluye un elemento fundamental de igualdad, característica principal de cualquier sociedad democrática. Formar ciudadanía también es hacer pedagogía sobre participación ciudadana, sobre configuración de leyes, sobre garantías de derechos humanos y sobre esos

11 Fuente: Ficha-síntesis de la ponencia de Antanas Mockus.

12 Íbidem.

13 Fuente: Contenido de la ponencia de Antanas Mockus.

avances históricos que han existido en la construcción de sociedades más democráticas.

La democracia no es solamente un tema de información; es un tema de hábitos, y parte de esos hábitos se adquieren en la escuela.

Bogotá como Ciudad Educadora debe formar ciudadanos: nadie nace siendo ciudadano; uno se forma como tal. Los ciudadanos (niños y niñas) se van convirtiendo en ciudadanos porque observan y sienten que otros les otorgan derechos, con ello surge esa responsabilidad de “individuo con derechos y obligaciones” en una sociedad democrática.

Adicionalmente, frente a la pregunta: “¿cuáles serían los principales desafíos de la política educativa en una ciudad tan diversa como Bogotá para transitar hacia modos de construcción colectiva que fortalezcan el disfrute de los derechos ciudadanos?”, el profesor Mockus responde:

- Lograr un mayor cumplimiento de las normas.
- Lograr una visibilidad del comportamiento indebido, generando un dilema moral en los estudiantes, haciendo visible el cambio para fomentarlo así en otros contextos y poblaciones.¹⁴

Desde este marco ha de considerarse, además, que fomentar una cultura ciudadana para la paz implica poner la dignidad de todas las personas en el centro de la educación. El Padre Francisco de Roux S. J. explica que «la paz es la posibilidad de vivir protegiendo la sacralidad de la vida y tiene que ser consistente con la dignidad de todos¹⁵», sobre esto se fundamentaría y diseñaría la educación que se ofrece en los colegios. De este modo, la formación ciudadana en las escuelas ha de tener como eje ético a la dignidad humana, que no es otra cosa que la aceptación del otro en medio de la diferencia.

«El reconocimiento de la dignidad humana es un acto de reconocimiento de lo humano en el otro y en uno mismo, que resulta insuficiente si no va acompañado de una actuación consistente con

la dignidad humana, así como de la creación de condiciones para esta coherencia en el actuar¹⁶».

Francisco de Roux.

De esto se desprende que, dentro de las transformaciones que necesitamos como país, está la de tener una ética pública y ciudadana que valga para todos; especialmente, que oriente la vida ciudadana hacia los valores que se deben poner en práctica desde la dignidad humana. «Un niño en Bogotá tiene que formarse con la convicción de que no es normal que existan barrios miserables. Tiene que formarse con la idea de que permitir que haya masacres en Colombia y que la sociedad no reaccione, también es contrario a la dignidad humana¹⁷».

El respeto de la dignidad humana como eje central para la consecución de una sociedad más pacífica se fundamenta en que ningún ser humano tiene más dignidad que otro: ésta es igual para todos. Desde esta comprensión de la dignidad humana, los colegios pueden definir los valores que se van a materializar en comportamientos ciudadanos respetuosos de la diferencia. En nuestro país, las voces de las víctimas del conflicto armado ciertamente han aportado a una visión de la dignidad que no se había contemplado antes en otros escenarios:

«Las víctimas nos hicieron comprender algo definitivo: cualquier cosa que se haga para la paz, tiene que tener como centro la dignidad humana, pasar por la aceptación del otro y por la construcción de un colectivo en medio de la diferencia, sabiendo que pensamos distinto¹⁸».

Francisco de Roux.

De este modo, si los profesores viven la paz como un valor ético y como una convicción que se transmite a los estudiantes, una buena maestra y un buen maestro construyen la paz en su clase de Matemáticas, Geografía o Biología. Esta ética ciudadana se va apropiando en la medida en que los profesores, en sus prácticas cotidianas, tienen el diálogo, el respeto y la tolerancia como principios centrales en sus relaciones, a la vez que contribuyen a la resolución de conflictos en la escuela.

16 Íbidem.

17 Íbidem.

18 Íbidem.

14 Íbidem.

15 Fuente: Contenido de la ponencia de Francisco de Roux.

La experiencia de la Fundación Colombianitos¹⁹, presentada por Vivian Puerta, es un ejemplo de cómo se pueden generar escenarios de construcción de paz y fortalecer, a través del deporte, métodos pacíficos para la resolución de conflictos, el respeto de las diferencias y la tolerancia como aspectos fundamentales de la convivencia, tanto en el ámbito comunitario como en el espacio escolar.

El acompañamiento a profesores facilita la incorporación de estas habilidades en el currículo con estrategias que buscan que, a través de las prácticas deportivas, niñas, niños y jóvenes sean capaces de relacionarse de manera armónica con otros y de resolver pacíficamente los conflictos. Al optar por el deporte como herramienta de desarrollo social, se busca fortalecer las competencias socioemocionales, las habilidades para la vida y la regulación de las propias emociones; enseñar a tomar decisiones de manera constructiva y, con ello, aportar a la generación de sociedades más justas, equitativas y pacíficas.

¿Cuál puede ser el papel de niños y jóvenes en los procesos de reconciliación y paz?

La escuela es el escenario por excelencia llamado a formar ciudadanos para la construcción de paz. El padre Francisco de Roux S. J. propone que los niños y jóvenes «tomen en sus manos la construcción de paz en la ciudad y en Colombia», porque la paz no es solo tarea de los adultos, los políticos, los empresarios o del gobierno.

Según el padre, el involucramiento de los niños y jóvenes en el proceso de generación de relaciones comunitarias pacíficas se acoge a tres condiciones fundamentales:

- *La primera:* es necesario que niños, niñas y jóvenes se apasionen por el país que tenemos que construir juntos y por una ciudad donde la dignidad humana sea respetada. Reconocer lo sagrado de la vida es indispensable para que nadie sea asesinado por ningún motivo, ni por las luchas sociales, ni por los debates políticos, ni por las diferencias: que se comprometan con la justicia y la búsqueda de la verdad.

- *La segunda:* que tomen este esfuerzo que ha hecho el país y lo consoliden, sacándolo adelante.
- *La tercera:* que quieran la ciudad donde habitan, la recorran, la comprendan en su totalidad y reflexionen sobre sus problemas. La experiencia de ir a los lugares, de sentir el dolor en la ciudad y de plantearse los problemas desde niños, no se aprende en cursos formales sino en la vivencia de la ciudad.

Se trata de pensar en la educación como instrumento para apoyar la construcción de proyectos individuales y colectivos, soportados en la esperanza y respetuosos del bien común. Desde esta premisa se trabajó en las escuelas del Magdalena Medio en una obra pedagógica en 29 municipios, que duró 14 años:

«La idea con la que trabajamos siempre con los niños y los jóvenes fue apasionarlos por esa región, hasta crear con ellos un imaginario colectivo del presente y del futuro para que tomaran ese territorio en sus manos y construyeran una agenda propia, en medio de momentos muy difíciles del conflicto armado²⁰».

Francisco de Roux.

Con estas experiencias, los niños inmediatamente comienzan a pensar, a formarse un imaginario colectivo de «cuál es la vida que queremos vivir y cómo vamos a conseguirla», señala el Padre de Roux. Para construir la paz en Bogotá, la ciudad entera tiene que volverse una escuela en la que apasionamos a los niños, desde muy pequeños, a trabajar por la paz²¹.

«Los jóvenes deben ser los que proponen construir la paz a partir de la capacidad de confiar unos en otros, de abrazarse, de promover la amistad y de alcanzar el sueño que todos queremos para el país. Eso es lo que quisiera invitarlos a hacer y eso lo que siento que hubo en el corazón del Foro Educativo Distrital que se realizó en Bogotá».

20 Fuente: Contenido de la ponencia de Francisco de Roux.

21 Fuente: Entrevista al padre Francisco de Roux, S.J. por la Secretaría de Educación. Disponible: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/participacion/foro-educativo/para-construir-la-paz-en-bogota-la-ciudad-entera-tiene-que-volverse-una-escuela>

19 Fundación pionera en el uso del deporte como herramienta para el desarrollo social.

- Panelista 2 – Claudia Werneck, Fundadora de la Escuela de Gente, Comunicación e Inclusión.
- Panelista 3 – Alicia Cabezudo, Docente de Cátedra de Paz de la UNESCO; ha sido presidenta de la Red Iberoamericana de Ciudades Educadoras.
- Experta invitada - Juliana Restrepo Tirado, Directora del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES).

El moderador Jorge Enrique Celis Giraldo, Subsecretario de Integración Interinstitucional de la SED, formuló a cada uno de los panelistas una pregunta introductoria de su ponencia, y realizó una síntesis del panel atendiendo a los aportes y al objetivo del encuentro inspirador.

Actualmente, Bogotá es una ciudad en donde casi 8 millones de vidas se cruzan, mientras se configuran sus identidades y transitan sus sueños y temores. Un espacio donde la diversidad de su gente salta a la vista, no solo porque ella es el punto de encuentro de migrantes, nativos, desplazados, turistas y muchas personas que hacen de ella su hogar, ya sea de paso o de manera permanente, sino porque en sí misma refleja la diversidad natural de cualquier conglomerado humano.

«La Ciudad Educadora se construye en espacios específicos, y en estos espacios específicos se producen relaciones e interrelaciones humanas. Y en este caso, el espacio ciudad produce cultura. Entonces tenemos: espacio, población, relaciones, interrelaciones en la población y un lugar geográfico que llamamos espacio urbano o ciudad²²».

Alicia Cabezudo

Por otro lado, siendo Bogotá parte de Colombia y de su historia, es espejo de los desafíos de una sociedad que lleva muchos años viviendo en conflicto armado y que, a pesar de estar dando pasos para lograr sentar acuerdos que la llevan a una convivencia pacífica, se encuentra altamente polarizada, fragmentada y dolida.

En este marco, Bogotá como Ciudad Educadora está siendo llamada a ser un nicho fértil donde los diferentes actores se reencuentren y reconcilien, en aras de la construcción de una cultura de paz. Sin embargo, esto solo es posible en una Bogotá incluyente, que entienda, como plantea Claudia Werneck, que «las diferencias no son para superarlas», sino son un motivo para encontrarse con el otro, reconocerlo y valorarlo en su potencialidad.

Bogotá es una ciudad donde todas las personas, independientemente de su condición (origen, edad, género, capacidades, nacionalidad, credo, afiliación política, etc.), requieren saber y sentir que pertenecen a ésta tal y como son. Además, todos deberían tener la posibilidad de participar en las actividades de la ciudad y construir un proyecto de vida enmarcado en ésta. Este proceso de desarrollo implica, a su vez, «un proceso de expansión de las capacidades de las cuales disfrutaban los individuos²³».

«En el desarrollo del encuentro inspirador se asumió la convivencia como un esquema relacional que supone una comprensión, apropiación y puesta en práctica de los valores sociales para lograr la transformación de las narrativas constitutivas de la sociedad. La convivencia se refiere a la existencia de relaciones armónicas y pacíficas y, en este contexto, la inclusión es un aspecto indispensable para conseguirla, tanto en la escuela como en la ciudad. En este encuentro inspirador se presentaron cuatro enfoques complementarios en relación con estos dos conceptos, los cuales ofrecen orientaciones para la construcción de políticas públicas orientadas hacia el reencuentro, la reconciliación y la paz»

Jorge Enrique Celis Giraldo, moderador del panel.

En esa medida, un primer paso para lograr alcanzar estos desafíos es construir espacios y culturas incluyentes. La escuela es, por excelencia, uno de los espacios más indicados para gestar una cultura que entienda, que fomente la creencia de que no es suficiente integrar en un mismo espacio personas de distintos contextos socioculturales: es impor-

22 Fuente: Contenido de la ponencia de Alicia Cabezudo.

23 Sen, A. K. (1999). Romper el ciclo de la pobreza, invertir en la infancia. Conferencias Magistrales. BID.

tante convivir y reconocer al otro ofreciéndole oportunidades de crecimiento que le permitan ser la mejor versión de sí mismo. Es por esto que, como propone Diana Patricia Martínez Gallego, debemos preguntarnos: ¿cómo logramos realmente hablar de una escuela inclusiva inspiradora?

¿Cómo conseguir que la escuela sea inclusiva, inspiradora y escenario de paz y reconciliación?

«Hoy, en este preciso momento, hay algún niño, alguna niña, algún adolescente, algún joven que no está siendo aceptado en la escuela. ¿Por qué? Porque a alguien se le ocurrió pensar que esa escuela, que “su escuela” no es el lugar para esa persona²⁴».

Diana Patricia Martínez Gallego.

Por su parte, Claudia Werneck plantea una pregunta inicial que es importante que podamos respondernos: ¿de dónde surge el valor que les damos a los seres humanos? Desde su perspectiva, en nuestra condición de seres humanos, nacemos con la misma valía, y ésta «proviene de nuestra diversidad infinita y está en permanente diálogo con lo social y lo ambiental». Sin embargo, Werneck plantea que la tendencia usual es la de percibir las diferencias y juzgarlas, pues hemos sido formados para creer que es permitido jerarquizar condiciones humanas, elegir seres humanos y seleccionar cuáles son los derechos que una determinada condición debe poseer o no, creando «un equívoco de poder».

«Es relevante desarrollar valores como la tolerancia y el respeto por el otro, exaltando su valor humano en medio de sus características particulares y sus propios ritmos de aprendizaje. Esto requiere una reflexión permanente de cada agente del contexto educativo y la comprensión de la diferencia como una oportunidad y no como un problema»

Jorge Enrique Celis Giraldo.

El primer proceso de transformación de la escuela inclusiva inspiradora es nutrir el reconocimiento de la diversidad. En esa medida, «cuando yo adquiero conciencia desde una reflexión personal de que el otro es tan valioso como yo (sin importar cómo sea), encuentro ese valor humano en

el otro, y entiendo que cada persona tiene sus propias características, sus propios ritmos de desarrollo, sus propios estilos de aprendizaje, sólo así lograremos realmente hablar de una escuela inclusiva inspiradora», explica Diana Patricia Martínez Gallego.

«[...] cuando hablamos de educación inclusiva no estamos haciendo referencia solamente a ciertos grupos poblacionales a través del llamado enfoque diferencial. Al referirnos a una escuela inclusiva inspiradora estamos hablando de una escuela para todos. Para poder darle sentido a esa escuela inclusiva inspiradora, el gran reto que tenemos que seguir buscando es la transformación del sistema educativo: el camino hacia un sistema educativo que se adapte a las condiciones de la población, que no espere que la comunidad educativa o que los estudiantes se adapten al esquema de la escuela. Esa es la verdadera escuela inclusiva²⁵».

Diana Patricia Martínez Gallego.

De esta manera, el otro (que además es distinto y ajeno a mí) deja de ser alguien a quien quiero transformar a mi acomodo y conveniencia. En otros términos, ese otro que, cuando no logro hacer que se parezca a mi ideal, trato de excluir de la escuela, decidiendo que éste no es un espacio para él (con el imaginario equivocado de que el orden lógico es que el individuo se acomode al sistema educativo y no que el sistema educativo es quien debería estar al servicio del individuo, para crear condiciones bajo las cuales le sea posible desarrollar sus capacidades y su proyecto de vida).

En suma, «[...] el fortalecimiento de la inclusión al interior de la escuela fomenta la construcción de una convivencia escolar pacífica y armónica. Hablar de educación inclusiva no supone hacer referencia a determinados grupos poblacionales o la discapacidad exclusivamente, sino basarse en la comprensión de diversidad en sentido amplio. Su logro requiere entonces la transformación de la totalidad del sistema educativo en el que los estudiantes no tengan la necesidad de adaptarse porque la escuela es apropiada para ellos.

24 Fuente: Contenido de la ponencia de Diana Patricia Martínez Gallego.

25 Íbidem.

Para lograrlo, es indispensable que haya políticas inclusivas propias de la escuela y externas a ésta, cultura inclusiva y prácticas pedagógicas también inclusivas» nos dice Jorge Enrique Celis Giraldo.

