



COLECCIÓN
SABER PEDAGÓGICO

Trayectorias, sueños y posibilidades:

Miradas desde una Misión que continúa



La Misión por la
Educación Continúa





COLECCIÓN
SABER **PEDAGÓGICO**

Fortalecimiento y acompañamiento a semilleros escolares de investigación, redes y colectivos de maestras y maestros.

Trayectorias, sueños y posibilidades:

Miradas desde una Misión que continúa

**Ana Brizet Ramírez-Cabanzo; Martha
Janeth Sanabria Guerrero; Martha
Cecilia Betancur Taborda; José Alberto
Silva Rivera; Hammes Reineth Garavito
Suárez; Alba Nubia Muñoz Montilla ;
Cindy Carolina Vásquez Pulido; Germán
Preciado Mora; Adriana Paola González
Valcárcel; Elsa Tovar Cortés; Mónica
Yasmin Cuineme Rodríguez.**

Trayectorias, sueños y posibilidades:
Miradas desde una Misión que continúa

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Claudia Nayibe López Hernández
Alcaldesa Mayor

© Autores y autoras:

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo; Martha Janeth Sanabria Guerrero; Martha Cecilia Betancur Taborda; José Alberto Silva Rivera; Hammes Reineth Garavito Suárez; Alba Nubia Muñoz Montilla ; Cindy Carolina Vásquez Pulido; Germán Preciado Mora; Adriana Paola González Valcárcel; Elsa Tovar Cortés; Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL DISTRITO - SED**

Edna Cristina Bonilla Sebá
Secretaria de Educación

Andrés Mauricio Castillo Varela
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Jenny Patricia Niño Rodríguez
**Directora de Formación de Docentes e
Innovaciones Pedagógicas (DFDIP)**

Nancy Martínez Álvarez
**Directora de Formación de Docentes e
Innovaciones Pedagógicas (DFDIP)
2020-2021**

Alba Nelly Gutiérrez
Carmen Cecilia González Cristancho
Carlos Alberto Fonseca
Juan Felipe Nieto Molina
Jorge Orlando Castro
Profesionales de la DFDIP

Juliana Vernaza Lotero
**Coordinadora de la Misión de Educadores
y Sabiduría Ciudadana (MESC)**

María Alejandra Castaño
**Equipo técnico de la Misión de
Educadores y Sabiduría Ciudadana
(MESC)**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO- IDEP**

Alexander Rubio Álvarez
Director General

Mary Simpson Vargas
Subdirectora Académica

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor de Dirección

Óscar Julio Segura Martínez
Profesional IDEP

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

Diana Margarita Pérez Camacho
Rectora

Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Directora de la Escuela de Pedagogía e Innovación

Profesionales Especializados:

Juanna Alexandra Díaz Cuadros
Coordinación Académica

Jhon Betancur
Coordinación de Comunicaciones

Federico Román López Trujillo
Coordinación editorial y Corrección de Estilo

Mónica Contreras
Diagramación

Publicación resultado del Convenio interadministrativo SED - IDEP 2797407 de 2021 y del Anexo técnico 118 del 15 de octubre de 2021 IDEP - UNICAFAM

ISBN: 978-958-5140-53-0



Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita de la SED. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Secretaría de Educación del Distrito, SED Avenida Calle 26 No. 66-63. Teléfono: (57-1) 324 1000 www.educacionbogota.edu.co
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B. www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. – Colombia 2022

Contenido

Presentación 9

Prólogo 14

Edna Cristina Bonilla Sebá

Una Misión de maestros y maestras en búsqueda de nuevos roles, sentidos y realidades

Capítulo 1. La intelectualidad y la praxis del Maestro Investigador en clave de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo.

Capítulo 2. Hacia un nuevo rol del docente de primera infancia. 37

Martha Janeth Sanabria Guerrero.

Capítulo 3. El Directivo Docente en Colombia: entre lo administrativo y lo pedagógico. 49

Martha Cecilia Betancur Taborda.

Una Misión que construye una ciudad educadora

Capítulo 4. La Formación Integral, elemento clave en el proceso articulador de un nuevo contrato social por la Ciudad de los Niños. 63

José Alberto Silva Rivera.

Capítulo 5. Transformaciones ambientales desde el territorio y la escuela para nuevas ciudadanías. 77

Hammes Reineth Garavito Suarez, Alba Nubia Muñoz Montilla y Cindy Carolina Vásquez Pulido.

Capítulo 6. Programas de Actividad Física para la Salud: Una propuesta para la ciudad. 91

Germán Preciado Mora.

Una Misión en clave de género e interculturalidad

Capítulo 7. STEM, Género y Ciudad. 105
Adriana Paola González Valcárcel.

Capítulo 8. Pensar una educación nosótrica como posibilidad 115
de sociedades justas. A propósito de un Sistema Educativo
Intercultural Público.
Elsa Tovar Cortés.

Una Misión en el espejo: reflexiones sobre la Misión

Capítulo 9. La misión de investigar en la escuela: el reconocimiento 133
del maestro investigador.
Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez.

El saber pedagógico de maestros y maestras de la ciudad

La Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito - SED, junto con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, en el marco del Convenio interadministrativo SED - IDEP 2797407 de 2021 y del anexo 118 del 15 de octubre de 2021 entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y la Fundación Universitaria Cafam; en el marco del componente 2: “Fortalecimiento y acompañamiento a Semilleros Escolares de Investigación, redes y colectivos de maestras y maestros”, presentan la colección: Productos del Saber Pedagógico: El saber pedagógico de maestros y maestras de la ciudad; que busca reconocer la figura de los docentes como intelectuales de la educación, y así mismo, visibilizar el saber educativo, a partir de la producción, divulgación y circulación de diferentes materiales, herramientas y reflexiones que reflejan las prácticas educativas en el aula, así como los saberes que se tejen en colectivos de maestras y maestros, semilleros de investigación, nodos de conocimiento, redes pedagógicas, entre otros.

Esta colección deja ver en diversos formatos y estilos, la realidad de vida en las escuelas, los proyectos que allí se forjan alrededor de los tejidos humanos de la comunidad educativa en la que maestros y maestras asumen su rol como productores de saber, ya no de meros receptores de ideas y discursos de otros contextos, que si bien son importantes, no agotan todo lo que puede construirse y decirse sobre la educación escolar en contextos situados.

Tiene un gran reto esta colección para un lector ávido de otros lenguajes y expresiones de vida, lo cual también es una invitación: adentrarse en este cúmulo de narrativas, voces, testimonios, reflexiones, imágenes en movimiento; que se hacen tangibles en libros, cartillas, videos, espacios virtuales, libros-álbum, para reafirmar la escuela, la multiplicidad de experiencias que en ellas prosperan y por supuesto, la importancia de los maestras, maestros y estudiantes en el tejido del saber pedagógico.

Resultado de este camino compartimos 20 productos a los que podrá acceder digitalmente cualquier persona interesada en temas educativos y pedagógicos:

CARTILLAS

[Un mundo fantástico para Ariadna.](#)



RETA
[Rescatando el tiempo a través del arte:](#)

[una propuesta para la construcción de la memoria histórica, la promoción de los derechos humanos y la sana convivencia.](#)

LIBRO ALBUM

COLECCIÓN
SABER PEDAGÓGICO
[Juventud, arte y agencia cultural en la escuela.](#)



[Las Fridas un viaje al corazón. Historia visual.](#)

LIBROS

Trayectorias, sueños y posibilidades en la educación: miradas desde una misión que continúa.



A propósito de Freire, cartas para el camino de quienes enseñan.

Resignificando la categoría de progreso: Una aproximación a partir del enfoque sociopolítico en educación matemática.



Tejiendo sueños en la escuela desde el pensamiento Embera y la interculturalidad.

Aportes a la sistematización de experiencias de la atención educativa a estudiantes Embera Chamí, Dóbida y Katio en el Colegio Restrepo Millán I.E.D. 2020 - 2021.

Experiencias y estrategia didácticas alrededor de la interculturalidad.



Retos y desafíos de los directivos docentes.

Siete orientantes artículos situados desde la escuela.



Saberes ancestrales, semillas de identidad, pervivencia y buen vivir, para pensar la educación propia en Bogotá:

Resultado de la estancia pedagógica con las comunidades Tubú Hummúrimasa, Pastos, Eperara Siapidara, Nasa y Wuonan Nonam.

SITIOS WEB

[Literatonautas.](#)



[Más que palabras.](#)

[Movimiento de Jóvenes
Unid@s Por la Igualdad \(JUPI\).](#)



[Notiarrayanes.](#)

[Red de oralidad.](#)



VIDEOS



[Capacidades Diversas:
Colegio Hernando Durán Dussán IED.](#)

[Formación de ciudadanía ambiental
y recuperación del pensamiento
ancestral desde la huerta educativa.](#)



[Viajemos por Colombia
desde casa.](#)

Prólogo

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana materializa el sueño que tenemos como apasionados por la educación, de asegurar que la política educativa en Bogotá surja de una construcción colectiva. Esta Misión, integrada por un grupo destacado de educadores de los colegios públicos distritales y del sector privado, se configuró como una gran deliberación democrática, colectiva y abierta. Su importancia radicó en la capacidad de reflexionar sobre la educación en un horizonte de largo plazo e involucrar a los posibles actores relevantes para abordar los retos que el día a día impone al sistema educativo, con la contribución de primera mano de quienes mejor conocen y viven la educación en Bogotá: los y las docentes.

Como un homenaje a los docentes que hicieron parte de este esfuerzo, quienes diariamente trabajan por ofrecer una educación más integral, que impacte la calidad de vida de sus estudiantes y contribuya al desarrollo humano de nuestra ciudad, hoy tengo el orgullo de presentar el libro *"Trayectorias, sueños y posibilidades: Miradas desde una Misión que continúa"*. A través de estas páginas se recogen las reflexiones de las y los docentes sobre distintos temas que fueron abordados a lo largo de las discusiones que surgieron en el seno de la Misión, y que, por su importancia, ameritan que continúe la reflexión para avanzar en la construcción de propuestas concretas de transformación al interior del sector. Estos trabajos nacen de la experiencia de maestros y maestras que viven la educación en el aula. El espacio donde reflexionan sobre las necesidades de los y las estudiantes y de todos los actores de la comunidad educativa. Son precisamente ellos quienes destacan oportunidades y proponen cambios para que la ciudad avance en su propósito de tener una educación de alta calidad.

En los diferentes capítulos podrán encontrar reflexiones sobre: (i) el reconocimiento de los procesos de transformación pedagógica y la necesidad de generar redes entre docentes para legitimar el saber docente y sus aportes en el sector educativo; (ii) la importancia de visibilizar la labor docente en primera infancia y resaltar la urgencia por garantizar el derecho a la educación desde su inicio; (iii) la relevancia del directivo docente como líder pedagógico que promueve la transformación educativa contemporánea; (iv) la formación integral como elemento articulador clave del nuevo contrato social de la ciudad; (v) análisis sobre las transformaciones ambientales que se

requieren desde el territorio -articulando lo urbano y lo rural- y las escuelas para incidir en las prácticas educativas que posibiliten afrontar los desafíos socio ambientales de la actualidad; (vi) programas de actividad física para la salud basados en las necesidades y la promoción del bienestar y la calidad de vida de todos y todas; (vii) el estado actual de las mujeres respecto a las áreas STEM, con el fin de promover y motivar una formación femenina desde temprana edad en estas áreas; (viii) la importancia de pensar la educación como posibilidad de sociedades justas, equitativas e incluyentes, así como resaltar la necesidad de un sistema intercultural en la educación y (ix) la misión de reconocer el rol del maestro como investigador en la escuela.

Les invito a leer este valioso resultado de un ejercicio de construcción colectiva. Tras su lectura y reflexión, les invito a sumarse a nuestro propósito de cerrar las brechas sociales y lograr una Bogotá en la que la educación esté en primer lugar. Una educación que prioriza a sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y que promueve cambios en favor de la equidad, la inclusión, el bienestar y la calidad de vida de todas y todos sus ciudadanos.



Edna Cristina Bonilla Sebá
Secretaria de Educación del Distrito

**Una Misión de maestros y
maestras en búsqueda de
nuevos roles, sentidos y
realidades**

Yo controla
Sale el agua y
saver a todo
Colombia
De las montañas
y sale

Capítulo 1

La intelectualidad y la praxis del Maestro Investigador en clave de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana

Dra. Ana Brizet Ramírez-Cabanzo¹

... y mi condición de maestra se ve interpelada una y otra vez por el mínimo gesto que la mirada, la voz y la memoria de niños, niñas y familias me permiten para descubrirme como pedagoga, como intelectual...

Introducción

Este texto plantea algunos itinerarios para pensar la condición del maestro desde su intelectualidad a partir de tres horizontes: como trabajador de la cultura, como pedagogo y como profesional de la educación, los cuales se hicieron palpables en el latido de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, un espacio de disertación analítica y propositiva para la consolidación de la política educativa en la ciudad. Desde este horizonte de sentido, se expone cómo el ejercicio de estar en la narración, el espíritu investigativo y la sistematización de experiencias, son condiciones de posibilidad para que el saber pedagógico se fecunde y germine en clave de praxis. Dewey, Freire, González, Barrantes y Lache, Huergo, Nietzsche, Ramírez-Cabanzo y Zuluaga, son algunos de los referentes teóricos que soportan estas discusiones.

1. Doctora en Educación. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Licenciada en Básica Primaria. Integrante del equipo de Educación Inicial de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana 2020-2021. Coordinadora y docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora de la Red Chisua. Bogotá – Colombia. Integrante del eje de transformación pedagógica de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Correo electrónico abramirez@udistrital.edu.co.

Este capítulo refiere cómo la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana se constituyó en un hito para revitalizar el Movimiento Pedagógico a partir de las improntas del trabajo en colectivo y del diálogo de saberes, al poner en tensión la materialización de la política pública educativa, la valía de la formación de maestras y maestros de educación inicial y el protagonismo político y social del maestro de base que reconoce las historias de vida de las comunidades y camina el territorio para hacerlo investigable; Cárdenas y Boada, Peñuela y Rodríguez y Hard y Negri, son los referentes para abordar este apartado.

Finalmente, se dejan instaladas algunas premisas para continuar con la labor de reflexionar en torno a la necesidad de imaginar la ciudad como un espacio democrático abierto, participativo y plural, en el que sea realizable la educación como formación de humanidad y dignificación de niñas, niños, jóvenes y familias.

Las Redes de Maestros y la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana: Hitos para revitalizar el Movimiento Pedagógico

Hablar del Movimiento Pedagógico, implica la discusión sobre la redefinición de la profesión docente en Colombia y cómo allí se han venido instalando disputas sobre el rol protagónico del maestro para combatir los discursos capitalistas de la reproducción social contemporánea. Si antes al maestro se le reconocía como un actor relevante para la toma de decisiones, hoy es manifiesta la autogestión pedagógica de redes de educadores por quebrantar el imaginario social de menosprecio a la labor docente.

La situación de violencia que Colombia vive desde la década del 50, el paso acelerado de la sociedad rural a la urbana, la negación del debate público sobre educación por parte del Frente Nacional, las transformaciones científicas, técnicas y tecnológicas, y las relaciones de poder a nivel social, económico y cultural instaladas desde el modelo neoliberal, han mercantilizado y monetizado tanto la educación como las sociedades latinoamericanas al compás de los mandatos de los organismos internacionales (Peñuela y Rodríguez, 2006; Cárdenas y Boada, 2012).

Las políticas públicas en este panorama derivaron en lógicas de modernización; la tecnología educativa fungió como modelo eficientista a seguir con el fin de mejorar el currículo a través de la dotación de "canastas"; la privatización del servicio y la planificación estática de objetivos, indicadores, contenidos, estrategias y evaluaciones en cada nivel educativo para ser ejecutadas unilateralmente; todo esto, sustrajo a los maestros de reflexionar sobre el acontecimiento educativo desde su voz y autonomía como intelectual. No obstante, las dinámicas de protesta social del campesinado y la clase obrera, las justas reclamaciones por el derecho a la vida, al trabajo, a la organización sindical, al liderazgo comunitario, a un territorio en paz y a una ciudadanía digna, incidieron para que los maestros también iniciaran gestas movilizadoras.

La cualificación docente, bajo esta perspectiva, se asumió a partir de la "capacitación", y su papel se signó con más fuerza a ser una condición mínima que lograra la reproducción de programas y contenidos a nivel curricular, que terminaron por cooptar la producción subjetiva y cultural docente. Para el caso de las maestras y maestros de niños y niñas a edades más tempranas, su rol fue de mayor nulidad, al considerar que el cuidado, desarrollo y formación en estas edades, es de menor valía por carecer de un ejercicio intelectual e investigativo; un discurso que evidencia el facilismo con el que se aborda la educación inicial. La concepción ligera e inútil de la infancia, y por ende, de su educación integral y de los actores que la agencian, es lo que subyace a estos relatos.

En la ciudad y el país, las redes y colectivos de maestros pugnan por fracturar tales imaginarios; visibilizar la producción de saber desde las experiencias que crean en aulas, comunidades y contextos, marca posibilidades para la formación integral de niños, niñas y familias. El trabajo docente en colectivo ha sido una condición de posibilidad para instituir como el quehacer de maestros y maestras se abre a tres horizontes: *como trabajador de la cultura, como pedagogo y como profesional de la educación*, dado que su práctica está atravesada por una intelectualidad que se fortalece tras reflexionar críticamente sobre su acción en escenarios situados; es decir, en tanto camina el territorio para descubrirse como forjador de humanidad. Sin embargo, el reconocimiento del docente como intelectual y como investigador no es un hecho aislado, y por ello, es relevante una mención al Movimiento Pedagógico en el país.

Ante esa racionalidad educativa de la época marcada por el modelo neoliberal y la modernización curricular, de manera dispersa también fueron emergiendo a lo largo y ancho del territorio, dinámicas alternativas para repensar lo social y lo político entre 1975 y 1980, tiempos de globalización. De manera rizomática², se va configurando una fuerza problematizante frente a esos discursos, acciones y estrategias de las políticas hegemónicas. Su bandera: la defensa de la educación pública; la reivindicación de la pedagogía como saber fundante de la educación; la recuperación del quehacer docente reflexivo que se sitúa históricamente con las comunidades; y el rol protagónico del maestro como sujeto político e intelectual. Además, la necesidad de visibilizar experiencias educativas georreferenciadas desde la riqueza sociocultural de las poblaciones, es otra de las expresiones de resistencia que se manifiestan como modos de la acción política y pública de la pedagogía, a partir de las voces y memorias no solo de los maestros, sino de la academia, organizaciones sociales e instituciones sindicales tradicionalmente acalladas.

Este ejercicio de movilización resuena en las diferentes regiones y permite que estas luchas comunes sean punto de encuentro de diferentes grupos docentes que se empiezan a conectar entre sí y se colectivizan, en palabras de Hard y Negri (2004), en una estructura de red distribuida que promovió tanto la democratización de los debates frente a lo educativo, como otras subjetividades para posicionar una condición del maestro que resiste al control, a las políticas impuestas de la tecnología educativa y a la reproducción del poder instruccional y moral según Peñuela y Rodríguez (2006).

2. A decir de Deleuze y Guattari, lógica de pensamiento vinculante que hace emerger un acontecimiento con sentidos múltiples, dispersos, conectivos, cambiantes, creativos, circulantes, diversos, conjuntivos, vivos e irreductibles, que están para hacerlo visible, enunciable y decible.

Ser parte de congregaciones de estudio con diferentes actores sobre políticas educativas, producir documentos en diversos formatos, exponerse como autor y disertante, y compartir las propias experiencias en eventos sobre tradiciones pedagógicas, pedagogías emergentes y situadas que hacían frente a la realidad social, se constituyeron tan solo en algunas de las interacciones que hicieron posible esta nueva cartografía docente.

El Movimiento Pedagógico en Colombia se configura entonces como una forma plural y transversal de resistencia que hizo evidente cómo desde el diálogo intersectorial sobre el papel político y cultural de la escuela, la garantía de la educación como derecho, la activación del debate de corrientes epistémicas críticas ante la formación docente, y la socialización de experiencias pedagógicas de base, se construyen dinámicas sociales esperanzadoras con las comunidades. Temas que implicaban a un maestro, pues este no sólo leía las problemáticas en sus contextos, sino que además, convocaba la potencia de los actores como sujetos de sus propias historias para generar acciones reales de transformación cultural, ya no desde la orilla de la guerra que ha minado los territorios. Así, maestras y maestros se fueron haciendo a un *locus identitario*, un lugar de identidad desde lo pedagógico, lo político y lo social en clave de red, lo que reivindicó su estatus como intelectual orgánico a decir de Gramsci.

Tras 40 años de los inicios del Movimiento Pedagógico, hoy las Redes y Colectivos Docentes (RCD), son expresiones de vitalidad y reconversión revolucionaria de este campo de lucha que sigue cohesionando actores para repensar alternativamente las dinámicas educativas que han sido impuestas por las políticas globalizantes. Redes interdisciplinarias y abiertas, por niveles, por campos temáticos, por disciplinas, entre modos diversos de articulación, son proyectos realizables de trabajo colaborativo que dan cuenta del ejercicio docente cada vez más democrático y político; ser red, es estar entretejido en/para/como "multitud" (Hard y Negri, 2004). En la manufactura social de esta red distribuida se anida "un sujeto social internamente diferente y múltiple, cuya constitución y acción no se fundan en la identidad ni en la unidad (ni mucho menos en la indiferenciación), sino en lo que hay en común" (Hard y Negri, 2005, p. 128).

Horizontes variopintos de sensibilidad, de contención afectiva e interacción social creadora de discursos, estrategias y relaciones epistémicas "otras", son algunos de los términos para significar las RCD, que agrupan a aquellas maestras que se sienten anuladas, a aquellos maestros que no han tenido las posibilidades para descubrir-se cómo pedagogos y fundadores de experiencias y de saberes, o a quienes se asumen en las voces que hacen eco de propuestas que problematizan una educación sin sentido o bancaria, en palabras de Freire.

Las redes, en esta perspectiva, son campos de militancia científica que ejercen en la educación una intelectualidad dinámica, y por ende, su participación democrática reclama una singularidad ante las luchas por el reconocimiento de la labor docente, a través de la producción de conocimiento pedagógico que deriva de apuestas situadas de investigación e innovación educativa; en otras palabras, las redes de maestros son escenarios de "multitud" para pensar la pedagogía y actuar desde este saber que se produce en el hacer, al construir proyectos de ciudad y de país cada vez más dignos, incluyentes, solidarios y democráticos.

Esta fuerza problematizante de las RCD que plantea discusiones con maestros de base³ que producen saber pedagógico frente a temas educativos ya no es invisible. Las Secretarías de Educación, el IDEP, algunas instituciones de educación superior y centros de investigación, han venido reconociendo las dinámicas reticulares, de red, de autogestión y transformación educativa a nivel local, nacional y latinoamericano que promueven los maestros en colectivo. Por ello, en estos últimos años, a las RCD se les ha empezado a otorgar “un lugar legítimo” como actor consultivo de la política educativa. El texto *Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá, lineamientos de política pública* (SED-IDEP, 2018), construido en clave de diálogo de saberes con los integrantes de redes y colectivos de docentes en el marco de las actividades para su fomento, es una acción histórica contundente que así lo ratifica.

Es aquí, donde tanto las RCD como aquellos maestros investigadores, entran a jugar un papel clave en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, un espacio de disertación analítica y propositiva para la consolidación de la política educativa en el distrito durante este cuatrienio. Este es un proyecto de largo aliento concebido para la conversación ciudadana, la imaginación social y la concertación de acciones con múltiples actores para la transformación cultural de la ciudad.

En este proyecto de política pública fueron convocados docentes destacados por sus trayectorias investigativas y por generar saber pedagógico a partir de sus experiencias de investigación e innovación educativa; muchos de ellos, al ser parte de RCD, lograron posicionar discursos críticos frente a las realidades de las aulas y la cultura escolar para aportar a la dignificación de las condiciones de calidad de vida de las comunidades. De este modo, el gran objetivo que persiguió esta Misión, era “presentar a la ciudad una hoja de ruta clara y concreta con el fin de lograr un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad, que cerrara las brechas sociales con oportunidades de aprendizaje para ejercer la ciudadanía, como enclaves del Plan Sectorial de Educación” (Carta enviada a los docentes invitados a participar en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, mayo de 2020).

Esta Misión tiene su razón de ser como proyecto educativo de la ciudad, ya que por primera vez, muestra que la política no es ajena a los contextos y que su arquitectura debe soportarse en vasos comunicantes con los “actores de a pie”, ciudadanos niños, niñas, jóvenes y comunidades, maestras, maestros, familias, cuidadores e instituciones, quienes tienen un rol activo siempre y cuando se generen procesos de participación que lo propicien.

3. Sobre los procesos educativos y la primera infancia, el género, la inclusión, la interculturalidad, la investigación, la innovación, los saberes de la ciencia, el arte y la cultura, el abordaje del conflicto armado, la memoria histórica, la apropiación tecnológica, la robótica, el STEAM, los lenguajes, la comunicación, la corporeidad, la ruralidad, la biodiversidad, el currículo, la evaluación, la formación y cualificación de maestros, entre otros tópicos.

El maestro, por su parte, tuvo un lugar protagónico que permitió dar cuenta de discursos como de acciones situadas y pertinentes en este proyecto de política pública. La visibilización de esta intelectualidad en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana funge como otra de las oportunidades históricas para combatir los modelos dominantes en la construcción de la política educativa para dignificar la profesión docente. Se considera como un hito que vuelve a traer a la palestra de lo público, la voz, el saber y la experticia docente con la impronta del trabajo en colectivo para la discusión de una educación democrática e incluyente, al igual que las consignas del Movimiento Pedagógico de los 80. Construir juntos esta apuesta de ciudad que reivindica la educación en primera instancia, es lo que nos debe animar siempre como trabajadores de la cultura, y por ello, es fundamental reflexionar en torno a aquellos elementos que han hecho posible que un maestro sea un sujeto intelectual, así como de aquellos detonantes para la formación y la cualificación docente.

La intelectualidad y la praxis del Maestro Investigador

La participación de docentes en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana acentúa la necesidad de pensar la formación de maestros a través de tres itinerarios: el ejercicio de estar en la narración, el espíritu investigativo y la sistematización de experiencias; condiciones de posibilidad para que el saber pedagógico se fecunde y germine en clave de praxis en el quehacer cotidiano.

Estar en la narración es estar en el encuentro "en red"

Estar en la narración es identificarnos una y otra vez en la incompletud y el inacabamiento de la experiencia, para circular las vivencias, nutrir la existencia y emerger creativamente la realidad social con una voz propia. Es a partir del lenguaje que dotamos de contenido la *tinaja narrativa* que nos constituye en la cultura, como bien lo exponen Gadamer, Bruner, Bajtín, Ricoeur. El encuentro "en red" es un escenario para exponer los relatos de la cotidianidad pedagógica, para pensar-nos de otro modo posible, siendo el colectivo, el que consiente nombrarnos desde el "nosotros" (Ramírez-Cabanzo, 2018).