Las transformaciones del sistema educativo se logran desde el aula, la institución y el territorio, en relación con tres dimensiones:

- Construir y abordar políticas inclusivas que se traduzcan a nivel de escuela, en un proyecto educativo institucional coherente con la propuesta de una escuela que reconoce la diversidad y que pueda responder de manera oportuna y pertinente a ésta. Esto, comprendiendo también el contexto y el entorno al que pertenece la población que la compone.
- Construir una cultura inclusiva, que permita sentar las bases para verdaderas comunidades escolares. Esta cultura plasma los valores (equidad, tolerancia, solidaridad, justicia, respeto, entre otros), que orientan los modos de proceder de todos los actores involucrados en la escuela y fuera de ella. Esto debe estar particularmente anclado en la disposición de los maestros a orientar su vocación y saber pedagógico para acoger a todos como aprendices en el aula.
- Construir prácticas pedagógicas inclusivas, que se traduzcan en la creación de oportunidades de aprendizaje que partan de la realidad de los estudiantes, sus sueños, aspiraciones, fortalezas y también sus necesidades y dificultades. Prácticas educativas que identifiquen oportunidades de crecimiento y creen ambientes de aprendizaje favorable que reconozcan la diversidad. Ejemplos de esto pueden ser las experiencias desarrolladas en Diseño Universal para el Aprendizaje y aprendizaje colaborativo, entre otros.

Es así que «la implementación de esta política de inclusión requiere sin duda maestros con vocación y saber pedagógico que participen de procesos de formación permanente para poder potenciar dicho saber a través de diferentes estrategias, entre otras, el aprendizaje entre pares. Así mismo, necesita de la transformación de ambientes de aprendiza-

je y currículos inclusivos, que parten de aspectos básicos como cambiar la distribución del espacio y de los estudiantes en las aulas» Jorge Enrique Celis Giraldo.

En esta escuela inclusiva inspiradora es importante eliminar todas las barreras en la participación y el aprendizaje, de manera que se puedan construir comunidades pacíficas, tolerantes y con oportunidades para todos.

¿Qué ideas fuerza subyacen a la transformación de una escuela inclusiva?

Un aspecto que puede ser pilar para este proceso de construcción de una escuela incluyente y, por extensión, una Ciudad Educadora, es la inclusión y la construcción de unas formas de comunicación que no sean excluyentes. Claudia Werneck enfatiza la importancia de generar, dentro de esa escuela inspiradora y también fuera de ella, formas de comunicación en las cuales se reivindique el derecho que tiene todo ser humano de comunicarse de manera accesible e inclusiva. Todas las personas, independientemente de su condición, credo, origen, entre otros, pueden ejercer su derecho tanto a «comunicarse» como a «ser comunicados». En este sentido, según Claudia Werneck, el derecho a comunicarse nos lleva a percepciones que trascienden el simple derecho a la información, un tema ya bastante mencionado en los acuerdos y tratados internacionales de derechos humanos, señala la autora.

Es en este punto donde la convivencia y la inclusión van de la mano, pues es en el ámbito comunicativo que pueden entrar en juego las construcciones de subjetividades y pueden encontrarse espacios de reconocimiento de las diferencias.

«Hay comunicación accesible cuando hay libertad y recursos para que todos los códigos de expresión y de comunicación legítimamente humanos se encuentren, al mismo tiempo, en una sala de aula, en una reunión de trabajo o en una entrevista en vivo en la televisión, entre otras situaciones. Se trata de un cambio de todo aquello que la sociedad está acostumbrada a considerar como natural.

[...]La práctica cotidiana de una comunicación accesible e inclusiva promoverá el encuentro de códigos de comunicación que pensábamos eran inconciliables. Finalmente, vendrá un nuevo tiempo de comunicación, contemporáneo, interpersonal, protector de todas las personas que existen - y no sólo de aquellas que nos gustaría que existieran: un tiempo de comunicación promotor de la paz²⁶.

Claudia Werneck

¿De qué manera la pedagogía urbana puede contribuir a la construcción de una sociedad más integradora e incluyente?

Un último punto que es importante abordar para cerrar el debate planteado en este encuentro inspirador, es la pregunta por la relación entre una escuela inclusiva inspiradora y la ciudad.

Es por esto que, como propone Jorge Enrique Celis Giraldo, «en este marco, en el que la diferencia es un valor, el desafío para las políticas públicas es promover el encuentro de los diferentes grupos humanos, con y sin discapacidad, a través de la escuela, para que se amplíen continua y sistemáticamente con el objetivo de alcanzar una sociedad inclusiva y sustentable. Esto supone la escuela como eje principal que logra conectar con el resto de escenarios sociales».

Es así que lo que se desarrolla en la escuela debería trascender a los diferentes espacios de la ciudad, así como la ciudad, de manera equivalente, debe ofrecer oportunidades fértiles a sus miembros para aprender esta nueva lógica cultural (la cual parte de una comunicación incluyente y termina en modos de proceder que inspiran a todos sus miembros a encontrarse y aprender de su diversidad).

Por tanto, «una perspectiva inclusiva de ciudad entiende que la diversidad otorga valor, aunque históricamente haya sido estigmatizada en tanto se ha utilizado para categorizar y jerarquizar a las personas. Además, la perspectiva es sustentable cuando, para desarrollar cualquier tipo de solución o estrategia, considera las necesidades de todos y sus mo-

dos de ver, ser y estar en el mundo. La inclusión como perspectiva de ciudad requiere que al diseñar las políticas públicas se cuestione concretamente a quién se abarca cuando se habla de *todos*» Jorge Enrique Celis Giraldo.

Es por esto que, para abordar el problema de la inclusión y la convivencia en aras de la construcción de espacios de reencuentro, reconciliación y paz, no es suficiente con transformar la escuela. Es necesario transformar a la ciudad y a sus ciudadanos, y esto no ocurrirá de manera espontánea, sino que requiere de la generación de unas capacidades y estructuras de acogida. Sin embargo, es indispensable no limitarse con aquello que hacemos como educadores en nuestras aulas e instituciones, sino que se debe trascender a todo el territorio, es decir a «Bogotá Ciudad Educadora».

«La implementación de una Ciudad Educadora requiere de un trabajo intencionado y la existencia de una política pública que oriente su desarrollo: esto significa que no se entiende que cualquier ciudad sea por sí misma educadora; por el contrario, se necesita trabajo articulado y planeado para conseguirlo. Esto supone la determinación de objetivos de pedagogía urbana y, por tanto, el diseño y la implementación de estrategias y acciones que suceden por fuera de la escuela y también en su interior. Se identifican los escenarios de la ciudad como espacios educativos, reconociendo su dimensión pedagógica y política; y también los dispositivos educativos históricos sometidos a procesos de re-significación y transformación. Conceptos como democracia, cultura de paz y derechos humanos subyacen la construcción de una Ciudad Educadora, en especial si ésta hace parte de un país que culmina un conflicto armado de más de 50 años»

Jorge Enrique Celis Giraldo.

Adicionalmente, en el documento de recomendaciones de política pública presentado por Jorge Enrique Celis posteriormente al desarrollo del Foro se agregan las siguientes reflexiones:

.....
26 Fuente: Ficha-síntesis de la ponencia de Claudia Werneck.

“Para apropiar el concepto de Ciudad Educadora, se propone comprender que la ciudad no es sólo un fenómeno físico, ni una forma de apropiación del espacio, sino que también está formada y definida por una serie de experiencias entre las que se cuentan museos, bibliotecas, centros culturales, escuelas y parques. Es por medio de las relaciones entre las personas que hacen parte de estas experiencias diversas que constituyen la ciudad que se construye el mundo simbólico que trasciende la ciudad como escenario físico y que le permite el papel de educadora.

La pedagogía urbana se sustenta en que la ciudad presenta diferentes dimensiones que se usan para aprenderla, y en este sentido la ciudad es un objeto de conocimiento, pero también es un recurso de aprendizaje. Estas comprensiones sobre la Ciudad Educadora y la pedagogía urbana proponen asumir la ciudad como contenido, al mismo tiempo que como trama del aprendizaje. Aprender de la ciudad implica reconocer las formas de vida, las normas, los valores, las actitudes, las tradiciones que hay en ella. La ciudad se consolida, así como territorio de aprendizajes democráticos para la construcción de ciudadanía.

En el marco de una Ciudad Educadora es imperativo que en la escuela se incorpore el análisis de las violencias y reflexiones sobre los derechos humanos, la justicia social, el desarrollo económico y cultural, y la democracia participativa, entre otros aspectos.

En este ámbito, se destaca el principio de la accesibilidad de la comunicación para el desarrollo de cualquier tipo de práctica, trascendiendo el espacio escolar, así como la necesidad de transformar prácticas culturales que reconozcan las particularidades de los otros. La accesibilidad en las comunicaciones se entiende como un conjunto de medidas que garantizan a todas las personas con discapacidad, trastornos generalizados del desa-

rollo, analfabetas, su derecho fundamental de comunicarse y recibir comunicaciones.

De otro lado, en términos de construcción de convivencia en la ciudad, la implementación de nuevas experiencias en espacios urbanos permite su transformación y re-significación. El arte es uno de los movilizadores de prácticas sociales y espacios públicos²⁷”

Las dinámicas de desarrollo del trabajo artístico, como el arte urbano a través de murales, proponen formas de relación en las que pueden confluir diferentes saberes con un mismo propósito. Con esto se reitera el hecho de que los diferentes escenarios de la ciudad, además de los dispositivos educativos tradicionales, pueden estar destinados a la educación y propiciarla. Existen ejemplos de prácticas artísticas que proveen a diferentes personas de capacidad de expresión y participación en el espacio de la ciudad, como la generación de historias y narrativas en que las personas mayores o los habitantes de calle cuentan sus historias. De este modo se aprovecha el espacio público como escenario para expresar y caracterizar las diferencias, fomentando así la convivencia, la formación artística y la inclusión en la ciudad.

En este contexto, el arte en la ciudad debe considerarse como un componente integral de la educación a los niños, jóvenes y otras poblaciones, especialmente aquellas que han sido marginadas, favoreciendo el fortalecimiento de su identidad y el reconocimiento por parte de otros.

Se destaca, que desde las perspectivas de la inclusión discutidas en este encuentro inspirador, resulta clave comprender que la paz viene del encuentro y la legitimación de las diferencias y no de su superación o eliminación.

En relación con el tema de la convivencia y la inclusión, también observamos algunas experiencias significativas que ilustran la capacidad y el potencial de los actores de la comunidad educativa para fomentar la legitimación y respeto de las diferencias. Una de ellas es “Construyendo Tejido Wounaán”, iniciativa desarrollada por el Colegio La Arabia

27 Fuente: Documento de recomendaciones de política pública de Jorge Enrique Celis Giraldo.

de la Localidad de Ciudad Bolívar, cuyo objetivo es evidenciar el proceso intercultural que se desarrolla con la comunidad indígena Wounaán. Esto se realiza desde un enfoque alternativo y comunitario que permite un diálogo de saberes y concibe a la escuela como un territorio de reencuentro, paz y reconciliación entre personas diversas.

Por otro lado, la experiencia “Correo a la libertad” (Colegio Codema de Kennedy), con el objetivo inicial de buscar una estrategia de formación para los estudiantes en lectura y es-

critura (motivada por una carencia de algunas habilidades comunicativas), dio pie para la generación de un intercambio de correspondencia entre estudiantes y reclusos. Por medio de esta estrategia se han construido reflexiones sobre realidades humanas diversas, fenómenos sociales problemáticos y sobre dimensiones emocionales de la vida que activan la empatía y llaman a la conciliación: priorizan el diálogo con lo diverso por encima de los prejuicios con que cada uno carga.

Esta es la síntesis gráfica de este encuentro inspirador



Ilustración 2. Infovisualizador del encuentro inspirador: convivencia e inclusión.

Encuentro inspirador 3: educación para la sostenibilidad ambiental para la paz

El tercer encuentro inspirador se ocupó de reflexionar sobre cómo la educación puede ayudar a la sostenibilidad ambiental, y qué tanto el gobierno nacional y local, así como la empresa privada y la comunidad educativa, asumen el reto de establecer metas conjuntas para hacerle frente a la necesidad de fomentar prácticas más responsables y modelos más equitativos y sostenibles con el medio ambiente.

Se llevó a cabo el 5 de octubre de 2017, de 8:00 a. m. a 12:00 m. y contó con la participación de dos expertos:

- Panelista 1 - Lisset Peñuela González, Rectora del Colegio Rural Pasquilla de Ciudad Bolívar.
- Panelista 2 - Brigitte Baptiste, Directora del Instituto Alexander von Humboldt.

El moderador Nicolás Montero Domínguez, Director de la Fundación Teatro Nacional, formuló a cada uno de los panelistas una pregunta introductoria de sus ponencias, y realizó una síntesis del panel atendiendo a los aportes y al objetivo del encuentro inspirador.

¿Cómo se proponen en la escuela los temas de la sostenibilidad ambiental?

La temática de este encuentro fue abordada desde las prácticas cotidianas, individuales y colectivas, y la complejidad de hacer realidad una educación ambiental para el desarrollo sostenible. La educación ambiental tiene como punto de partida la necesidad de vincular a los individuos con su contexto inmediato y con la historia del territorio, para hacerse conscientes de lo ecológico, lo cual debe articularse a la formación ciudadana.

Se hace indispensable entender que toda educación se da en un contexto: en nuestro caso, se trata de la Sabana de Bogotá, el Altiplano Cundiboyacense, donde vivimos, territorios que están cargados de una historia común, como señaló Brigitte Baptiste.

«Al preguntarnos por cómo se constituyeron los distintos barrios de Bogotá, se trata de entender quiénes llegaron primero, para poder discutir nuestro origen, nuestra identidad y decir que, hoy en día, estamos en determinadas condiciones.

Hay procesos históricos que se fueron construyendo con el tiempo de muchas formas. El reto es cómo recuperar esa historia para poder pensar sobre ella: la historia del suelo, de las montañas y de por qué cierto proceso no ocurre siempre. No es mirándonos los zapatos sino mirando el paisaje²⁸».

Brigitte Baptiste.

La interacción de las personas con su contexto constituye una experiencia integral y ecológica que nos posibilita ser agentes de los ecosistemas. En la educación para la sostenibilidad ambiental, además, se busca crear conciencia para que cada uno se sienta parte esencial del ecosistema en su cotidianidad.

«La sostenibilidad ambiental envuelve las prácticas que se dan en relación con el contexto y con lo que hacemos: se basa en ser conscientes de la conexión de nosotros como personas con

el resto de cosas que hay en el mundo, a saber, con los vecinos, con los otros ciudadanos, con las instituciones, en fin, con todo lo que hace parte del ecosistema²⁹».

Brigitte Baptiste.

La sostenibilidad se basa en principios constituyentes como la equidad y la proyección al futuro, los cuales son la base para la comprensión, la preocupación y la consciencia que se debe adquirir sobre los efectos de las acciones individuales en relación con los entornos y el planeta en general.

«La sostenibilidad es la preocupación por la distribución de los efectos que nuestros hábitos tienen en el mundo. Lo que consumo, lo que hago y lo que digo incide en los demás. A veces quitándoles derechos, a veces afectando severamente posibilidades. Si no tenemos posibilidades, oportunidades iguales, no podemos construir en el futuro de una manera justa y equitativa. La sostenibilidad nos ayudó a entender que no hay ruptura entre naturaleza y gente, entre naturaleza y sociedad, sino que por el contrario todos tenemos un papel que jugar. La sostenibilidad es tratar de entender que lo que nosotros comemos o desechamos tiene impacto seguro o de algún tipo³⁰».

Brigitte Baptiste

En la medida en que los efectos de las acciones inmediatas repercuten en el futuro, la huella ecológica de la humanidad ha sido muy grande. De este modo, se ha hecho necesario propender hacia el futuro, por efectos positivos y restaurativos en relación con el daño ambiental.

El punto de partida para la restauración es la resolución de problemas fundamentada en la colectividad, en la valoración y en el disfrute de la vida al estar conectados, idea que debe ser esencial en la educación. «Todos dependemos los unos de los otros, no solamente como seres humanos sino como seres que vivimos en relación con los otros seres del

29 *Íbidem.*

30 Fuente: entrevista con Brigitte Baptiste, realizada por Esteban Pineda, Secretaría de Educación del Distrito. <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/hay-que-educar-en-la-austeridad-y-la-conciencia-colectiva-brigitte-baptiste>

28 Fuente: Contenido de la ponencia de Brigitte Baptiste.

planeta. Entonces, la educación está para hacer consciencia de esa conectividad, de los efectos que nuestro comportamiento tiene en los demás. Este tipo de consciencia es fundamental para no convertirnos en ególatras absolutos³¹».

¿Qué buenas prácticas debería incorporar la escuela para la sostenibilidad ambiental?

Como ejemplo de buenas prácticas de sostenibilidad ambiental desde la escuela, la experiencia presentada por Lisset Peñuela, rectora del Colegio Rural Pasquilla, ilustra algunas reflexiones de partida y prácticas concretas.

Para Lisset Peñuela, el reto hoy para las instituciones educativas consiste en solventar la dificultad en torno a integrar lo que está fragmentado, particularmente la forma en que la sociedad y los individuos han asumido su rol de agentes dominadores, distintos y separados de su contexto.

«La comunidad del Colegio Rural Pasquilla, desde el compromiso natural que nos acompaña como seres humanos corresponsables con la tierra, ha generado acciones de cuidado y preservación y responsabilidad ambiental enmarcadas en la política del buen vivir, entendido como el florecimiento integral del ser en paz y armonía con la naturaleza, bajo el precepto: el hombre es de la tierra y no la tierra del hombre³²».

Lisset Peñuela.

En este contexto se propone una educación holística que incorpore 'el buen vivir', enfoque que permite superar la división entre medio ambiente y los individuos promovida por la educación tradicional. Esto da paso, en cambio, a comprender y vivenciar el contexto como un elemento integrado a la vida de cada persona en todas sus dimensiones.

El proyecto del Colegio Pasquilla se inspira en una educación holística y del buen vivir, concibiendo la educación como un aspecto fundamental para la sostenibilidad del planeta: «educar para mejorar nuestro ambiente, dando prioridad al ser sobre el tener», señala Lisset Peñuela.

31 Ibidem.

32 Fuente: Contenido de la intervención de Lisset Peñuela.

El proyecto fomenta la permacultura³³ que involucra el trabajo entre diferentes áreas y agentes educativos, tanto en el interior de la escuela como con su entorno rural inmediato, desde la consolidación del plan 'RE' que consiste en:

- Recuperar.
- Reciclar.
- Respetarnos (en relación con la educación para la paz).
- Rescate del conocimiento del cuidado del campo.
- Respeto a nuestra humanidad.
- Reconocimiento de nosotros mismos.

En este sentido, el proyecto del Colegio Pasquilla corrobora la postura de Brigitte Baptiste sobre la importancia de los colegios rurales:

“Los colegios rurales son la piedra angular de la educación integradora para que la gente entienda de dónde viene la comida y cómo es la vida rural. La asimetría tan marcada entre lo urbano y lo rural se debe a que dentro de la ciudad nos vamos volviendo ciegos, sordos, mudos e incapaces de entender esas conexiones. Entonces, una iniciativa de ruralidad para la sostenibilidad urbana sería maravillosa. De la misma forma, en la ciudad se acumulan muchos recursos y capacidades de los que a veces no disponen los colegios rurales, y que serían la contraparte y la compensación para hacer un buen negocio de cooperación³⁴”.

Brigitte Baptiste.

33 La permacultura es el diseño consciente de paisajes que imitan los patrones y las relaciones de la naturaleza, basado en los patrones y las características del ecosistema natural, para satisfacer las necesidades locales. Disponible en: http://www.ecohabitar.org/wp-content/uploads/2014/07/EsenciaPC_EBook.pdf

34 Fuente: entrevista con Brigitte Baptiste, realizada por Esteban Pineda, Secretaría de Educación del Distrito. <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionales/hay-que-educar-en-la-austeridad-y-la-conciencia-colectiva-brigitte-baptiste>

¿Cómo educar en la escuela para el consumo responsable?

En este encuentro se planteó un importante debate en relación con dos formas de ver el mundo: por un lado, desde la visión del 'ego', en la cual se asienta la superioridad de los humanos sobre las otras especies a fin de satisfacer sus necesidades y, por otro lado, la visión 'eco', en la que prevalece la vida en su diversidad y las interacciones no jerárquicas de los humanos con otras especies.

La representación 'EGO' y del 'ECO' de Basky (Figura Ego / Eco) muestra visiones diferentes respecto a la interacción entre el hombre y su entorno. Mientras que "ego" refiere al patriarcado y la jerarquía, 'eco' representa lo ecosistémico y la diversidad que emerge de las interacciones naturales (véase ilustración 3).

Desde la educación para la sostenibilidad ambiental, la visión 'ECO' sería la deseable, en contraposición a la visión 'EGO'

que se focaliza en la felicidad que brinda el consumo exacerbado. La problemática de fondo del consumismo es de orden ético en la medida en que abarca la noción del placer basado en el tener y acumular sin entrar en consideración sobre las consecuencias que esto conlleva para el entorno.

«De alguna manera nos convencimos que es dentro de las aulas en donde se aprende, pero resulta que el aula es todo lo que hay bajo el sol. Una buena caminata al páramo, de seguro sería de un enriquecimiento gigantesco y gozoso para todos. Es importante que recuperemos y le demos un sentido a la noción de disfrutar y replanteemos el tema del consumo³⁵».

Brigitte Baptiste.

La tarea, entonces, es la de resignificar la noción de placer, pues más allá de las formas cotidianas de placer aprendidas, basadas en el consumo, a expensas del uso indiscriminado de los recursos naturales, se deben buscar experien-

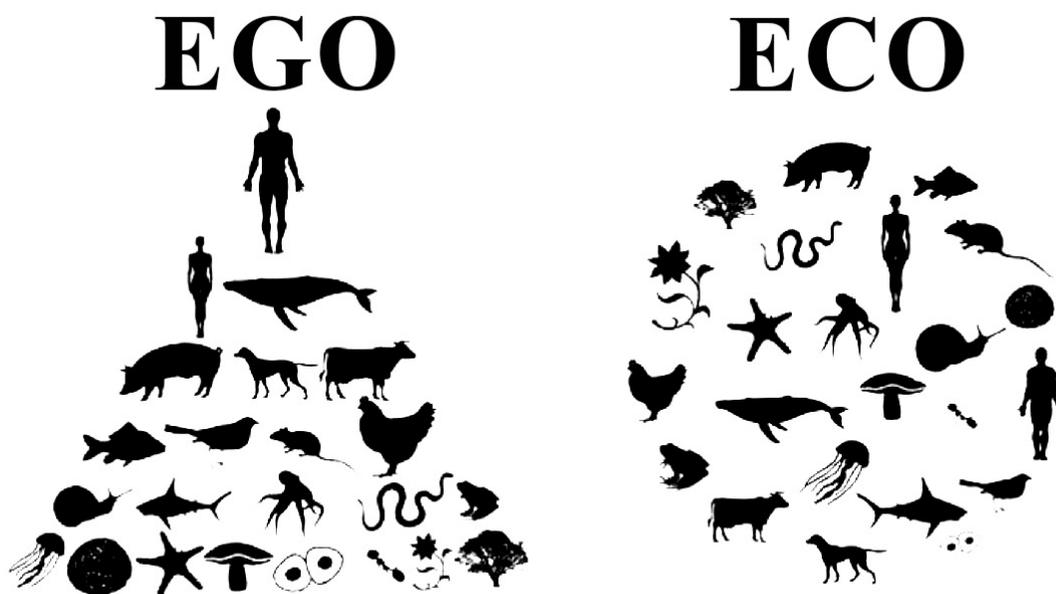


Ilustración 3. Ego vs Eco por Basky. Tomado del One Green Journal. <https://earthinformstudio.files.wordpress.com/2015/12/7kpvfws.jpg>

.....
35 Íbidem.

cias en las que los individuos se sientan parte del entorno; de tal manera que se pueda resignificar el placer mismo, para un consumo responsable. En el marco de la escuela, se han de generar conocimiento y consciencia respecto a los productos que se consumen, su huella ecológica, así como la reflexión sobre la necesidad real de consumirlos.

Según Baptiste, la clave de la educación para la sostenibilidad consiste en trabajar en red: unificar los distintos proyectos que se llevan a cabo en los colegios, con el objetivo de intercambiar ideas y construir soluciones de escala regional y de país:

«Hay que hacer un debate de una manera muy ilustrada y muy tranquila para no cometer errores y con muchos experimentos. Y los colegios deben ser esos centros de debate, donde se hagan esos experimentos sociales y ambientales. Es importante el principio de la educación en la ciencia, en la innovación y en la creatividad, pero también en la austeridad y en la conciencia. Y trabajar en red. Pasar de una escuela maravillosa a cien o a mil colegios, y que haya una política educativa que reconozca esta situación como un problema central del futuro cercano. Digamos que de ahí se parte para construir sostenibilidad. El trabajo en red es muy importante para buscar respuestas a esos retos tan grandes³⁶».

Brigitte Baptiste.

En el marco de la unión de diferentes proyectos escolares orientados a fomentar la sostenibilidad ambiental, se empieza a valorar el carácter formativo de la noción de futuro. La etapa de formación escolar determina gran parte de las dinámicas de interacción con el ambiente que los niños aprenden y aplican durante el resto de sus vidas; por tanto, es importante utilizarla para fomentar en los niños la conciencia de que todas sus acciones tienen un impacto a largo plazo, y lograr generar dinámicas no sólo de prevención sino también de “sanación” y “recuperación” de la huella ecológica dejada por otros. La idea de desligar el “buen vivir” del consumo hace parte de este proceso.

.....
36 Íbidem.

«El placer de estar en conexión con otros es probablemente la razón por la que estamos tan metidos en las redes sociales y ese es un resultado positivo de la tecnología. Hay que ver si definitivamente el consumismo desaforado sin significado es lo que tenemos que afrontar. La pregunta que debemos hacernos es ¿para qué nos sirve eso?, ¿para qué lo necesitamos?, ¿por qué vamos a determinados lugares?³⁷».

Brigitte Baptiste.

En el marco de esta discusión, se desarrolla la reflexión análoga sobre las pedagogías económicas o de posconsumo, que buscan reconocer el precio, en términos de huella ecológica, de todas las acciones humanas. Se trata de pensar sobre lo que nos cuesta a nivel ambiental el hecho de desplazarnos de un lugar a otro, el hecho de realizar ciertas actividades, el hecho de establecer contacto con otros de ciertas maneras.

Finalmente, la escuela debe ser capaz de cuestionar la linealidad de pensamiento para lograr avanzar en el reconocimiento de la diversidad con una mirada optimista: «sin caer nunca en la desesperanza, mecanismos de cooptación política e ideología propagada» señala Brigitte Baptiste.

Esta es la síntesis gráfica de este encuentro inspirador: (véase página 29)

Encuentro inspirador 4: innovaciones colaborativas para la educación para la paz

El cuarto encuentro inspirador se ocupó de reflexionar sobre cómo educar para favorecer la formación de agentes de cambio, capaces de generar procesos de innovación colaborativa. Esto con el fin de que niños, niñas, jóvenes, maestros, padres y comunidad educativa puedan crear soluciones de manera conjunta, aportando a la construcción de entornos de reconciliación y paz.

Tuvo lugar el 5 de octubre de 2017, de 1:30 p.m. a 3:30 p.m. y contó con la participación de cuatro expertos:

.....
37 Íbidem.

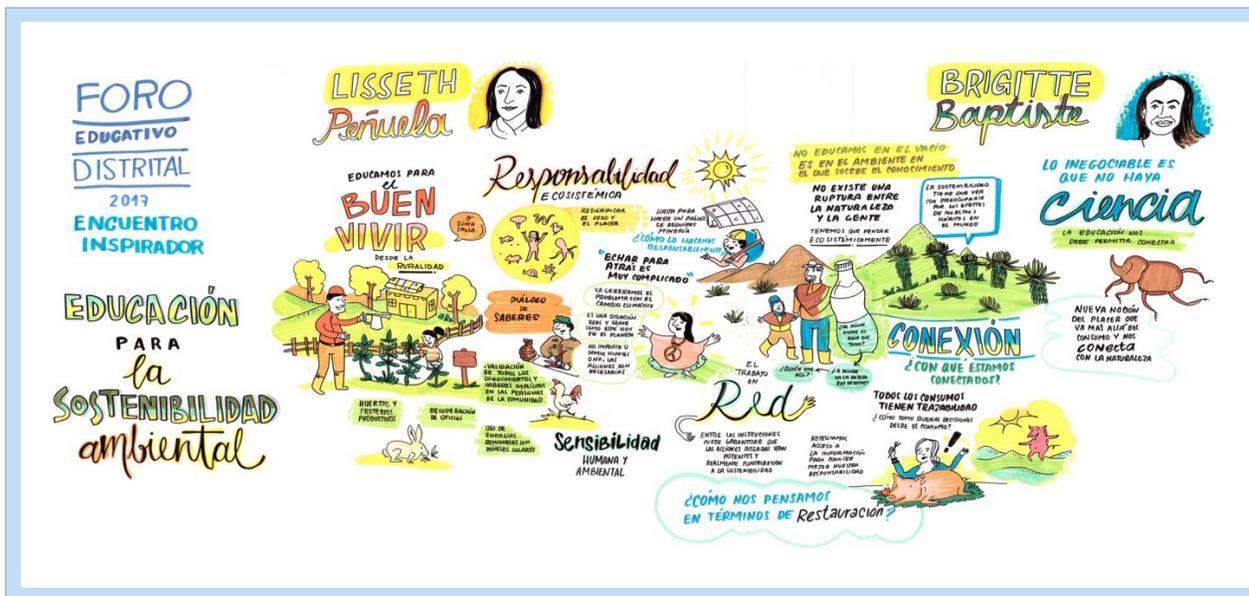


Ilustración 4. Infovisualizador del encuentro inspirador: educación para la sostenibilidad.

- Panelista 1 – **Ruth Albarracín Barreto**, maestra de primera infancia reconocida como pionera del ecosistema de innovación educativa del Distrito.
- Panelista 2 – **Ilana Milkes**, joven colombiana cofundadora de la empresa *World Tech Makers*.
- Panelista 3 – **Adriana Correa Velásquez** – Directora Ejecutiva de Corporación Maloka.
- Experto invitado – **Carlos Lugo Silva**, Director de Aproximación de Tecnologías de la Comunicación del Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

torno a las innovaciones colaborativas se desarrolló en un escenario de diversidad, sobre tres experiencias significativas con enfoques complementarios, de las que se pueden deducir algunos de los significados de la innovación.

Según Claudia Aparicio, existe una tendencia a asociar la innovación educativa con los procesos de aula, pero no hay una definición clara ni una determinación de su alcance. Al parecer, las definiciones de innovación más comunes en el sector educativo se asocian a factores relacionados con la creatividad, y no tanto al rigor del proceso de innovación, ciencia y tecnología. Además, señala, que:

«[...] a pesar de no haber un consenso frente a la definición de innovación, se podría decir que estamos en una fase previa que consiste en un reconocimiento generalizado por parte de los expertos, de que vivimos una coyuntura que hace necesaria la innovación³⁸».

Claudia Aparicio.

¿Cuáles son los significados de la innovación?

En los diálogos actuales sobre innovación y educación no se puede evadir la discusión sobre los significados de la palabra ‘innovación’. En este encuentro inspirador, la conversación en

Una de las necesidades actuales consiste, entonces, en introducir y propiciar transformaciones sustanciales al sistema

38 Fuente: Contenido de la ponencia de Claudia Aparicio.

educativo, en relación con el desarrollo de nuevas competencias y disciplinas para mantener su vigencia, frente a la velocidad de los cambios en un mundo globalizado y conectado.

Sin embargo, «las transformaciones que requiere la educación son radicales y no dan espera», señala Aparicio. Por ejemplo, una gran parte de los casos de éxito se están produciendo por fuera del sistema educativo tradicional, en ámbitos como la educación STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática, por sus siglas en inglés).

Por otro lado, el desarrollo de la neurociencia está permitiendo comprender, desde el punto de vista científico, los procesos de aprendizaje y prever una transformación radical del sistema de educación. Adicionalmente, otra de las cuestiones indispensables es que todo sistema de innovación educativa se conciba como un sistema de colaboración que involucra diversos actores e instituciones.

Es de resaltar que las tecnologías de la información y la comunicación han sido el principal elemento de innovación disruptiva en educación, de acuerdo con Carlos Lugo. Los retos que presentan están relacionados con a) comprender cómo estas tecnologías están cambiando la sociedad y prever cómo, en el futuro, esto cambiará la educación; b) desarrollar las competencias digitales de las generaciones nuevas y de todos los habitantes, partiendo de los nuevos estilos de aprendizaje y de los cambios en los modos de procesamiento de la información; c) atendiendo a los riesgos que se encuentran asociados al uso de las redes y de Internet, en la medida en que afectan la convivencia y los derechos de las poblaciones.