El diálogo al que se convoca en red tiene la particularidad de ser reconstruido reflexivamente con "curiosidad epistémica y con rigurosidad metodológica y crítica" como lo expresara Freire (2001), para alimentar la capacidad creadora de un *inédito viable*, es decir, lo extraño en la acción inesperada pero intencionada, que se hace conciencia máxima al ser pensado y reflexionado. Nuevas maneras de percibir y de conocer la realidad transforman el *inédito viable* en acontecimiento educativo y por ello, este juego de palabras es una de las categorías más importantes en los escritos de *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1990), por cuanto enuncia ese paso de la conciencia real a la conciencia máxima posible a través de la confrontación, la deliberación y el crecimiento en los niveles de conciencia.

Estar en la narración, además de mostrarnos la potencia de ser un maestro en colectivo, delinea el camino para reducir la “soledad” en que muchas veces estamos inmersos al no tener un otro con quien discutir y contrastar el acontecimiento educativo. Compartir generosamente la palabra “*en red*” (Ramírez-Cabanzo, 2018) da cuenta del *lenguajear los inéditos viables* que tanto requerimos para vehicular la experiencia en saber pedagógico.

El espíritu investigativo: de la conciencia ingenua a la conciencia crítica

Hoy más que nunca es vital sacar del reduccionismo acostumbrado el acontecimiento educativo de la escolarización. Es la investigación el ejercicio que da norte a aquellas maneras en que la reflexividad se asume como dinámica para fecundar la producción de saber pedagógico (Ramírez-Cabanzo-2018), que se “fragua en la heterogenidad de experiencias prácticas que implican “aprender una mentalidad como una posturalidad” en palabras de Dewey (1948). La investigación entonces, como arquitectura intelectual que da cuenta de una “producción de saber movilizadora no para conocer lo que hacemos, sino para vivir lo que hacemos; es la interacción recíprocamente en el mundo y sus diversas realidades, objeto sensible de reflexión” (Ramírez-Cabanzo, 2018, p. 10).

De acuerdo con este horizonte de sentido, la investigación pedagógica se asume como “posibilidad, desafío y acto de responsabilidad, elementos constitutivos para llenar de sentido el saber hacer y para darle vitalidad al saber teórico” (Ramírez-Cabanzo, 2018, p. 11) que se anida en las experiencias que cotidianamente fundamentan la práctica de todo maestro. Uno y otro están siempre a la espera de ser descubiertos y potenciados como inéditos viables de aquella “ciencia propia” dispuesta a ser elaborada y contrastada en colectivo. Así, las redes emergen y se consolidan en comunidades académicas descentradas, amigables, puntos de encuentro entre docentes, en las que podemos legitimar la pedagogía como campo en continua transformación alrededor de los lenguajes que abordan el acontecimiento de la formación humana.

Sin embargo, este camino atraviesa por algunos estadios para lograr el tránsito de la conciencia ingenua a la curiosidad epistémica. Sea esta la ocasión para retomar los planteamientos de Nietzsche (2001) en *Así habló Zaratustra*, para dar cuenta de cómo las travesías investigativas calan en los adentros del espíritu, no solo de maestros, sino también de los estudiantes; travesías que le permiten salir de su oquedad para crecer en la alteridad del mínimo gesto, cada vez más singular y plural de la realización pedagógica:

Nietzsche valiéndose de la figura de Zarathustra explica como el espíritu se va moldeando a partir de tres transformaciones: camello, león y niño. La simbolización del Camello expresa esa actitud pasiva, sumisa y ciega que obedece para llevar una carga socialmente impuesta y legitimada por otros; cuando ese camello “desea ser más”, se ve transfigurado en la indocilidad y rebeldía del león, que se posiciona con resistencia ante las hegemonías dominantes; no obstante, el león en la conquista de su libertad, evoluciona en niño para trascender con su “poder-querer-hacer” creador en la acción. El niño lúdicamente revela, por consiguiente, su “voluntad” y en ella, la potencia vital de la experimentación, la decisión y la postura crítica (Ramírez-Cabanzo, 2019, p. 29).

Atendiendo a estas metáforas, un maestro que se ejerce como investigador situado, va creciendo en la transformación de su espíritu, y por ende, su intelectualidad se convierte en praxis en el contexto que habita y con quienes se despliega como pedagogo.

La sistematización: la potencia de la curiosidad epistemológica

Retomando la obra de Baruch Spinoza, entendemos la potencia (*potentia*) como un poder activo, que trasciende lo posible, es decir, que deriva en una actividad permanente intencionada que da origen a una nueva ontología a una nueva manera de ser, que para el caso que nos convoca, es la *ontología de la experiencia pedagógica*. En este punto, pensamos cómo la sistematización concreta en los maestros la potencia de la curiosidad epistemológica que se decanta en la producción de saber pedagógico.

La sistematización ha de sacarse del reduccionismo de una ordenación y registro de simples datos e informaciones, para concebirla a partir de la relevancia analítica (Ramírez-Cabanzo, 2018). De acuerdo con González, Barrantes y Lache (2016), el peso de la categoría de “experiencia” soporta el que la sistematización sea la fuente para que surjan distintos niveles de reflexividad, pues la experiencia “es esencialmente un proceso vital que está en permanente movimiento y combina un conjunto de dimensiones subjetivas y objetivas” (p. 13).

Sistematizar, en este sentido, es emprender un camino para observar, interrogar, leer y escribir la propia vivencia, para ponerla entre paréntesis, o filosóficamente hablando, para convertirla en epojé, es decir, en una travesía que dinamiza la curiosidad y le invita a salirse de un mero estar, para que se desarrolle de forma crítica dentro del ejercicio de aprender. En otras palabras, la experiencia se transita y se le hace “aparecer”, para aprehenderla y asirla entre las manos, sacándola del estado de ingenuidad, para llevarla al estado de la curiosidad epistemológica. Así, en una actitud siempre insatisfecha e indócil, la experiencia surge cuando la vivencia se cuestiona, situando aquella *ontología de la experiencia pedagógica* como praxis.

De este modo, los registros audiovisuales, escritos, sonoros y cartográficos conllevan a que los docentes analicen y comprendan en sus propias experiencias, horizontes de “pensamiento, filosofías o teorías que le otorgan sentido y las hacen operar, que, aunque estando “mudas”, son producidas culturalmente como campos de significación” (Huergo, 2000, p. 37). Vale decir que no hay recetas pues los referentes metodológicos sintonizan el proceso, pero las dinámicas de la recuperación de las vivencias y su respectiva reflexión son las que implican un *efecto zoom*, de toma de distancia, para su lectura y producción de saber pedagógico (Zuluaga, 1999).

En su conjunto, los itinerarios mencionados habilitaron la participación activa de los docentes en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, por cuanto el lugar de la experticia y de la producción de saber pedagógico se hizo evidente; sus conocimientos sobre las tramas de la cultura escolar en el contexto de ciudad y de país, se expresaron en cada uno de los encuentros en los que lideraron debates como actores consultivos de la política pública alrededor de los distintos ejes: Educación Inicial: bases sólidas para la vida; Formación integral de nuestros niños, niñas y jóvenes; Transformación pedagógica; Jóvenes y adultos con capacidades: Proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI; Educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural; y, Financiación y mejoramiento de la gestión educativa.

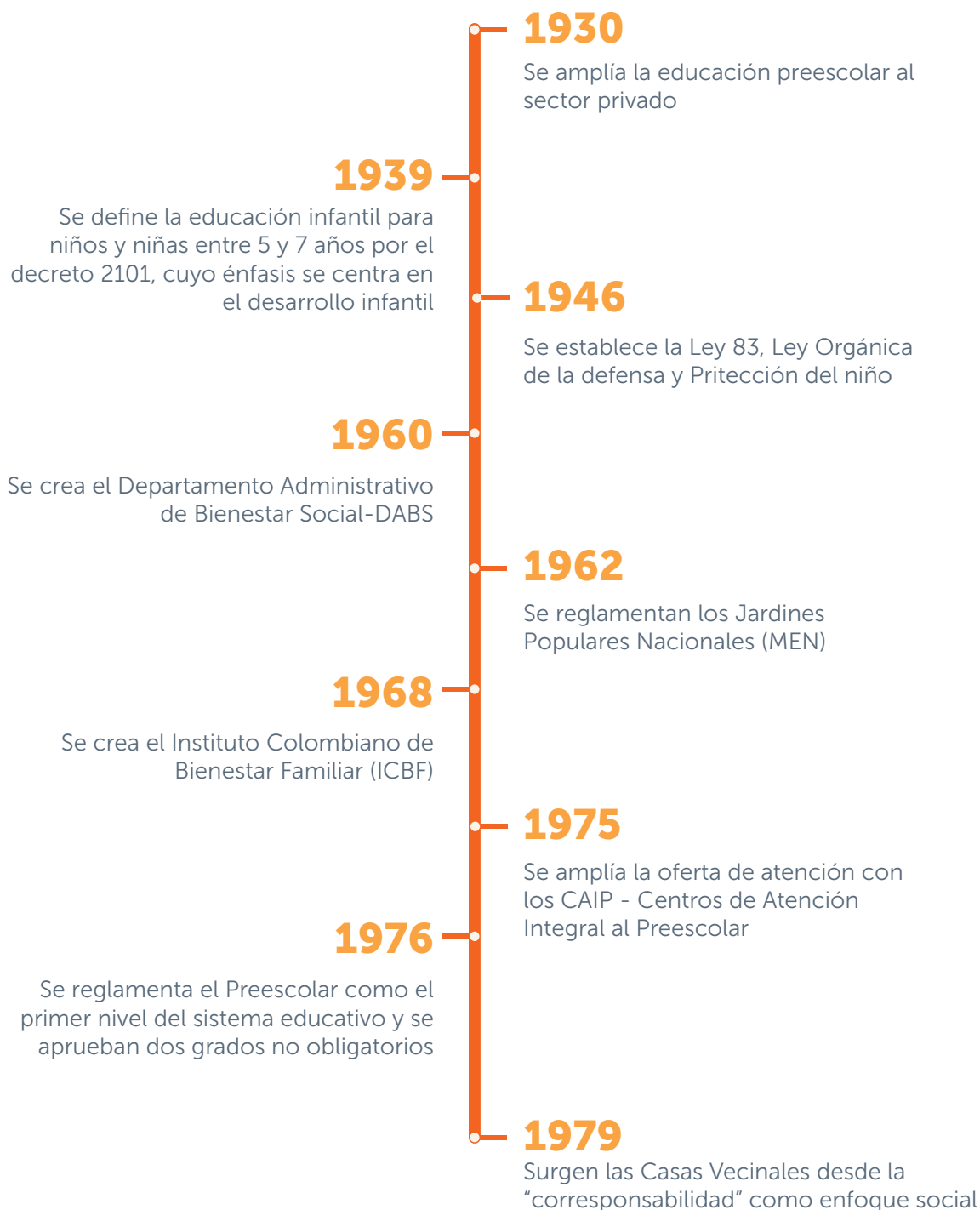
Para el caso que nos ocupa, se describe el ejercicio “pensar – actuar – comunicar” la intelectualidad y praxis del maestro en el eje de Educación Inicial.

La educación inicial como eje de política pública: reflexiones en torno a la niñez y su formación en el contexto de ciudad

Las políticas públicas educativas desde hace décadas han puesto en el centro del debate la necesidad de consolidar apuestas sociales que reivindiquen socialmente a la primera infancia y su formación. La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana es entonces otra iniciativa para saldar la deuda social que la ciudad tiene con la primera infancia. A continuación, se despliega brevemente el recorrido temporal de la política educativa al respecto:

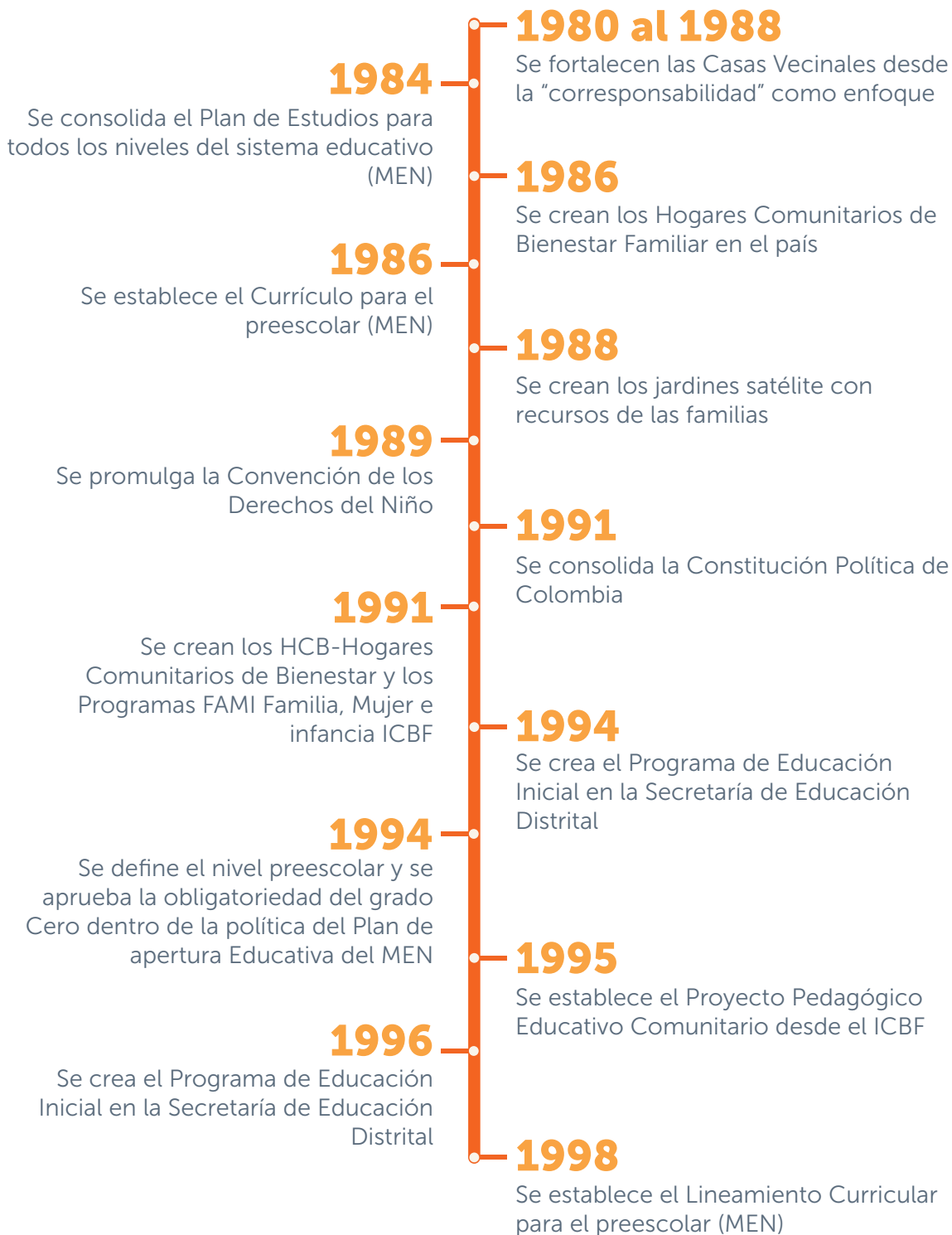
- 1930 - 1979
- 1980 - 1998
- 2000 - 2010
- 2010 - 2020.

Figura 1. ACCIONES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL 1930-1979.



Fuente: Elaboración Propia

Figura 2. ACCIONES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL 1980-1998



Fuente: Elaboración Propia

Figura 3. ACCIONES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL 2000-2010



Fuente: Elaboración Propia

Figura 4. ACCIONES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL 2010-2020



Fuente: Elaboración Propia

Esta línea de tiempo a *grosso modo* va mostrando como la ciudad ha venido evolucionando con decisiones y acciones de política pública que vinculan hacia el año 2004 a los maestros en mesas de trabajo para discutir las orientaciones que se han consolidado, y así, saldar la deuda social con la educación inicial. Nociones como desarrollo integral, cuidado, crianza, corresponsabilidad, participación y sentido pedagógico, se han convertido en discursos que ya no constituyen una cuestión menor. Además, las maestras, en especial, han adquirido una visibilidad como creadoras de experiencias educativas; un lugar que se ha ganado a pulso la educación inicial en la realización de la política pública de los últimos años.

Es de destacar que la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, en el eje de *Educación Inicial: bases sólidas para la vida*, legitima la potencia del ejercicio innovador de maestras y maestros, así como los desarrollos de RCD frente al estudio del campo de la infancia, en contraste con el saber consolidado por facultades de educación y centros de investigación. No obstante, la impronta de maestros y maestras de base es particular, y es el quehacer *insitu* el que trasciende los postulados teóricos y los lleva a la escena georreferencial, a los entornos educativos en clave de praxis. Cuando los docentes reflexionan sobre su práctica –intencionada, sistematizada y socializada– la hacen desde un locus de su saber, un lugar de conocimiento y experticia.

Algunas de las problematizaciones más relevantes que emergieron sobre la educación inicial, refieren la necesidad de políticas educativas que superen el asistencialismo. Tendencias como la teoría ecológica del desarrollo humano, promovidas a partir de una cultura de reconocimiento de la primera infancia y la valía de su formación integral, implica no solo la importancia de comprenderla como actor social y cultural múltiple desde la cuna –como sujeto desde antes de nacer–, sino la educación como un derecho para la formación de humanidad y no circunscrita exclusivamente a los espacios institucionales.

Si bien el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2019) traza los principios, las orientaciones curriculares y las actividades rectoras para niños y niñas, nos preguntamos ¿Cuál es el proyecto educativo de la educación inicial y la primera infancia? ¿cuáles son las epistemologías y pedagogías propias que brindan un norte a la educación inicial? ¿cuál es el papel de la experiencia subjetiva de niños, niñas y familias como sujetos? ¿qué importancia tienen los relatos, biografías, capacidades y entornos de las comunidades educativas? y ¿cómo lograr desde la intersectorialidad una atención integral para las niñas, niños y familias más vulneradas socialmente gracias al abandono estatal?

Ante estos cuestionamientos, se plantea que el Proyecto Educativo para la Primera Infancia debe fracturar la mirada pre-escolarizante, instruccional, aprestadora y primarizante (Fandiño, 2016), que las políticas públicas han instituido para educar a los niños y las niñas (ver la línea de tiempo descrita anteriormente). Las discusiones generadas en el equipo de educación inicial dan cuenta de la necesidad de abrir escenarios sobre la comprensión de las infancias para lograr trasgredir la concepción biológica, etárea y adultocéntrica desde la que se adjudica, para poder asumir a la niñez no solo como sujeto pleno de derechos, sino además como sujeto colectivo social, cultural y político que requiere de todo un proyecto educativo con enfoque de participación ciudadana que le permita el despliegue de sus capacidades y de la potencialidad creativa desde este tiempo presente hasta su adultez.

Como se ve, es todo un desafío de pertinencia epistémica, teórica, pedagógica y metodológica, que no sólo se debe circunscribir a que educadores apropien el lineamiento pedagógico o a que expongan sus experiencias destacadas, mientras los debates conceptuales se dan en otras instancias. El diálogo de saberes entre SED, facultades de educación, docentes y centros de investigación generado en el equipo de este eje de la Misión demostró que se requiere indiscutiblemente de la experticia y la intelectualidad de Maestras y Maestros de base, que, desde el aula y sus contextos, reconocen a niños, familias y escuelas, al caminar el territorio educativo para hacerlo investigable.

Ante este panorama, es de absoluta relevancia continuar con los diálogos intersectoriales para pensar de forma intencionada la formación de maestros para educación inicial, la transformación de los significados de minoridad instalados alrededor del rol social de la primera infancia, así como lo que implica pensar la niñez en sus primeros ciclos y por ende su educación. Igualmente, el perfil de los profesionales que asumen su educación, el sentido de las prácticas formativas y pedagógicas, entre otros aspectos, que hoy por hoy, son temas de discusión en las redes de maestros y en la educación superior.

A modo de epílogo

Reconocer a las maestras y los maestros como intelectuales de su oficio es dar cuenta del saber pedagógico que producen a partir de su experiencia como trabajadores de la cultura, como pedagogos, y como profesionales de la educación. Su participación en la construcción de políticas educativas instituye procesos desde abajo, más horizontales, y que deben seguirse promoviendo para aterrizar y traducir en estas discusiones, los ejercicios de investigación e innovación que atraviesan su labor.

Es junto con los docentes y sus colectividades que la materialización de la política educativa puede situarse con pertinencia social ante las situaciones de inequidad que atraviesan niños, niñas, jóvenes y comunidades a lo largo y ancho de nuestra ciudad. Las apuestas que agencian las RCD nacen en la escuela y vuelven a ella en forma de saberes situados, prácticas intencionadas y trayectorias biográficas más humanizantes. Por ello, es vital seguir generando escenarios para escucharles, para que sistematicen, narren y compartan sus experiencias. Su papel como pares académicos es el de contrastar, crear y enriquecer acciones que concretan las políticas educativas.

Este panorama de intelectualidad y praxis de maestras y maestros que interroga creativamente los procesos educativos, es el que hace de la escuela y la ciudad un territorio para la democratización de los saberes, la ciencia, la cultura, la pluralidad, el respeto, la garantía de los derechos humanos, la convivencia, la diversidad cultural y la construcción de memorias históricas y culturas de paz. Al igual que el efecto mariposa, el aleteo de los docentes está desatando y avivando una movilización pedagógica como aquella iniciada en los 80.

Diseñar, proyectar y construir políticas educativas en clave de “pacto social” demanda una perspectiva territorial, de género, diferencial, intersectorial e interseccional sobre el derecho a la educación. La invitación entonces, es a insistir, persistir y resistir con acciones contundentes en la garantía del derecho a partir de la *Gramática de la Educación* o de las 4^{as} que explica Katarina Tomasevski: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, bases ineludibles para la exigibilidad con justicia social de este derecho humano y bien público, poniendo en relieve el desafío de no comprenderlo como un servicio, más de la lógica de las políticas neoliberales (Tomasevski, 2004).

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana se constituyó en un hito de ciudad y de país que revitalizó el Movimiento Pedagógico, en cuya base está la conformación de un grupo académico de diversos actores para pensar un Proyecto Educativo de largo aliento, “incluyente y participativo”, en el cual, maestras y maestros de base jugaron un rol protagónico. Los debates dados en cada uno de los ejes dieron cuenta del llamado permanente a situar las discusiones y propuestas en los contextos reales que se viven en los rincones, centros y periferias de las instituciones educativas. La experiencia de maestros y maestras sí que sabe de estas complejidades, tanto por las inequidades sociales que laten cada día, como por la riqueza sociocultural de los entornos que visibilizan y promueven.

Seguir convocando a docentes y RCD como actores fundamentales en la construcción de políticas públicas educativas es la clave para continuar con la labor de reflexionar en torno a la necesidad de forjar una ciudad como espacio democrático “abierto, participativo y plural” que permita hacer realizable la educación como formación de humanidad y dignificación de niñas, niños, jóvenes y familias. La intelectualidad y praxis de los maestros y maestras ha de ser visibilizada y legitimada para que Bogotá en el 2038 avance hacia un desarrollo humano pleno, universal e incluyente que garantice el derecho a la educación con todas sus dificultades. Es con el talante y el carisma que caracteriza a las y los educadores, que podemos seguir con esta movilización pedagógica para lograr que Bogotá sea sistémica, integral, inclusiva y orgánicamente educadora para todos; un espacio que se habita por el buen vivir, la diferencia y la comunitariedad.

Referencias

Cárdenas, M. y Boada, M. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En *Historia de la Educación Tomo II*. IDEP.

Carta enviada a los docentes invitados a participar en la “Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana”, mayo de 2020.

Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. Fondo de Cultura Económica

Fandiño, G. (2016). *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional

Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores

Freire, P. (1990). *Pedagogía del Oprimido*. Búsqueda

Hard, M. y Negri, A. (2004). *Multitud*. Debate

Hard, M. y Negri, A. (2005). *Multitud*. Guerra y democracia en la era del imperio. Debate

González, M., Barrantes, R. y Lache, L. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999 – 2013*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico(IDEP).

Huergo, J. (2000). *Comunicación/Educación. Itinerarios transversales*. En *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías*. Universidad Central- DIUC, siglo del Hombre Editores, Serie Encuentros, pp.3-25.

Nietzsche, F. (2001). *Así habló Zaratustra*. Ed. Libsa.

Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Revista Folios*, (23) ene-jun, 3-14 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10185/7300>

Ramírez-Cabanzo, A. (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. En: *Maestra Escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Red Chisua.

Ramírez-Cabanzo, A. (2019). Semilleros de investigación: una experiencia por la intelectualidad de niños, niñas, jóvenes y maestros. En: *Semilleros Escolares de Investigación. Memorias de un proceso*. Secretaría de Educación e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. Editorial Corporación Magisterio.<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2376>

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Editorial Inermon Oxfam

SED-IDEP. *Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá, D.C. lineamientos de política pública*. SED-IDEP Ed. Magisterio

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Siglo del Hombre Editores



Capítulo 2

Hacia un nuevo rol del docente de primera infancia

Martha Janeth Sanabria Guerrero⁴

Requerimos una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modelo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera a sí misma, que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y concilie una ética y, tal vez, una estética para nuestro afán, desafortado y legítimo de superación personal.

Gabriel García Márquez

Introducción

Este capítulo pretende realizar un reconocimiento a la labor del maestro y maestra de ciclo inicial comprendido entre los 0 y los 6 años. Surge a raíz del trabajo realizado en el eje de primera infancia en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, donde se evidenció la necesidad de darle un mayor protagonismo a la educación infantil en nuestra ciudad, garantizando la protección del derecho a la educación desde su etapa inicial.

En los diversos encuentros emergieron muchas propuestas para dar un lugar preponderante a la educación inicial de niños y niñas, centrándose la discusión en la visibilización y posicionamiento del maestro o maestra de este ciclo, ya que entran en juego aspectos sociales, políticos, culturales y éticos de lo educativo. Mención especial merecen las maestras y maestros de la sede C del colegio Nuevo Horizonte que inspiraron la construcción del presente capítulo.

4. Doctora en Educación, Magister en Desarrollo Educativo y Social. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales y Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, es coordinadora de ciclo inicial y ciclo 1 de la sede C del Colegio Nuevo Horizonte, ubicado en la localidad de Usaquén en Bogotá, Colombia. Integrante del eje Educación Inicial: bases sólidas para la vida de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Para profundizar en el tema se proponen dos formas de abordarlo; el primero, desde el enfoque de género; según la Gran Encuesta Integrada de Hogares (2019) en el ciclo inicial de educación (0 a 6 años) el 93 % de los docentes son mujeres, algo que como veremos, trae innumerables brechas de género. El segundo enfoque está en las razones sobre la subvaloración social, económica y cultural del docente en este ciclo, cuando está comprobado que la formación en primera infancia es crucial en el desarrollo del ser humano.

El camino propuesto parte de la importancia que tiene la educación inicial en el ser humano; reconocer que es un derecho de la persona y un servicio público con una función social. Así, partiendo de nuestra Constitución Política, pasando por la Ley General de Educación 115, el Decreto 2247, la Estrategia Nacional Integral para la Primera Infancia De Cero a Siempre, los Lineamientos Pedagógicos Curriculares para la educación inicial en el distrito, los datos estadísticos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares del DANE, hasta llegar a los aportes de reconocidos especialistas como Graciela Fandiño y Julián de Zubiría, el capítulo busca reivindicar la figura de la maestra y maestra de este ciclo educativo.

También es preciso mencionar las investigaciones realizadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) al respecto, como la encuesta realizada a maestros y maestras de ciclo inicial y ciclo uno del Colegio Nuevo Horizonte, que sin convertirse en una muestra significativa para una investigación, sí pone en evidencia los estereotipos, prejuicios que hay sobre el tema, pero a su vez, las posibilidades y alternativas de un mayor reconocimiento de la labor docente en la primera infancia.

Marco legal de la atención en Primera Infancia

Desde hace varios años en Bogotá la educación inicial para nuestros niños y niñas se ve reflejada en el lineamiento pedagógico y curricular del distrito cuyo propósito es brindar oportunidades para promover el desarrollo de los niños y las niñas a partir de la creación y disposición de propuestas pedagógicas intencionadas, sistemáticas y estructuradas que se deben realizar en el contexto educativo durante los primeros años de vida. Un propósito que aplica para cualquier establecimiento educativo, no importa si es privado o público, pues aquél responde a la necesidad de consolidar una política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. En esta búsqueda se realizan acciones intersectoriales entre la Secretaría de Educación (SED), la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y la regional Bogotá del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Cuando se habla de educación en primera infancia se refiere a la etapa de los niños y niñas de 0 a 6 años, según el lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), elaborado conjuntamente por la SED y la SDIS, en el que se plantean dos ciclos: de 0 a 3 y de 3 a 5 años. Es importante aclarar que el grado de transición es parte del primer ciclo de la educación obligatoria, siendo parte de lo que se conoce como primera infancia.

De cierta manera, el decreto 2247 de 1997 buscó distanciarse de la formalización en esta etapa, para que fuera pensada desde las características de los niños y niñas a quienes va dirigida -3 a 6 años-. Sin embargo, la Ley General de Educación estableció que se debe garantizar 3 años de educación inicial -pre jardín, jardín y transición- sin distingo alguna de estrato, género o región; una condición esencial para aumentar la democracia, disminuir la inequidad y mejorar la calidad de la educación (Zubiría, 2015).

Actualmente, la SED atiende parcialmente a los niños y niñas desde los tres años, iniciando su proceso desde prejardín, el cual se ha enriquecido gracias a la alianza estratégica para la formación integral de la SED con los jardines de la Secretaría de Integración Distrital (SDIS). Por su parte, el grado de jardín se ha venido implementando en la mayoría de colegios, mientras que en todos los colegios distritales se cuenta con el grado de transición.

Educación en primera infancia: un sesgo de género

Para realizar este análisis, se parte de la Gran Encuesta Integrada de Hogares, realizada a los hogares colombianos por el DANE en el año 2019, que deja los siguientes datos: en Colombia hay 920.324 docentes distribuidos entre educación preescolar, básica, media, superior y educación no formal; 570.000 de estos docentes son mujeres, lo cual equivale a un 63% del total (2019). Ahora bien, pese a ser un oficio donde las mujeres prevalecen, las profesoras ganan, en promedio, un 13,8% menos que los hombres que se dedican a esta misma labor. En Colombia, el salario promedio de un profesor hombre se ubica en \$2,1 millones de pesos mensuales, mientras que una mujer desempeñando la misma actividad, gana en promedio \$1,8 millones al mes. Esta brecha salarial entre profesoras y profesores se agrava en los niveles de educación preescolar y básica primaria donde alcanza niveles del 65,8%, así como también en las universidades, donde una profesora gana, en promedio, 20,7% menos que su par masculino. Para profundizar más en estos porcentajes que revelan las inmensas brechas entre hombres y mujeres, puede verse la siguiente tabla:

Tabla 1. Brecha salarial entre hombres y mujeres. Profesores (2019)

Nivel de enseñanza	Hombre	Mujer	Brecha salarial
Educación preescolar	3.084.890	1.056.446	-65,8%
Educación básica primaria	1.799.843	1.397.384	-22,4%
Educación básica secundaria	2.185.077	2.301.394	5,3%
Educación media académica	1.828.734	2.366.952	29,4%
Establecimientos que prestan el servicio de educación preescolar y básica primaria	1.643.020	1.127.190	-31,4%
Establecimientos que prestan el servicio de educación preescolar y básica (básica primaria y básica secundaria)	2.217.640	2.139.265	-3,5%
Establecimientos que prestan el servicio de educación preescolar y básica (básica primaria y básica secundaria) y media	2.352.689	2.075.937	-11,8%
Establecimientos que prestan el servicio de educación básica (básica primaria y básica secundaria)	1.971.715	1.856.965	-5,8%
Establecimientos que prestan el servicio de educación básica (básica primaria y básica secundaria) y media	2.141.227	2.221.942	3,8%
Establecimientos que prestan el servicio de educación básica secundaria y media	1.644.784	1.828.235	11,2%
Educación superior	3.108.729	2.464.687	-20,7%
Educación no formal	1.642.121	1.235.901	-24,7%
Total General	2.135.039	1.839.358	-13,8%

Fuente: Gran encuesta integrada de hogares (2019)

Sexo y género: una breve aclaración

Todo esto, lleva a preguntarnos varias cosas; ¿Por qué razón los hombres no se dedican a esta profesión?, ¿será discriminación?, ¿será este un trabajo considerado socialmente solo para mujeres?, ¿por qué un hombre no puede ser docente de preescolar y educar a un niño o niña igual o mejor que una mujer? Sin ánimo de resolver definitivamente estos interrogantes, sí vale la pena decir que la sociedad ha ido creando ciertas normas, reglas y valores que regulan el rol de la mujer, donde el género masculino se impone sobre el femenino. Esto es algo que se percibe desde el entorno familiar, lugar en el que se forman las relaciones de género entre los sexos, a partir de la transmisión de padres a hijos e hijas de costumbres, creencias, formas de pensar y actuar, según el sexo.

Para tener más claridad al respecto, según PROFAMILIA, sexo y género pueden entenderse de la siguiente manera: "(sexo)características biológicas y físicas usadas típicamente para asignar el género al nacer, como son los cromosomas, los niveles hormonales, los genitales externos e internos y los órganos reproductores. Y el término género: es una construcción social, cultural y psicológica que determina el concepto de mujer, hombre y de otras categorías no binarias o normativas" (2022).

De este modo, la perspectiva, relación y construcción del significado de género es fundamental para los fines del presente capítulo, ya que aquel es producto de una construcción social que determina el concepto de mujer y hombre, pasando de una generación a otra. La primera escuela de nuestros niños y niñas es el hogar, allí los padres y las madres se encargan de transmitir a sus hijos lo que aprendieron de sus padres. Estas formas de aprendizaje definen un determinado comportamiento, el cual permitirá definir a los niños y a las niñas dentro del rol que "deberían" pertenecer, definiendo las relaciones de género entre los sexos y las actividades propias de cada uno de ellos partiendo de su sexo: masculino o femenino (García, 2005).

También es importante tener en cuenta cómo influye el sistema patriarcal dentro de esta sociedad, donde se ha designado un tipo de organización social en el que el hombre tiene la autoridad y es el que tiene la razón; las mujeres obedecen desde su figura de esposa, madre abnegada y trabajadora, siempre a la sombra de algún hombre. Si bien han existido muchos avances que podemos confirmar en nuestra cotidianidad, desafortunadamente algunas de estas maneras de pensar se mantienen e impactan en el campo educativo.

Sesgo de género en la docencia de ciclo inicial

Lo anterior, está de la mano con la selección del trabajo y de las carreras profesionales, entre otras decisiones vitales. Existe un contexto oculto que deja entrever en qué trabajos pueden estar los hombres y en cuales las mujeres, llevando a restarle competencias, destrezas y habilidades tanto al hombre como a la mujer. Estas costumbres influyen socialmente y se clasifican para determinar que pueden o no pueden hacer los hombres y las mujeres.

Este sesgo de género opera en la elección de una carrera como la licenciatura en educación infantil, pues la formación de niños y niñas siempre ha sido encargada a las mujeres, quienes están llamadas a convertirse en buenas maestras por su "instinto" maternal. Apple (1989) hace mención sobre la labor de la mujer en la época colonial, resaltando su figura como docente, que proviene de considerar a la mujer desde una óptica reducida y limitada a la maternidad, estableciéndose una continuidad entre el hogar y la escuela, siendo el cuidado y protección de los niños y las niñas lo fundamental.

La voz de los maestros y maestras del Colegio Nuevo Horizonte sede C

Así pues, dentro del propósito de realizar un reconocimiento a la labor del maestro de primera infancia, se quiere visibilizar el trabajo que realizan las maestras y maestros de la sede C zona rural del colegio Nuevo Horizonte, ubicado en la localidad de Usaquén, que atiende a los niños y las niñas de los grados jardín, transición, primero y segundo. Igualmente, estas respuestas permiten dimensionar los imaginarios que hay alrededor del docente en la educación inicial a través de investigaciones y las propias reflexiones que surgieron desde las respuestas.

La encuesta fue realizada a 16 maestros y maestras con las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los motivos por los cuales los hombres no estudian licenciatura en Educación Infantil?; ¿Cuál es la percepción sobre la presencia mayoritaria de población femenina en el ciclo inicial?

En las respuestas a ambas preguntas, se evidencia cómo las representaciones sociales construyen los roles de lo que debe ser y hacer el hombre y la mujer; esta tiene un rol delicado, tierno y maternal; el hombre tiene el rol masculino de rasgos fuertes y varoniles. También se evidencian las creencias que según Moreno (2022) son "Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. No se fundamentan en la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo" (p. 73).

Estos prejuicios sociales que hay alrededor de la masculinidad se pueden ver en el imaginario de que los niños y niñas están expuestos a situaciones de riesgo físico y emocional cuando los docentes son hombres; una creencia que solo considera a las mujeres como idóneas para trabajar en educación inicial. Además, la falta de oportunidades laborales para los hombres proviene de la idea, o mejor, prejuicio de que una condición para ser docente en la primera infancia, es ser mujer; un estereotipo profesional que diferencia ciertas carreras para hombres y otras para mujeres.

Otro aspecto importante a resaltar en las respuestas es “el que dirán”; cuando un hombre estudia educación infantil es objeto de estigmas y lugares comunes por su orientación sexual. Esta realidad social interfiere entre la relación del individuo y su medio social, que en nuestro contexto, está marcado por el machismo, la homofobia, la misoginia, entre otros fenómenos, que terminan alejando a los hombres de estudiar educación infantil. Por otro lado, existe un imaginario en torno a que la licenciatura en Educación Infantil es una carrera fácil y sencilla, sin mayor complejidad, a la cual acuden personas que no tienen buenas habilidades en áreas como matemáticas, ciencias naturales, y tecnología; una creencia que no tiene en cuenta las habilidades, competencias, conocimientos, y destrezas que un docente de educación inicial debe tener en esta labor.

La pregunta que surge a partir de estas respuestas es ¿Qué causas han llevado a la sociedad a desvalorizar el trabajo de los docentes de preescolar? Una de ellas, es que persiste una visión asistencial y de cuidado de lo que hace un docente en este ciclo, cuando el sistema escolar ha venido transformándose continuamente; se ha masificado la escolaridad, las estructuras familiares están en proceso de acomodamiento, se viene dando un conflicto generacional, así como la lucha por un trabajo digno. Esto último, en el caso de la licenciatura en educación infantil, es más vigente que nunca, porque las condiciones laborales no son las adecuadas, como vimos anteriormente, constituyéndose en un primer paso para el cierre de brechas socioeconómicas.

Existen varias investigaciones que demuestran cómo una educación inicial de calidad compensa las desventajas socioeconómicas de las condiciones de nacimiento. Heckman (2006) plantea que reconocer el rol del docente y valorar su trabajo con salarios adecuados a sus funciones, genera un beneficio en la educación de niños y niñas. Esta perspectiva considera al docente como un profesional que decide, reflexiona, juzga, cree y tiene actitudes (Marcelo, 1987; Fandiño, 2004); esto permite comprender las diferentes prácticas de enseñanza y desarrollo docente.

La profesión docente tiene una connotación bastante particular; muchas personas piensan que es un error estudiar una licenciatura pues no garantizaría una vida digna. Así, cuando se piensa en las razones para escoger una profesión como esta, aparecen palabras como enseñar, ayudar y cuidar; también puede notarse que varios docentes de primera infancia continúan la tarea que en algún momento realizaron sus padres, viendo en esta profesión su proyecto de vida.

Por otro lado, las instituciones educativas de educación superior en Colombia no limitan en forma alguna que hombres y mujeres puedan ingresar a estudiar educación infantil. Se puede entonces pensar que más que prácticas institucionales, lo que afecta al tomar la decisión es la concepción *maternalista* que se tiene del ciclo inicial, que ha sido explicada anteriormente. Es por esto que las instituciones formales de educación necesitan ampliar sus currículos de una manera que permita “vincular e interrelacionar un ser humano con un proyecto de vida articulado a su proceso formativo, lo cual se convierte en garante de que el maestro pueda aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a amar” (Gardner, 1994).

En cuanto a la maternidad y docencia, siempre se ha pretendido que la maestra de preescolar sea la segunda mamá de sus estudiantes; se piensa que la mujer es más paciente, brinda más confianza, tiene en su ser el cuidado y protección por el otro, genera en los niños y las niñas cercanía, amor, empatía. A su vez, está en el imaginario que realiza trabajos manuales, diseña y trabaja con las manos, es creativa, entre otros aspectos. De esta manera, las respuestas a esta pregunta dejan ver que lo femenino se asocia con lo maternal, en tanto la docente/madre asume los cuidados del niño o niña.

Vale la pena mencionar algunas de las respuestas que surgieron al respecto: “En mi percepción, esto se debe a las expectativas laborales; las mujeres, en su mayoría, quieren trabajar en este campo. Debe ser por los pensamientos y esquemas culturales que van surgiendo de generación en generación”. Otra respuesta ilustra esto: “Se tiene el mito que al ser los estudiantes de corta edad, y al requerir de atención y cuidados especiales, este ciclo está enfocado al inicio de la maternidad, donde esos cuidados los realiza la mujer desde que nace el bebé. Es de mucha dedicación, constancia y ternura; los hombres no realizan ese rol tan directo con los hijos, pero esto no quiere decir que no lo puedan hacer”.

En síntesis, en Colombia persiste un sistema patriarcal, machista, resistente al cambio; por eso, todavía se identifica a la mujer más como cuidadora que como docente. A lo que se suma el concepto social que se ha ido construyendo a través de los años sobre los roles para cada género. Según ha indicado la docente N. Patiño “Mi percepción es que desde las representaciones sociales se tiene la idea de unos roles determinados y asignados para cada género; en especial para los hombres, que tienen prohibidas las expresiones explícitas de ternura y amor; estas se determinan solo para las mujeres. A los hombres se les da el rol de ser los “masculinos”, es decir, de ser los que son fuertes, que no expresan sus emociones y que pueden resistir todo”. (comunicación personal, 8 de febrero de 2022).

Conclusiones

Definitivamente, es necesario replantear el rol del docente de educación infantil en nuestro país. En este capítulo exploramos algunos imaginarios y prejuicios al respecto, así como unos datos que permitieron comprender su situación social y económica.

Por ello, proponemos lo siguiente:

1. Crear una política abierta al cambio donde se fortalezca la presencia masculina en la formación de estudiantes en licenciatura en educación infantil. La finalidad es crear un cambio cultural y convocar a más hombres para que puedan estudiar esta licenciatura. Igualmente, es importante crecer y aprender ante la diversidad, con el fin de contribuir a romper distintas prácticas, discursos y representaciones sociales que se han fabricado para designar lo que debe ser apropiado para las mujeres y para los hombres en función de su sexo; lo que se intenta transformar es la construcción simbólica denominada "género" (Lamas, 2003).
2. Hacer uso de un lenguaje inclusivo y promover la participación de cualquier persona sin importar el sexo. Capacitar, sensibilizar, concientizar a la sociedad de la importancia de la labor de los hombres en la formación de educación preescolar.
3. Demandar a las universidades que ofrecen esta licenciatura, replantear sus currículos, darles una mirada más real, dejar de ver y concebirla como una carrera asistencialista que solo pueden realizar las mujeres. Es necesario buscar nuevas estrategias para que más hombres se interesen por esta opción profesional.
4. Motivar e incentivar a la población masculina para que ingresen a este tipo de carreras. Cabe mencionar que la presencia de los hombres en un espacio laboral como la educación inicial, aumentaría la diversidad del profesorado dentro de la institución. Esta presencia serviría de ejemplo para otros hombres con ideas diferentes, en especial, para los jóvenes que se encuentran terminando su bachillerato y que pudieran contemplar la opción. (Barrio, 2005).
5. Garantizar tres años de educación inicial para todos los niños y las niñas, lo cual aseguraría una genuina democracia y una calidad en la educación (Zubiría 2015).

Para finalizar, es importante manifestar que si bien la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana dentro de su propósito promueve y garantiza el desarrollo infantil de los niños y las niñas desde su gestación hasta finalizar la primera infancia, es preciso tener en cuenta las recomendaciones dentro de este eje, y que apuntan a la transformación de la ciudad desde la base de la vida y el desarrollo: la infancia. En esa línea, se recomienda fortalecer la línea de formación, cualificación y acompañamiento del docente para dinamizar la transformación pedagógica y enriquecer la política de las instituciones educativas tanto a corto (2024), mediano (2030) y largo plazo (2038), donde se creen reconocimientos y estímulos a los docentes de educación inicial (premio a docente de EI). Así mismo, crear una revista de Educación Inicial, acordar estrategias, alternativas y condiciones para el perfeccionamiento y cualificación de los docentes. En pocas palabras, realizar un seguimiento a estas propuestas para que no se queden en el papel, sino que trasciendan y se vean implementadas en la política pública de educación para el distrito capital.

Referencias

Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.

Castro, J. (enero-junio 2013). La conveniencia de un argumento pedagógico: a propósito de la construcción de la política pública en educación inicial y primera infancia. *Revista educación y ciudad*, n.24, 7-8. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-24.pdf

Consejería presidencial para la equidad de la mujer. *Gran Encuesta Integrada de Hogares*. (2019). *Día del profesor*. <http://www.equidadmujer.gov.co/prensa/2019/Documents/20200514-Dia-del-profesor.pdf>

Decreto 2247 septiembre (1997). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Fandiño, Graciela. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de Transición*. Universidad Pedagógica Nacional.

Fandiño, G. (2011). De la educación preescolar a la educación inicial. *Revista educación y cultura*, n.9, 7-13. https://fecode.edu.co/revistavirtual/images/revistas_1100/Educacion%20y%20Cultura%2093.pdf.

De Zubiría J. (2015). *La calidad de la educación bajo la lupa*. Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (2014). *La evaluación de los docentes en Colombia*. Revista Semana <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-evaluacion-de-los-docentes-en-colombia/411775-3/>.

García, R. A. (2005). Mitos y falacias sexuales existentes en los agentes educadores (familia-escuela). En A. Donini, E. Faur, A. García y A. Villa. *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. (pp. 141-186). Novedades Educativas.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

La Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia "De Cero a Siempre". (Octubre 2012). *Cartilla atención integral prosperidad para primera infancia.pdf* <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>

Ley General de educación 115. (Febrero 8 de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Moreno, M. (2002). *El Pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. Pensamiento y conocimiento de los profesores*. UPN-Colciencias.

PROFAMILIA.(2022). *Identidades de género. 1* <https://profamilia.org.co/aprende/diversidad-sexual/identidades-de-genero/>

Secretaria de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1156>



Capítulo 3

El Directivo Docente en Colombia: Entre lo administrativo y lo pedagógico

Martha Cecilia Betancur Taborda⁵

Introducción

Participar en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana fue una experiencia positiva por la infinidad de aprendizajes; también, fue el momento oportuno para cuestionar y reflexionar sobre la dirección escolar en Colombia, específicamente, el rol pedagógico del director escolar o directivo docente. Las discusiones en la Misión me permitieron imaginar y soñar un currículo con una profunda transformación pedagógica y didáctica que impacte de manera positiva a la sociedad desde la figura del directivo docente en la actualidad, eje de este capítulo.

Este análisis y reflexión gira en torno al significado del rol del rector o directivo docente como un líder pedagógico en contraste con la visión administrativa y gerencial que se ha implementado en los últimos años al respecto. Ahora bien, los cambios sociales, culturales, económicos y políticos del país se reflejan e impactan en los miembros de la comunidad educativa; es así como el papel del directivo docente y el sistema educativo evolucionan en el tiempo, instaurándose nuevos paradigmas, modelos educativos disruptivos y políticas de dirección escolar que permean a las comunidades educativas.

5. Docente del colegio José Martí IED. Licenciada en Biología, Especialista en Educación y Gestión Ambiental. Magister en Didáctica de las Ciencias, candidata a Doctora en Educación. Integrante del eje de transformación pedagógica de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, aportando a la reflexión sobre el currículo y la didáctica de las instituciones educativas.

Pero entonces, ¿Qué significa ser un líder pedagógico en el marco de la dirección escolar en Colombia? Esta inquietud genera varias tensiones relacionadas sobre la cuestión pedagógica, didáctica, así como posiciones en torno al currículo, la dirección y la administración educativa; temas fundamentales en el marco de una transformación de la educación que sea acorde a las necesidades y contextos del país. Entre las tensiones a analizar se proponen dos: dirección escolar gerencial versus liderazgo pedagógico; y dirección escolar con múltiples funciones administrativas versus liderazgo pedagógico, así como otras tensiones surgen en el análisis.

Así pues, para lograr esa transformación educativa desde la dirección escolar, se hace necesario establecer una ruta de navegación que parte de una aproximación conceptual e histórica sobre cómo se ha comprendido la dirección docente, pasando por los tipos de liderazgo presentes en las instituciones educativas. Así, encontraremos las tensiones que permitan encaminar las políticas existentes hacia unas políticas de liderazgo pedagógico, algo en contravía a lo existente, donde los directivos docentes -rectores, directores rurales y coordinadores- ocupan gran parte de su tiempo en asuntos administrativos y burocráticos, dado que muchas instituciones educativas se encuentran permeadas por herramientas de poder que son impuestas por los diversos entes de control institucional.

¿Qué es la dirección escolar?

Para empezar, es necesario afirmar que la dirección escolar está ligada a las funciones que desempeñan los directivos docentes, convirtiéndose ésta en un elemento clave para la transformación pedagógica, pues es allí donde se hace fundamental una continua búsqueda de las dinámicas escolares, de los procesos pedagógicos y didácticos, de las maneras como se construyen aprendizajes significativos y conocimientos, que de una u otra forma, nacen en las aulas y que impactan en la sociedad.

La dirección escolar como lo refieren diferentes autores es el “liderazgo educativo o dirección pedagógica de las escuelas” (Segovia, 2019, p. 899), un factor primordial en todas las agendas de políticas educativas, incluida la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, donde se abordó como un asunto transversal en los diversos ejes que conformaron este pacto por la educación. Sin embargo, se quedó tras bambalinas, por lo que este capítulo pretende profundizar en tal aspecto.

Retomando la definición de dirección escolar, diversos autores afirman que uno de los factores más significativos que se hallan ligados al mejoramiento escolar, es el rol del rector o directivo docente; en los años setenta es posible identificar esta tendencia en varios movimientos de la reforma educativa (Ávila y Sáenz, 2009). Esta aproximación a la dirección escolar, nos lleva, como planteamos antes, a una reseña histórica sobre cómo se la ha entendido en Colombia.

Reseña histórica de la dirección escolar en Colombia

Durante la Conquista nacen las primeras instituciones de educación; en ellas, se enseñan las primeras letras y la religión católica, inscribiéndose como un intento de educación no formal. Más adelante, en la época colonial, la educación está influenciada por los principios del renacimiento español. Igualmente, nace la escuela por mandato real y los primeros profesores son los curas doctrinarios. (OEI - Sistemas Educativos Nacionales, 2015). En 1777 con la creación de la "Instrucción general para los Gremios", se da la capacitación técnica y artesanal en oficios como la platería, herrería y tejidos, además de alfabetizar. A su vez, en el siglo XVII se estanca la educación, debido a que se suprimen las cajas de comunidad y la educación pasa a ser un derecho exclusivo de la burguesía. (Bohórquez, 2013 citado por Romaña, 2016, p.17). En esta época, los tipos de establecimientos educativos son administrados por las órdenes religiosas, el estado colonial y los curas párrocos; además, existía la educación doméstica que se ofrecía en la casa de la familia (García, 2005). En relación con lo anterior, se infiere que el rol del directivo docente no es muy claro, dado que en esta época las instituciones educativas estaban a cargo de comunidades religiosas como los Jesuitas, Dominicos y Franciscanos.

En la época de la Gran Colombia (1819), la educación tenía como eje central la formación de nuevas generaciones, bajo la premisa de que la fuerza espiritual que conlleva a alcanzar la libertad, la independencia ideológica y cultural, es la educación; idea que fue consolidada por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, arquitectos de ese sueño de nación. En este mismo año, "El Decreto sobre la Educación e Instrucción Pública" afirma que la educación es el principio de la felicidad y la sólida base de la libertad de los pueblos. En los artículos tres y cuatro, se considera la figura del director como aquel que está a cargo y cuidado del colegio, teniendo en cuenta funciones como: la dirección, la economía, la política interior, además de ser el jefe del colegio y al que le corresponde brindar a los niños una educación conforme a los principios liberales de la república. Este director, como todos los maestros de instrucción, eran elegidos y nombrados por el gobierno. (Ocampo y Soler, 2012).

El Congreso de Cúcuta en 1821 establece normas para la creación de colegios y la inspección de la educación, adoptando el método de instrucción lancasteriano basado en la utilización de alumnos adelantados para impartir instrucción a los recién ingresados (García, 2007). Además, se abren escuelas en todos los territorios con rentas propias; como aspecto relevante, se fundan las Escuelas Normales y se define el currículo. Igualmente, se creó la Dirección General de Instrucción Pública como instancia administrativa, cuyo director, tenía rango de ministro. En cuanto a las normas que se expiden, estas recogen no solo la organización administrativa, sino el estudio de la infraestructura escolar, como se afirma en el artículo 16: "El director de estudios que se establecerá en cada provincia deberá serlo también de las escuelas con la intervención que le confieran los reglamentos de la materia, pero los gobernadores supervigilaran tales establecimientos" (Ocampo y Soler, 2012, p. 201).

En 1844 se abren los primeros colegios privados y se reforma el sistema educativo; entre 1867 y 1885, se crean instituciones educativas, destacándose la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia en 1867. De igual manera, llega al país la Misión Pedagógica Alemana para asesorar la Dirección Nacional de Instrucción Pública, y se organizan las escuelas normales según el modelo planteado por Alemania. (OEI - Sistemas Educativos Nacionales, 2015). Tiempo después, en la Constitución de 1886, se determina la no obligatoriedad, introduciendo la gratuidad de la educación pública. Así mismo, la educación se divide por niveles: primaria, secundaria y profesional. En cuanto a la Nación, esta define políticas, programas y financia la dotación de útiles escolares; por su parte, los departamentos financian y administran a los docentes, a la vez que llevan a cabo la inspección, mientras los municipios administran la infraestructura.