¿Cuáles son las claves de la innovación pedagógica para integrar la escuela al entorno?

La innovación pedagógica que se construye en los procesos de aula se puede entender como aquella que emerge de los contextos y sus realidades. La primera experiencia es la del Colegio Agustín Fernández (liderada por la docente Ruth Albarracín), un ejemplo de que el contexto y la vida son los principales recursos de la innovación de los maestros. En su práctica, la innovación deriva como creatividad asociada a la pregunta del niño y del maestro: «la educación es vivir para crear, para innovar, para soñar, para construir desde la utopía de mundos posibles».

Ahora bien, se pueden deducir como claves de innovación pedagógica algunas de las consideraciones que fundamentan las propuestas de Ruth Albarracín, tales como el capital cultural, las interacciones entre el adentro y el afuera, la fantasía y la ciudad como recurso de aprendizaje. Las propuestas se construyen desde la triada sociedad – familia - Estado, tres elementos que interactúan y se complementan en equilibrio.

Se puede afirmar que las experiencias potenciadas por los espacios de la ciudad logran un impacto formativo y significativo en la vida de los niños y niñas. Una de las pistas es «[...] trabajar la cultura que rompe la frontera del adentro y del afuera», lo que significa evitar circunscribir el aprendizaje al territorio del aula, porque todo puede ser un aula y todo está interrelacionado:

«El humedal Juan Amarillo, lo volvimos un aula de investigación - laboratorio, con todo lo de la libélula que se pega al borde del agua³⁹».

Ruth Albarracín.

Así es que la escuela se abre a la ciudad, y por ello la ciudad tiene que ser amable con los niños y con sus maestros. La ciudad no es otra cosa que un espacio para habitar y vivir, en donde las calles se despliegan como espacios seguros en los que el niño y la maestra transitan con asombro.

Para Ruth Albarracín, las propuestas deben conducir a que los niños se apropien poco a poco de los espacios de la ciudad, a través del carnaval, de la exposición de las obras artísticas en la escuela y en los museos, y de las excursiones. El currículo se construye a partir de las voces de los niños y de reconocer sus saberes desde sus derechos. Así, todo aprendizaje es una práctica social situada en la ciudad y los trabajos escolares de los niños están contruidos de la vivencia, la memoria, el barrio y las familias.

En las propuestas, el acto educativo como acto creativo se teje como polifonía: «expresión y creación por un mundo posible es un proyecto de innovación que se teje con el alma y la fantasía de los niños, los saberes de la comunidad, la riqueza del territorio y el trasegar del diario en diversas aventuras indagadoras desde la práctica», señala Ruth Albarracín.

39 Fuente: Contenido de la ponencia de Ruth Albarracín.

Finalmente, los niños son investigadores natos. Colombia tiene en su gente, en sus jóvenes, en sus niños y en sus campesinos un potencial grande para la creación. Sin embargo, no se puede dar la emergencia de la creatividad si el adulto les pone taras a los niños y los encierra en esquemas, señala Ruth Albarracín.

Por ello, la educación que está en el fondo de estas innovaciones pedagógicas se basa en la creatividad y en la ternura desde los derechos de los niños, en espacios afectuosos, protectores y de juego que les permiten expresar su individualidad. De alguna manera, es trabajar para que todos los niños y niñas tengan, realmente, derecho a su realización personal.

El proceso como maestra innovadora de Ruth Albarracín se inscribe en la “Carta a la Tierra” de Leonardo Boff, un horizonte para recordar que el futuro de la humanidad está en nuestras manos y que necesita de nuestro cuidado y solidaridad.

¿De qué manera las tecnologías pueden mejorar la calidad de vida de jóvenes en contextos de vulnerabilidad?

Una gran parte de los jóvenes en Colombia y América Latina no tiene acceso a la educación formal, particularmente a la educación superior, la cual aún sigue siendo excluyente y selectiva. Los altos índices de desempleo, las situaciones de vulnerabilidad y la falta de oportunidades entre las poblaciones de jóvenes constituyen hoy una problemática a la cual se le debe dar solución mediante modelos educativos sensibles y que se adapten a las necesidades específicas de las poblaciones jóvenes.

Ilana Milkes compartió su experiencia en el proyecto “*bootcamps*⁴⁰”, con el cual se busca desarrollar competencias tecnológicas y para el emprendimiento de los jóvenes, con el fin de mejorar su calidad de vida. En esta experiencia se destacan tres consideraciones:

- *Primera:* los jóvenes del mundo, tanto en el contexto urbano como rural, están inmersos en economías que se despliegan más allá de los contextos locales en el gran escenario global de conexiones en red.
- *Segunda:* la población joven en estas economías emergentes irá en aumento, a tal punto que en el 2025 se proyecta que el 75% de la fuerza laboral estará compuesta por jóvenes. Este es un dato que debe ser tenido en cuenta en los sistemas educativos y en la formación para el empleo. Adicionalmente, se está generando una brecha digital en la que hay más empleos en tecnología que gente preparada, y esta tendencia va en crecimiento en América Latina y en todo el mundo.
- *Tercera:* a nivel educativo estamos pasando por transiciones. Una de las transiciones tecnológicas que inciden significativamente en el cambio educativo es la Ley de Moore: en ciencias de computación, el ciclo de desarrollo y de reinversión es corto, por lo que los desarrollos tecnológicos se tornan rápidamente obsoletos y, desafortunadamente, la educación no está cambiando a ese ritmo.

En este contexto, los niños y adolescentes de la generación de nativos digitales de la región no cuentan con un entorno favorable de acceso y desarrollo de las competencias tecnológicas y habilidades digitales de lectura, y presentan bajos niveles de desempeño académico (con base en las pruebas estandarizadas), por lo que resulta preocupante que los niños, niñas y jóvenes no se estén formando para estos nuevos escenarios.

Por lo anterior, la educación debe pensarse desde otro paradigma o mentalidad. Este cambio educativo se está dando en el contexto de la educación formal y no formal, más allá de las credenciales y los títulos universitarios y, en cambio, busca enfocarse en lo que *sabe hacer* la persona y en sus capacidades reales. Se trata de un sistema adaptable a los ritmos de los individuos, en el que las personas puedan seguir educándose y reinventando sus entornos.

.....
40 El *bootcamp* es un proceso basado en la práctica y la generación de habilidades para el desarrollo y la programación Web en múltiples lenguajes y plataformas. Como iniciativa del Banco Mundial surge del reconocimiento por empoderar a la población joven para el desarrollo de habilidades TIC en el contexto económico actual.

El proyecto “*coding bootcamps*” constituye un ejemplo de un nuevo modelo educativo validado en el país⁴¹, que busca darle acceso a educación en tecnología a personas que no cuentan con recursos ni con otras formas de abordar el tema. En esta experiencia se promueve un cambio de mentalidad, con el fin de que los jóvenes pasen de ser usuarios pasivos a pensar como creadores de tecnología.

Este proyecto demostró que, en procesos de formación cortos, basados en el trabajo entre pares, se logran tasas de empleo del 95% y mejoras de hasta tres veces en la remuneración por encima de la educación universitaria. Adicionalmente, responden a las necesidades del mercado laboral y al emprendimiento en esquemas de educación intensiva no formal, explicó Claudia Aparicio.

Adicionalmente, en el documento sobre recomendaciones de política pública presentado por Ilana Milkes posteriormente al desarrollo del Foro, se agregan las siguientes reflexiones:

“El crecimiento del uso de las TIC en el trabajo ha incrementado la demanda por nuevas habilidades. Por un lado, la producción de servicios y productos TIC requiere de capacidades especializadas para programar, desarrollar aplicaciones y administrar redes, habilidades que hace un tiempo no eran necesarias y eran vistas como aquellas que otros desarrollarían. Adicionalmente, los trabajadores en multiplicidad de ocupaciones necesitan adquirir y desarrollar una serie de habilidades TIC genéricas que les permitan utilizar las mismas en su día a día. Y finalmente, el uso de las TIC está cambiando las formas y dinámicas de trabajo, el desarrollo de habilidades complementarias TIC, es decir, las habilidades necesarias para poder utilizar la tecnología en el nuevo entorno digital en el que estamos inmersos hoy en día son factores fundamentales que el mercado laboral (OECD, 2016). En este nuevo entorno, se requieren entonces creadores de tecnología – especialistas TIC –, usuarios avanzados de la misma aplicada en el trabajo y usuarios básicos digitalmente alfabetizados. Partiendo de la delimitación que hace la OECD entre trabajos TIC y trabajos habilitados por las TIC; los trabajos TIC son aquellos que se dan como resultado del crecimiento del sector, son creados gracias a la producción de servicios y al uso intensivo de la tecnología”. Se estima

que los servicios en línea de empleo ayudan hoy en día a más de 20 millones de personas a través de la conexión con los empleadores globalmente, reduciendo una brecha de acceso y promoviendo un mercado laboral basado en capacidades y habilidades (Informe Banco Mundial, 2016).”

Según cifras oficiales del Banco Mundial, en economías emergentes existen más de 74 millones de “NINI”: jóvenes que **ni** estudian **ni** trabajan. En Colombia esta cifra alcanza los 1,3 millones, lo que implica que el capital humano del país no alcanza ni está alcanzando su máximo potencial.

Se estima además que 4 de cada 10 niños son pobres mientras que menos del 50% culminan la secundaria. Solo 1 de cada 10 son nativos digitales (vs. 9 de cada 10 en economías desarrolladas). Estudios de Gartner Research revelan que el 65% de los empleos del 2030 todavía no existen y las competencias y habilidades digitales juegan un rol cada vez más importante en el contexto de competitividad mundial.

En un contexto competitivo y global, empresas de diferentes sectores manifiestan una falta de talento preparado para suplir la necesidad de vacantes de trabajo que se generan a través de la tecnología. En Colombia, el Ministerio de las Tecnologías y la Información publicó cifras alarmantes de una brecha digital que alcanza los 93.000 empleos que no se ocuparán en el año 2020 dado el déficit de programadores y personas aptas para estas oportunidades.

En este contexto global y dadas las proyecciones de crecimiento y oportunidades de la industria digital, proponemos los *coding bootcamps* como una solución a la creación de empleo juvenil y oportunidades laborales del presente y del futuro.

Los *coding bootcamps*: un modelo educativo nuevo

El fenómeno de los *coding bootcamps* empezó en Estados Unidos alrededor del año 2011 como respuesta a dos tendencias globales: por un lado, la creciente demanda por desarrolladores de software en todos los sectores económicos y, por el otro, la inadecuada evolución del currículo de ciencias computacionales en las instituciones de educación formal para la formación de capital humano con capacidades laborales suficientes para ingresar a la economía digital

.....
41 Por el momento se han realizado bootcamps en Bogotá y Medellín.

actual. Hoy en día existen en el mundo más de 300 *bootcamps* (Course Report, 2017) que varían de acuerdo al nivel de intensidad, a la modalidad, a la capacidad de insertar a los profesionales en el mercado laboral, en el precio, en la tecnología, lenguaje de programación y ciudad, entre otros. Conscientes de la importancia de este tipo de procesos de formación y de la responsabilidad compartida entre los sectores público y privado para el cierre de la brecha digital en términos de talento, el Parlamento Europeo lanzó en 2014 la *European Coding Initiative* que incluye a European Schoolnet, Facebook, Microsoft, SAP y Liberty Global con el objetivo de promover el pensamiento de desarrollo y computacional en todos los niveles de la educación, al igual en escenarios más informales.

Esta iniciativa surge del reconocimiento por empoderar a la población joven para que entienda y valore la importancia que tiene el desarrollo de habilidades TIC en el contexto económico actual (European Coding Initiative, 2014). Conscientes de que el campo de aplicación de este tipo de habilidades puede variar desde el análisis de datos de salud, pasando por el desarrollo de software de seguridad y llegando posiblemente al desarrollo de efectos especiales para películas o videojuegos, el Parlamento Europeo reconoce como esenciales las habilidades de codificación para el futuro de los profesionales a nivel mundial.

Actualmente hay cuatro modelos que se han venido poniendo en práctica y tres modalidades de trabajo. Están el modelo *Ready-to-work*, el modelo *Bootcamp+*, el *Mini-Bootcamp* y un modelo de educación temprana (UIT, 2016). El modelo *Ready-to-Work* se caracteriza por el ser el modelo tradicional de *bootcamp*, con una duración de entre 12 y 24 semanas de trabajo intensivas; son programas de transferencia de conocimiento y generación de habilidades para el desarrollo que preparan a las personas para ser empleadas en un periodo de tiempo corto al finalizar el programa.

Los *coding bootcamps*: un modelo educativo validado en Colombia

En 2015, el Banco Mundial lanzó una iniciativa llamada codingbootcamps.org con el fin de implementar políticas públicas enfocadas en los *coding bootcamps* y evidenciar la creación de valor e impacto de este modelo educativo. En

alianza con la Secretaría de Juventud de Medellín, Rice University y Ruta N, el Banco Mundial seleccionó a World Tech Makers como ejecutor del esfuerzo más grande de *coding bootcamps* en el mundo hasta la fecha. Las poblaciones seleccionadas para la formación educativa fueron jóvenes entre 18 y 29 años en contextos sociales vulnerables. Los jóvenes se formaron en 3 meses y el Banco Mundial lideró una investigación para medir el impacto del programa.

Tras finalizar la formación, se pretendió medir si existió creación de empleo digno y calificado, creación de empresas de base tecnológica y un aumento de la calidad de vida de los participantes. Adicionalmente, se contó con un grupo de control de condiciones similares para medir el impacto social a nivel de jóvenes. Los resultados fueron sorprendentes: se generaron más de 15 empresas de base tecnológica, más del 85% de personas se emplearon en un lapso de 4 meses de finalizar el *bootcamp*, disminuyeron los índices de violencia en los grupos estudiados y el aumento de la calidad de vida de los participantes fue evidente.

Los resultados e investigación se llevaron a cabo por equipos de economistas del Banco Mundial, así como por profesionales de investigación de Rice University.

Buscando implementar y replicar las cifras de impacto en Bogotá, proponemos que desde la SED se lleven a cabo *coding bootcamps* de la modalidad de los ejecutados en Medellín en 2016.

¿Cómo contribuyen los museos de ciencia y tecnología a la innovación y al aprendizaje de niños y jóvenes?

La tercera experiencia refiere al aporte de los museos de ciencia y tecnología en el contexto de las ciudades educadoras. Adriana Correa señala que «en un país que pasa por el recorte sistemático de los recursos de ciencia, tecnología e innovación, es clave poner el acento en el valor de la ciencia para el desarrollo de la sociedad. La necesidad de contar con espacios que reten los modelos clásicos de enseñanza en el aula, aquellos que cifren la educación y retención del conocimiento en la experimentación y educación en contexto, resulta una discusión vigente como aporte».

Destacar el papel que desempeñan los museos de ciencia o centros interactivos (como Maloka) para la educación, es situar en el eje de discusión la importancia de la ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo individual y para la transformación social.

En este sentido, los museos contribuyen a facilitar el acceso de todos los habitantes de la ciudad al conocimiento científico para resignificar su percepción y experiencia frente a la ciencia y el desarrollo tecnológico. Éstos ofrecen experiencias educativas a la ciudadanía y cumplen una función que complementa la tarea de las escuelas en la medida en que los niños experimentan la motivación y el disfrute en el aprendizaje de los temas de la ciencia.

Los museos de ciencia y centros interactivos constituyen un recurso complementario para todos los colegios que aún no tienen laboratorios dentro de su infraestructura; para los padres que descargan cada vez más en la escuela gran parte de la responsabilidad del cuidado y formación; y para casi todos los colegios cuyo espacio para la experimentación en el aula e innovación es escaso.

Los centros interactivos como Maloka son una categoría dentro de los museos de ciencia en los que se busca que la gente se pregunte el porqué de las cosas y se fortalezca así el conocimiento científico en el seno de la comunidad. Al respecto, Adriana Correa señala:

«No solamente quisiera que todos los niños que pasen por ahí se vuelvan científicos, sino que tengan una forma de pensar diferente, una forma de interpelar el mundo y de hacerse preguntas diferentes⁴²».

Adriana Correa.

Este propósito de despertar actitudes favorables hacia la ciencia es particularmente importante, porque se ha demostrado en algunos estudios que muchos de los niños (casi el 50% de los encuestados en un estudio del Observatorio de Ciencia y Tecnología) consideran que las materias relacionadas con las ciencias son difíciles y aburridas y no se sienten motivados por elegir las como carreras universitarias por su baja compensación salarial. Estas son percepciones y barre-

42 Fuente: Contenido de la ponencia de Adriana Correa.

ras que se deben romper para que las nuevas generaciones puedan apropiarse de la ciencia y la tecnología.

Basados en un formato de educación no formal, los museos de ciencia le apuestan a la experimentación a través de los sentidos: las neurociencias muestran que se obtienen mejores resultados cuando se **permite que los niños pregunten, observen, interactúen y utilicen los sentidos para retener el conocimiento.**

Así mismo, promueven la educación de la ciencia en contexto, es decir, contribuyen a mostrar la pertinencia de los conocimientos científicos para el contexto, para la realidad del estudiante y, de este modo, ofrecen una experiencia de aprendizaje significativo. Adriana Correa señala que todo lo que existe tiene una causa previa: «no existen hechos aislados, pero el modelo educativo vigente tiende a mostrarlos como si estuvieran aislados de la complejidad de la que en realidad se inscriben⁴³», de ahí la importancia de educar en contexto.

En los museos de ciencia se busca, en particular, desarrollar la capacidad de las niñas, niños y adolescentes de hacerse preguntas que tengan que ver con el propio contexto y fomentar el pensamiento crítico, que es una de las habilidades imprescindibles de los ciudadanos del futuro, porque, como señala Correa, es probable que ninguna tecnología reemplace el sentido crítico y la capacidad de análisis de los humanos, ya que solo la educación puede garantizar este propósito.

Formar el pensamiento escéptico y el sentido crítico resulta esencial para la construcción de una ciudadanía capaz de cuestionar posiciones dogmáticas, interpelar las autoridades, la política, los líderes, los postulados categóricos, los directivos de las instituciones y la información de los medios digitales hace parte del ejercicio mismo de la ciudadanía y es indispensable para enfrentar el reto de la reconciliación y acogida de quienes se reintegran a la vida civil.

El sentido crítico y la capacidad de cuestionar e interpelar sirven también para la construcción de la paz, para entender al otro y para empezar a desarrollar otras habilidades

43 Mendoza, ML. (4 de abril de 2014). Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento: Rodolfo Llinás. El Espectador. Disponible en internet en: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-dueños-del-conocimiento-articulo-489552> Fecha de consulta: 24 de noviembre de 2017

como la empatía. Ser capaces de generar hipótesis y buscar evidencias sobre la información de la web también es una manera de ejercer la ciudadanía.

«Sembrar la inquietud por la búsqueda de la verdad y del sitio que ocupamos en el mundo es un propósito nuclear para la misión de Maloka. Usar el método científico como vehículo - la observación, la medición, experimentación, análisis, modificación de las hipótesis y la evidencia - para indagar por la verdad, para mantener el pensamiento escéptico y formar el sentido crítico resulta esencial como hábito para enfrentar un contexto como el de la posverdad, o cuestionar posiciones antes de tomar partido en un país polarizado y que enfrenta el reto de la reconciliación y acogida de quienes se reintegran a la vida civil».

Adriana Correa⁴⁴

Adriana Correa considera que tanto el pensamiento crítico como el pensamiento científico son dos herramientas indispensables para innovar. El reto está en que todos los involucrados en el sistema educativo puedan innovar desde la rigurosidad del pensamiento científico en un mundo en constante cambio, transformación y oportunidades.

Algo tan antiguo como el método científico (observar, experimentar, probar, tener una hipótesis, re-evaluarla) puede ser muy efectivo y necesario para innovar. Innovar no implica la invención de lo nuevo únicamente: detrás de ello está una fase importante en la que se hacen preguntas y en la que se pueden cometer errores. Tanto en la investigación como en la innovación, el error está permitido y se considera una fuente de aprendizaje (en lugar de ser castigado como sucede en los modelos educativos tradicionales).

Finalmente, Adriana Correa considera que, al hablar de innovación, el contexto es un elemento significativo. En las innovaciones de aula, el contexto de los estudiantes y las restricciones que tienen son la base de enseñanza y, con frecuencia, el contexto de escasez resulta ser un factor motivador. **Así, en los procesos de innovación, aprender de otros - de maestros innovadores - puede ser un detonador de cambio muy efectivo**, ya que centrar la innovación en algo completamente nuevo puede ser muy frustrante. Conocer el trabajo de otros docentes que tienen experiencias significativas en contextos similares, en la misma ciudad y con problemáticas afines, resulta ser un referente mucho más efectivo que sólo enfocar la atención a las innovaciones que vienen de contextos foráneos.

Esta es la síntesis gráfica de este encuentro inspirador:



Ilustración 5. Infovisualizador encuentro inspirador: innovación colaborativa para la educación.

44 Fuente: ficha de síntesis de ponencia de Adriana Correa.

LECCIONES APRENDIDAS DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE MAESTROS



«Un sueño que sueñas solo es sólo un sueño. Un sueño que sueñas con alguien es una realidad»

John Lennon

Este apartado aborda las experiencias que demuestran que es posible transformar la educación y las distintas formas de materializar proyectos significativos hacia una Ciudad Educadora.

Muchas veces, para empezar a construir o resolver problemas, partimos de analizar las carencias y todo aquello que no podemos conseguir. Además, buscamos afuera, en la distancia, respuestas y modelos a seguir. Esto no está mal, pero resulta muy valioso también aprender de aquello que sí estamos haciendo bien, de lo que sí se logra a nuestro alrededor.

En el proceso de construcción de una Ciudad Educadora, de una escuela para la paz y la reconciliación, hay experiencias valiosas que muestran que tenemos elementos para aportar en este proceso. Por eso, es necesario estudiar lo que hacen los maestros y entender cómo, a través de su práctica, inspiran y transforman vidas. En este capítulo se presentan los resultados del análisis de 55 experiencias significativas para identificar sus aprendizajes y formas de implementación.

Queremos conocer las experiencias de otros, no para replicarlas e implementarlas de manera automática en nuestras aulas, sino para poder comprenderlas y, a partir de éstas, encontrar aprendizajes que podemos transferir a nuestros contextos. Las experiencias surgen de maestros que se comprometen e involucran su saber para construir nuevas realidades con sus estudiantes y comunidades.

Para identificar las lecciones aprendidas de las experiencias que se socializaron durante el proceso del Foro Educativo Distrital 2017, se analizaron las fichas técnicas de 55 experiencias significativas. Este primer ejercicio de análisis se complementó con la elaboración de cartografías de algunas de esas iniciativas, con la colaboración de los líderes de su implementación. Estas cartografías consistieron en la reconstrucción de las líneas de tiempo sobre su proceso de surgimiento y de implementación, enfatizando los hitos, personas involucradas y las dinámicas que se generaron alrededor de las experiencias.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de este proceso de indagación, iniciando por una caracterización general de las iniciativas, para luego abordar una descripción de su funcionamiento y su puesta en marcha. Posteriormente, se señalan cuáles son las condiciones necesarias para que surjan este tipo de experiencias, los factores de éxito y los elementos que eventualmente podrían obstaculizar el proceso.

Caracterización general de las experiencias significativas

Las 55 experiencias significativas analizadas se implementan en instituciones educativas oficiales. El 80% de ellas son lideradas por profesores, y el restante 20% por directivos y orientadores, entre otros miembros de la comunidad educativa. Los líderes de estas experiencias son en su mayoría licenciados en diversas áreas del conocimiento. De ellos, el 50% ha cursado una maestría y el 10%, especializaciones. Su formación inicial se ve claramente plasmada en los proyectos que lideran, pues se pudo observar la coincidencia entre su formación inicial y el área de conocimiento donde se inscriben los proyectos, que se sitúan principalmente en los campos de las Ciencias Sociales, seguidos por Humanidades y Educación Artística. Además, los profesores que impulsan estas iniciativas trabajan en los diferentes niveles del ciclo escolar, la mayoría en básica secundaria, seguido por primaria y educación media.

Con relación a su rol como líderes de las iniciativas, se encontró que en su mayoría son los gestores y promotores de la misma. Sólo unos pocos reciben una experiencia que venía implementándose con anterioridad, y otros (en menor medida) lo hacen partiendo de la propuesta constante del colegio de promover proyectos.

La importancia de comprender para aprender de las experiencias

En este apartado se presentan los resultados de la indagación para comprender el funcionamiento de los proyectos en los que se basan estas experiencias significativas.

Se exploraron tres elementos de su funcionamiento: los aspectos generales de su implementación, los antecedentes de las experiencias, y la puesta en marcha de las iniciativas

alrededor de los objetivos y estrategias desarrolladas en el marco de su articulación con los estudiantes, las directivas, los padres, la comunidad y otras instituciones.

Respecto a su implementación, se encontró, por una parte, que la mayoría de los proyectos (76%) llevan funcionando más de dos años. Sin embargo, este tiempo es relativo, porque muchas de esas experiencias son producto de un encañamiento de otras iniciativas anteriores o proyectos más amplios, indicando que son procesos de largo aliento.

Por otra parte, se evidenció que las iniciativas se dirigen principalmente a los estudiantes, pero en muchos casos no se limitan a este grupo. Dentro de las dinámicas planteadas para su desarrollo, muchas incluyen a las familias y a las comunidades (cercanas y lejanas) a las instituciones educativas. Esta interacción se presenta de dos maneras: en el primer caso, mediante una relación de doble vía, es decir, las experiencias buscan un trabajo conjunto entre las partes. En el segundo caso, las experiencias disponen de estos actores externos de manera secundaria (los padres se involucran como apoyo logístico y la comunidad como fuente de información, por ejemplo). Esta última alternativa genera un menor impacto en el contexto en el que se insertan los estudiantes, porque no genera redes de trabajo colaborativo, las cuales son necesarias para trabajar en la construcción de la Ciudad Educadora.

La probabilidad de que una experiencia surja, se consolide exitosamente y sea sostenible en el tiempo, aumenta cuando se logran constituir redes y equipos que trascienden el espacio de aula, donde diferentes miembros de la comunidad educativa y de otros sectores aúnan esfuerzos para velar por su crecimiento y difusión, y donde se crean lazos de corresponsabilidad con el proyecto y sus objetivos.

Respecto a los antecedentes, es indispensable rescatar que la mayoría de las experiencias surgen de un contexto previo, donde se han realizado proyectos que han dejado lecciones aprendidas. Del total de las experiencias cartografiadas, se encontró que la mitad ha surgido después de un conjunto de proyectos anteriores que fueron dando elementos para que éstas surgieran. En otros casos, las experiencias significativas se crean como producto de las vivencias que han tenido sus líderes en otras instituciones educativas.

«**Nuestra** experiencia es uno de 30 proyectos que se vienen implementado en el colegio, como parte de un semillero formado unos años atrás. Las temáticas que han abordado son variadas; van desde inclusión para niños invidentes, la recuperación del Río Fucha, “Emisora para la paz”, hasta “Tejiendo Saberes”, que consiste en hacer expediciones pedagógicas en territorios locales. La experiencia presentada en el Foro Educativo Distrital, denominada “Formando líderes”, buscaba fortalecer líderes en transformación social empoderándolos desde el territorio, la cultura, lo ambiental, lo ético, la convivencia».

(Cartografía del líder de la experiencia 10)

Acerca de los detonantes para la definición e implementación de las experiencias, se encontró que todos surgen como respuestas a problemáticas concretas, especialmente en dos áreas. La primera, que fue mencionada en el 59% de las experiencias, se relaciona con problemas de la vida cotidiana de los estudiantes, que van desde la convivencia escolar, violencia en su entorno, consumo de drogas, violencia de género, entre otros. La segunda se refiere a problemas alrededor de las prácticas docentes y un cuestionamiento sobre su efectividad, que se encontró en el 27% de los casos.

«[...] fue un proyecto que surgió para promover las competencias lectoras en primera infancia. La promotora cuenta su origen de la siguiente manera: “primero noté que en el colegio las competencias lectoras de los estudiantes eran de verdad bajísimas, muy pocas, mínimas. Además, el aprecio que los niños le tenían a la lectura no se veía mucho... no era muy significativo. Por un lado, eso, y lo otro pues que yo ya tenía como ese amor arraigado por la lectura. Y yo sentía que a través de eso lo podía lograr.” Luego, narra que inicialmente eran sólo cuentos en general, pero la problemática social del entorno de los niños fue tomando relevancia y se comenzó a considerar la idea de retomar como inspiración el entorno de esos estudiantes, involucrando a la comunidad».

(Cartografía del líder de la experiencia 5)

Con este recorrido por los diferentes detonantes, se hace evidente que no es necesario ir lejos para encontrar un motivo para generar oportunidades formativas que transformen la vida de los estudiantes. Ellos viven a diario situaciones que los cuestionan y problematizan; sus experiencias inspiran a otros estudiantes y a la sociedad, a asumir el reto de construir espacios y experiencias para el reencuentro, la reconciliación y la paz.

En relación con los objetivos y estrategias de implementación, se encontró que los objetivos de los proyectos más recurrentes fueron: mejorar la convivencia escolar, con un total de 17 de las 55 iniciativas, y la formación de competencias ciudadanas (11). En cuanto a la temática de la convivencia, se observó que ésta se aborda desde distintas estrategias, que van desde la temática del género y arte, hasta recorridos por la historia del país a través de la construcción de memoria histórica. Los otros núcleos temáticos que se detectaron fueron: inclusión, identidad ligada al territorio, manejo de la emocionalidad y lectura, entre otros.

Con relación a las estrategias, se identificó que no son estáticas, sino que se transforman a partir de un diálogo bidireccional de adaptación experimentado entre aquello que busca el docente y las maneras en que la población objetivo del proyecto asume lo que se les va proponiendo. Este diálogo llega a un punto máximo cuando esa población consigue empoderarse dentro de la iniciativa e incide fuertemente en el sendero de su implementación, hasta llegar al punto de que es esta última la que propone e implementa acciones finalmente apoyadas por el docente.

«**En** este caso se dio un proceso de trabajo progresivo con los estudiantes por parte de la docente. Inició con una caracterización de los estudiantes para entender el porqué de la violencia escolar. Encontró que los estudiantes que se involucraban en situaciones violentas eran, según sus palabras: “desplazados, estudiantes con una apatía y una desesperanza en la educación, y esto es lo que no permite que exista un proceso de aprendizaje exitoso, esta apatía. Y unos niveles de violencia manifestada en muchos... Todo el tiempo la violencia está mediada en la escuela: violen-

cia contra ellos mismos, contra el otro y contra lo otro. Esta violencia es una de las más visibles, la violencia hacia el mobiliario, hacia las paredes, hacia los baños, todo lo que... y empecé a tratar de saber por qué.” Luego comenzó a generar múltiples proyectos para enfrentar la violencia desde distintos ángulos, como la convivencia y el reconocimiento del otro. Paralelamente, se observó el proceso de empoderamiento de los estudiantes, cuando en el último proyecto ellos tomaron la iniciativa por sus propias manos y crearon cosas nuevas, como la aplicación *Ojos diferentes* – donde reunieron la información de los cuadrantes de Usme- y la página web en la que recopilaron todo lo de la iniciativa de cartomemorias».

(Cartografía del líder de la experiencia 9).

Esta forma en que se va desarrollando la implementación, hace que las fases no sean planeadas en sentido estricto, ni siquiera en los casos en que el proceso se venía implementando y el docente lo recibía.

En cuanto a las relaciones entre los docentes y los estudiantes, la familia, la comunidad, la institución educativa y la comunidad externa a ésta, se puede señalar lo siguiente: la interacción entre los docentes y los estudiantes comienza con un interés claro por parte del docente por generar transformaciones en los estudiantes, el cual lo conduce a generar una dinámica de enganche con ellos, por medio de ejercicios transformadores. Este escenario genera las pautas de un diálogo interactivo entre las partes, donde el estudiante logra generar automotivación. Posteriormente, se va desencadenando, con la transformación, un proceso paulatino de empoderamiento del estudiante.

«Lo que se quiere ganar con esto (que es lo que está ahí), es una transformación de la realidad. Se podría decir que ya se han apropiado tanto del proyecto, que ellos creen que están cambiando el mundo con lo que están haciendo, se han convencido que lo están haciendo así sea de a poquitos [...] Yo les he dicho tal vez que es importante que se transformen primero ellos y que luego se vayan transformando a

los otros, es transformar la realidad a partir del empoderamiento de los estudiantes».