En 1892 se expide el decreto 0349; en este documento son muy claras las funciones del rector, específicamente en el capítulo tres denominado: "De los Rectores, Catedráticos y Consejos Directivos". Allí, se puede verificar las funciones del rector, entre ellas, el cumplimiento del reglamento de cada institución, presidir el consejo directivo que está conformado por el rector y tres o cuatro catedráticos designados por el gobierno⁶. Su cargo es de libre nombramiento y remoción, y su estadía depende del buen desempeño de sus funciones en cada período administrativo, pudiendo ser reelegidos. (Ministro de Instrucción, decreto número 0349 de 1892, p. 3).

A diferencia de la Colonia, en donde la dirección escolar estaba a cargo de órdenes religiosas, a partir del año 1892 esta figura puede ser ejercida por personas laicas. De acuerdo a la literatura consultada, se perfila una imagen de la dirección escolar al servicio de las políticas del Estado con una fuerte función administrativa. Con respecto al campo pedagógico, una de las funciones dadas a los consejos directivos y las juntas es revisar y aprobar los textos y programas adoptados por los catedráticos. Es importante destacar que la permanencia del rector en su cargo, depende de la valoración del gobierno y del cumplimiento estricto de sus deberes legales y reglamentarios.

El siglo XX se inicia con una reforma a la educación y divide la enseñanza así: primaria (urbana y rural) y secundaria (técnica y clásica). La educación primaria queda a cargo de los departamentos y es gratuita pero no obligatoria; la secundaria, por otro lado, es administrada por la Nación. Además, se establece la diferencia entre personal administrativo y docente, creándose las Secretarías de Educación departamental, al igual que se organiza el sistema de supervisión.

Entre los años 1900 a 1950, se establecen profundos cambios educativos, sociales, económicos y políticos, no obstante, es muy poca la información sobre el rol del directivo docente, en concreto, del rector. En 1923 las instituciones

6. Es de aclarar que esta figura se da en los establecimientos que son administrados por la Nación, ya que, en las instituciones administradas por los departamentos, es decir, los establecimientos de "Instrucción Secundaria Departamentales", éstos son organizados y administrados por "juntas de carácter permanente".

educativas contaban con un director y un subdirector, los cuales, tenían funciones administrativas y de control hacia los maestros. En lo concerniente al cumplimiento de programas y guías emanadas por el Ministerio de Instrucción Pública y Salud, tanto los directivos como los maestros eran supervisados por inspectores, quienes ejercían una estricta vigilancia del funcionamiento de las instituciones (Bazante, 2006).

En 1927 con la Ley 56, se crea el Ministerio de Educación Nacional; en 1947 nace el Consejo Superior Permanente de la Educación cuya relevancia es ser una comisión de la UNESCO en el país. En la década del cincuenta, se crea la Oficina Sectorial de Planeación Educativa del Ministerio de Educación, encargada de los planes de desarrollo del sector educativo; esta oficina, con el apoyo de la misión de la UNESCO, elabora el Primer Plan Quinquenal de Educación Integral, donde se insiste en la instauración de una educación primaria de cinco años tanto en el sector urbano como en el rural (Téllez y Ramírez, 2006).

Es importante resaltar que en esta época se formó un grupo significativo de docentes y directivos docentes de la educación pública a la luz de las reformas y la escuela activas (Saldarriaga y Sáenz, 1997,). También, se expiden los decretos 1602 y 2263 de 1936, considerados como el primer estatuto docente, en donde se pueden ver algunas funciones del director, tales como ejercer el control sobre la documentación de los maestros para ser incluidos o eliminados del escalafón docente (Decreto 1829 de 1938).

Entre 1950 y 2002, la profesión docente se consolida aún más, gracias a la expedición del Decreto 1135 de 1954, en el que se establece las disposiciones sobre el Escalafón Nacional de Enseñanza. Con respecto al cargo de rector para los centros educativos del país, estos son seleccionados por el gobierno nacional y entre los requisitos para acceder a este cargo, se tiene en cuenta la experiencia y profesión; además, se hace explícito que los directores anualmente se determinarían por medio de una resolución (Ministerio de Educación Nacional, 1952). El artículo 49 de este mismo decreto, hace énfasis en que los directores de las escuelas no podrán ser de categoría inferior a la de los maestros seccionales; a su vez, el director de la escuela debía ser católico y certificar mediante un documento expedido por el párroco una constancia de excelente conducta.

Igualmente, en esta etapa se expide el decreto 1955 del año 1963, el cual propone una revisión periódica de los sistemas, planes y programas educativos, además de dar un carácter profesional a las Escuelas Normales que son las encargadas de la formación inicial de profesores; es también en esta época donde se reglamenta el cargo de rector a través del artículo 16 del decreto 1955 en el que se crean los requisitos exigidos para ejercer el cargo de rector en una Escuela Normal. Entre las normas legales y requerimientos documentados se establecen los siguientes: ser ciudadano colombiano en ejercicio; doctor o licenciado en ciencias de la educación con una experiencia calificada en educación media de seis años; y por último, acreditar un título profesional de nivel superior en educación con una experiencia calificada en educación media no inferior a diez años.

Por su parte, los requisitos para acceder a una rectoría en escuelas normales privadas son los siguientes: ser maestro de grado superior perteneciente a la primera categoría del escalafón nacional de enseñanza secundaria; tener un título de pregrado o ser normalista superior de una de las escuelas normales de la época; y poseer una experiencia mínima de cinco años en docencia en planteles educativos normalistas. El cargo de rector de una Escuela Normal será de tiempo completo y dedicación exclusiva, y cuando no se cumpla este requisito, se cancelará la licencia de funcionamiento de los establecimientos, además que los rectores de Normales Nacionales que incumplan, se les considerará como causal de mala conducta (Ministerio de Educación Nacional, 1963).

Las décadas comprendidas entre los años 1950 a 1970, fueron de suma importancia para la dirección escolar; en los años 70 se precisa que una dirección escolar en cabeza del rector es indispensable para un cambio educativo, sin embargo, es una etapa marcada por un fuerte esquema burocrático, en donde los rectores tenían como función hacer cumplir las normas y demás disposiciones emanadas por el Ministerio de Educación; ellos, como representantes externos de la administración, tenían la responsabilidad de hacer cumplir el currículo, velar por la adecuada utilización de materiales y textos por parte de los maestros, al igual que el control del personal docente a su cargo. Todo esto, deja ver que el sistema educativo estaba centralizado y que el rector era el encargado de hacer cumplir las disposiciones y normas dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional. (Ávila y Sáenz, 2009). De otro lado, se esboza una profesionalización de los maestros y los directivos docentes, y para el cargo de rector, se tienen en cuenta los estudios realizados y la experiencia en el campo educativo de los aspirantes, perdiendo importancia los aspectos religiosos. En síntesis, podría decirse que existe una mayor exigencia en los requisitos para desempeñar la rectoría de una institución.

Los años ochenta son una década de resistencia por parte de magisterio colombiano, dadas las disposiciones del Ministerio de Educación con programas como la renovación curricular que pretendía una propuesta de currículo y gestión pedagógica homogeneizante. Estas luchas se reconocen oficialmente en el estatuto docente 2277 de 1979, que como expresa Ávila (2008) los "efectos de esta movilización social poco permearon la acción de los directivos docentes y no fue suficiente para visibilizarlos en las políticas educativas" (p.14).

Dando cierre a esta época, en 1991 nace la nueva Constitución Nacional, reconociéndose a Colombia como un Estado Social de Derecho, en donde se descentralizan muchos procesos de orden nacional y se fortalecen las entidades territoriales. En el sector educativo, se establece la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) y el decreto 1860 del mismo año, que permiten que las instituciones educativas implementen gobiernos escolares integrados por el rector, el consejo directivo y el consejo académico, los cuales se proponen como órganos de dirección y administración, dando paso a la autonomía escolar. En la Ley 115 de 1994, el rol de directivo docente estipula que las funciones de dirección, coordinación, supervisión e inspección de programas y asesoría son competencia de los directivos docentes, quienes serán nombrados por concurso; a su vez, se acuerda que este cargo lo ejercerán licenciados o profesionales de reconocida trayectoria. (Ley 115 de 1994).

La última época comprende desde el año 2002 hasta la actualidad, con la publicación del decreto 0992 del 2002, en el que se establece la función administrativa y financiera del rector, estipulándose que éste debe cumplir con actividades académicas, disciplinarias y financieras. Entre las responsabilidades dadas a este cargo se encuentran: el manejo del Presupuesto Anual del Fondo de Servicios Educativos, siendo su tarea administrar el presupuesto de ingresos y gastos de acuerdo a los rubros e inversión a nivel de proyectos educativos. Es así como le corresponde al rector o director del establecimiento educativo, antes del inicio de la vigencia fiscal, elaborar el proyecto de presupuesto y sus correspondientes modificaciones, teniendo en cuenta el desarrollo del plan operativo y el proyecto educativo institucional. A su vez, los rectores o directores no podían asumir compromisos, obligaciones o pagos por encima del flujo de caja del Fondo de Servicios Educativos. Con respecto a la administración y ejecución de recursos de los establecimientos educativos estatales, estas funciones las asume el consejo directivo y el rector o director (Decreto 0992, 2002, p. 3).

Y en donde puede verse más claramente el énfasis en lo administrativo, es en el artículo 11 de este decreto, en el que se plantea que el rector, aparte de las funciones pedagógicas, es un administrador de los recursos económicos, pues celebra contratos, supervisa los estados de cuenta contables, realiza rendición de cuentas anualmente a la comunidad educativa a través de la presentación de un informe de ejecución presupuestal al final de cada vigencia fiscal. Otro aspecto para destacar en esta época, es la expedición del decreto 1278 del 2002, denominado Estatuto de Profesionalización Docente, el cual regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio; en este decreto se establecen normas para el ejercicio de la profesión como la titulación, formación, experiencia, desempeño y competencias; características que orientan el ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servicio (Ministerio de Educación Nacional, 2002, decreto 1278).

Sumado a estos decretos, está el decreto 1278, que en el artículo 6 define al directivo docente como "aquel educador que desempeña actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas"(Decreto 1278, 2002 ,p.2); a su vez, en el artículo 10 establece los requisitos especiales que deben cumplir los aspirantes al cargo de rector, como título de licenciado en educación o título profesional y seis (6) años de experiencia profesional.

En síntesis, puede verse que las funciones administrativas y financieras asignadas a la figura del rector, han hecho que el rol del directivo docente como líder pedagógico se deje en un segundo plano, o en otras ocasiones, se delegue a los coordinadores y demás directivos docentes, hecho que marca una profunda crisis de la dirección escolar en el marco de la pedagogía. De allí que esto haya sido un tema tratado en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana de Bogotá; problema que fue abordado de manera transversal a los diversos ejes que se trabajaron en la Misión. Entre las dificultades que se tocaron, se habló de la actual organización de las instituciones educativas y la forma como operan en Bogotá; la dificultad de los procesos pedagógicos; y el rol del rector como líder pedagógico, ya que los rectores han perdido su rol misional y primordial de líderes pedagógicos, al ser absorbidos por temas administrativos. (Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 2021, p. 389).

Hacia una ruta de navegación sobre la dirección escolar en Colombia

Son dos las implicaciones a partir de lo reseñado; en primer lugar, en tiempos de la Colonia, se evidencia la poca o nula importancia de la dirección escolar, y por consiguiente, del rol del rector como un líder pedagógico. Sería más adelante, y específicamente en el año 1914, con Agustín Nieto Caballero y los hermanos Samper, que en Colombia se introducen teorías de la Escuela Nueva⁷, esbozándose aspectos concernientes a la pedagogía y a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela (Buzante, 2006). Lo segundo es que el rol del rector juega un papel importante en la administración y dirección de los centros escolares, pues en sus inicios éste era nombrado por el gobierno nacional, hasta que se creó una legislación educativa que definió el perfil del rector de acuerdo con la formación académica y experiencia. Así, en la actualidad, este cargo es ejercido por profesionales nombrados por concurso de méritos, en los que se evalúan la capacidad de dirección, planeación, coordinación, administración y orientación.

Como puede verse, el rol del directivo docente está en una tensión entre lo administrativo y lo pedagógico que nunca es resuelta definitivamente, así que para seguir navegando en esa contradicción, proponemos algunos tipos de dirección escolar desde el trabajo de investigación realizado por Ávila y Sáenz (2009) La configuración de la rectoría oficial en Colombia, en el que se abordan tres líneas predominantes de la rectoría en el país:

1. Directivos docentes halados hacia el entorno

El rector o rectora orienta su quehacer hacia la gerencia educativa y la consecución de recursos, razón por la cual se observa un debilitamiento del trabajo pedagógico debido también a las políticas de cobertura. En este caso el rector o rectora delega la función pedagógica a los coordinadores para dar una imagen burocratizada y amparada en el discurso de la gerencia educativa que mueve al directivo docente a la consecución de recursos financieros a través de la formulación de proyectos (Ávila y Sáenz, 2009).

2. Directivos docentes halados hacia la democratización y el disciplinamiento y resistencia de los maestros y maestras

Para los autores, el origen de esta línea está en los procesos participativos planteados con la Constitución de 1991 y la expedición de la Ley General de Educación, en la cual se estableció la creación del Gobierno Escolar y el Consejo

7. Modelo educativo de escuela multigrado de las zonas rurales, en donde hay docente para varios grados y es el encargado del proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

Directivo en los planteles, haciendo partícipes a otros actores escolares de las decisiones que antes se delegaban sólo a la rectoría. En la Ley General se establecen once funciones del gobierno escolar vinculadas directamente a la proyección y ejecución del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además, el cargo del rector o rectora, se describe como ejecutor o ejecutora de las decisiones colegiadas del gobierno escolar, así como la persona encargada del control y el disciplinamiento de los docentes (Ávila y Sáenz, 2009).

3. Directivos docentes halados hacia la rendición de cuentas, la demanda de pertinencia de la educación y la resistencia de las maestras y maestros a las pruebas y a la promoción escolar

Esta línea esta permeada por la búsqueda de óptimos resultados de aprendizaje y retención escolar, además de una autonomía institucional que se considera incompleta y sin recursos, también con numerosas regulaciones. Este tipo de dirección escolar está orientada a la rendición de cuentas, lo cual genera un sentimiento de impotencia frente a la pérdida de autonomía escolar y al mejoramiento de la calidad. (Ávila y Sáenz, 2009).

Tensiones entre lo administrativo y pedagógico en la dirección escolar

A manera de conclusión, queremos evidenciar algunas tensiones entre lo administrativo y pedagógico que se encarna en la figura del rector o directivo docente, así como nuevos horizontes de investigación para las instituciones educativas.

La primera tensión es que la función del rector está encaminada a una orientación que responde a los requerimientos de un sistema burocrático y a las políticas educativas establecidas en cada una de las etapas de la historia educativa colombiana. Es por este motivo que el liderazgo pedagógico en el que debe ser formado un directivo docente pasa a un segundo plano; la segunda tensión hace referencia a la dirección escolar centrada en procesos administrativos y gerenciales, en contrapartida con lo que aquí se propone: *una dirección escolar en cabeza de un rector con un liderazgo pedagógico*. Este tipo de dirección escolar centrado en procesos gerenciales ha dado paso a que muchos directivos docentes no estén en sintonía con los diversos contextos de su institución y los procesos pedagógicos; por tal motivo, la escuela ha delegado la construcción de saberes a otro tipo de entidades, hecho que ha debilitado la innovación e investigación educativa en el aula y por consiguiente el rol de docente investigador; y por último, la tercera tensión hace énfasis en la vigilancia que ha ejercido el Estado y los diversos sistemas de gobierno que han propuesto e implementado reformas educativas que incrementan las funciones del directivo docente, aspecto que ha permeado el rol del rector como líder pedagógico.

Por ello, la dirección escolar en Colombia se debe resignificar, dar un giro significativo y pasar de *un rol administrativo-gerencial a uno de liderazgo pedagógico*. La comunidad educativa, el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y las Direcciones Locales, como autoridades en las políticas y legislación educativa, deben propiciar la discusión sobre esta cuestión y asumir de manera crítica las tensiones y dilemas que atraviesan las instituciones educativas con respecto a la dirección escolar.

Un liderazgo pedagógico ejercido de una manera autónoma permite que las instituciones educativas puedan desarrollar procesos investigativos que repercutan en la calidad de vida de los estudiantes y por consiguiente en la excelencia de los procesos educativos del país. La dirección escolar debe centrar su foco en el paradigma pedagógico y didáctico de la institución, ejercer un liderazgo con orientación democrática que garantice la participación de todos los órganos colegiados, la comunidad educativa y demás instancias que hacen parte de la escuela.

Una de las funciones del sistema educativo y de la dirección escolar es establecer un punto de equidad y equilibrio que haga frente a las desigualdades que se presentan en el país con respecto a la educación, a las oportunidades que se brindan a los niños y jóvenes para que construyan su proyecto de vida tanto personal, como profesional, encaminado en oportunidades laborales concretas. Es decir, la educación debe permitir el cierre de brechas sociales, educativas y económicas que se presenta en la actualidad, para así reconocer *“la pluralidad de los modos de adquisición de conocimientos”* (De Sousa, 2020, p.14), con el fin de incentivar la creatividad, fomentar nuevas propuestas de orden educativo, político, económico y social para así validar el conocimiento que se genere en cada uno de los centros educativos del país.

Referencias

- Avila, R; y Saenz, J. (2009). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 7(2),32-77. <http://www.redalyc.org/pdf/773/77314999020.pdf>
- Bazante, G. (2006). *Breve historia del currículo y la formación de maestros en Colombia*. PAR,6(7),6-21. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/927>
- Debón,S. (s.f). *Organización y gestión de centros educativos*. Fundación Universitaria Iberoamericana.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>.

García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia: Transiciones de la colonia a la república*. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia y Universidad Distrital https://www.researchgate.net/publication/317098274_De_la_Educacion_Domestica_a_la_Educacion_Publica_en_Colombia_Transiciones_de_la_Colonia_a_la_Republica

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas Nacionales de educación. La educación en Colombia*. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1952). *Decreto 1135 de mayo 7 de 1952*. [:http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103437.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103437.html)

Ministerio de Educación Nacional (1938). *Decreto número 1829 de 1938*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102726_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Instrucción educativa (11 de enero 1893). *Decreto número 039 de 1892*. Diario oficial.

Ministerio Nacional de Educación Nacional (21 de mayo del 2002). *Decreto 992*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103159_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (19 de junio del 2002). *Decreto 1278*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Nielsen, J. (2014). La brecha entre el sistema educativo y la legislación colombiana. *Revista Perspectivas Educativas*, 7 (1), 203-219. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/678>

Ocampo, J., & Soler, C. (2012). *Reformismo en la educación Colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840*. IDEP http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wpcontent/uploads/2015/12/ReformismoEducaCol.pdf.

O.E.I. (1994). *Sistemas educativos Nacionales: Colombia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Romaña, C. (2016). *Reconstrucción histórica de la "escuela vocacional agrícola" Chigorodó, Antioquia. Institución educativa agrícola de Urabá: 1960-2010*. (Tesis de Maestría Universidad Nacional de Antioquia).

Saldarriaga, O; & Saenz, J. (1997). *La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano ?* IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/965/La%20escuela%20activa%20en%20Bogot%c3%a1%20en%20la%20primera%20mitad%20del%20siglo%20XX%20un%20ideal%20pastoril%20para%20un%20mundo%20urbano%2067-94.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897-911. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300897#:~:text=Sin%20embargo%2C%20como%20defiende%20Antonio,que%20contribuyen%20a%20dicho%20fin.

Gaceta de colombiana(1821). *Ley sobre la creación de escuelas de primeras letras.* <https://1library.co/article/ley-creaci%C3%B2n-escuelas-primeras-letras-fuente-gaceta-colombia.yrd26kpg>

**Una Misión que construye
una ciudad educadora**



Capítulo 4

La Formación Integral, elemento clave en el proceso articulador de un nuevo contrato social por la Ciudad de los Niños

José Alberto Silva Rivera⁸

Lectura del momento

En plena emergencia por el COVID, en un día más de lucha contra la muerte, en donde el despertar se vuelve motivo de gozo, un gobierno local intenta gestionar esta ciudad desde esa realidad. Marcando diferencia con la gobernabilidad endofágica de la nación que no ha generado más que incertidumbre con prácticas corruptas, continuistas y tradicionales; lo local, en cambio, se orienta no al interés político sino a la perspectiva de una generación: *los niños que al nacer hoy, en quinientos años serán los ciudadanos de Bogotá.*

En medio del temor e incertidumbre que deja en suspenso la búsqueda del sentido vital; y con la conciencia viva de la fragilidad de la vida, con el trazado de una política pública donde la educación es lo primero, éste se torna un tiempo de reflexión, de emergencia del espíritu, que se manifiesta en la primacía del valor de la esperanza. Una esperanza para diferentes miradas: intelectuales, negociantes, obreros, empleados, inmigrantes, marginados, trabajadores informales, desempleados; que en todos tiene una expresión común: “cuando esto pase”, un mantra de esa esperanza.

8. Profesor de ética del Colegio Divino Maestro. Integrante del grupo sobre formación integral en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Aunque conscientes de que el plan de gobierno solo atiende un cuatrienio (2020-2024), cuando una administración se atreve a proyectar a mediano plazo (2030 mirando los Objetivos de Desarrollo Sostenible) y largo plazo (2038 mirando el quingentésimo aniversario de fundación de la ciudad capital), y convoca a una Misión de maestros y maestras para que esos niños que nacen desde el 2020, tengan proyectos de vida con expectativas; la esperanza se vuelve un proyecto y el proyecto compromiso: *Formación integral para la refundación de la ciudad que trascienda el cuatrienio del plan de gobierno.*

Y en esa perspectiva de urgencia, mientras la pandemia avanza, inexorable, y vamos reconociendo que son más importantes la salud, la familia, el otro, la solidaridad, la preservación de la vida, destaca *la sabiduría del buen vivir* como tesoro que entreguemos apuradamente a la generación que nos reemplazará. Con la consciencia de sembrar esa esperanza, en la Misión llegamos a dos convicciones: tenemos que cambiar muchas prácticas; entre ellas, la crianza y la educación de nuestros niños y niñas; como también, valorar diferente, asegurar lo valioso, que no es precisamente lo material.

Al romper la alcancía para entregar lo mejor a esa generación que recibe la posta de la vida, encontramos poca moneda auténtica, pues hasta ahora, hemos sido mezquinos; no hemos valorado sus vidas, su educación, y constatamos, que el fruto de nuestros ahorros solo podrá ser el de las dos décadas venideras, en las que podremos refundar una ciudad digna y sustentable al momento de cumplir su quingentésimo aniversario.

Buscando referentes para iniciar esta reflexión en torno a la *Formación Integral*, entremos en contacto con Francesco Tonucci, quién nos muestra el sueño realizado de niños que se apropian y se empoderan de su espacio, de su ciudad. Soñar con una ciudad de los niños como lo hace Tonucci, puede ser posible en Bogotá, cuando le apuntemos a que nuestros hijos, sobrinos y nietos puedan educar a sus hijos sin angustias; hijos que serán una generación que no tendrá como expectativa emplearse en un *call center*; que estarán pensando en hacer una especialización sin tener que viajar al exterior. Por tanto, no hay tiempo que perder, es ahora o nunca en donde debemos empezar a pensar y consolidar la Bogotá humanizada que surgirá en su quingentésimo aniversario.

Apostar por ellos, apostarle al futuro

Para los maestros y maestras integrantes de la Misión fue necesario una actitud propia de la sabiduría: el desprendimiento; con la seguridad de que solamente seremos los invitados al comienzo de la nueva era de la *Bogotá humanizada*. El llamado de la Misión constituyó un reto, tal como lo entiende Morin:

“La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función social, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea salvación publica, en UNA MISIÓN [...] que necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo placer y amor..., por los alumnos.[...].Donde no hay amor, no hay más que problemas de carrera, de dinero para el docente, de aburrimiento para el alumno. [...]La misión supone, evidentemente, la fe; fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano. La misión es, por tanto, elevada y difícil, porque supone al mismo tiempo, arte, fe, y amor. (2001, p.106).

Los ideales y los hijos mueven a los hombres, de ahí que podamos avizorar y provocar⁹ un sueño: *Ciudadanos íntegros que viven intensamente por su mentalidad de innovación y trabajan con mentalidad de servicio, pues los anima la preservación de la vida y la gratitud por una ciudad que los ama y los consiente*. Visualizamos una ciudad de oportunidades: educativas, laborales y de desarrollo humano. Es por ellos, para ellos y con ellos, que tendremos que hacer los preparativos de este nuevo modo de vivir. Pero debemos apresurarnos, aprovechando el cortísimo tiempo posible (2020-2037) y el tiempo del cuatrienio (2020-2024), para cambiar lo básico, y así, asegurar la refundación de la ciudad.

Los ideales se cuajan mirando el pasado, en la conciencia crítica que evoca lo no alcanzado, lo que no se ha hecho bien, lo que quedo por hacer, y en efecto, al inicio se dio una dura tarea: reconocer las voces, quejas y reclamos de los niños. Una percepción o visión de la realidad percibida en sus luces y sombras¹⁰, pero también al escuchar un soñador como Francesco Tonucci¹¹, quién nos ayudó a focalizar temas neurálgicos: la jornada única, la corresponsabilidad de los padres, la dinámica del gobierno escolar, el propósito de los planes de estudio, así como la articulación, la inclusión, el financiamiento y sostenimiento de una educación “publica”. Mirando detenidamente la ciudad, su escuela, sus dinámicas y los retos claves para la formación integral, se pudo concretar el ideal en interrogantes como: ¿La jornada extendida por qué y para qué?, ¿la calidad es cuestión de tiempo para enseñar?, ¿y los padres que papel han de jugar?, ¿por qué no hay corresponsabilidad? ¿la participación de los niños en su proceso de educación cómo ha de ser?.

9. Insistamos en que no es solo “provocar” como un tentar, un inquietar, sino un antes de producir, un llamar a responder con carácter urgente y necesario.

10. Nos referimos a la encuesta realizada como parte de las tareas de la Misión. Allí, encontramos datos como la deficiencia en calidad, el bajo cubrimiento de lo rural, la baja participación de padres, la lentitud de estrategias como la articulación con la educación media, la jornada única, la inclusión de menores en el sistema, entre otras. Puede consultar la encuesta en el siguiente enlace: <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>.

11. Francesco Tonucci, conocido como Frato, es un psicopedagogo, dibujante y pensador famoso por defender la importancia que deben tener los niños en la organización y la vida de las ciudades. Ejerció como profesor, realizó una crítica satírica del sistema educativo actual y la forma de trabajar de las escuelas. También ha investigado a fondo el desarrollo cognitivo de los niños, su pensamiento, su comportamiento y la metodología educacional. En 1991 puso en marcha en Fano, su ciudad natal, el proyecto “La ciudad de los niños”, que situaba a los más pequeños como protagonistas al planificar la ciudad. Ver algunos de los webinar en: <https://www.facebook.com/Educacionbogota/videos/1234157656931328/>.

Tonucci nos ayudó con la experiencia de su proyecto y con sus escritos al esfuerzo que se hace en este momento de replantearse la educación, por ejemplo, frente al asunto del papel del niño en su formación; uno de los grandes aportes del profesor es que la asumamos en su original naturaleza: la pedagogía, ese arte de acompañar al "Paidós", al niño, hacia el mundo de él, al que sueña construir. Ubicándose en la tradición de casi todos los pedagogos de la historia: Montessori, Decroly, Dewey, y especialmente, Celestine Freinet, nos recuerda el deber ser de la pedagogía: el niño, la niña, deben ser el centro porque son el futuro, estarán en el mundo en el que nosotros no estaremos, de allí que la escuela y la ciudad deben ser para el niño.