(Cartografía del líder de la experiencia 3)

Como se menciona anteriormente, en los casos en que se buscó generar dinámicas con las familias y la comunidad, esto se hizo de dos maneras. En algunos casos, se estableció un proceso de doble vía, en el que estos dos actores fueron parte activa de la iniciativa, es decir, colaboraron en la construcción de conocimiento y fueron detonadores de los cambios que se produjeron (viéndose igualmente afectados por éstos). En otros casos, los promotores de la estrategia se concentran en utilizar estos actores de manera secundaria, es decir, los padres terminan involucrándose como apoyo logístico y la comunidad como fuente de información, generando un menor impacto en el contexto en el que se insertan los estudiantes.

Dentro de la articulación entre la experiencia y la institución educativa, se identificó que cuando el proyecto es formulado por los coordinadores o directivos, o con el apoyo de éstos, se logra alta movilización y crecimiento de las experiencias. En los casos donde el docente es el gestor de manera casi solitaria, y no recibe un apoyo tan consolidado por parte de las directivas o los otros docentes, las capacidades que tiene el proyecto de trascender y ser sostenible en el tiempo se reducen significativamente.

El apoyo institucional es un catalizador que multiplica las posibilidades de alcance y sostenimiento de un proyecto. Si bien muchas iniciativas surgen de las experiencias de los maestros y estudiantes, cuando los directivos se permean de los proyectos y se involucran de manera activa, se logra avanzar en diferentes aspectos: por un lado, se ratifica la importancia que tiene el crear oportunidades para reencontrarse, reconciliarse y crear una cultura de paz; por otro lado, se permean las dinámicas institucionales y se incrementa la incidencia en el resto de la institución y su comunidad.

Con respecto a los otros profesores de la institución frente a la iniciativa, se evidenció que la mayoría no se involucran y, cuando esto sucede, no lo hacen de manera activa: se limitan a hacer apoyo logístico, prestando salones o acudiendo a los eventos que se realizan, sobre todo cuando las iniciativas han tomado fuerza. Sin embargo, en los pocos casos en

que los demás maestros sí participaron, quedó en evidencia que su articulación era necesaria para continuar con la expansión y fortalecimiento de los proyectos.

«Pero directamente en la institución está el profe y estoy yo, por el momento no más. Pero ese es uno de los objetivos, poder ahorita involucrar a la mayoría de los profes. Porque ese fue uno de los aportes que nos hicieron. Es que, siendo un proyecto tan... que ha dado tantos frutos, sería bueno poder animar a otros profesores a que también lo hagan y que lo hagamos juntos. Entonces vamos a ver si lo logramos, así no sea este año pero que lo logremos».

(Cartografía del líder de la experiencia 5)

Es importante señalar que, de acuerdo con los testimonios de los líderes de las experiencias, tanto los docentes como el personal administrativo de la institución tienen dificultades para generar flexibilizaciones y para cooperar en el desarrollo de los proyectos. El ejemplo más recurrente es la imposibilidad de conseguir tiempo dentro del horario regular de clases para trabajar en las experiencias.

Acerca de la articulación con otras instituciones, se observó que es una constante a la que han recurrido los líderes para fortalecer el proceso y para superar barreras. Estas alianzas se realizan no sólo para apoyo logístico, sino también para generar oportunidades de aprendizaje diferentes para los estudiantes en los temas que están abordando con el proyecto. También se detectó que estas alianzas desencadenan asociaciones con otras instituciones, y una motivación entre los líderes por buscar más oportunidades de generar articulaciones como herramienta de apoyo. Las instituciones que fueron más nombradas fueron el Centro Nacional de Memoria Histórica, Centro Local de Atención a Víctimas, Museo Nacional, IDARTES, ONG, universidades, la SED y el IDEP.

«Es difícil porque yo no conozco a nadie. Es decir, hasta ahora he sido reconocida por las entidades por el posicionamiento que está llevando el proyecto, entonces ahora se ha facilitado un poco. Pero, nada; es hacer gestión, gestión, golpear puertas. Digamos que eso lo traje trabajando con la ONG. Pues me di cuenta que la ges-

tión es importante; yo pensaba que trabajando con Secretaría de Educación no me iba a tocar, pero sí. Ha sido difícil, pero es muy enriquecedor porque los chicos ven, digamos, encontrarse con otras personas, que hay apoyo de otras instancias, pues eso para ellos también es importante. Y para mí ha sido maravilloso también, pues es darte cuenta que no estás sola. Darte cuenta que esto sí es una construcción colectiva y no estás solo contra el mundo. Que, en un momento dado, sobre todo en la primera fase del proyecto, pensaba que estaba yo nadando contra la corriente con un discurso contracultural».

(Cartografía del líder de la experiencia 9)

Factores de éxito y elementos que podrían obstaculizar el proceso

Al indagar por los factores que condujeron al éxito de las experiencias, gran parte de los docentes reconocieron tres elementos. El primero se relaciona con las dinámicas que establecieron para llevar a cabo la iniciativa con los estudiantes: se partió de un reconocimiento del estudiante como sujeto de conocimiento, lo cual implicó un rol activo de éste dentro del proceso, encaminado a la construcción conjunta de conocimiento y a su empoderamiento paulatino. Además de esto, siempre se persiguió el ideal de producir cambios en los jóvenes a través de los procesos constructivos y reflexivos, y no solamente por los resultados.

«La idea no es sólo generar crisis o choques emocionales, sino generar algo que nosotros llamamos acogida, de forma que los chicos se sientan responsables de los testimonios que están leyendo; entonces, cómo se hacen responsables: pues generando oportunidades de cambio, de transformación, es decir, en lo que puedo hacer yo con mi vida cotidiana para que esa transformación se dé y qué tengo que transformar yo de mi contexto y mi realidad para cambiar».

(Cartografía del líder de la experiencia 3)

Por último, se argumenta que el liderazgo es necesario para poder fraguar la idea del proyecto y garantizar su desarrollo y consolidación. Esto también se hizo evidente en los casos

en los que la persona que genera y mantiene el proceso se retira de la escuela y el proyecto se ve truncado. Además, algunos de los docentes líderes de las estrategias indicaron que este liderazgo también tenía que ser ejercido por los estudiantes para jalonar el proceso.

En cuanto a las barreras para el desarrollo de los proyectos, los docentes líderes hicieron énfasis principalmente en dos elementos: el tiempo y el nivel de apoyo institucional. Sobre el tiempo, los líderes de experiencia anotaron que siempre se requiere más que el estipulado dentro de las horas de clase, haciendo necesario utilizar otros espacios. Además, algunos de ellos señalaron que existe la presión de cumplir con los horarios estipulados para las clases y el currículo, disminuyendo la cantidad de tiempo dedicado a otras actividades.

«Al preguntarle a líder de la experiencia 2 por las barreras de desarrollo del proyecto, respondió: «yo creo que son de tiempo porque para hacer este tipo de cosas nosotros (o yo) necesitamos sacar muchísimo tiempo, donde la institución no lo deja, donde esto es más experiencia pedagógica; es más del amor y la educación del docente, que dentro de una proyección estructural de la educación porque la versión estructural de la educación es: dicte clase, cuide a los pelaos y punto».

(Cartografía del líder de la experiencia 2)

Sin embargo, algunos de los docentes han generado estrategias para superar esta barrera, como la inclusión de temas centrales del currículo dentro de la iniciativa, o el uso de plataformas de internet gratuitas para hacer trabajo semipresencial. Así mismo, se detectó una actitud de los estudiantes de comprometer tiempos por fuera de clase, gracias a la motivación que tienen frente a las iniciativas. Sin embargo, es necesario mencionar que, a los docentes, en la mayoría de los casos, no se les reconoce ese trabajo extra y, como explica uno de ellos, «eso de meterse a un proyecto es una cuestión de amor al arte» (líder de la experiencia 9).

Con relación al nivel de apoyo de los directivos, los docentes aseguran que algunos de ellos asumen una actitud negativa frente al desarrollo de las iniciativas, porque tienen la falsa creencia de que ese tipo de propuestas no están aportando

al aprendizaje, lo cual genera, entre los profesores, falta de apoyo y de colaboración con los proyectos.

«[...] por ejemplo, hay docentes que creen que si el chico no está en el aula entonces no está aprendiendo [...] Entonces digamos que les ponen calificaciones bajas porque estaban en el proyecto o cosas de ese tipo; creo que esa ha sido la barrera que hemos visto».

(Cartografía del líder de la experiencia 3)

Siendo así, se recalca la importancia de fomentar el apoyo institucional por parte de los directivos. La líder de la experiencia 9 señala:

«Te voy a ser sincera: este trabajo lo he hecho sola, y la dinámica de la escuela no nos ha permitido tener reuniones de profesores. Yo he participado en diferentes instancias al interior de la institución, en el Consejo Académico; he participado en los procesos de articulación, o sea, a mí me gusta meterme en todo porque pienso que allí es donde nosotros tenemos que tener mucha responsabilidad en nuestra labor, pero no he podido hacer equipo de trabajo, lo que ha hecho que mi trabajo sea muy agotador».

(Cartografía del líder de la experiencia 9)

A partir del panorama presentado, es posible construir derroteros que permitan el surgimiento de nuevas experiencias significativas. Para esto hay que entender que en las instituciones educativas hay una alta capacidad humana, localizada en sus educadores, educandos y en sus familias. A pesar de las barreras identificadas, es posible observar que, en la medida que se generen condiciones de acogida para este tipo de iniciativas y se fomente la configuración de redes con otras esferas fuera de la institución educativa, se aumenta la probabilidad de que las experiencias educativas tengan impacto en la construcción de espacios para el reencuentro, la reconciliación y la paz.

Una síntesis de lo aprendido

- Las experiencias significativas surgen principalmente de maestros, independientemente de su formación inicial o el grado escolar en el que se desempeñan.
- Las iniciativas de los maestros tienen su origen y motivación en los problemas que aquejan a los estudiantes.
- Las estrategias que se implementen deben estar enmarcadas en un diálogo con los actores involucrados. Este diálogo debe tener en cuenta el devenir del proyecto, requiriendo que exista flexibilidad en estos procesos.
- Se requiere partir del principio de que los estudiantes son un actor activo dentro del proyecto.
- El hecho de involucrar a la familia y a la comunidad es favorable para generar cambios más significativos. Sin embargo, es conveniente que se haga de manera activa, para enriquecer el proceso.
- Es necesario trabajar en el fomento del apoyo institucional por parte de los directivos, para poder lograr articulaciones más propositivas y sólidas, que fortalezcan el desarrollo de las experiencias.
- En cuanto a las alianzas con instituciones diferentes a las escolares, es conveniente, por una parte, hacer un mapa de las instituciones involucradas y aquellas que pueden ser útiles en ese proceso específico y en el proceso de consolidar la Ciudad Educadora.
- Finalmente, tanto las instituciones educativas como la SED deben crear un marco de oportunidad, definir una estructura y un sistema de incentivos para promover el surgimiento, gestión y escala de impacto de las experiencias significativas que son finalmente las que inspiran la evolución de las prácticas educativas.

Síntesis de las experiencias seleccionadas por la SED y que se presentaron en el Foro Educativo Distrital 2017 ⁴⁵.

1 Convivencia saludable

Desde hace más de tres años, el Colegio Jorge Eliecer Gaitán de la localidad de Barrios Unidos desarrolla proyectos que permiten generar escenarios de convivencia saludable basados en la cultura de la mediación y la conciliación. Para esto, se propician espacios de discusión en los que toda la comunidad analiza situaciones y propone soluciones que se convierten en herramientas de mejoramiento de la convivencia escolar y de la vida en comunidad (con el concepto de la confianza como eje articulador).

Ambientes de aprendizaje

En el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán en Teusaquillo se viene desarrollando, desde hace más de tres años, una estrategia pensada para solucionar los problemas de manejo del territorio. Esta se basa en la construcción de espacios y acuerdos explícitos de convivencia pacífica entre los estudiantes, que derivan en procesos de apropiación y comprensión del contexto y de las relaciones espaciales y entre las personas.

2

3 Diferencias que fortalecen nuestra sana convivencia. El sentido de la relación entre poder y estética

En el Colegio Distrital Rodrigo Arenas Betancourt de la localidad de Fontibón se implementa una estrategia que busca contribuir, desde los diferentes componentes del currículo académico, a la consolidación de los proyectos de vida de los estudiantes bajo la perspectiva conceptual de la estética del poder. La cartografía social y los acuerdos de convivencia son los pilares de esta iniciativa pedagógica que busca fomentar un abordaje conceptual y teórico de las formas de relacionamiento y desarrollo personal de los estudiantes.

Cartomemorias de Usme (estrategias didácticas para el fomento de los derechos humanos, la convivencia escolar y la educación para la paz)

A partir de la creación de una bitácora de investigación (compuesta por entrevistas, fotografías, paisajes sonoros, consulta a entidades, entre otros), diseñada para realizar Cartografía de las localidades de Usme y Sumapaz, el Colegio Diego Montaña Cuellar de la localidad de Usme desarrolla desde hace varios años una iniciativa pedagógica para darles a los estudiantes la oportunidad de analizar, re-interpretar y representar los códigos éticos practicados en el territorio.

4

⁴⁵ Para mayor información consultar la página del Foro Educativo Distrital: Disponible: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/participacion/foro-educativo/experiencias-seleccionadas-foro-educativo-2017>

Democracia, derechos humanos y convivencia

En el Colegio Tibabuyes Universal de la localidad de Suba se viene consolidando una estrategia de formación de distintos grupos de semilleros que sensibilizan y promueven los derechos humanos (económicos, sociales, culturales y ambientales), la participación política y el interés por la memoria histórica en la escuela a partir de distintas actividades y productos que, en suma, aumentan la comprensión de los alumnos sobre su contexto y territorio y procuran la difusión de conocimiento con actores.

5

6

Tiempo de vida, espacio de aprendizaje

A través de la organización y desarrollo de un Congreso de Filosofía, el Colegio Unión Colombia de la localidad de Usaquén busca establecer vínculos emocionales y formativos entre miembros de diferentes comunidades educativas. Lo anterior con el propósito de generar y fortalecer espacios de trabajo en equipo, participación, compromiso y liderazgo compartido alrededor de temas de discusión que involucran la reflexión y el reconocimiento de experiencias que promueven la paz, el perdón, la reconciliación y la memoria.

Formando líderes en transformación social

Desde hace más de tres años, el Colegio José Félix Restrepo de la localidad de San Cristóbal desarrolla una iniciativa pedagógica de investigación acción participativa con el objetivo de formar líderes en transformación social, fomentando en los estudiantes el desarrollo de habilidades para el empoderamiento territorial, el rescate de sus raíces ancestrales y el reconocimiento del papel de las culturas nativas en la construcción de país.

7

8

Conflicto político, social y armado y luchas por la memoria en Colombia

En el Liceo Normandía de la localidad de Engativá la fotografía y la creación de galerías artísticas constituyen el instrumento principal para promover el interés de los estudiantes por el estudio de las Luchas de la Memoria como elemento fundamental para comprender el conflicto (en sus distintas formas e implicaciones) y para, a partir de esa comprensión, trabajo y reflexión, consolidar escenarios de reconciliación y paz.

Cátedra de concepción ciudadana (construyendo hechos de vida)

En el Colegio La Concepción de la localidad de Bosa la práctica de la ciudadanía se enseña y fomenta por medio de un proceso académico en el que los estudiantes se enfrentan a situaciones concretas —o retos cognitivos—, que les permiten fortalecer compromisos éticos con ellos mismos y con sus pares. Lo anterior parte de unas bases que se estructuran en el relacionamiento pacífico, el reconocimiento positivo del otro y el fortalecimiento emocional.

9

10

Eikazomai sinergi en derecho

Por medio de la realización de jornadas de sensibilización y conciliación que buscan propiciar en los estudiantes la capacidad de comprender las situaciones de conflicto de manera compleja y amplia, el Colegio Restrepo Millán de la localidad de Rafael Uribe se propone formar a la comunidad educativa con saberes que propicien el fomento de la convivencia pacífica y la comunicación asertiva entre las personas.

Premios Mafisu: cine con sentido social

En el Colegio Marco Fidel Suárez de la localidad de Tunjuelito el proceso de creación y realización de videos cortos es la herramienta principal utilizada para generar en los estudiantes una reflexión acerca de las problemáticas sociales que involucran los derechos humanos y la paz. Lo anterior procura una conexión de los desarrollos audiovisuales con las lógicas y sucesos de sus contextos sociales y escolares cotidianos.