Este pedagogo nos hizo pensar sobre dos cosas de nuestra realidad que confabulan contra ese ideal; por un lado, nuestra cultura adultocéntrica; programamos la vida de los más jóvenes, al punto que hemos generado en ellos una sensación de estar al borde de la incertidumbre, del fracaso, y a veces, al borde del mismo suicidio como dice Tonucci. Nuestros estudiantes pareciera que vivieran en una olla a presión; por eso, es necesario levantar un poco el seguro para que sus vidas tengan un propósito: darles sentido a sus propias existencias.

Por otro lado, la desconfianza que se torna exclusión. Las relaciones en casa y en la escuela, especialmente con los adolescentes, se basan en el control, que es signo de desconfianza y genera heteronomía: incapacidad de regirse autónomamente en las tareas, en las relaciones sociales, en el manejo del presupuesto y otras. También está la exclusión, de mover el mundo supuestamente para ellos, pero sin ellos; en concreto, no pueden meter sus narices en la organización del colegio y menos en el currículo.

En otro asunto, la ampliación de la permanencia de los niños en la escuela (algo que toca el debate sobre la jornada única), el pedagogo italiano dice que son decisiones pensadas para los adultos y no para los niños, como bien dice en este fragmento:

"Todavía más usual, más inquietante. Cuando se ha abierto un conflicto entre los horarios de trabajo de los adultos y los horarios de los niños, ¿cómo hemos reaccionado? Los adultos deben fichar a las ocho, y los niños deben entrar a la escuela a las ocho y media. En todas las ciudades, y sin titubeo alguno, hemos solicitado a los municipios que crearan un nuevo servicio, la "pre-escuela", donde los niños entrarían a las siete y media: hemos cargado sobre las espaldas de nuestros hijos una hora más de trabajo. Habríamos podido pensar soluciones distintas, deberíamos haber evitado de algún modo que pagaran los más pequeños. Se podría haber pedido a los sindicatos la modificación de los contratos de trabajo, de manera tal que, si en una familia hay un niño en edad escolar, uno de los padres pueda flexibilizar su horario de trabajo, iniciándolo después del comienzo del horario escolar. No sé si hubiera sido posible obtener esta prerrogativa, pero me preocupa que no lo hayamos intentado y ni siquiera pensado (Tonucci, 2015, p.9).

A cambio, la esperanza es que exista confianza y responsabilidad a través de un pacto, en el que los maestros tenemos un importante rol: consolidar estas convicciones para que sean el motor del cambio de esa generación que el día 6 de agosto de 2038 reciba su cedula de ciudadanía.

En este pacto, tanto el estado como los padres, maestros y estudiantes tienen que transitar hacia una escuela renovada. Es urgente convocarlos para que en estos cuatro, o quizás ocho años¹², en un acontecimiento “quiebre”, cambien las prácticas de crianza y de educación. Vale la pena hacer énfasis en los padres, las madres y cuidadores comprometidos con ese ideal que se hace público: una ciudad viva, trabajadora, innovadora y, aunque suene redundante, cívica.

El pacto puede ser simbolizado en la figura del ahorro estudiantil para asegurar la educación superior de esa generación; ahorro que se logrará, no solo por el cambio en la destinación presupuestal, sino principalmente por las buenas prácticas de crianza y educación que serán encausadas por las escuelas para la refundación de la ciudad. Aprovechemos la coyuntura de una ciudad expectante y esperanzada para abordar una tarea fundamental: la formación integral de nuestros estudiantes. Este será el esbozo de un camino para preparar el terreno de una cosecha que no veremos, pero quizás, de la que podremos reclamar su jubileo.

La Formación integral es, ha sido y deberá ser elemento clave porque:

Decir formación integral es decir humanismo

Proponer el perfil de Formación Integral como articulador de un ideario educativo, de un sueño de desarrollo, en perspectiva de sostenibilidad, no solo desde lo que propuso la Misión para Bogotá, sino como lo ha hecho desde hace tres décadas la Unesco; es un propósito que convoca el saber humanístico, pues solo desde la perspectiva que da ese saber humanista, pueden ser captadas en su profunda relación la formación integral con el desarrollo de pensamiento crítico, y especialmente, con la dimensión moral:

“...la esencia formal de la formación es elevarse a la generalidad; trascender la singularidad...la persona no formada es aquella que no es capaz de apartar su atención de sí mismo (egolatría, egocentrismo) y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida” (Orozco, 1999, p.16).

12. Nos movemos en los tiempos administrativos: un gobierno al que la pandemia le roba sus primeros años, ahora en el 2022, a cortos dos años de finalizar el mandato distrital. Pero en el mediano plazo (2030), esta será una fecha clave para alcanzar la meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en los cuales, el cuarto es el de una educación de calidad.

El giro ha de ser copernicano: del saber para conocer y del saber para hacer, al saber para ser. El producto de la formación ha de apuntarle al *Ser*, a la capacidad moral de alteridad, de mirar en el otro. Esto se da en abierta oposición a pensar la educación como *techné*, como instrucción para un desempeño, como expondremos adelante. Educar para el Ser es la actividad humana por excelencia, pues deriva desde el interior del sujeto: su propósito es que niños y niñas se construyan como personas en un proceso:

“...la formación como resultado no se produce como los objetos técnicos, sino que surge de un proceso interior, que se encuentra en un constante desarrollo y progresión...en la formación uno se apropia por entero, aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Orozco, 1999, p.22).

Ha de irse contra corriente, en la corriente de los humanistas, quienes miran al interior de lo humano contra la idea de educar para la producción, pues formación integral es empoderamiento de lo humano del hombre, es posesión del núcleo espiritual que le hace sagrado por ser solo idéntico a sí mismo.

Y llegados aquí, requerimos de una clave de comprensión desde lo que afirma Hegel, según nos recuerda Orozco, para hacerse más fácil aprehender la formación integral; esto es, en la analogía de un viaje, una aventura, una construcción (bildung)¹³, un continuo trayectar en forma de itinerario, que en nuestra propuesta es: el proceso complejo y autopoietico de formación integral.

Decir formación integral es decir autopoiesis

A modo de marco conceptual, estamos urgidos de ensamblar el concepto de formación integral, para lo cual, recurrimos a la expresión griega que recoge la idea de darse forma, *poiesis*¹⁴, desde cuatro aproximaciones. La primera y más antigua está en el *Banquete*, un diálogo socrático con Diotima escrito por Platón:

“...la idea de poiesis (creación) es algo múltiple, pues en realidad toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es creación, de suerte que también los trabajos realizados en todas las artes son creaciones y los artífices de éstas son todos poiétai (creadores)... se llama, en efecto, “poesis” y “poietai” a los que poseen esta porción de creación.” (Platón, 1984,p.109).

13. Expresión tomada y explicada por Luis Enrique Orozco Silva en el texto que hemos mencionado: “...proceso por el que se adquiere la cultura, y esa cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto... formación significa ascenso a la humanidad; desarrollo del hombre en tanto hombre...el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre “[...] hacia algo más elevado y más interior; el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Orozco, 1999, pág. 21).

14. Puede encontrarse una exposición más extensa y detallada en dos escritos del autor: La formación universitaria como una experiencia autopoietica que pueden consultar en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=im>. También pueden consultar el texto Un Asunto de sentido vital: Hacerse si mismo como ser autopoietico en: <http://autopoiesis-silva.blogspot.com/p/el-sentido-vital.html>

Esta idea de creación, de originalidad, de poesía, está en contexto de una discusión sobre el papel del amor que es aprendido de una mujer, de la sabia Diotima: "Ese movimiento puede ocurrir en tres tipos de *poiesis*: (1) natural a través de la procreación sexual, (2) en la ciudad a través de la consecución de la fama heroica y, por último, (3) en el alma mediante el cultivo de la virtud y el conocimiento" (Silva, 2020, p.2).

Poiesis, palabra sustantivo, pero que en un principio era un verbo, indicaba acción que transforma y otorga continuidad al mundo, está a su vez en la raíz de nuestra moderna "poesía"; ni producción técnica, ni creación en sentido romántico, el trabajo poiético reconcilia al pensamiento con la materia, y el tiempo y la persona con el mundo.

La segunda aproximación al concepto de *poiesis* es cuando Martin Heidegger, utilizando este término en su sentido más amplio, se refiere a ella como *alumbramiento*. Este autor explica la *poiesis* en analogías como: "el florecer de la flor", "el salir de una mariposa de su capullo", "la caída de una cascada cuando la nieve comienza a derretirse". Analogías en las que Heidegger subraya el momento de éxtasis producido cuando algo se aleja de su posición como una cosa para convertirse en otra.

La tercera aproximación a este concepto viene del término utilizado por Cornelius Castoriadis para referirse a la creación y de lo que de ella se deriva: el problema de la imaginación, de lo sociohistórico y las instituciones:

El estatuto ontológico de la creación, no como simple producción, reproducción o formación que se inspira en un modelo ya dado, se produce en el dominio de lo social-histórico, en el dominio del hombre. Cada individuo y cada sociedad crean un mundo propio que es la fuente, según Castoriadis, de sentido social e individual. Así pues, el sentido es a la vez social y singular. La emergencia de las formas que confieren el sentido no son el producto de la suma de las fantasías de los individuos de un colectivo social, sino el efecto de una causalidad circular: La sociedad fabrica los individuos que a su vez produce la sociedad. Para que esto suceda la sociedad debe crear significaciones e instituciones que le den sentido a la Psique singular y permitan el rompimiento de la clausura monádica originaria (Silva, 2020, p.8).

Se trata entonces de una nueva concepción de la relación entre psiquismo y sociedad que postula necesariamente una diferencia radical; entre lo que emerge como producto de múltiples interacciones y lo verdaderamente nuevo: la actividad poiética, fuerza creativa que reside en la imaginación.

La cuarta aproximación es la más nueva, por el lado de Francisco Varela y Humberto Maturana:

"...hay que llegar a la configuración o pattern, desde la que se puede explicar que cada viviente es un dinamismo de constitución de identidad, que es en parte material, y además es un dinamismo o proceso que es circular [...]...una red de producciones metabólicas que, entre otras cosas, produce una membrana que hace posible la existencia misma de la red. Esta circularidad fundamental es por lo tanto una autoproducción única de la unidad viviente a nivel celular. El termino autopoiesis designa esta organización mínima de lo vivo" (Varela, 2003,p.45).

Pero también la *autopoiesis* se da hacia el exterior, pues desde su identidad autoproducida, las interacciones de la unidad viviente no solo son físico-químicas sino semióticas, pues cada uno nos convertimos en un relato, en una historia por contar, lo que implica la interpretación, el sentido, y porque no decirlo, la develación y contemplación de su misteriosidad.

Intentando no desvirtuar lo pensado y expresado por Varela, podría proponerse que, en virtud de su condición *autopoietica*, cada joven es una y única "unidad viviente" que proclama su proyecto de hacerse profesional, que no es otra cosa que abrirse a los demás desde su especificidad intelectual, de hacer aquello que tiene que hacer y que nadie más podrá hacer por él para beneficio de otros. Digámoslo de esta manera: *el joven es la célula de la sociedad que crea una membrana propia para ser reconocido e incluido en el sistema social.*

La conciencia de ese pensamiento en un joven es lo que nos asegura su flow (Meza, 2014, p. 149), la certeza de que será "alguien" en la vida y que su paso o trayecto por la vida obedeció a un proyecto. Para avanzar como especie se debe llenar de sentido a la vida desde las obras de nuestros estudiantes. Esto ha de poner en alerta a aquellos que están en la universidad por eventualidades, por estar en una "universidad light", típica de la sociedad de consumo, pero no por una opción autónoma.

Desde allí, desde estos cuatro aportes, hacemos referencia a la formación integral en el sentido poiético, como el acto de darse forma, de crear-se a partir de lo que potencialmente cada uno tiene para ser lo que tiene que ser. ¿Y qué es eso que tenemos e intercambiamos social y culturalmente para Ser? No hay otra respuesta: los valores.

Decir formación integral es decir valores

No sabemos exactamente en qué momento de la historia, ni porque impulso o causa, perdimos el horizonte de la pedagogía: actividad de conducir a los niños, así como el sabor de esta como "misión"; es decir, nos volvimos programadores de cerebros para el sistema productivo. Durante mucho tiempo acallamos la voz de humanistas como Pascal y muchos otros, que nos señalaban que por encima de la razón estaba el corazón. Sin este, quitamos la libertad, y con ella, la capacidad de discernir, la raíz axiológica que está en la necesidad de valorar.

Pero seguimos sordos, pues hace muchos años, Miguel De Zubiría (1996)¹⁵ nos presentó el asunto como un reto para las escuelas del futuro; su idea de que la escuela debe enseñar a valorar, dado que los valores son: "como los lentes, las gafas que nos ponemos al mirar, las tonalidades para definir las rutas y los trayectos o itinerarios" (p.73). Un reto que ahora, en un momento en que la pandemia ha patasarribiado el sistema intelectual, se entreabre la ventana de la escuela para que podamos resaltar el tema, tomando en grandes trazos los elementos más esenciales de su pensamiento, focalizado en la libertad que nos esclaviza (De Zubiría, 1996).

15. En un gran esfuerzo por definir una línea pedagógica apropiada a nuestra realidad, el profesor De Zubiría realizó un marco teórico que cubre varias obras, una de las cuales es sobre la "Formación de valores y actitudes" como propósito de la pedagogía; de allí que el subtítulo de este libro es *un reto a las escuelas del futuro.*

En la figura 1 se puede apreciar la relación entre axiología y formación integral:

Figura 1. Axiología y Formación Integral



Fuente: Elaboración Propia

Si la tarea escolar es entendida así, como asunto de valores, la formación ha de ser para la integralidad, para la dotación o desarrollo de un sistema valorativo, digámoslo, la armonización de los diferentes sistemas: el cognitivo, el yoico y el asociativo (De Zubiría, 1996,) para que el "trayectar" (Silva, 2020)¹⁶ de la vida sea armonioso. Entonces habría que revisar e incluso desbaratar el sistema desde una reforma profunda y sistémica para evitar su entropía. La escuela y sus maestros no pueden negociar ni rebajar la formación integral, pero tampoco puede asumir totalmente y exclusivamente la formación; debe sinergizarse con los otros agentes: el propio niño, joven, su familia, el estado, medios de comunicación.

Diríamos que la existencia es esencialmente un acto poiético "personal", inacabado, y para el caso específico de un adolescente, entenderemos su edad como la más apropiada para este acto, el cual requiere de la libertad con responsabilidad y acompañamiento necesario. Un acompañamiento respetuoso que debe concretarse en un pacto por cada uno de los niños del sistema educativo. La pregunta es ¿Qué hemos de aportar cada quién para lograr la sinergia formativa?

16. En el texto para la cátedra de Identidad lasallista de la Universidad de la Salle expongo que la vida además de proyectarse, ha de trayectarse, asumiendo que la vida humana no se agota en un aquí y ahora, pero tampoco es una realidad predeterminada.

Hacia un Contrato Social refundador de la ciudad en su quingentésimo aniversario

La pandemia ha conllevado no solo un cambio rotundo radical de escenario para el actor educativo; educarse no tiene, literalmente, el espacio que culturalmente se le ha definido: el aula de clase. Además, hay una ruptura en los tiempos: los niños no tienen un estricto horario escolar; también en las relaciones, ahora mediadas por una pantalla; en los útiles ya no se recurre tanto al papel. Toda esta coyuntura ha visibilizado un problema: la educación tiene muchos palos en sus ruedas, y no nos alcanza el tiempo relajado y flexible de la pandemia para revisar. Pero, de forma milagrosa la educación ha podido marchar, a pesar de esos palos, de esas brechas, como lo han mencionados algunos expertos.

Es el momento en que cada estamento debe retirar el palo para que el carro de la educación camine; estos son algunos llamados:

A los sordos gestores de la política pública: cerrar las grandes brechas

Voluntad política para la cualificación de la educación. Cuando la cultura está en manos de agentes que obedecen al programa de la producción, y no conversa, no confluye con el programa de la escuela, ésta se invisibiliza, se abstrae de su rol cultural; surge pues la inquietud: ¿No habría que poner la escuela en el lugar de la cultura que le pertenece?

Toda crisis urge el cambio; puede ser desastre o puede ser oportunidad. Los tomadores de decisiones tienen la ocasión de enfrentar la crisis del COVID-19 y lo que vendrá después de este en la educación. Reconocer su errada orientación y buscar la perspectiva correcta, como una oportunidad de reconocer las brechas y de gestionar la superación de esta situación. Siguiendo con la metáfora, al ver los palos que traban las ruedas del cacharro de la educación, pueden retirarlos y hacer que la educación retome su marcha.

Una de las brechas más evidente y urgente es la tecnológica. No puede ser que las redes de maestros y estudiantes sea por medio de grupos de WhatsApp; esto es apenas un paliativo, la calidad de aprendizaje que se pueda asegurar en ese escenario es pobre y básica. Ni que decir de los que no se conectan en lo absoluto, los que están aislados, a los que desesperadamente se intentó llegar con la estrategia distrital "Aprende en casa va a tu casa"¹⁷. Es evidente la brecha y podríamos superarla con una medida que garantice el derecho a la educación, con la dotación "masiva" de herramientas tecnológicas a los aprendices y la disponibilidad de medios tecnológicos sugestivos, inmediatos, impactantes, pero de manera disimulada, hemos echado una vez más mano de la caridad de la "donatón".

17. Esta estrategia una gran resistencia entre los maestros, pues las guías en físico resultarían ser un medio tan contaminante como el saludarse de mano.

Para cerrar esa brecha, todos sabemos que la voluntad política es fundamental: leyes, decretos, presupuestos¹⁸ que aseguren no solo los dispositivos, sino la mejor conectividad para garantizar ese derecho a la educación, y de paso, controlar desde la escuela el actuar de la escuela paralela¹⁹.

Solo por mencionar²⁰, formar integralmente cuestiona a los tomadores de decisiones en otros asuntos como: la formación docente, la crisis generacional de maestros, la organización curricular, la dotación de personal de apoyo, los ambientes físicos escolares, la carga laboral de los maestros, entre otras.

A los en-j-aulados maestros: abrirse al mundo

El otro palo que descubrimos en las embarradas ruedas de la educación es la insuficiente capacidad de los maestros para hacer uso de las herramientas tecnológicas. Y si bien gran parte de la culpa ha sido nuestra negligencia, el otro tanto se debe a la formación docente, no solo al comienzo del ejercicio profesional, sino a lo largo de la carrera docente. Desde mi experiencia, puedo afirmar que las fugaces capacitaciones a los maestros en servicio no logran transformar nuestras prácticas. En cuanto a la dotación de herramientas de trabajo es evidente que el maestro en la mayoría de los casos lleva su computador personal al aula de clase. Con pandemia o sin pandemia, esta es una traba grande para el avance de la educación; entonces volvemos a caer en lo mismo: la falta de voluntad política.

Aunque en apariencia la formación docente funciona por la acción y vocación de los mismos maestros, hecho que se evidenció en la pandemia, en realidad el giro no habría de comenzar en lo urgente, sino en cambiar la cabeza de los maestros, como dice Morin, crear nuevos atlas y nuevos trayectos para hacer que emerja la individualidad de cada quién. Interés transparente por ser un investigador; esta es la gran tarea, que en una secuencia de impacto, como en una baraja, transforme la cabeza del maestro, para transformar la escuela, para transformar el sistema y transformar la cultura (Morin, 2001). Un juego de baraja esbozada tanto por Morin²¹ como por Tonucci, dos autores que han vivido y soñado una educación diferente para este siglo; este último, como ya mencionamos, centrándose en la construcción de la ciudad del niño.

18. En algunos sectores de maestros se criticó y cuestionó que se le diera mayor importancia a mantener los contratos de "comida" y de "refrigerio" antes que poner cara a la urgencia de recursos que sean mediadores del aprendizaje.

19. Por "escuela paralela" ha de entenderse todo el actuar de los *mass media*, las redes y la programación de la opinión de la gente. Luois Porcher y Teofilo Neira abordan el tema en sendas obras: *La escuela paralela* (Editorial Kapeluz) y *La cultura contra la escuela* (Editorial Ariel).

20. Por la extensión del capítulo, se deja constancia que en muchos de los foros del grupo de maestros, estos fueron motivo de discusión y de enunciación.

21. En la obra *La cabeza bien puesta*, este autor detalla esa secuencia de cambios y da sugerencias muy concretas de cómo hacer posible que la "misión" del maestro se entienda como una "respuesta", una vocación, y no precisamente en sentido religioso.

A los escépticos niños y jóvenes: es la hora del *sapere aude*²²

No basta con que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes tengan todas las condiciones que les habremos creado en la alcancía de los ahorros, sino que “ellos quieran”; habrá que, en primer lugar, empezar por despertar en ellos una conciencia profunda del significado de su presencia en la escuela; están ahí pero no solo para instruirse sino para *formarse*. Para ello, es necesario que se apropien en serio del gobierno de su escuela, ser la primera voz en los órganos de gobierno.

Es preciso que tengan la voluntad de liberación, pues deben enfrentarse a otra estaca: la mentalidad heterónoma, esto es, la incapacidad de nuestros estudiantes de usar la tecnología para abrir su mente. Como ninguna, esta generación dispondrá de los dispositivos y recursos que aportan al capital mental, que se supone, manejan hábilmente, sin embargo, el manejo no pasa de ser una simple entretención.

A las apáticas familias en evidencia: ocupar su papel

Otro palo enorme que traba la rueda es la articulación de la familia. Aunque en tiempos de aprender en casa es importante aplaudir a la mayoría de los padres de familia que se han involucrado en la tarea educativa, sigue latente la condición de la familia: una ausente del proceso, una invitada de piedra cuando la perspectiva educativa es formar. Muchos de ellos esperan que esta pandemia se acabe pronto, porque los hijos pesan, y aunque es un peso que se hace liviano si se lleva con amor, ellos no son maestros, son padres.

La formación, que en gran parte es crianza, no puede ser abandonada a la escuela; esta no puede ser únicamente el motor, no puede resolverlo todo. Por ello, es preciso reactivar el actuar, sobre todo de la familia, pero también de la sociedad, del Estado, del vecindario de la escuela, la empresa. Ahora bien ¿Para que la familia pueda formar no habrá que cuestionar y replantear el sistema laboral y la empleabilidad, ciegas a la condición de paternidad y maternidad? Es casi cierto que para retirar ese palo, los padres deben re-descubrir su papel como formadores, papel que habrían tenido que abandonar por las exigencias del sistema laboral, las cuales abren una brecha debido a la falta de articulación entre la enseñanza de la escuela y la formación propia de la familia.

22. Esta proclama traduce “atreverse a pensar”, “la audacia de saber” para referirse a la autonomía, a la “mayoría de edad”; y es tomada del texto clásico *¿Qué es la Ilustración?* de Immanuel Kant hacia 1800.

A modo de conclusión

La agenda del cambio se complica porque en el entorno de un sistema que esencialmente está puesto en perspectiva de producción y que se mueve por la práctica del mercado, la disfunción de la escuela se traduce en decisiones acompañadas del presupuesto. Una voluntad política que no se traduce solamente en la destinación del presupuesto, sino en la capacidad de dialogar y concertar con los actores para llevar a cabo una política pública hecha desde las bases hasta las cabezas; de las comunidades al Estado y no al contrario. Por otro lado, existe un diálogo de sordos, y mientras no haya lenguaje común, ideales compartidos, sacrificios, ahorros focalizados de todos los actores, no tendremos el sueño de la ciudad de los niños.

Esta es una oportunidad para revisar y replantear la educación de nuestra ciudad; involucrarse en un pacto para el diseño de la política pública, devolverle su condición de proyecto de esperanza, es un acto de responsabilidad ciudadana. Este es el momento de participar para que la política pública asuma un enfoque humanista en el proyecto local, desde la corresponsabilidad de la familia, el gobierno escolar de los niños, los tiempos de los maestros y maestras, los espacios de formación docente; todos construyendo una auténtica formación integral.

Referencias

- De Zubiría, M. (1996). *Tratado de Pedagogía Conceptual N°3*. Fundación Alberto Merani.
- Morin, E. (2001). *La Cabeza bien puesta*. Nueva visión.
- Orozco, L. (1999). *La Formación Integral Mito y Realidad*. Uniandes-Tercer mundo editores.
- Platón. (1984). *Diálogos Tomo III*. Graficas Modernas.
- Silva, A. (2016). *La Guarderización de la escuela*. COMPARTIR PALABRA MAESTRA
- Silva, A. (15 de Noviembre de 2020). *Autopoiesis*. Materiales para la cátedra de IDENTIDAD LASALLISTA. <http://autopoiesis-sisilva.blogspot.com/p/el-sentido-vital.html>
- Silva, A. (2021). *El Desarrollo como complejización*. UNIVERSIDAD DE LA SALLE , 157-186.
- Tonucci.F. (2015). *Laciudad de los niños*. Losada.
- VARELA, M. (2003). *Autopoiesis, de máquinas y seres vivos*. Lumen



Capítulo 5

Transformaciones ambientales desde el territorio y la escuela para nuevas ciudadanías

Hammes Reineth Garavito Suarez²³

Alba Nubia Muñoz Montilla²⁴

Cindy Carolina Vásquez Pulido²⁵

Introducción

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana alrededor de las prioridades y sueños en materia ambiental para la ciudad. Posteriormente, se plantean enfoques y acciones para el fortalecimiento de los procesos de educación ambiental en la ciudad alrededor de la gestión y educación ambiental; los semilleros ambientales de investigación escolar; los territorios ambientales como escenarios potenciales que podrían evidenciar el impacto de las prácticas educativas ambientales; y la articulación urbano-rural.

23. Docente Colegio Técnico José Félix Restrepo I.E.D. Licenciado en Biología y Magister en Educación y Comunicación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del eje de jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI, de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

24. Docente Colegio Jorge Gaitán Cortés. Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Gestión Ambiental de la Universidad Javeriana. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica. Integrante del eje de transformación pedagógica de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

25. Docente Colegio Almirante Padilla I.E.D. Licenciada en matemáticas Universidad Pedagógica Nacional. Magister en enseñanza de las ciencias exactas y naturales. Universidad Nacional de Colombia. Eje de jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI, de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Adicionalmente, un propósito que trasciende y está vinculado con lo ambiental, es la generación de una cultura de paz que se evidencia a través de acciones locales de las comunidades, así como en el desarrollo de nuevas ciudadanías propias de una educación para el siglo XXI que proyecten una ciudad ambiental para el 2024, el 2030 y el 2038. Junto a ello, esta es una oportunidad para visibilizar los esfuerzos que se adelantan en materia de educación ambiental en la ciudad de Bogotá, orientados tanto a la transformación del territorio como a la formación de nuevas ciudadanías que permitan afrontar los desafíos socioambientales de nuestro tiempo.

Contexto de la educación ambiental en Bogotá

La ciudad y la escuela se han integrado a partir de reflexiones y acciones alrededor de la educación ambiental, delegando a docentes y estudiantes la responsabilidad de hacer posible la transformación del entorno; responsabilidad que no debe ser asumida solo por el sector educativo. Por eso, es importante la acción conjunta entre la gestión institucional, comunitaria, académica y educativa, alrededor de los territorios diversos que hacen parte de la ciudad.

Es importante reconocer el liderazgo que ha ejercido el distrito en el escenario de la educación ambiental, ya que se han venido dinamizando ejercicios significativos alrededor de la conservación de ecosistemas, la planificación territorial, la reinención de formas organizativas y el establecimiento de pactos ambientales, que a su vez, han generado procesos sociales en la defensa de humedales, de los cerros orientales y la preservación de corredores ecológicos.

Sumado a esto, Bogotá ha ejercido un liderazgo en programas como: Escuela - Ciudad – Escuela y el Enfoque de Gestión Ambiental Territorial; al igual que en la implementación de estrategias como: Aulas Ambientales, Senderismo y Ecoturismo; o bien, procesos como el de Educación y Cultura para la Conservación y Uso Sostenible de la Biodiversidad del Distrito Capital. Son estas, una serie de acciones encaminadas a construir una ciudad más amable con el ambiente, una ciudad pensada desde y con la diversidad cultural de sus habitantes, pero que no se han constituido en prácticas generalizadas que orienten los procesos de educación ambiental de la ciudad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007).

Los programas, estrategias y procesos propuestos desde políticas nacionales y distritales sobre la educación ambiental han institucionalizado en Bogotá mecanismos con avances significativos; no obstante, evidencian dificultades para comprender los contextos de las realidades ambientales, lo que impide la integración de las comunidades educativas con los territorios ambientales, así como la incidencia en el escenario ambiental-local, y especialmente, la instauración de una cultura hacia la sostenibilidad ambiental (Muñoz, 2017).

Estos retos convocan a la búsqueda de *Transformaciones ambientales desde el territorio y la escuela para nuevas ciudadanías* de manera articulada con el Plan Sectorial de Educación 2019-2022, los diez lineamientos del Plan Decenal de Educación 2016-2026 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible(ODS), una apuesta global a la que Bogotá se ha sumado:

En donde el ambiente y la educación ocupan un lugar central y articulador en la construcción de una ciudadanía sostenible, específicamente con el propósito N.º2 del Plan de Desarrollo “cambiar nuestros hábitos de vida para reverdecer y adaptarnos y mitigar la crisis climática” (Secretaría de Educación del Distrito, 2021,p. 4).

Igualmente, este capítulo se articula con el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 que propone “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para el siglo XXI”, y por supuesto, con los propósitos de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana orientados a una ciudad ambientalmente sostenible que fortalezca las prácticas de sus educadores ambientales.

Una misión para educadores ambientales

Hace varias décadas se estableció la relevancia y urgencia de la educación ambiental en la formación integral de las personas; un tema que la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) ratificó al considerar la educación ambiental como el proceso que permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (PNEA 2002). En este horizonte, la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana busca aportar en la respuesta a mediano y largo plazo a los compromisos universales, nacionales y municipales de los ODS.

La Bogotá soñada para 2038 será una ciudad sostenible y reverdecida; una ciudad que garantice la sostenibilidad ambiental con áreas y zonas verdes recuperadas, cuidadora de sus animales, innovadora en el manejo de residuos y líder en el reciclaje. Una ciudad limpia, que las niñas y los niños cuiden y conozcan. Una ciudad donde se pueda vivir y respirar sin dificultades, sostenible, con una amplia conciencia ambiental, donde se protegen sus fuentes hídricas, recursos naturales y biodiversidad. Una ciudad en la que se comprenda que todos los seres vivos, incluidos los humanos, merecen respeto y cuidado (Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 2021).

Dentro de los objetivos que la Misión propuso se encuentran: (a) Contribuir a la construcción de propuestas para ser incorporadas en el plan de gobierno 2020-2024 de la presente administración y en el Plan Sectorial de Educación, (b) Impulsar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el Objetivo N° 4, que propone el acceso y disfrute de una educación de calidad como derecho fundamental y transformador de la sociedad, el cual contribuye a la superación de una dimensión de la pobreza, y así, lograr la superación de la brechas y desigualdades para que la educación bogotana sea universal, equitativa, incluyente y de alta calidad (Objetivo No. 10). También, para aprender desde los primeros años de edad y durante toda la vida, el respeto por los ecosistemas y el cuidado del medio ambiente (Objetivos 12 y 13) (Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 2021).

En la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, la educación ambiental es un tema transversal, tal como se aprecia en el eje 2 de formación integral para niñas, niños y jóvenes, en el que se propone convertir la educación ambiental en un campo vital para la formulación y desarrollo de proyectos y propuestas en los colegios, que puedan articularse a una política ambiental basada en lineamientos claros y estandarizados para todos los estamentos públicos y privados. Adicionalmente, se propone la construcción de un único proyecto ambiental interdisciplinar y transversal en las instituciones educativas que oriente los procesos de educación ambiental.

Por su parte, en el eje 3 de transformación pedagógica, se propone abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) según la realidad de los territorios, sin perder de vista el componente global, y garantizando una escuela solidaria, justa y amorosa para toda la vida, que involucre el contexto, el territorio, el mejoramiento del medioambiente y los saberes ancestrales. Respecto a las transformaciones pedagógicas, se propone que éstas tengan un enfoque diferencial y que estén ligadas a los contextos; para ello, se recomienda:

- Fortalecer el PEI y transformar el currículo, integrando corrientes o modelos pedagógicos innovadores para el siglo XXI.
- Indagar en los intereses y gustos de los estudiantes.
- Construir el trabajo curricular, organizando los programas académicos (asignaturas y áreas) desde la transversalización.

A través de las diversas formas de consulta de la Misión, particularmente la consulta de un millón de ideas por la educación de Bogotá, los ciudadanos consideran necesario dar relevancia a lo ambiental, desde la sensibilidad, valoración, respeto y cuidado de lo otro, de lo que nos rodea, lo vivo y lo no vivo. La educación ambiental para los bogotanos es parte fundamental de la transformación pedagógica de la ciudad y eje de la formación integral (Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 2021).

En el mismo sentido, los padres, madres y cuidadores consideran que los proyectos ecológicos que fomenten la conservación del medio ambiente son iniciativas pedagógicas que motivarían a sus hijos e hijas a aprender. Por su parte, los estudiantes resaltan como un aspecto importante, fortalecer las áreas de aprendizaje relacionadas con la preservación ambiental. En general, la ciudadanía coincide en la importancia de tener oportunidades para interactuar con la naturaleza y formar a los niños, niñas y jóvenes en educación ambiental, considerándose como una prioridad en la educación para el futuro en la ciudad (Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 2021).

Otro aspecto neurálgico para la consolidación de los procesos de educación ambiental lo constituye el fortalecimiento de las competencias del siglo XXI: creatividad, comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas, pensamiento crítico; aspectos que igualmente la Misión resaltó como fundamentales en la transformación de la escuela con miras al 2024, 2030 y 2038. Competencias que aportan al mejoramiento de las relaciones interpersonales y sociales, y que benefician nuestro territorio, nuestro sentido de pertenencia y convivencia.

Asimismo, como lo señala la Misión en relación con los ODS, el “Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI” es una propuesta de visión de ciudad, una ruta, en la cual, solo nos quedan 10 años para evitar el no retorno de la crisis ambiental global; un problema al que nuestros estudiantes hacen frente desde el activismo que se alimenta de sus vivencias propias, y al que aportan sus docentes, con programas, estrategias y procesos educativos que priorizan los intereses de la humanidad por encima de un mundo globalizado y mercantilista.

De allí que sea necesaria una transformación desde tres aspectos:

1. La educación y la cultura tienen un papel fundamental tanto para explicar la realidad que vivimos como para transformarla.
2. Las personas tienen la capacidad de cooperar en acciones proambientales y en la autogestión de bienes colectivos.
3. El gobierno puede asumir un rol pedagógico proponiendo la participación voluntaria de la ciudadanía en la transformación de ciertos rasgos culturales que afectan el bienestar social; por lo cual, se deben consolidar estos procesos a nivel local y distrital.

Fortalecimiento de los procesos de educación ambiental en la ciudad

Se propone el fortalecimiento de los procesos de educación ambiental en Bogotá a través de enfoques y abordajes relacionados con la gestión ambiental; la gestación de semilleros ambientales de investigación escolar; la ciudad como ambiente de aprendizaje y territorio propicio para la incidencia de los proyectos ambientales; la articulación urbano-rural; y la cultura para la paz.

Gestión y Educación Ambiental

Con el proceso de conformación de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, se plantea una expectativa de educación para la vida, tanto del individuo-estudiante como de la comunidad educativa. Desde las aulas se empiezan a crear nuevos panoramas e intereses en los niños y jóvenes hacia sus quehaceres diarios, encausando esas prácticas cotidianas de los estudiantes en proyectos de vida. Estos procesos también ayudan a que los estudiantes se reconozcan como actores pertenecientes a una sociedad que les ofrece diversos mecanismos de participación, y despierta en ellos intereses políticos, sociales y organizativos.

Espacios de esta naturaleza se constituyen en herramientas propositivas de divulgación y reflexión para docentes y demás miembros de las comunidades educativas, ya que a través del reconocimiento de iniciativas ambientales exitosas, puede generarse un portafolio de posibilidades de servicios educativos y de generación de conocimiento local, que pueden consolidar un proceso de identidad en los territorios e investigación desde los escenarios ambientales de la ciudad, promoviendo valores agregados de producción intelectual y práctica en procesos ambientales y escolares.

Lo innovador de esto, es que jóvenes, niños y comunidad educativa en general, empiezan a generar cambios comportamentales a través de la participación en los espacios educativos ambientales tales como: PRAES (Proyectos ambientales escolares), PIGAS (Plan integral de gestión ambiental) y PROCEDAS (Proyectos ciudadanos de educación ambiental), pues en ellos, encuentran alguna afinidad a su proyecto de vida, sin limitarse a ser actores económicamente productivos, sino a formarse como seres que aportan a diversas estrategias en la recuperación de la identidad y reivindicación de los territorios.

Semilleros Ambientales de Investigación Escolar

Los semilleros de investigación, al desplegar la investigación formativa y la formación en investigación, instituyen prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela en donde el estudiante se hace partícipe de la construcción de conocimiento. En esta tarea, el diálogo, el debate, la socialización y las propuestas, se tejen entre docentes y estudiantes, fomentando la reflexión, la lectura y la indagación sistemática del contexto y de la realidad social (Cárdenas, 2018).

Estos procesos son una apuesta que desde hace más de cinco años se han venido consolidando y trabajando dentro de las instituciones del distrito, a través de los cuales, se busca fortalecer las competencias del siglo XXI, brindándoles a los estudiantes un abanico de posibilidades y herramientas que contribuyan a la comprensión del contexto y de la realidad social o territorial, ampliando el horizonte de sentido de la educación.

Esta estrategia, reconocida actualmente por la Secretaría de Educación de Bogotá, ha sido fortalecida desde la Misión de Educación y Sabiduría Ciudadana, e igualmente, es apoyada por la Política Distrital de Ciencia, Tecnología e Innovación como una herramienta que permite tanto al docente como al estudiante, realizar investigación desde propuestas académicas que se atengan a los contextos educativos.

Los territorios ambientales y su potencial para la incidencia de las prácticas educativas ambientales

El territorio se constituye en un escenario potencial y tangible para la incidencia de las prácticas ambientales. De ahí, la relevancia de identificar territorios ambientales en Bogotá a partir de los ecosistemas de mayor trascendencia e importancia ecológica en la ciudad. La Política Distrital de Educación Ambiental (De Bogotá, A. M. 2008) estableció ocho territorios ambientales en Bogotá desde esta definición: "Espacios biofísicos delimitados geográficamente y caracterizados en términos socioculturales y vitales, donde convergen la gestión ambiental de una o más unidades administrativas en torno a sus potencialidades y a sus situaciones ambientales conflictivas" (De Bogotá, 2008, p.64).

Estos territorios se convierten en espacios de gran importancia en la escuela, pues a través de su conocimiento y asimilación, pueden utilizarse como herramientas pedagógicas en los procesos de educación ambiental y en la promoción de competencias ciudadanas para fortalecer en la comunidad educativa, y en la ciudadanía en general, el compromiso y la corresponsabilidad hacia el cuidado del ambiente y de la vida (García, et.al, 2019). El territorio de la ciudad y los entornos escolares como territorios particulares se constituyen en escenarios propicios para la interpretación y comprensión del contexto, como para el ejercicio de la ciudadanía mediante acciones proambientales.

Bajo esta perspectiva, surge la necesidad de generar herramientas pedagógicas que permitan reconocer la estructura ecológica principal de la ciudad, y de manera especial, el reconocimiento del territorio ambiental al que pertenecen las instituciones educativas, con el fin de incluir las situaciones ambientales de cada territorio en los procesos educativos adelantados en los colegios. La identificación de potencialidades que ofrece el territorio se constituye en un insumo importante para propuestas curriculares alternativas y posibles abordajes interdisciplinarios. Y es aquí donde la escuela desempeña un papel sobresaliente en el proceso de formación de ciudadanos ambientales a través de la educación ambiental, con el fin de promover una gestión participativa orientada a la sustentabilidad, según las dinámicas y características propias de cada territorio. Para ello, se parte del principio individual y colectivo frente a la comprensión y valoración del medio ambiente, del ejercicio de los deberes y derechos tanto sociales como políticos que están vinculados con los espacios geográficos, históricos y culturales del entorno (García, et.al, 2019).

La ciudad como aula ambiental ampliada

Con el propósito de que Bogotá sea ambientalmente sostenible, es indispensable que los ciudadanos transformen su relación con el entorno, generando identidad con los lugares y configurando prácticas culturales proambientales para preservar los recursos ecológicos de la ciudad. De ahí, que sea fundamental abordar el ambiente de Bogotá como un valor educativo para las personas, y así mismo, para que la ciudad sea vista como un escenario ecológico, incorporándola al proceso educativo ambiental como un aula ampliada, a través de propuestas y proyectos que tengan en cuenta las potencialidades del territorio (Muñoz, 2017).

De este modo, las Aulas Ambientales se conciben como una estrategia de educación ambiental que busca fortalecer la apropiación social del territorio desde escenarios ambientales, que por medio de acciones pedagógicas incidan en el mejoramiento de las relaciones entre los seres humanos y su entorno (Secretaría Distrital de Ambiente, 2014). Los escenarios ambientales de la ciudad, de amplia presencia en los territorios ambientales, constituyen una posibilidad para que se logre una reconexión con la diversidad biológica y cultural del territorio. Es por esto que los entornos de nuestras instituciones educativas son verdaderas aulas vivas compuestas de historia, narraciones, personajes; son, en últimas, escenarios educativos.

Articulación urbano-rural

Entender las complejas dinámicas sociales de la capital colombiana nos invita a pensar un territorio en tensión entre su voraz desarrollo urbano y el territorio rural que la compone. En este sentido, la educación de los niñas, niños, jóvenes y adolescentes es clave para que esta tensión no termine en ruptura y, en cambio, se convierta en un diálogo que construya una identidad urbano-rural en clave de educación ambiental. De acuerdo con Gómez (2003), la ruralidad bogotana cuenta cada vez con menos habitantes, cuando es el lugar donde se produce gran parte de los recursos y servicios que consume la ciudad, y a la vez, es la zona donde existe una mayor pobreza y desigualdad. Por ello, la zona rural de Bogotá es clave en el desarrollo urbano, sin embargo, su población no es atendida integralmente, y en este sentido, la educación en clave ambiental, tecnológica y de cultura de paz, se convierte en un valor necesario para la sostenibilidad de la urbe como para el reconocimiento de otras ciudadanías en las fronteras del borde urbano.

Así mismo, el conocimiento ancestral y práctico que conserva el territorio rural es un tesoro para la educación de los estudiantes del casco urbano, pues la relación de creación, subsistencia y transformación armoniosa del territorio que han mostrado los campesinos e indígenas habitantes de los sectores rurales de la ciudad, pueden enseñarnos el camino para alinearnos con los ODS y fortalecer las estrategias que la ciudad tendría que adoptar para enfrentar el cambio climático en el segundo cuarto del siglo XXI.

En esa medida, los problemas ambientales de la ruralidad no pueden dejarse a un lado; la contaminación de cuencas hídricas, la deforestación de bosques nativos, la frontera agrícola impactando ecosistemas estratégicos como páramos y humedales, el inadecuado uso de los residuos sólidos, el intenso uso de agroquímicos o fungicidas, y por último, la falta de programas efectivos de educación ambiental; todos estos, para posibles soluciones o alternativas de manejo, requieren de una articulación urbano-rural.

Cultura de paz

Una labor de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana es compartir cómo a partir del rescate de las tradiciones ancestrales que convergen en Bogotá, se pueden construir modelos educativos que formen ciudadanos para la paz. Un ejemplo de ello, está en el espíritu muisca con la noción de la *cultura del no daño*, como lo expresan Quintero y Vásquez (2008): “el no hacer daño, no hacerse daño y el no permitir que nadie haga daño”; una idea que nos lleva a un equilibrio entre los seres humanos y el territorio.

Actualmente, se encuentra en la *Cátedra de La Paz* una plataforma adecuada para vincular los saberes tradicionales indígenas del territorio de la sabana con los desempeños planteados por la normatividad colombiana. Este diálogo de saberes permite comprender la idea de biodiversidad y respeto por la vida y su riqueza, que puede verse en el cuidado de los animales, pues los niños desarrollan sensibilidad, reconociendo sus necesidades y fragilidades, como también, las acciones que podemos realizar para su cuidado y protección, en un entorno tan hostil como la ciudad.

Todo esto, se refleja en la sentencia de la JEP (Jurisdicción Especial para la Paz), respecto a la naturaleza como víctima del conflicto armado colombiano (2019); una decisión que puede encaminar cambios en los modelos pedagógicos tradicionales a partir del reconocimiento de la propia ancestralidad en el territorio. Es decir, entender que cuando se violenta la naturaleza, también se destruye la memoria colectiva, la familia y las posibilidades de construir un presente para las presentes y futuras generaciones. Por ello, una educación para la paz en clave de recuperar tradiciones y culturas ancestrales, puede convertirse en el vehículo de la transformación social que se requiere para vivir en el siglo XXI.

Ahora bien, todos estos procesos de educación ambiental permiten replantear acciones que desde los territorios y las comunidades puedan generar nuevas ciudadanías más acordes con las competencias de esta época incierta y volátil.

Acciones locales y nuevas ciudadanías

Las notas de prensa que a diario se publican desde la Secretaría de Educación del Distrito, dan cuenta de las muchas acciones que estudiantes de nuestras instituciones educativas están haciendo para mitigar los efectos del cambio climático: buscar la seguridad alimentaria a través de huertas escolares; rescatar sistemas hídricos locales; proteger la vida en todas sus formas; fortalecer la investigación de la biodiversidad desde el territorio; reconocer los saberes ancestrales de los habitantes de nuestra sabana de Bogotá; y realizar jornadas de avistamiento de aves o jornadas de limpieza y siembra de plantas nativas en las riberas de ríos y quebradas, antaño olvidadas; solo por mencionar algunas de las actividades que alimentan los Proyectos Ambientales Escolares.

Proyectos y acciones que desde la Misión se buscaron fortalecer y que hacen de los colegios “aulas vivas” para aprender desde la práctica y el territorio sobre empoderamiento y transformación ciudadana, fortaleciendo iniciativas como *Incitar para la paz*, que a través de competencias socioemocionales, los niños y niñas educan a los adultos por medio del trabajo en equipo. Estas propuestas que promueven la integración curricular y la educación ambiental, son un eje aglutinador que luego se convierten en Semilleros Escolares de Investigación, y que de la mano de docentes, estudiantes y comunidades, reverdecen de biodiversidad, atrayendo a esos “vecinos inesperados” de quienes se puede aprender.

Estos espacios se convierten en un tejido de subjetividades de los niños y niñas que despliegan su ser para crecer en una nueva visión de ciudad, como lo propone el “Nuevo Contrato Social y Ambiental del siglo XXI”; una idea que nace a lo largo del tiempo, en la que se encuentran estudiantes, maestros y maestras, agentes educativos, cuidadores de escuelas naturales al aire libre, en las que la ciudad se convierte en una escuela y la escuela en una ciudad, donde la exploración en conjunto, sin sesgos ni limitaciones, integra a la naturaleza como parte del currículo, sin apropiarse de ella, sino como un cohabitante del territorio.

Por ello, las estructuras ecológicas propias de la ciudad son fundamentales para la experiencia de los niños, niñas, jóvenes y adultos; así, podemos reconocerlos desde su origen, procedencia, casa, habitación, como en la manera en que se desplazan y viven la ciudad. Este enfoque tiene la potencialidad de reconstruir relaciones ser-naturaleza-territorio de acuerdo con las necesidades, intereses y ritmos de los habitantes de la ciudad, a través de acciones guiadas por la equidad, la libertad y la democracia.

Bogotá es la capital de todos; somos pluriétnicos en tanto somos cultura, arte y expresión, lo cual nos da una ventaja al multiplicar los conocimientos desde los territorios ancestrales de Suba, Bosa, Usme y Usaquén, que pueden generar empatía por el territorio que acoge a todos por igual; a los privilegiados y a los que luchan por sobrevivir, así como al ciudadano y al campesino, o al niño y al adulto. Bogotá es rica en biodiversidad y estamos invitados a cuidar de esta riqueza para las futuras generaciones.

No podemos continuar pensando en que “los niños son el futuro”, pues son el presente, más si los adultos no les dejamos un lugar en el que puedan vivir con plenitud y tranquilidad. No podemos esperar que ellos solucionen el desastre que hemos creado, si antes no intentamos cambiar el ahora. Debemos generar acciones para que la comunidad se integre a la escuela y a los ecosistemas; generar campañas para que los ríos dejen de ser vistos como caños o basureros y pasen a ser nuestros vecinos, el lugar donde los polinizadores vuelven. El territorio es el espacio de la diversidad, que se manifiesta en el color, tanto en paredes como en huertas verticales y jardines que engalanan nuestros entornos escolares.

En esa medida, es fundamental construir una escuela para el siglo XXI; una, en la que el verdadero sentido es que pueda ser un lugar donde las niñas y los niños descubren juntos en qué consiste el conocimiento, en que consiste la cultura y en que consiste la vida (López, 2004); una, en la que el aprendizaje se pueda mediar con recursos tecnológicos, o a través del juego, la exploración, la indagación; una en la que confluyan nuevas subjetividades que puedan apropiarse del conocimiento a través de nuevas metodologías. En síntesis, es función de la educación contribuir a formar esas nuevas ciudadanías que resalten el hecho de que todos somos sujetos políticos en construcción de nuevas identidades.

Desafíos y retos de una Educación para el Siglo XXI

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana dejó un gran reto: integrar a los más de 380 colegios a un nuevo pacto por la naturaleza, a un pacto por la resiliencia, y a un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI, donde los niños que nacen hoy, sean los jóvenes de esa capital que cumplirá 500 años en 2038; una ciudad para ese entonces, recuperada; donde sus ríos serán eco-corredores, sus cerros se podrán visitar y recorrer, el río Bogotá será navegable; donde sus habitantes han aprendido a separar, reducir, recuperar; donde seremos más tolerantes con nuestros vecinos y con la naturaleza.

Así mismo, la Misión fue una oportunidad de visibilizar las apuestas que desde la escuela se hacen a favor del ambiente, integrando a las comunidades educativas con estos proyectos e innovaciones desde la educación inicial hasta la educación superior. El contribuir a la construcción de una propuesta colectiva, como lo fue la Misión, también sirvió de oportunidad para divulgar lo que las instituciones educativas hacen dentro del propósito de transformar la escuela para la Bogotá que soñamos en el 2038.

Otro reto que aparece, desde lo ambiental, es formar un estudiante integral que no sea ajeno a su territorio, a las problemáticas de su entorno, convirtiendo los proyectos de aula, del PRAE, de los PROCEDAS y del PIGA, en proyectos de vida, que ofrezcan por ejemplo, la oportunidad de obtener una segunda titulación como técnicos en gestión ambiental. Proyectos donde la formación de líderes en transformación social, sean el eje institucional que permitan la integración y flexibilización curricular que se dan desde los temas ambientales a diferentes temas éticos, sociales, democráticos, de participación ciudadana, y en los que la investigación pueda hacerse tanto en el territorio como en el aula, construyendo nuevas subjetividades en la educación.

Por otra parte, en un planeta con grandes problemáticas ambientales, el cambio climático global se ha convertido en un enemigo silencioso y mortal; en nuestro país, aunque contamos con la mejor legislación ambiental de Latinoamérica, nos hemos convertido en “especialistas para violar las leyes sin quebrantarlas o quebrantarlas sin castigo”, como dice Gabriel García Márquez. Por ello, surge el interés por mitigar los impactos ambientales con herramientas sociales que puedan forjar una nueva conciencia colectiva de espacio vital, donde la educación ambiental, de la mano con el proceso de construcción de una identidad cultural, tienda a la protección y conservación del patrimonio tangible e intangible, y así, se convierta en la columna vertebral para potenciar procesos educativos e investigativos que generen participación y apropiación territorial.

En cuanto al territorio, este se constituye en un escenario potencial y tangible para la incidencia de las prácticas ambientales. De ahí, la relevancia del reconocimiento del territorio ambiental al cual pertenecen las instituciones educativas, con el fin de incluir las situaciones ambientales de cada territorio en los procesos educativos adelantados en los colegios. En el mismo sentido, la identificación de potencialidades que ofrece el territorio, se constituye en un escenario para la acción educativa y para la acción proambiental, así como en un insumo importante para propuestas curriculares alternativas y posibles abordajes interdisciplinarios.

Otro desafío lo constituye la agroecología y la soberanía alimentaria; es necesario consolidar un conocimiento de los procesos ecológicos aplicados a los sistemas de producción agrícola, al igual que se puedan generar habilidades para la producción de alimentos en condiciones de gestión y autosostenibilidad. Con ello, se busca promover el acceso a alimentos nutritivos, accesibles, producidos de forma sostenible y con la posibilidad de empoderar a las comunidades sobre el propio sistema alimentario y productivo. Así, la comunidad bogotana -el sector público, el privado, los ciudadanos- podrá desarrollar una conciencia ambiental, de forma que garanticemos una ciudad sostenible que resista los embates del cambio climático.

Finalmente, quedan abiertos los retos en torno al reconocimiento de la educación ambiental como una dimensión esencial de la educación, que aporta a esferas de interacción del desarrollo personal y social y a la instauración de prácticas culturales que conduzcan a la sostenibilidad ambiental. También, se vislumbra el gran desafío de lograr una ciudad ambientalmente sostenible, renaturalizada, limpia, con habitantes conscientes y empoderados de su papel protagónico en el cuidado ambiental.

Referencias

De Bogotá, A.M. (2008) *Política Pública Distrital de Educación Ambiental*. PPDEA Secretaría de Educación-Secretaría Distrital de Ambiente.

Cárdenas Santamaria, E. A. (2018). *Semilleros de investigación: apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas*.

García Beltrán, L, Guevara González, G, Bohórquez Beltrán, C, Parra Patarroyo, J, Boada Cuevas, M, Cupajita Lopez, C, Villamil Sabogal, J, Pinzón Quintero, L, Rodríguez Huérfano, S y Prieto Sánchez, G. (2019). *Ambiente y Territorios*. Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, D.C. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2500>

Gómez Jiménez, A. (2003). Colombia: el contexto de la desigualdad y la pobreza rural en los noventa. *Cuadernos de Economía*, 22(38), pp. 199-238.