11

12

El arte como identidad cultural

El intercambio de saberes y experiencias provenientes de contextos culturales diversos (agricultura Embera, Plan Padrino, Guardia Indígena), enmarcado en la formación práctica, es la base del proyecto que desde hace más de tres años se lleva a cabo en el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero de la localidad de Los Mártires. El objetivo del mismo es fomentar la apropiación y puesta en práctica de los derechos humanos, la comprensión de la diversidad y el relacionamiento empático y solidario entre las personas.

Correo a la libertad

Con el objetivo inicial de buscar una estrategia de formación para los estudiantes en lectura y escritura, motivada por la carencia de algunas habilidades comunicativas, se generó en el Colegio Codema, de la localidad de Kennedy, un intercambio de correspondencia entre estudiantes y reclusos. Por medio de esta estrategia se han construido reflexiones sobre realidades humanas diversas, fenómenos sociales problemáticos y sobre dimensiones emocionales de la vida que activan la empatía y llaman a la conciliación: priorizan el diálogo con lo diverso por encima de los prejuicios con que cada uno carga.

13

14

Pequeños ciudadanos cuentan

En el Colegio Jorge Soto del Corral de la localidad de Santa Fe los cuentos infantiles constituyen el mecanismo a través del cual se fomentan las competencias ciudadanas y se generan espacios de creatividad y participación. Por medio de estrategias de narración y trabajo alrededor de la palabra, se involucran diferentes actores de la comunidad educativa en pro de la convivencia y la valoración y encuentro con otros.

Experiencia pedagógica de formación multidisciplinar a través del arte (volver a la escuela)

El Colegio Guillermo León Valencia de la localidad de Antonio Nariño viene recibiendo, desde hace varios años, estudiantes en extraedad y con vulnerabilidades ligadas a temas socioeconómicos, culturales o derivadas del conflicto armado y las violencias. Por medio de estrategias pedagógicas artísticas y multidisciplinarias, esta institución educativa ha consolidado estrategias que ofrecen a dicha población la posibilidad de resignificar sus dolorosas historias de vida y de emprender un proceso de integración basado en la reconciliación y la empatía.

15

16

Ecología de la paz a través de la lectura (lectura en familia)

Por medio del fomento de la lectura en familia, la Institución Educativa Sorrento de la localidad de Puente Aranda brinda a sus estudiantes la posibilidad de construir espacios de reflexión, diálogo y convivencia con sus allegados y de analizar situaciones de afectividades conflictivas. Lo anterior permite la comprensión sobre la relevancia que tiene el entorno familiar para el desarrollo emocional de los jóvenes.

Construyendo tejido Wounaán

El objetivo principal de esta iniciativa, desarrollada por el Colegio La Arabia de la localidad de Ciudad Bolívar, es evidenciar el proceso intercultural que se desarrolla con la comunidad indígena Wounaán. Esto se realiza desde un enfoque alternativo y comunitario que permite un diálogo de saberes y concibe a la escuela como un territorio de reencuentro, paz y reconciliación entre personas diversas.

17

18

Observatorio de agua, vida y cultura para la construcción de paz territorial

Las sedes Adelina Gutiérrez y Tabaco del Colegio Campestre Jaime Garzón de la localidad de Sumapaz son el escenario en el cual se desarrolla desde hace algunos años una iniciativa pedagógica cuyo objetivo principal es generar en los estudiantes una estructura de pensamiento complejo, crítico y holístico que les permita construir una cultura social y ambiental en su territorio, enmarcada en los principios del desarrollo sostenible. Lo anterior transformando prácticas e impulsando formas de relacionamiento armoniosas con los recursos y el entorno natural.

RECOMENDACIONES DESDE LOS DESAFÍOS DE LA POLÍTICA DEL DISTRITO



Reflexiones y propuestas para
aportar a la política educativa
del Distrito hacia una
Ciudad Educadora

El Foro Educativo Distrital ha sido uno de los grandes ejercicios para la reflexión participativa sobre la política educativa de la ciudad. Las diferentes perspectivas presentadas en el marco del Foro Educativo Distrital 2017 constituyen un insumo de construcción y fortalecimiento de la política pública en educación del Distrito, especialmente en lo que respecta al reto de convertir a Bogotá en una Ciudad Educadora, como se expresa el plan sectorial de educación 2016 - 2020 de la SED.

«Las experiencias desarrolladas y lideradas por los maestros con los estudiantes, la comunidad y demás actores son una muestra de que las acciones que se hacen con pasión y vocación pueden transformar la realidad educativa de una ciudad. Además, dan cuenta de que, si hay innovación colaborativa, los diálogos entre la escuela y comunidad pueden hacer posible que las fronteras de lo educativo traspasen el aula y que cada rincón de la ciudad sea visto como un escenario de

aprendizaje y aproximación a la conformación de una Ciudad Educadora inclusiva y sostenible».

Jorge Enrique Celis Giraldo.

En este capítulo se destacan los elementos más relevantes presentados en el Foro en relación con la ciudad y la escuela, la convivencia y la inclusión, la educación para la sostenibilidad ambiental, y la innovación colaborativa para la educación, que aportan recomendaciones para la consolidación de la política educativa del Distrito.

Ciudad Educadora y escuela

Recomendación 1. Impulsar y dar continuidad a planes, programas y acciones de los entes distritales que fomenten aprendizajes ciudadanos.

En una ciudad como Bogotá, esta temática debe ser prioritaria en las agendas públicas. Las autoridades distritales deben continuar impulsando, diseñando y liderando, de manera permanente programas y planes que propicien entornos de aprendizaje significativo en los ámbitos de cultura política y ciudadanía articulados a las instituciones educativas.

«Desde la perspectiva de la Ciudad Educadora, los municipios colombianos, y particularmente Bogotá, adquieren especial compromiso educativo, social y ético, porque deben adquirir un rol protagónico en la puesta en marcha de programas, que tengan como objetivo el desarrollo de la *solidaridad, la cooperación y la responsabilidad social*. [...]»

Los programas de una Ciudad Educadora deben ser propuestas de *aprendizaje ciudadano* consolidadas, que generen participación activa, reflexión, reelaboración permanente de contenidos y métodos. Siempre teniendo en cuenta las distintas características de los grupos que conviven en el entorno urbano y realizando una verificación constante de sus necesidades».

Alicia Cabezedo⁴⁶.

46 Fuente: Documento de recomendaciones de política pública de Alicia Cabezedo.

De la misma manera, se espera que las comunidades educativas apoyen o contribuyan con mecanismos que faciliten la articulación activa de las iniciativas de los entes distritales.

«Una forma de instrumentalizar esta recomendación es el Foro Educativo Distrital, transformándose como un diálogo permanente y abierto que facilite el intercambio de información y la apropiación de nuevas tendencias de prácticas pedagógicas para una Ciudad Educadora».

Diana Puerta⁴⁷.

Recomendación 2. Facilitar el diálogo permanente entre la escuela y la ciudad para que la ciudad sea un recurso de aprendizaje⁴⁸.

Con el propósito de potenciar la articulación entre los espacios y oportunidades que ofrece la ciudad y el acceso de la escuela a los mismos como una extensión del aula, la política educativa tiene que ser interinstitucional e intersectorial, y seguir garantizando conexiones con la escuela por medio de convenios, entre otros, con una mayor cobertura.

Llevar la escuela a la ciudad es un proceso complejo que depende del apoyo de las distintas entidades, para que la cobertura y el acceso a lugares científicos, tecnológicos y recreativos sea posible para toda la comunidad educativa.

Aunque se están haciendo efectivas las articulaciones sectoriales desde las políticas distritales, se requiere, adicionalmente, como se identificó en el grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas, superar barreras como:

47 Fuente: contenido de la intervención de Diana Puerta.

48 "En la escuela se aplaza la acción y con ello la posibilidad de poder explorar mundos hipotéticos. La ciudad nos ofrece entornos y realidades extraescolares que invitan al planteamiento, dentro de las escuelas, de dilemas morales, problemas cotidianos y de todos aquellos temas que permean esa formación ciudadana.

Teniendo en cuenta que en la escuela se pueden explorar mundos hipotéticos, se debe pensar en actividades que dejen saldo pedagógico a los estudiantes, incorporando dinámicas que integren el reconocimiento de oportunidades de cambio, prevención del consumo de sustancias psicoactivas y alcohol, talleres de educación sexual (tema prevención de abuso y acoso sexual), y actividades que involucren actores sociales como vecinos, familiares, autoridades locales, amigos del entorno, etc.

En la ciudad actuamos por rutinas, por hábitos incorporados y la escuela debería promover el mejoramiento de algunos hábitos incorporados en el día a día de los estudiantes y con ello generar oportunidades de cambio en los estudiantes y en el ambiente de la institución." – Antanas Mockus, documento de recomendaciones de política pública.

- En el orden logístico: «no tener recursos [económicos] impide que los niños accedan a espacios de la ciudad como museos, centros de ciencia, entre otros».
- En el orden de gestión de la escuela «la función del rector se ha centrado en el aspecto administrativo y menos en lo pedagógico»; en cambio, la gestión directiva debería facilitar toda actividad en la que la escuela dialogue con la ciudad.
- En el orden procedimental, «los protocolos de salidas pedagógicas plantean procedimientos excesivamente dispendiosos para el maestro».
- Respecto al diálogo interinstitucional, «se hace difícil establecer un diálogo pedagógico con entidades del Distrito porque no se reconoce la dimensión educativa».

Recomendación 3. Continuar el trabajo por la resignificación de la escuela y del papel del maestro en el contexto de la Ciudad Educadora.

Es necesario crear espacios de reflexión crítica y permanente sobre la resignificación de la escuela y del papel del maestro en una Ciudad Educadora.

«[...] si queremos una Ciudad Educadora tenemos una tarea de gran envergadura que es cambiar el imaginario colectivo sobre la educación, es decir, que la gente comience a creer que la educación es la respuesta a los problemas sociales que tenemos».

Grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas

Es importante posicionar a la escuela y sus maestros como agentes de cambio dentro de la Ciudad Educadora, superando las visiones limitadas de la escuela:

«Hoy la escuela no se observa como un escenario para la socialización del conocimiento por parte de la comunidad; en cambio, se ha convertido en una especie de recurso temporal del cuidado, la protección y el mantenimiento de los niños, jó-

venes y adolescentes para que estén lejos de los peligros que una ciudad diversa y marginada les ofrece: «nos han convertido en tribunales de evaluación o reemplazantes de familia».

Grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas

Recomendación 4. Fortalecer incentivos y estrategias para la labor docente y la investigación en el aula orientados a la construcción de una Ciudad Educadora.

Para poder alcanzar la meta de construir una Ciudad Educadora es necesario que los maestros se formen para este propósito. Esto implica que cuenten con incentivos y oportunidades que les permitan desarrollar las competencias necesarias para integrar la escuela y la ciudad.

Por tanto, se necesita que la ciudad le siga apostando al reconocimiento del maestro como intelectual en relación con lo que implica Bogotá como Ciudad Educadora. Este propósito se logra a través de acciones que den continuidad a un conjunto de incentivos, tales como:

- Programas de formación permanente enfocados en competencias para el trabajo de maestros en red, particularmente el uso de TIC para crear experiencias de trabajo en colaborativo entre instituciones educativas.
- Tiempo garantizado para llevar a cabo investigación en el aula, el trabajo en red y de proyección comunitaria.
- Planes que otorguen de manera sostenible presupuestos a los proyectos de innovación escolar que aportan a la integración escuela y ciudad.
- Asistencia a eventos para compartir las experiencias significativas que aportan al aprendizaje sobre la ciudad y la apropiación del territorio.
- Acompañamiento y facilitación de apoyo en la escuela para que se realicen proyectos integrando otros escenarios de formación distintos al aula.

Recomendación 5. Promover la articulación de los espacios educativos formales, no formales e informales en Bogotá.

La articulación de diversos espacios educativos en el marco de una Ciudad Educadora requiere la interconexión de entidades de la educación formal, no formal y otras experiencias informales. En la actualidad se comienza a reconocer que en las ciudades contemporáneas la mayor parte del aprendizaje tiene lugar fuera de la escuela, y que ésta es un escenario propicio para la formación de ciudadanos, pero con algunas limitaciones.

Para lograr dicho objetivo de articulación de modalidades y ámbitos de aprendizaje se debe hacer de la educación un propósito de la sociedad, en el cual se asuma que la educación y el aprendizaje son para toda la vida, de forma tal que se orienten los currículos para garantizar una formación integral y de calidad en escenarios tanto escolares como no escolares, en las modalidades de educación formal, informal y no formal.

«En el entramado de instituciones y lugares educativos que presenta la ciudad, los núcleos más estables y obvios están constituidos por las instituciones formales (escuelas, universidades, institutos). Pero coexisten con ellas todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (talleres, muestras, campañas, jornadas) y, por otro lado, el difuso conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, usos y costumbres).

La influencia educativa de la ciudad no es consecuencia de la simple acumulación de estos diversos procesos, sino de la acción combinada entre los ‘modos’ de educación que se generan. Por tanto, para medir la capacidad educativa de un medio urbano determinado no sólo hay que tomar como indicadores de cantidad y calidad de las instancias educativas que contiene, sino también cómo todos estos agentes interactúan y son capaces de armonizarse y coordinarse entre sí, generando aprendizajes ciudadanos».

Alicia Cabezudo⁴⁹

49 Fuente: Documento de recomendaciones de política pública de Alicia Cabezudo.

Algunas acciones educativas tienen que ver con generar procesos de formación que articulen los objetivos de la pedagogía urbana a la vida de las escuelas para:

- Situar de manera intencionada la acción educativa en los espacios públicos de tipo cultural y artístico con los que cuenta la ciudad, y hacia el enfoque de las Ciudades Educadoras.
- Organizar y dar profundidad a planes y actividades extraescolares que ahonden el conocimiento informal que tienen los estudiantes de la ciudad, muchas veces limitado a rutinas de la vida cotidiana.
- Impulsar actividades para ‘aprender a leer la ciudad’ y aprender a utilizarla para solucionar necesidades de información y de aprendizaje, laborales y de entretenimiento, entre otras.
- Desarrollar programas para aprender a leer la ciudad promoviendo la construcción de una actitud crítica que trascienda a una actitud participativa⁵⁰. La ciudad ofrece entornos y realidades extraescolares que invitan al planteamiento, dentro de las escuelas, de problemas cotidianos y de todos aquellos temas que permean esa formación ciudadana, relacionados con sus derechos, deberes y convivencia; por ello es importante promover el conocimiento de los mecanismos y posibilidades de la democracia participativa, relacionados con las entidades, servicios y espacios educativos de la ciudad.

La convivencia y la inclusión

Recomendación 6. Garantizar la accesibilidad a la comunicación dentro y fuera de la escuela

En el ámbito de la relación escuela – ciudad se requiere reflexionar e incorporar prácticas basadas en la accesibilidad a la comunicación, las cuales posibilitan que los grupos humanos, sin importar su lengua (lengua de signos, braille,

50 Paramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento Revista Colombiana de Educación, núm. 57, pp. 14-27. Disponible en internet en: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635251002.pdf>

dialectos, etc.), puedan participar de todos los escenarios que les brinda la ciudad.

Como plantea Claudia Werneck, es en la comunicación que se dan las más graves formas de exclusión y de discriminación. No hay educación inclusiva sin una amplia y diversificada oferta de comunicación accesible a todos los sectores de la población.

Tener la accesibilidad de la comunicación como principio del desarrollo de todas las actividades, dentro y fuera de la escuela, supone la necesidad de diseñar estrategias que permitan a la población joven participar de estas prácticas comunicativas y fortalecer esto como parte de sus competencias generales.

Recomendación 7. Favorecer la convivencia e inclusión desde las actividades artísticas, deportivas y recreativas en la ciudad.

En términos de convivencia en la ciudad, la implementación de experiencias artísticas y otras prácticas sociales y culturales, en espacios urbanos y rurales, en articulación con la escuela, se han constituido como uno de los movilizadores más potentes para la construcción de la Ciudad Educadora; por tanto, se hace necesario dar continuidad a este esfuerzo y ampliar las oportunidades de participación de las distintas poblaciones.