López Melero, Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe.

Ministerio de Ambiente-Ministerio de educación (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental* SINA.https://unica.edu.co/descargas/Politicas/politica_educacion_ambiental%202002.pdf

Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. (2021). *Documento final*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito.https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2021-09/Doc_reulstados_19_ago_compressed.pdf

Muñoz Montilla, A. N. (2017). *La formación de prácticas culturales para la preservación del recurso hídrico*. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).

Pacifista. (07 de 06 de 2019). *La JEP reconoce a la naturaleza como víctima del conflicto*. <https://pacifista.tv/notas/la-jep-reconoce-a-la-naturaleza-como-victima-del-conflicto-ambiente/>

Quintero, G.L y Vásquez, L.E. (2008). *Pensamiento Ambiental Muisca: Una aproximación a la cultura del no daño*. Corporación Casa ASDOAS.

Vernaza, J., & Suarez, H. (2021). *Plan sectorial de educación: la educación en primer lugar 2020 - 2024*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3375>



Capítulo 6

Programas de Actividad Física para la Salud: Una propuesta para la ciudad

Germán Preciado Mora²⁶

Introducción

Con el ánimo de articular lo debatido, consensuado, investigado y propuesto durante 15 meses de participación en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana de Bogotá, y el documento entregado a la ciudad en lo relacionado con “La formación integral como apoyo al proyecto de vida y al desarrollo de actividades formativas para el cuerpo, la corporeidad, la actividad física y el deporte, mediante programas que además permitan cualificar el uso del tiempo libre” (2021, p14); presentamos esta propuesta denominada: *Programas de Actividad Física para la Salud*, en adelante PAFS, que consideramos, deberían implementarse en la ciudad con el fin de brindar a los cerca de 4.3 millones de habitantes que no realizan ninguna actividad física, diferentes posibilidades que pueden incidir en su salud, bienestar y calidad de vida, de acuerdo con lo que ya existe en la legislación colombiana.

Para las personas que viven en la ciudad es fundamental encontrar una oferta como los PAFS, que podrían colmar sus expectativas, gustos, necesidades y requerimientos, permitiéndoles a su vez, realizar de forma segura y adecuada una práctica diaria y disciplinada con las dotaciones e instalaciones que cuenta la ciudad. De esta manera, el propósito de este capítulo es generar reflexión y acción sobre los programas y actividades de actividad física que se deberían implementar en Bogotá. Una tarea para los dirigentes de los sectores educativo y de la salud; los directivos y funcionarios de instituciones públicas y privadas del Sistema Nacional del Deporte; y los responsables de la formulación de políticas públicas, entre otros.

26. Magíster en Administración de la Universidad de la Salle. Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría Educación de Bogotá en el Colegio Alfonso López Pumarejo. Líder Coach Nodo Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores – REDDI y de la Red Local de Educación Física de Kennedy. Creador, promotor y practicante de los proyectos investigativos e innovadores: Educación Física Integral, Educación Física Mental, Walking Life y Administración de Eventos de Actividad Física. Integrante del eje de jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI, de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

En cuanto al orden de las ideas, primero se abordaran los conceptos de actividad física, así como sus beneficios, clasificación y principales componentes; luego, se presentara tanto un panorama de la Actividad Física en Bogotá desde estadísticas y datos oficiales, como también, las normas colombianas para los diferentes sectores poblacionales en relación con las posibilidades de práctica; y finalmente, se expondrá la propuesta de los PAFS, que son pertinentes y adecuados para la promoción, desarrollo y práctica por parte de la ciudadanía.

Referentes Conceptuales de la Actividad Física

El ser humano para ser feliz, sentirse realizado, tener salud, bienestar y calidad de vida, necesita conocer y practicar con disciplina los siguientes hábitos de vida saludable:

- Alimentarse equilibradamente e hidratarse con regularidad, lo que ayuda al organismo a acceder a los nutrientes y la energía que requiere y que son necesarios para que pueda funcionar adecuadamente, cumpliendo con las exigencias de la vida diaria.
- Dormir un mínimo de 7 horas diarias, lo que ayuda a descansar, tener menos estrés y lograr un equilibrio emocional que se refleja en un estado anímico pleno, optimista, energético y funcional, características ideales para el organismo.
- Mantener una actitud positiva, así como una conexión social con los demás.
- Establecer una relación armónica con el medio ambiente y la naturaleza.
- Atender a una dimensión espiritual que le permita tener fe en sí mismo, en los demás y en una entidad superior, según las creencias personales.
- Realizar actividad física para la salud de forma diaria y disciplinada, como un medio terapéutico para obtener la medicina natural que ayuda a mantener el equilibrio funcional del organismo.

En cuanto a su definición, la Actividad Física para la Salud, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) es "cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, que genere consumo energético, incluso en el tiempo de ocio, para desplazarse a determinados lugares o desde ellos, o como parte del trabajo de una persona" (2020, p1). Asimismo, Rubén José Annicchiarico Ramos (2002) la define como "cualquier movimiento corporal intencional, realizado con los músculos esqueléticos que resulta en un gasto de energía y en una experiencia personal y nos permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea" (p.1). Por nuestra parte, la consideramos como la "respuesta motriz que ejecuta el ser humano de forma consciente para satisfacer sus necesidades personales y/o relacionarse con el entorno y que es producto de un proceso neuromuscular que implica un gasto energético para el organismo" (Preciado 2020, p1).

En cuanto a sus beneficios, la OMS plantea que “La Actividad Física practicada con regularidad reduce el riesgo de cardiopatías coronarias y accidentes cerebrovasculares, diabetes de tipo II, hipertensión, cáncer de colon, cáncer de mama y depresión. Además, la actividad física es un factor determinante en el consumo de energía, por lo que es fundamental para conseguir el equilibrio energético y el control del peso” (2020, p1). Como puede verse, son beneficios tanto para la salud como para las necesidades vitales del organismo.

Ahora bien, la Actividad Física se puede clasificar de acuerdo a la intensidad o a la intencionalidad de su práctica, de la siguiente forma:

Actividad Física según la intensidad de la práctica

La OMS en el documento Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud (2010), clasifica la Actividad Física en moderada e intensa, según sea el gasto energético y el esfuerzo que la persona necesita para su práctica. Para esto, utilizan los MET que se definen como “la razón entre el metabolismo de una persona durante la realización de un trabajo y su metabolismo basal. Un MET se define como el costo energético de estar sentado tranquilamente y es equivalente a un consumo de 1 Kcal/Kg/h” (2010, p 51). Así, la Actividad Física es moderada cuando la persona requiere aproximadamente 3 a 6 MET y realiza un esfuerzo que acelera de forma perceptible el ritmo cardiaco. Por otro lado, la Actividad Física es intensa, cuando la persona requiere más de 6 MET y requiere una gran cantidad de esfuerzo que le provoca una respiración rápida y aumento sustancial de la frecuencia cardiaca.

Actividad Física según la intencionalidad de la práctica

Cuando se mira la intencionalidad con que la persona realiza la práctica, podemos clasificarla en Actividad Física no planeada o Actividad Física planeada. La Actividad Física no planeada incluye las actividades que la persona desarrolla sin proponérselas previamente; aquí se incluyen las labores para su cuidado personal, para realizar las labores hogareñas o domésticas, como las que desarrolla en sus jornadas laborales, al igual que las espontáneas que ejecuta en su tiempo de ocio y las movilizaciones o desplazamientos que realiza por cuenta propia, sin utilizar ningún tipo de vehículo motor. Por otro lado, hablamos de Actividad Física planeada cuando la persona con anticipación determina y opta por participar o practicar actividades físicas como: ejercicio físico, educación física, deporte, recreación o aprovechamiento del tiempo libre.

En síntesis, la Actividad Física se puede clasificar como se observa en la Figura 1, en moderada e intensa, cuando tenemos en cuenta la intensidad de la práctica, o en no planeada y planeada, cuando lo que se tiene en cuenta es la intencionalidad de la persona que realiza la práctica.

Figura 1. Síntesis gráfica conceptual de la Actividad Física y sus componentes estructurales.



Fuente: Elaboración propia con información de la OMS y Efedportes.

Es importante tener en cuenta la anterior clasificación al referirnos a la actividad física, porque la mayoría de personas cuando se quieren referir a ella, solo hablan o mencionan al deporte, excluyendo de esta forma a los demás componentes de la actividad física planeada -práctica de ejercicio físico, educación física, recreación y aprovechamiento del tiempo libre-, lo cual no es adecuado, dado que se deja por fuera estas actividades físicas que tienen unos objetivos y prácticas físicas diferentes a las del deporte. Un ejemplo de esto, es lo que ocurre con la Ley 181 del 18 de enero de 1995, que en Colombia se denomina erróneamente como Ley del Deporte, aunque en su preámbulo plantea que se están dictando disposiciones no solo para el fomento del deporte, sino también para la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física.

¿Cómo está la situación de la Actividad Física en Bogotá?

La población de Bogotá según la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito SED, está cercana a los ocho millones doscientas mil (8.200.000) personas. (2019, p.11). Ahora bien, según los grupos poblacionales que practican Actividad Física, estarían distribuidas en el año 2019 tal como lo muestra la figura 2.

Figura 2. Gráfica de la Actividad Física en Bogotá según los grupos poblacionales sus componentes estructurales.

La Actividad Física para la Salud ¿Cómo esta la situación en Bogotá?



Fuente: Elaboración Propia con información del Departamento Nacional de Estadística (DANE), la Secretaría Distrital de Planeación, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES y Entidades del Sistema Nacional del Deporte.

- Niñas, niños, jóvenes y adolescentes de jardines, escuelas y colegios públicos y privados, rurales y urbanos (3 a 16 años). Son cerca de 1.6 millones de personas, según las proyecciones de población del Departamento Nacional de Estadística (DANE) y la Secretaría Distrital de Planeación (2017).
- Estudiantes de educación superior pública y privada, con 771 mil personas, según las cifras del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES del Ministerio de Educación Nacional (2019).
- Población de trabajadores de empresas públicas y privadas de bienes y servicios en el sector laboral rural y urbano con 4.1 millones de personas, según las cifras del DANE (2019).
- Población en el Sistema Nacional del Deporte o Deporte Federado²⁷ con cerca de 35.000 deportistas practicantes, según cifras no consolidadas de las mismas entidades del sistema (2019).
- El resto de la población bogotana que no está en ninguno de los sectores anteriores, sumarían 1.7 millones de personas.

A nivel nacional, de acuerdo con los resultados de la última Encuesta Nacional de la Situación Nutricional (ENSIN) que incluye la medición del nivel de actividad física y datos antropométricos en la población colombiana por departamentos y regiones, podemos decir que: uno de cada tres jóvenes y adultos tiene sobrepeso (37,7%), mientras que uno de cada cinco es obeso (18,7%). En este sentido, el 56,4% de la población presenta exceso de peso, lo que significa un incremento de 5,2 puntos porcentuales con respecto al 2010 (2015).

Según la ENSIN (2015), en adultos el 56,6% de las personas en este grupo, cumplen con la recomendación de Actividad Física, mientras que en los adolescentes de 13 a 17 años, tan solo el 14,4% realiza algún tipo de Actividad Física, que en niños de 6 a 12 años, es de 19,4%. Asimismo, la Encuesta Multipropósito del DANE y Secretaría Distrital de Planeación que recoge la información estadística de las condiciones sociales, económicas y del entorno de los hogares y habitantes de Bogotá y 37 municipios de Cundinamarca, evidencia que la proporción de personas mayores de 15 años que practicaron un deporte o actividad física en la ciudad entre el 2014 y el 2017, aumentó levemente, pasando de 47,3% a 47,67%, es decir, un crecimiento de sólo 0,37% en tres años (2017,p 124).

Lo anterior, revela que de los 8.2 millones de habitantes de la capital, solo el 47.67% realiza alguna Actividad Física, lo que evidencia que aproximadamente 3.9 millones de bogotanos y bogotanas practican ejercicio físico, educación física, deporte, recreación, o bien, actividades para el aprovechamiento del tiempo libre. Lo más preocupante es que casi 4.3 millones de personas de la ciudad no realizan ninguna actividad física, pasando a engrosar las estadísticas de enfermedades generadas por inactividad física, lo cual es una señal de alerta que vienen dando los sistemas de salud de Colombia y de Bogotá. Un problema que no se ha puesto en el centro de los propósitos y programas estatales, sino a través de acciones y campañas aisladas de organismos gubernamentales, asociaciones de profesionales de la salud, como de la sociedad en general.

27. El deporte federado reúne al conjunto de organismos privados dependientes de los: Comité Olímpico Internacional y Comité Olímpico Colombiano, que se articulan entre sí y con las entidades estatales del sector para permitir el acceso de los deportistas de alto rendimiento a los procesos de iniciación, formación, fomento y práctica del deporte.

Con este panorama, poco alentador de la Actividad Física en Bogotá e incluso en Colombia, pasemos ahora a revisar las normas de la legislación colombiana que proponen lineamientos para los distintos grupos poblacionales frente a este tema, los cuales sirven de base para fundamentar la propuesta de los PAFS, que hacia el final de este capítulo presentaremos.

¿Qué dice la normatividad en Colombia sobre la práctica de Actividad Física planeada?

En el artículo 52 de la Constitución Política de Colombia se propone que el deporte y la recreación formen parte de la educación, constituyéndose en un gasto público social. Más concretamente, en la Ley 115 de 1994, en el artículo 5, se propone que la educación física es un fin de la educación. De igual manera, el artículo 23 establece que la educación física es una de las áreas fundamentales del currículo. También, la Ley 934 de 2004 por la cual se oficializa la Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física, plantea en el artículo 2: "Todo establecimiento educativo del país deberá incluir en su Proyecto Educativo Institucional, PEI, además del plan integral del área de la Educación Física, Recreación y Deporte, las acciones o proyectos pedagógicos complementarios del área. Dichos proyectos se desarrollarán en todos los niveles educativos con que cuenta la institución y propenderá a la integración de la comunidad educativa" (2004, p1).

En la Ley 494 de 1999, artículo 4, párrafos 2 y 3, se promueve la organización de clubes deportivos o promotores en los colegios, en todos los niveles, es decir, desde grado cero hasta el superior, algo que aplica tanto para la educación formal como no formal, y para las instituciones privadas o públicas, reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente, en la Ley 181 de 1995, artículo 3, se plantea como objetivo integrar la educación y las actividades físicas, deportivas y recreativas en todos los niveles del sistema educativo.

Para el sector de estudiantes de educación superior, en la Ley 181 de 1995, artículo 21, se plantea que las instituciones de educación superior, públicas y privadas, elaborarán programas extracurriculares para la enseñanza y práctica deportiva, siguiendo los criterios del Ministerio de Educación Nacional. Para ello, establecerán mecanismos especiales que permitan a los deportistas de alto rendimiento inscritos en sus programas académicos, el ejercicio y práctica de su actividad deportiva.

A su vez, la Ley 181, en el Artículo 19, plantea que estas instituciones deberán contar con infraestructura deportiva y recreativa, propia o garantizada mediante convenios, adecuada a la población estudiantil que atienden. Además, en el Artículo 20 de esta misma Ley, recomienda que las instituciones conformen clubes deportivos de acuerdo con sus características y recursos, con el fin de garantizar la iniciación, formación y entrenamiento deportivo. De esta forma, se contribuye a la práctica ordenada del deporte y a la formación de las personas más destacadas para el deporte competitivo y de alto rendimiento. La Ley, a su vez, establece que estos clubes podrán tener el respaldo de la personería jurídica de la respectiva institución de educación superior.

En cuanto al grupo de trabajadores de las empresas públicas y privadas de bienes y servicios del país, la Ley 50 de 1990 en el Artículo 21, el cual fue reglamentado por el Decreto 1127 de 1991, propone que en las empresas con más de cincuenta (50) trabajadores, que laboren cuarenta y ocho (48) horas a la semana, tendrán derecho a dos (2) horas de dicha jornada, por cuenta del empleador (directamente o a través de convenio con entidades especializadas como las cajas de compensación, u otras que presten servicios similares), para que se dediquen exclusivamente a actividades recreativas, culturales, deportivas o de capacitación, procurando la integración de los trabajadores, el mejoramiento de la productividad y de las relaciones laborales; adicionalmente, la asistencia de los trabajadores a las actividades programadas por el empleador es de carácter obligatorio.

Para los deportistas practicantes del deporte asociado o federado, la Ley 181 desarrolla lo establecido en la Ley 2845 de 1984 y en el Decreto Ley 3158 de 1984 sobre la estructura y régimen legal del deporte asociado, ubicándolo en el Sistema Nacional del Deporte.

Para el resto de la población que no pertenece a ninguno de los grupos poblacionales mencionados anteriormente, se plantea en los objetivos rectores del Artículo 3 de la Ley 181, que se debe coordinar la gestión deportiva con las funciones propias de las entidades territoriales en el campo del deporte y la recreación para apoyar el desarrollo de estos. Asimismo, se menciona la importancia de formular y ejecutar programas especiales para la educación física, deporte y recreación de las personas con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, así como para personas de la tercera edad y de los sectores sociales más vulnerables, creando más facilidades y oportunidades para la práctica del deporte, de la educación física y la recreación.

Así pues, desde esta normatividad, pasaremos a presentar una propuesta que es fruto de la investigación, el diálogo con pares y con diferentes personas que han venido pensando y construyendo en los últimos años saberes alrededor de este tema. Un conocimiento de carácter colectivo que ofrece posibilidades de práctica diaria y disciplinada de actividad física para la salud, incluyendo a los diferentes grupos poblacionales y etarios de nuestra extensa geografía rural y urbana.

Los PAFS: Un sueño que se vuelve realidad

En la figura 3 pueden apreciarse los PAFS que se pueden implementar para cada uno de los componentes de la actividad física planeada: educación física, deporte, recreación y aprovechamiento del tiempo libre, que se deberían ofrecer a los grupos poblacionales bogotanos para satisfacer sus requerimientos de práctica diaria y disciplinada de actividad física para la salud:

Figura 3. Propuesta de Programas de Actividad Física para los grupos poblacionales bogotanos



Fuente: Elaboración Propia

Programas para la Educación Física

Para los estudiantes entre 3 y 16 años, se propone el programa de *Educación Física Integral De Calidad*, que promueva la formación integral y la educación motriz, mental y socioemocional, con 6 horas de intensidad semanal, aprovechando la implementación de la jornada única (Decreto 2105 17 del 2017). Este programa será orientado por un profesional formado en el área desde prejardín hasta once. A su vez, para el desarrollo de este programa, las recomendaciones de organismos internacionales como la OMS, la Unesco y el Parlamento Europeo son fundamentales.

A las comunidades educativas de universidades e instituciones técnicas y tecnológicas, públicas y privadas, en horarios extraacadémicos y no laborales, actividades que promuevan y permitan la práctica diaria de Actividad Física y refuercen ese aprestamiento motriz, mental y socioemocional que recibieron en la educación física escolar, se proponen *Programas de Actividad Física para la Salud*, que a su vez, pueden ser realizados con trabajadores de empresas de bienes y servicios públicas y privadas, donde se haría énfasis en las pausas activas durante la jornada laboral y en el bienestar motriz, mental y socioemocional durante los horarios extralaborales.

Ahora bien, las entidades del sector de la Actividad Física-Secretaría de Cultura Recreación y Deportes (SCRD) y el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD)-, las entidades del Sistema Nacional del Deporte- clubes, ligas, escuelas de formación deportiva-, las cajas de compensación y otras empresas privadas del sector; todas ellas, articuladas con la Secretaría de Educación Distrital (SED), deberían promocionar Escuelas de Actividad Física para la Salud, que promuevan la práctica diaria, con el fin de reforzar ese aprestamiento motriz, mental y socioemocional recibido en el sistema educativo escolar. Esto puede hacerse en horarios extraescolares y no laborales, para que puedan asistir todas aquellas personas que no están en ningún otro programa. Igualmente, este conjunto de entidades, deben promover Clubes para la Salud, que se encarguen de ofrecer la posibilidad de práctica diaria y disciplinada, promoviendo el mantenimiento de la condición física de las personas con discapacidad, así como de los adultos mayores que buscan bienestar, salud y calidad de vida.

Programas para el Deporte

Los *Clubes Promotores* para estudiantes entre 3 y 16 años del sistema escolar pueden ser apoyados desde la misma institución escolar en horario extraescolar y ser orientados por el mismo profesor de educación física, o por otro profesional del área. Estos clubes tienen que estar articulados al programa curricular del Colegio, permitiendo la formación deportiva de los niños, niñas y jóvenes con talento en el deporte, desde la utilización de escenarios, equipamientos y dotaciones de la institución educativa.

Igualmente, para las comunidades educativas de universidades e instituciones técnicas y tecnológicas, bien sea de carácter público o privado, están los *Programas de Formación Deportiva* que promueven la iniciación, la fundamentación y el perfeccionamiento deportivo de estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa que tengan talentos en diferentes disciplinas deportivas.

En las empresas de bienes y servicios, los *Programas de Práctica Deportiva* que promueven la fundamentación, el perfeccionamiento y entrenamiento deportivo de los trabajadores que tengan talentos y disposición para practicar diferentes disciplinas deportivas, son una oportunidad única para ello. Por otro lado, se podrían ofrecer *Escuelas de Formación Deportiva* con programas que promuevan la iniciación, la fundamentación, el perfeccionamiento y el entrenamiento deportivo de niños, niñas, jóvenes y adultos con destrezas y habilidades en distintos deportes, al igual que se podrían ofertar *Clubes de Práctica Deportiva* que ofrecen la posibilidad de práctica deportiva a las personas con discapacidad, así como para adultos mayores.

Por último, las ligas deportivas deberían ofrecer *Escuelas Deportivas* que promuevan el desarrollo de habilidades de niños, niñas, jóvenes y adultos, según la disciplina deportiva. A su vez, las federaciones deportivas deberían promover para los deportistas de alto rendimiento jóvenes y adultos el *Entrenamiento Deportivo* enfocado en el perfeccionamiento y rendimiento, así como la gestión y apoyo de la *Organización y Participación en Eventos Deportivos* locales, nacionales e internacionales del Sistema Federado y del Ciclo Olímpico.

Programas de Recreación y Aprovechamiento del Tiempo Libre

Para los estudiantes entre 3 y 16 años se pueden ofrecer *Clubes Promotores Recreativos* que permitan y orienten la formación recreativa y de aprovechamiento del tiempo libre de los niños, niñas y jóvenes escolares, aprovechando los escenarios, equipamientos y dotaciones de la institución educativa en el sector urbano y rural.

En cuanto a los *Programas de Promoción de la Recreación y el Aprovechamiento del Tiempo Libre*, se busca generar en los demás grupos poblacionales, el uso adecuado, productivo y eficaz del tiempo libre, aprovechando los escenarios, equipamientos y dotaciones de los municipios, las instituciones educativas -escolares y universitarias-, las empresas y las entidades del Sistema Nacional del Deporte, tanto en el sector urbano como el rural; en este último, con programas que respeten y promuevan la conservación y disfrute de la naturaleza.

A manera de Cierre

Mediante el recorrido que acabamos de hacer por el universo de la Actividad Física para la salud, desde su definición, beneficios, clasificación, actividades que la componen, así como la propuesta de los programas y actividades que a partir de la legislación colombiana se deberían implementar en Bogotá; esperamos que la ciudadanía actúe frente a los problemas de salud pública que también expusimos en el capítulo. Igualmente, la política pública también debe orientarse hacia estos PAFS, con el fin de que en las ofertas de la ciudad, estos programas puedan impactar en la salud, bienestar y calidad de vida de los 8.2 millones de habitantes que viven en la capital, procurando una vida plena, saludable, feliz, donde la inactividad física no signifique un riesgo para el bienestar físico, mental y emocional. Así, este capítulo es un complemento a lo planteado en el informe entregado por la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana de Bogotá a la ciudad en el 2021.

Referencias

Annicchiarico, R. (2002). *La actividad física y su influencia en una vida saludable*. *Revista Digital efDeportes*, 51(8). <http://www.efdeportes.com/efd51/salud.htm>

Constitución Política de Colombia. (1991). Art. 52. 7 de Julio de 1991.

DANE-Secretaría Distrital de Planeación (2017). *Encuesta Multipropósito estadística de las condiciones sociales, económicas y del entorno de los hogares y habitantes de Bogotá*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/encuesta_multiproposito_2017_-_principales_resultados_bogota_region.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Ministerio de Salud y Protección Social (2015). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional ENSIN 2015 en Colombia*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resumenfi.pdf>

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. *Diario Oficial* Número 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 181 de 1995. *Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte*. *Diario Oficial* Número 41.679. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0181_1995.html

Ley 494 de 1999. *Por la cual se hacen algunas modificaciones y adiciones al Decreto-ley 1228 de 1995 y a la Ley 181 de 1995*. *Diario Oficial* Número 43.499. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0494_1999.html

Ley 50 de 1990. *Por la cual se introducen reformas al Código Sustantivo del Trabajo y se dictan otras disposiciones*. *Diario Oficial* Número 39.618. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_sustantivo_trabajo.html

Ley 934 de 2004. *Por la cual se oficializa la Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física y se dictan otras disposiciones*. *Diario Oficial* Número 45.777. <https://www.mindeporte.gov.co/index.php?idcategoria=96068>

Ministerio de Educación Nacional – Subdirección de Desarrollo Sectorial de Educación Superior (2020). *Estadísticas Generales de Educación Superior Región Bogotá D.C.* <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud*. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud. (2020) *Actividad Física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Preciado Mora, Germán. (2020). *Hablando de Actividad Física* (Documento sin publicar)

Preciado Mora, Germán. (2014). *Administración de Eventos de Actividad Física*. Editorial Kinesis.

Secretaría de Educación del Distrito. (SED) – Oficina Asesora de Planeación (2019). *Caracterización del Sector Educativo de Bogotá, año 2019*. https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/sites/default/files/2021-03/Caracterizacio%CC%81n%20del%20sector%20educativo%20de%20Bogota%CC%81%202019.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (SED) (2021). *Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana de Bogotá*. <https://img.lalr.co/cms/2021/08/12173050/Informe-misi%C3%B3n-de-educaci%C3%B3n.pdf>

Una Misión en clave de género e interculturalidad



Capítulo 7

STEM, género y ciudad

Adriana Paola González Valcárcel²⁸

Introducción

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, luego de un año, o tal vez más, de discusiones sobre los avances necesarios para la calidad de la educación en Bogotá, presentó diferentes recomendaciones que tienen como objetivo lograr que la transformación social y cultural se traduzca en una educación de calidad y acceso para todos y todas; una educación dirigida a lo que realmente necesitamos como ciudad y como país; una educación, al nivel de países con alto desarrollo tecnológico, participando y compitiendo en áreas donde usualmente no nos destacamos como país.

Por ello, es fundamental cerrar brechas laborales, salariales y de género; así, las mujeres seremos realmente protagonistas de cambios que nos permitan acceder a cargos laborales en los que tomemos decisiones, renovemos industrias y seamos parte de una revolución educativa y cultural. Propósitos que para hacerse realidad, necesitan de un cierre de brechas socioeconómicas a través del acceso a educación de calidad, especialmente en áreas STEM, como lo proponemos en este capítulo.