«Las dinámicas de desarrollo del trabajo artístico, como el arte urbano a través de murales, proponen formas de relación en los que pueden confluir diferentes saberes con un mismo propósito. Con esto se reitera el hecho de que los diferentes escenarios de la ciudad, además de los dispositivos educativos tradicionales, pueden estar destinados a la educación y propiciarla. Existen ejemplos de prácticas artísticas que proveen a diferentes personas de capacidad de expresión y participación en el espacio de la ciudad, como la generación de relatos y narrativas, en que las personas mayores o los habitantes de calle cuentan sus historias. De este modo se aprovecha el espacio público como escenario para expresar y caracterizar la diferen-

cia, fomentando así la convivencia, la formación artística y la inclusión en la ciudad».

Jorge Enrique Celis Giraldo⁵¹

Recomendación 8. Garantizar la formación de maestros y equipos de apoyo para la educación inclusiva.

En la actualidad, los estudiantes que llegan a las escuelas son diversos; pueden provenir de un proceso de desplazamiento forzado, manifestar talentos excepcionales, pertenecer a diferentes etnias y credos, haber vivido en situación de privación cultural, ser personas en condición de discapacidad, entre otros. Sin embargo, los maestros no están adecuadamente preparados para responder a los desafíos que esto implica.

Por consiguiente, es necesario que, desde la formación inicial y permanente de maestros en ejercicio, así como de los equipos de apoyo, se ofrezcan el conocimiento, las actitudes, los valores y destrezas que permiten a un educador construir culturas, políticas y programas de educación inclusiva. Adicionalmente, es necesario incidir y recomendar la transformación de los documentos de orientaciones y los decretos vigentes del Ministerio de Educación para lograr acciones concretas en las instituciones educativas del Distrito.

Recomendación 9. Fomentar la construcción permanente de políticas, culturas y prácticas inclusivas a nivel de aula, institución y el territorio.

Si bien en los últimos años el país y el Distrito han realizado avances en materia de construcción de política pública alrededor de la educación inclusiva, es necesario fortalecer este proceso de manera tal que se transforme en modos de proceder a nivel de aula, institución y territorio.

«Para que el proceso de transformación de nuestras escuelas se dé, es importante favorecer capacidades en nuestro sistema educativo que permita, por una parte, construir políticas inclusivas a partir del reconocimiento de la diversidad, organizar los sistemas de apoyo desde

.....
51 Fuente: Documento de recomendaciones de política pública de Jorge Enrique Celis Giraldo.

los múltiples aspectos y contextos del desempeño humano, promover currículos y estrategias pedagógicas flexibles reconociendo los ritmos y estilos propios de aprendizaje de cada estudiante e identificar sus capacidades y fortalezas, promoviendo aprendizajes para la vida y trayectorias educativas completas».

Diana Martínez Gallego⁵²

Como señala Diana Martínez Gallego, para esto es importante rescatar las experiencias exitosas que se han realizado en el Distrito e identificar los aprendizajes que de éstas surgen para poder enriquecer los procesos de construcción de políticas, culturas y prácticas inclusivas en aquellas instituciones que aún no han logrado desarrollarlas de manera exitosa.

La educación para la sostenibilidad ambiental

Recomendación 10. Contribuir a la apropiación del territorio por parte de los miembros de la comunidad educativa en las escuelas.

Los procesos que atraviesa el país en estos momentos de transición del conflicto armado a los de paz y reconciliación, implican que todos vuelvan a reconocer el territorio y los saberes que son parte de éste. A su vez, es clave que se aproveche la intención de los jóvenes por rescatar sus raíces y por convertirlas en parte de su cotidianidad. Son ellos –los niños y jóvenes– quienes más comprometidos están con el cambio y con las dinámicas que promueven la sostenibilidad y el cuidado de sus ecosistemas.

«**Entonces**, cómo sería la sostenibilidad, si el chico conoce, sabe y apropia su territorio; difícilmente este chico tendrá identidad con este territorio, tendrá un arraigo y una defensa del territorio. Nos preocupa la ciudad en el sentido en que su sostenibilidad obvie estos procesos. En Bogotá hay muchas iniciativas: está la agricultura urbana y todas estas cosas que no se potencian en algunas instituciones educativas».

Grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas

Así mismo, es importante generar conciencia de que en Bogotá la ruralidad existe y, por tanto, hay que reconocer la identidad campesina, la herencia cultural, alimenticia y artesanal. Como se señalaron los maestros los encuentros previos al foro:

«[...] la sostenibilidad está en que la ciudad también torne su mirada frente a los sectores campesinos y rurales, y haya una verdadera educación donde se vea que hay una interdependencia y una relación, no una primacía de lo urbano sobre lo rural».

Grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas

Recomendación 11. Reconocer las experiencias de educación para la sostenibilidad de las comunidades educativas.

En la implementación de las estrategias y experiencias exitosas en sostenibilidad es importante garantizar que las comunidades que tienen el conocimiento de lo local puedan aportar a las soluciones.

Es necesario reconocer las experiencias y saberes, las estrategias en función de crear intercambios, facilitar los aprendizajes de buenas prácticas en sostenibilidad ambiental y crear redes. En este marco, la escuela tiene un papel importante, pues es allí donde se puede dar sentido y aplicación a la noción de sostenibilidad.

«**Es** recomendable también hacer un reconocimiento de las actividades que algunas instituciones están adelantando en términos de sostenibilidad, porque es importante construir sobre los esfuerzos que otros han adelantado. Un inventario de metodologías permitiría una construcción de políticas públicas que validen los esfuerzos de maestros, estudiantes y directivos, que llevan años de adelanto pensándose el tema ecológico».

Nicolás Montero⁵³

Recomendación 12. Favorecer acciones alrededor de la educación ambiental en las instituciones educativas.

52 Fuente: contenido de la ponencia de Diana Martínez Gallego.

53 Fuente: contenido de la intervención de Nicolás Montero.

Para favorecer la educación ambiental en las instituciones educativas se proponen las siguientes acciones:

- Actualizar los enfoques en educación para la sostenibilidad desde la perspectiva territorial.
- Valorar las actitudes y percepciones que fomentan la sostenibilidad ambiental en las escuelas.
- Desarrollar un índice de impacto y evaluaciones sistemáticas que permitan valorar los logros relacionados con la educación ambiental en las escuelas y en la ciudad.
- Monitorear el desarrollo e implementación y seguimiento de los proyectos ambientales escolares (PRAE).
- Generar aprendizaje basado en proyectos ambientales, los cuales deben tener una comprensión que involucre a las personas y a los ecosistemas como una unidad conceptual.
- Medir la huella ecológica urbana y establecer parámetros para valorar las transformaciones en la gestión ambiental y local a través de los comportamientos ciudadanos hacia lo ambiental.

«Los PRAE son escenarios para que se puedan establecer alianzas que permitan mostrar el impacto, crear experiencias de productividad, y mostrar que pueden llegar a darse proyectos de vida ligados al cuidado del planeta y la formación del ciudadano. En la institución en la que trabajo y la comunidad a la que pertenezco, los PRAE han tenido gran impacto en los diferentes ciclos de formación. Nosotros como docentes los movilizamos, pero en el barrio y en la ciudad eso no pasa»

Grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas

La innovación colaborativa

Recomendación 13. Facilitar la articulación del sistema educativo con el sistema de ciencia y tecnología.

Generalmente, la innovación ha estado centrada en el trabajo de aula y en los esfuerzos de capacitación de los docentes. Se propone, en cambio, crear un ecosistema de innovación que trascienda el aula, basado en múltiples interconexiones entre diversos actores, en una visión integral y fundamentada en el derecho a la educación y articulada al sistema de ciencia, tecnología e innovación del país.

«Para direccionar el norte estratégico del ecosistema de innovación educativa naciente, es necesario sentar las bases de una cultura común donde la ciencia y la tecnología jueguen un rol fundamental para alcanzar un mayor impacto y escalabilidad; además de esto, es fundamental asegurar que las inversiones en innovación tengan impactos reales en los estudiantes y el sistema.

Al respecto, el sistema de ciencia y tecnología de Colombia ha adoptado los manuales de Oslo y Frascati para enmarcar el tema de innovación. La definición de estos manuales aplicada al sistema educativo, en el marco del reciente plan nacional decenal de educación 2016 – 2026 y de las diferentes experiencias y ponencias presentadas en el Foro Distrital de Educación 2017, abogan por una visión de la innovación que involucra dos aspectos fundamentales: en primer lugar, concebir a la educación desde una visión humanista, es decir, como un derecho asociado al desarrollo integral de los ciudadanos y, en segundo lugar, como un llamado a la transformación del sistema educativo que se adapte a las necesidades del siglo XXI.

En esa línea, a partir de las conclusiones del Foro, podríamos proponer la siguiente definición: «innovación educativa es la introducción de una mejora incremental o radical al sistema de aprendizaje en sus dimensiones de aceptabilidad, cobertura, adaptabilidad y asequibilidad, con el fin de asegurar el goce integral del derecho a la educación y el éxito de los proyectos de vida de los aprendices, a partir de evidencias probadas». Claudia Aparicio, basada en planteamientos de la Unesco.

Se busca, además, que las innovaciones se propicien en aras de producir transformaciones en los entornos para la felicidad. En el marco del plan sectorial de educación 2016 - 2020, se aborda la calidad educativa en el sentido más profundo de la educación, a saber, desde su propósito. «Bogotá Ciudad Educadora pone en el centro de ese propósito la felicidad plena para todos, y con ello el desarrollo integral de sus ciudadanos a partir de los saberes y competencias para la vida dentro de una ciudad que debe ser a su vez facilitadora del proceso educativo y promotora permanente de la cultura del aprendizaje⁵⁴».

En el marco de la innovación tecnológica, las recomendaciones planteadas por Carlos Lugo son las siguientes:

- Seguir avanzando en acceso a dispositivos y conectividad controlada (no internet como fin), y cerrando la brecha entre educación rural y urbana.
- Continuar el proceso de acompañamiento integral a la implementación de TIC con programas como Saber Digital, que tienen establecida una ruta pertinente de integración TIC y enfoque a la innovación.
- Concentrar los esfuerzos de formación docente en acompañar procesos de innovación de la práctica pedagógica, fomentando nuevos métodos que consideren la nueva forma de pensar y procesar la información de los estudiantes. Así mismo, incluir los nuevos contenidos de la ciudadanía digital.
- Aprovechar al máximo el valor agregado de la tecnología, nuevas plataformas, nuevas tecnologías como *learning analytics*, *bigdata*.
- Mejorar el aprendizaje del inglés es fundamental para aprovechar el valor agregado de internet, ya que solo el 10% de sus contenidos están en español y más del 50% en inglés.

Recomendación 14. Concebir el ecosistema de innovación educativa como sistema de colaboración en el contexto de la Ciudad Educadora.

Los intentos de diseño de un ecosistema de innovación educativa tienen que ver con un gran esfuerzo de articulación interinstitucional y sinergias entre diferentes entidades distritales y gubernamentales.

Si se busca que la ciudad sea un espacio de construcción colectiva y disfrute de los derechos de la ciudadanía, es necesario mejorar la comunicación de las instituciones de gobierno local con los ciudadanos para consolidar y fortalecer el ecosistema de innovación educativa y visibilizar las innovaciones colaborativas que aportan a la reconciliación y la paz en nuestra ciudad.

El ecosistema de innovación educativa debe apoyarse en una visión compartida de los distintos actores de la sociedad sobre el papel de la innovación, y de la educación en el contexto más amplio de la economía global.

«**Resultado** indispensable que el ecosistema de innovación educativa se conciba como un sistema de colaboración, que además de los actores tradicionales del sistema de educación formal, involucre a la educación no formal e informal, al sector empresarial, a emprendedores, voluntarios y estudiantes en la construcción de una visión de Ciudad Educadora compartida por el sector productivo, que asegure la competitividad de la educación en la economía global y digital y una ruta de trabajo que permita avanzar a la mayor velocidad».

Claudia Aparicio⁵⁵

Ya que la unidad base de la innovación educativa debería ser la escuela concebida dentro de un sistema más amplio, es preciso ampliar la perspectiva de la innovación más allá del aula y superar las barreras que dificultan el nacimiento y sostenibilidad de las innovaciones.

54 Secretaría de Educación del Distrito, (2017). Plan sectorial 2016-2020 - Hacia una Ciudad Educadora.

55 Fuente: ficha-síntesis de la ponencia de Claudia Aparicio.

«Es clave que el sistema de innovación educativa esté, al mismo tiempo, anclado en las instituciones educativas como ejes centrales del sistema y en los maestros como agentes impulsores del proceso de aprendizaje para lograr transformaciones sostenibles. No obstante, es importante tener en cuenta que esto supone, además de los procesos de formación, abordar nuevos retos que los profesores innovadores han identificado como barreras a su gestión».

Claudia Aparicio⁵⁶

Por un lado, se hace indispensable la formación de docentes en habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y el pensamiento crítico para apoyar la creación y sostenibilidad de las innovaciones en las escuelas. Por otro, se deben eliminar las barreras de gestión que limitan las experiencias innovadoras, entre ellas, la necesidad de espacios de libertad y creatividad antes que contextos de trabajo docente excesivamente normativos y parametrizados.

Recomendación 15. Apoyar las innovaciones colaborativas desde el contexto.

Cualquier innovación colaborativa para la educación tiene que estar atravesada por un elemento de contexto, pues es imprescindible reconocer que la ciudad no es solo urbana sino también rural, que la marginalidad y la pobreza son determinantes en el despliegue de las actividades de las instituciones educativas y de los procesos de formación académica y socioemocional.

Las demandas que se hacen a las escuelas en relación con la búsqueda de calidad deben tener en cuenta la realidad de su contexto. La comparación con contextos diferentes (por ejemplo, las escuelas de Finlandia como modélicas) no contribuye a una lectura del contexto escolar local. El conocimiento del contexto singular de cada escuela es determinante para solucionar problemas como el fracaso escolar y la deserción temprana de la escuela, los cuales deben atenderse desde la especificidad de las poblaciones y sus problemáticas.

Reconocer el contexto de los estudiantes debe ser el primer paso, para lo cual muchas de las experiencias de maestros proponen el uso de historias de vida, historias barriales y cartografías, a fin de generar un trabajo integral con las comunidades desde sus raíces más profundas.

Recomendación 16. Implementar experiencias disruptivas de formación.

Con el apoyo de los sectores públicos, privados, académicos y de agentes de cambio, es pertinente generar espacios realmente disruptivos y adoptar modelos alternativos de formación que se ajusten a los ritmos de la demanda del mercado y a la generación de oportunidades educativas a sectores vulnerables de la población (como los *coding bootcamps*).

Recomendación 17. Asignar un papel activo a la participación de los estudiantes y sus familias en los ecosistemas de innovación educativa.

Quizá uno de los actores educativos que suele tener un papel menos visible en las innovaciones educativas son los estudiantes y sus familias. En un ecosistema de innovación colaborativa los estudiantes deben ser agentes activos, motivadores y productores de experiencias innovadoras y las familias deben ofrecer apoyo a sus necesidades en correspondencia con la escuela.

«El contexto sí influye en este tipo de innovaciones; se ve cómo los estudiantes son el motor de este tipo de experiencias y el docente el mediador de este tipo de aventuras».

Grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas

Los maestros reconocen que, dentro de las experiencias significativas, en el interior de las instituciones hay movimientos liderados por los estudiantes, los profesores y los padres de familia que favorecen los procesos de participación y consolidación de las experiencias.

Para los docentes el papel de las familias en la formación de sus estudiantes es indispensable. Si bien es una tarea difícil de lograr que los padres se involucren voluntariamente,

.....
56 *Ibidem*.

cuando lo hacen, el proceso educativo se transforma porque la escuela entra en diálogo con las experiencias de vida de las familias y con la ciudad.

Se plantea que este involucramiento de los padres de familia debe estar mediado por las propuestas de las políticas públicas para que se motiven de manera directa a estar conectados a la institución desde que los hijos inician su escolaridad.

«[...] pienso que los proyectos vienen de las crisis, esos momentos problemáticos de los niños y en los que ellos necesitan un respiro para poder seguir adelante. La vinculación de los padres es fundamental para que sientan que los están apoyando y que están formándose de una manera ética y en convivencia para la paz».

Grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas

«La ética como apuesta por el bienestar común ayuda a tejer la ciudadanía desde su dimensión política y de empoderamiento».

Grupo focal con maestros líderes de las experiencias significativas



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: (57+1) 324 1000

Bogotá, D. C. - Colombia