Las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas por sus siglas en inglés) son de vital importancia en el desarrollo de nuestro país, pues brindan habilidades a la ciudadanía que satisfacen la demanda laboral en la actualidad. Pero, más allá de esto, cada una de las áreas STEM aporta a una educación integral, tanto para quienes deciden estudiar una carrera que esté relacionada con estas áreas, como para quienes deciden otra opción profesional, y en un plano general, para ciudadanos críticos, propositivos y comprometidos con la adquisición de habilidades necesarias y urgentes para el siglo XXI, un siglo de inmensos retos y desafíos para la comunidad educativa y en general.

28. Docente de Física Liceo Femenino Mercedes Nariño. Magister en Enseñanza de las Ciencias. PhD (c) Física Educativa. Ganadora Premio Compartir Categoría STEM 2019. Se desempeñó como Secretaria técnica de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Este capítulo presenta la situación actual de las mujeres respecto a las áreas STEM, así como una invitación a participar en esta transformación educativa y cultural sobre la paridad de género. Desde los primeros años, tenemos que motivar a las niñas en la casa, en la escuela, en los espacios públicos, a que luchen por sus sueños, a que sean revolucionarias en la educación, siendo mentoras y modelos a seguir de las próximas generaciones. Más científicas, más mujeres ingenieras, más niñas apasionadas por las matemáticas, harán de esta, una ciudad en femenino, una Bogotá del siglo XXI.

A continuación, empezaremos a explorar las dificultades para que las niñas y mujeres puedan decidirse por una carrera STEM; luego, pasaremos a entender qué es STEM, así como la importancia que tiene en la educación de las niñas y jóvenes este tipo de áreas, proponiendo algunas estrategias que visibilizan el rol de mujeres científicas. Para terminar, presentaremos algunas reflexiones sobre lo que aporta la formación en áreas STEM al ejercicio de la ciudadanía.

¿Decidirse o no decidirse por una carrera STEM?

Si bien las mujeres han ido ganando reconocimiento y respeto en el entorno laboral, aún siguen siendo percibidas como una extrañeza en algunas áreas de la comunidad científica. Tal como lo plantea Nieto (2013), al igual que sucede en otras áreas como la política, las finanzas y la aviación, cuando una estudiante manifiesta su inclinación por las carreras típicamente científicas, y en especial la física, lo hacen después de haber superado una lucha interna para tomar la decisión. Sin embargo, los obstáculos no acaban allí, pues una vez es tomada esta decisión, pueden experimentar el rechazo de los miembros de su familia. Además, en algunos casos, padres e inclusive docentes y orientadores profesionales, incrementan sus propias dudas, convirtiéndose en otros obstáculos para que las estudiantes opten por este tipo de carreras.

No obstante, algunas mujeres tienen con frecuencia una serie de ventajas comparativas frente a algunos hombres en su ejercicio profesional (Elborgh, Newiak, Kochhar, Fabrizio, Kangni, Wingender y Schwartz, 2013). Autores como Pons, Calvet, Tura & Muñoz (2013) refieren y reconocen su alto sentido de la responsabilidad, su capacidad de organización, la rigurosidad con la que cumplen procedimientos y protocolos, al igual que su sensibilidad en la aplicación de sus conocimientos para la solución de problemas sociales, entre otras características. Sumado a esto, desde que fueron reconocidos sus derechos políticos y sociales -apenas en el siglo XIX-, las mujeres han incursionado en algunas especialidades de la medicina, así como en las ciencias sociales y en áreas comerciales, solo por mencionar algunas.

Igualmente, el acceso en educación para niñas y mujeres, supone beneficios para la humanidad y sociedad en general, tal como lo proponen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

“Si se facilita la igualdad a las mujeres y niñas en el acceso a la educación, a la atención médica, a un trabajo decente y una representación en los procesos de adopción de decisiones políticas y económicas, se estarán impulsando las economías sostenibles y las sociedades y la humanidad en su conjunto se beneficiarán al mismo tiempo”. (Organización de las Naciones Unidas ODS 5 2019)

Ahora bien, es necesario entender qué es la educación STEM, para comprender la decisión tomada por las estudiantes que optan por estas áreas.

¿Qué es la Educación STEM?

La educación STEM se refiere a la enseñanza y el aprendizaje integrados de áreas como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; generalmente, se presentan a través de experiencias prácticas y relevantes del mundo real. STEM es importante porque enseña habilidades de pensamiento crítico, a la vez que despierta una pasión por la innovación. Más allá del beneficio de aprender ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, STEM ayuda en la resolución de problemas y el aprendizaje exploratorio que impulsan el éxito en una variedad de tareas y disciplinas.

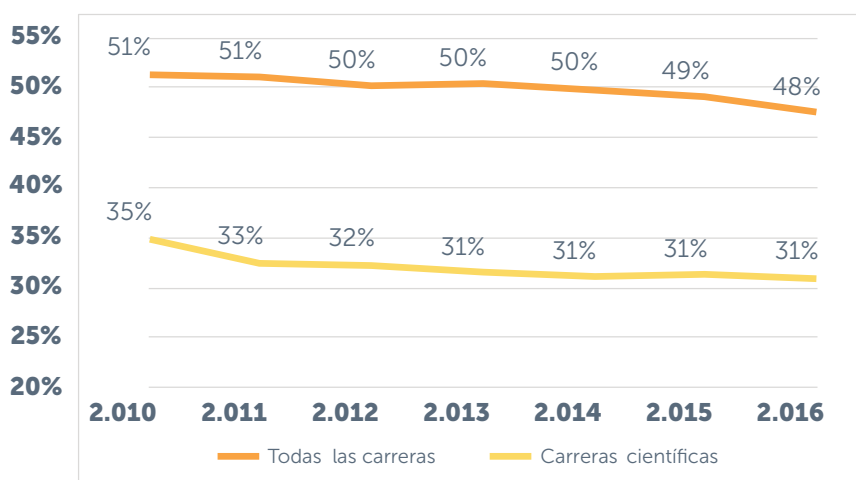
Aun así, las disciplinas STEM se caracterizan por la baja proporción de mujeres que trabajan en la mayoría de ellas. De igual manera, el porcentaje de mujeres disminuye al aumentar la jerarquía de la posición, pues los cargos de liderazgo están ocupados en su gran mayoría por hombres y las contribuciones de las mujeres no siempre son reconocidas. Un problema que en el caso colombiano se acentúa aún más, como veremos a continuación.

El caso colombiano ¿Qué pasa con nuestras jóvenes científicas?

Los datos no son positivos. Las cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre la matrícula universitaria de los años 2010 a 2016 muestran la evolución sobre la participación de las mujeres en carreras científicas y otras. (2017). Como lo muestra la figura 1, en el total de las carreras universitarias que existen en el país, en el período 2010 a 2016, las mujeres tuvieron una participación ligeramente superior al 50% hasta 2014, cuando por primera vez se ubicaron por debajo de la mitad de la población estudiantil matriculada. En el mismo período, en el caso de las carreras científicas, la participación de las mujeres evidencia una tendencia descendente, aunque menos inclinada que en el caso de todas las carreras.

Según el MEN (2017), el número de graduados ha aumentado en programas universitarios de todos los niveles. Pero esto no se refleja en las carreras del futuro, que hacen referencia a aquellas que tienen más oportunidad laboral en el largo plazo, si empiezan a ser estudiadas en el presente, como es el caso de las carreras profesionales pertenecientes al área STEM. Un dato que permite entender esta situación es el siguiente: en el 2018 se graduaron 482.122 estudiantes, y de estos, aproximadamente solo el 25% en áreas afines a STEM. (2020)

Figura 1. Participación de las mujeres matriculadas en carreras científicas y en otras carreras.



Fuente: Elaboración propia. Datos MEN (2017)

Por su parte, el Observatorio Laboral para la Educación del MEN también muestra cifras preocupantes: el programa de ingeniería de sistemas tiene una tasa de graduación femenina del 28%. Esto quiere decir que de 10 personas graduadas, solamente 3 son mujeres. Otro ejemplo es el del área de matemáticas, donde el 30% de los graduados son mujeres; en otras palabras, de 10 personas graduadas, solamente 3 son mujeres (2020).

En general, para las carreras STEM aunque se evidencia un aumento significativo de mujeres en estas áreas, la brecha de género también aumenta de manera alarmante. Por ello, deben hacerse esfuerzos para cerrarlas; por ejemplo, las brechas de ingreso a educación superior en áreas STEM no deben ser revisadas únicamente al terminar el bachillerato, sino desde los primeros años de escolaridad. Hasta octavo grado, el 74% de las niñas expresan interés en STEM, pero solamente el 0,4% de las adolescentes escogen carreras en Ingeniería. Según la Unesco (2009), las niñas pierden interés en STEM a medida que se hacen mayores; un problema local pero también global.

En Latinoamérica, Microsoft News Center (2017) ha presentado datos que muestran como la confianza en habilidades como la codificación y programación, disminuye en las niñas con la edad. Surge entonces la necesidad de conectar STEM con personas y problemas de la vida real, aprovechando el deseo de las niñas de ser creativas desde el hogar y la escuela. Así, acciones como las mentorías realizadas por estudiantes con mayor experiencia, desde el colegio hasta el postgrado; la visibilización de mujeres colombianas en diferentes áreas STEM; las actividades prácticas a partir de estas áreas; se convierten en estrategias concretas y puntuales para motivar a las niñas a desarrollar sus habilidades.

No todas las jóvenes decidirán estudiar carreras relacionadas con áreas STEM, pero todas ellas, merecen tener un acercamiento a la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la matemática, desde propuestas educativas de calidad, con el fin de que puedan tomar decisiones basadas en el conocimiento. *“Todas las niñas, todas las profesiones”* debe ser un lema en cada aula de clase.

Como vemos, es innegable que todos los actores involucrados en la comunidad educativa deben reforzar esfuerzos para apoyar a las jóvenes en continuar estudios en áreas STEM, combatiendo estereotipos de género, apoyando a las niñas desde edades tempranas en desarrollar sus habilidades en ciencia y tecnología, presentando modelos femeninos a seguir, entre otras acciones y estrategias, para que tengamos, como mujeres, más y mejores oportunidades en estos campos.

La opción STEM para mujeres: ¿cómo entender el problema?

Debemos enfrentar el problema desde los primeros grados de escolaridad. Por ejemplo, el trabajo con madres y padres de familia, cuidadores y cuidadoras, que con sus acciones y palabras, permean el imaginario de nuestras niñas, muchas veces repitiendo estereotipos que impiden el desarrollo profesional en áreas “poco femeninas”. Así que vale la pena preguntarnos ¿Qué percepción tienen las niñas respecto a las carreras científicas como la física?, ¿qué validez tiene la percepción de las niñas frente a la experiencia de profesionales en carreras científicas?, ¿qué estrategias se pueden desarrollar para incrementar la motivación de las niñas a estudiar carreras científicas como la física?

El bajo interés e intervención de las estudiantes en carreras de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas es un problema a nivel global por el número reducido de mujeres que puedan desarrollar estudios científicos y técnicos requeridos en estos campos. Esta producción de conocimiento realizado por mujeres impulsa no solo el desarrollo económico y social, sino la demanda profesional de STEM, brindando a todos y todas las posibilidades de disfrutar de la ciencia y la tecnología por encima de las barreras mentales y culturales que persisten sobre la ciencia y los científicos.

Por mucho tiempo, se ha atribuido la causa de la poca presencia de las mujeres en la ciencia, a su desinterés personal, o también a supuestas “falencias innatas” que restringían sus probabilidades de optar por esta clase de carreras. Pues bien, no hay tales “falencias innatas”; diferentes investigaciones (2020) evidencian que el problema no reside específicamente en las mujeres, sino en el entramado de una sociedad que discrimina por razones de género en temas como la ciencia, la manera cómo esta se enseña, las expectativas familiares y sociales que restringen las probabilidades de las niñas y mujeres para avanzar en estas áreas.

En todos los entornos, este sistema de desigualdades se manifiesta de formas específicas. En la academia, en las artes, la política, las ciencias, la tecnología, se puede develar la forma en que la discriminación por género causa desigualdades a nivel social y formas de violencia que se forman por la marginación o exclusión de los puestos de dominio o por la invisibilización de los trabajos realizados por mujeres.

Con el fin de incrementar la actividad científica, se requiere incorporar los aportes de la mitad de la humanidad, por lo cual es indispensable reconsiderar la educación científica por una en la que no se promuevan estas desigualdades de género, sino que las cuestione, y que por el contrario, favorezca la cooperación, la solidaridad y el respeto en las relaciones, con el fin de que las niñas y jóvenes perciban que las ciencias no conforman un ámbito que las excluye, y que así mismo, los chicos sean conscientes de esta necesaria integración.

En este sentido, es preciso visibilizar el aporte de mujeres científicas consagradas, que contra viento y marea, han vencido obstáculos y hoy tienen un lugar más que merecido en la historia de la ciencia; para empezar, la más emblemática, María Sklodowska Curie, condecorada con dos Premios Nobel, la científica de mayor renombre a nivel mundial, que no fue admitida en la Academia Francesa de Ciencias por ser mujer. Otra de ellas, una de las biólogas más importantes del Siglo XX, Lynn Margulis, creadora de la Teoría Endosimbiótica Seriada (SET) que demuestra el surgimiento de las células eucariotas a partir de las procariotas y quien tuvo que soportar una incesante rivalidad en su trabajo. Su principal artículo, *On the Origin of Mitosing Cells*, se divulgó después de ser rechazado por 15 revistas del ramo.

En Colombia, tenemos ejemplos de mujeres que con su esfuerzo, trabajo y dedicación, son pioneras, mentoras, referentes que necesitamos visibilizar; Angela Camacho, Angela Restrepo, Paola Pinilla, Alexandra Olaya, nombres que escuchamos más frecuentemente. Pero también, están las mujeres sin nombre, madres y profesoras, que alientan a las niñas y jóvenes a seguir sus sueños, a seguir esos modelos en los que la mujer es protagonista.

Xie y Shauman (2005) realizaron un estudio sobre la brecha de género en ciencia y tecnología, más específicamente sobre la decisión de las mujeres para escoger una carrera, y después, el proceso que deben enfrentar para continuar en ella. Así, incorporaron un modelo de "trayectoria de vida", donde estudiaron la influencia que tienen las mujeres a lo largo de su vida desde aspectos como la familia, la educación, el vínculo con las matemáticas, los estereotipos, los sitios de trabajo, entre otros. De igual forma, Correll (2001) afirma que hay mecanismos estructurales, que como grupo, limitan las probabilidades educativas de las mujeres.

Por su parte, Simon, Wagner y Killion (2017) señalan que no es un momento determinado en la vida de la mujer el que define su educación, sino que son variados constructos sobre el género, la ciencia, los sitios científicos de trabajo, las expectativas de los padres, y demás, los que intervienen y restringen las probabilidades de las mujeres. Volviendo a Corell (2001), este a través de su texto, determina que el género está conformado por un sistema multinivel que no solo involucra roles individuales, sino también maneras de comportarse de forma interpersonal, tanto a nivel micro y macro, lo que tiene incidencias sobre la distribución de los recursos y la formación de expectativas educativas.

Otras investigaciones sobre las desigualdades educativas se han centrado en averiguar cómo las particularidades de las estudiantes, principalmente el estatus socioeconómico, el género y el origen étnico, tienen incidencia sobre la consecución de ciertos resultados educativos (Cárdenas y Ramírez, 2011). En el caso de la educación superior, la desigualdad de género es distinta a otras brechas, pues a diferencia de los estudiantes de grupos desaventajados por motivos de su origen étnico o estatus socioeconómico, las mujeres intervienen en igual proporción que los hombres en la educación superior; la discriminación surge de sus “predilecciones” en la elección de la carrera (Ayalon, 2003).

Pasemos ahora a explorar las relaciones entre STEM y ciudadanía, un campo en el que todavía hay mucho por decir.

STEM y Ciudadanía

La innovación es el indicador clave del crecimiento y desarrollo de un país. Como docentes, como ciudadanos, debemos prestar atención en que nuestros jóvenes mantengan el interés en innovar, en diseñar, en encontrar soluciones a problemas reales de nuestro contexto. Desde la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana se presentaron diferentes acciones que permiten desarrollar los talentos a partir de intereses de las y los estudiantes en todos los niveles. Algunas recomendaciones de la Misión hacen hincapié en la preparación docente, ya sea que estén en ejercicio, como a las maestras y maestros de la Bogotá del futuro, los cuales serán modelos primarios a seguir por nuestras niñas y niños en la ciudad.

El propósito que busca la enseñanza es preparar al alumnado para una apropiada incorporación en la sociedad, la cual no será factible si no se valora el papel que tiene la ciencia y la tecnología en la forma de vida actual. Al día de hoy, es apremiante y necesario tener una educación cimentada en formación científica y tecnológica apropiada que posibilite adquirir las bases mínimas para que el alumnado, que son los futuros ciudadanos y ciudadanas, puedan incorporarse en la sociedad, siendo partícipes con sus propios criterios para enfrentar las dificultades que trae la vida, y así, afrontar con garantías el futuro del desarrollo económico y social que se encuentra vinculado a la capacidad científica, tecnológica e innovadora.

Es angustiante dejar el futuro de las nuevas generaciones sin bases sólidas, creando una sociedad analfabeta en temas y habilidades científicos, sino se busca transformar la enseñanza de las ciencias en la educación. Por lo tanto, es necesario darle prioridad a mejorar el currículo de las instituciones educativas; una tarea que no debe ser asumida únicamente por los docentes de ciencias, en tanto es un desafío al que debe responder toda la comunidad educativa, y la sociedad en pleno, bien desde la academia, la industria, el sector empresarial, entre otros.

Una de las actividades clave para que las niñas y jóvenes se interesen por las áreas STEM, es darles a conocer mujeres que como ellas, se desempeñan en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Hacer visibles a estas mujeres como modelos de rol, permite que las niñas se vean reflejadas y consideren a futuro, seguir un camino en las profesiones del futuro. Sólo por mencionar un breve ejemplo, en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, se lleva a cabo un proyecto *PrinCiencias: La ciencia es cosa de chicas*, con el que se propone incentivar y motivar a las niñas y jóvenes en potencializar sus habilidades y competencias en estas áreas. Un propósito que también hará que muchas de estas estudiantes escojan una carrera STEM como opción profesional y vital.

Para terminar, les invitamos a ponerse la camiseta. Estamos seguros que este libro no sólo es leído por profesoras y profesoras, sino también por tomadores de decisiones, madres, padres, cuidadores, académicos, científicos, en suma, ciudadanos que pueden sumarse al propósito que aquí hemos desarrollado. A los docentes, les exhortamos a trabajar en nuestras aulas, nuestras comunidades, para que el empoderamiento femenino sea una realidad, una forma de ser, esto es: Niñas felices, desarrollando sus habilidades en las diferentes áreas del conocimiento, aportando para la construcción de una ciudad propositiva, segura, con oportunidades para la diversidad. El cambio es urgente; el futuro es ahora.

Referencias

Ayalon, H. (2003). Women and men go to university: Mathematical background and gender differences in choice of field in higher education. *Sex Roles*, 48(5/6), 277-290.

Abadía, L. K., & Bernal, G. (2017). ¿Una brecha que se amplía? Un análisis de la brecha de género en las pruebas de salida del colegio en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 20(1), 5-31. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.6144>

Cárdenas, S., y Ramírez, E. (2011). Controlling administrative discretion promotes social equity? Evidence from a natural experiment. *Public administration review*. <https://doi.org/10.1111/puar.12590>

Consejo Distrital de política Económica y Social del Distrito Capital. (2020-2030). *Política Pública de mujeres y equidad de género*. https://www.sdmujer.gov.co/sites/default/files/2021-03/documentos/doc_conpes_d.c_14_ppmyeg_1.pdf

Corell, J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American Journal of Technology*, 106(6), 1691-1730.

Elborgh, K., Newiak, M., Kochhar, K., Fabrizio, S., Kangni, K., Wingender, P., y Schwartz, G. (2013). *Las mujeres, el trabajo y la economía: Beneficios macroeconómicos de la equidad de género*. Documento de análisis del personal técnico del FMI. https://www.igualdadendaempresa.es/enlaces/webgrafia/docs/Las_mujeres_el_trabajo_y-FMI.pdf

Meza, L., y Ponce, S. (2019). *La brecha de género en Matemática, Computación y Ciencias Naturales: un abordaje desde América Latina*. Sociedad Mexicana de Física. https://dececol.cl/wp-content/uploads/2020/01/brecha_genero_book.pdf

Microsoft Prensa. (2017). *El interés de las niñas por la Ciencia y la Tecnología se reduce significativamente a partir de los 15 años*. <https://news.microsoft.com/es-es/2017/04/27/interes-ninas-por-ciencia-tecnologia-reduce-partir-15-anos/>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Observatorio Laboral para la Educación*. <https://ole.mineducacion.gov.co/portal/>

Morales Inga, Sergio (2020). *¿Qué es entonces el género?* https://www.researchgate.net/publication/343658292_Que_es_entonces_el_genero_What_then_is_gender

Nieto, M. (2013). *¿ Son invisibles las mujeres científicas? Estudios sobre el mensaje periodístico*, 2013(19), 783-792.

ONU Mujeres (2020). *Las Mujeres en ciencias, Tecnología, ingeniería y Matemáticas en América Latina y el Caribe*. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2020/09/Mujeres%20en%20STEM%20ONU%20Mujeres%20Unesco%20SP32922.pdf>

Patiño, Linda. (2020). *Las carreras del futuro, una elección minoritaria en Colombia*. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/cuantos-estudian-ciencia-ingenieria-o-tecnologia-en-colombia-412116>

Plan de Desarrollo Distrital. (2020-2024). *Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del S.XXI*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/acuerdo_761_de_2020_adopcion_del_pdd_0.pdf

Pons, O., Calvet, M., Tura, M., & Muñoz, C. (2013). *Análisis de la igualdad de oportunidades de género en la ciencia y la tecnología: Las carreras profesionales de las mujeres científicas y tecnóloga*. *Intangible capital*, 9(1), 65-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54926344002>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014-2024). *Plan educativo de transversalización de la igualdad de género*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/955/FINAL%20PUBLI-PETIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Siemens-Stiftung. (2021). *STEAM+Género: Una propuesta para fortalecer la educación inicial con equidad*. <https://educacion.stem.siemens-stiftung.org/steamgenero-una-propuesta-para-fortalecer-la-educacion-inicial-con->

Simon, R., Wagner, A., y Killion, B. (2017). *Gender and choosing a STEM major in college: Femininity, Masculinity, Chilly climate, and occupational values*. *Journal of research in science teaching*, 54(3), 299-323

UNESCO (2009). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*.

Xie, Y., & Shauman, K. (2005). *Women in science career Processes and outcomes*. First Harvard University Press.



Capítulo 8

Pensar una educación nosótrica como posibilidad de sociedades justas. A propósito de un Sistema Educativo Intercultural Público

Elsa Tovar Cortés²⁹

Una nación no debe juzgarse por cómo trata a sus ciudadanos con mejor posición, sino por cómo trata a los que tienen poco o nada.

Nelson Mandela

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sea la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc, se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el norte global, que llamamos ciencia moderna.

Boaventura de Sousa Santo

29. Mujer afrodescendiente de origen campesino, hija de honestas y valiosas personas, oriunda de Barbacoas Nariño, Pacífico Sur Colombiano. Radicada en Bogotá hace más de 40 años. Licenciada en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional UPN. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Desarrollo Educativo y Social en el CINDE - UPN. Estudios de profundización en experiencias de aprendizaje mediado, comunidades de indagación, desarrollo del pensamiento y en temas afrolatinoamericanos y afrocaribeños, CLACSO. Maestra formadora toda la vida, con experiencias educativas en Colombia, Ecuador, México y España. Integrante del eje de: educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad, y énfasis en educación rural, de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Mail: etovarco2006@gmail.com; elsatovar@reddi.net.

Para empezar...

La educación es la clave para construir tanto mentalidades como sociedades y sistemas más justos, equitativos e incluyentes que puedan combatir injusticias e inequidades para transformar el patrón de desigualdades imperantes. La perspectiva intercultural – decolonial - descolonial que visibiliza todas las formas vivientes y existencias en el mundo natural y cultural, simboliza una lucha permanente contra toda forma de discriminación y promueve una educación antirracista, centrada en plantear enseñanzas, relaciones y ambientes contrarios a la visión hegemónica occidental. En esta perspectiva, se establecen relaciones respetuosas de los saberes, conocimientos y tecnologías de culturas y comunidades como las nuestras, en cuyos puntales étnico-raciales se encuentran referentes sociales, históricos y culturales que superan el etnocentrismo de colonizadores y de centros de poder. Como bien lo plantea la UNESCO:

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

Abogar por una educación común equivale a aceptar la diversidad de cosmovisiones e implica el nosotros que es pluralidad, contrario al yo, tú, él, y a la competencia individualista. El nosotros se sostiene en el apoyo mutuo presente, en el compartir comunitario de grupos humanos herederos de pueblos originarios de África y de estas latitudes que hoy llamamos América; en estos, la fuerza colectiva propia del nosotros emparenta al grupo, la experimentan en sus vivires cotidianos.

Quien escribe este capítulo procede de esos pueblos con sus formas de vida que direccionan su existencia, sus valores y sus intereses, que a su vez, están plasmados en una mochila de inquietudes, preguntas y compromisos. Así, llegué a la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana en un contexto de “apuesta para hacer de esta una ciudad más cuidadora, incluyente, sostenible y consciente”³⁰ que con la Misión, pretende establecer una “hoja de ruta para lograr un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad para las generaciones venideras” (2020). En mi condición de mujer, maestra formadora y anfibia cultural, perteneciente a comunidades afrodescendientes y campesinas del Pacífico Sur, integré el eje “Educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad. Énfasis en educación rural”. Un espacio afirmador de interrogantes, sentires, reflexiones y enseñanzas recibidas de grupos históricamente vulnerados, así como de instituciones.

30. Objetivo principal del Plan Distrital de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas, período 2020-2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, apuesta de la administración López Hernández.

Desde tal experiencia, escribí un breve texto para el informe de la Misión: *Interculturalidad e intraculturalidad: las culturas de los pueblos originarios centradas en el nosotros -descolonizar la mente-* (Secretaría de Educación, 2021). Tejido desde el cual escribo este capítulo, planteando temas que permitan sembrar miradas interculturales propias de pueblos originarios, matizadas con elementos de pensadores que les representan, a fin de plantear ciertas posibilidades en la creación del Sistema Educativo Intercultural Público, es decir, inclusivo y abarcante de todas las cosmovisiones, filosofías, culturas, grupos y posturas, tal como reza la Constitución Política de Colombia: un Estado Social de Derecho que sea democrático, participativo y pluralista.

El capítulo pretende responder a preguntas relativas a las características del Sistema Educativo Intercultural Público, integrando factores cognitivos y culturales, cuestión compleja, porque pese al reconocimiento discursivo de lo multiétnico y pluricultural rezado en la Carta Magna, en la práctica, la pretensión homogeneizadora y unificadora no ha cambiado, ya que persiste el desconocimiento de la diversidad regional, socioracial, cultural, biológica y sexual de grupos humanos que reclaman su existencia a través de movimientos sociales.

Movimientos sociales: clamor colectivo

Los movimientos sociales, entre ellos, el movimiento negro como sujeto político (Gomes, 2011), buscan la construcción de sociedades más justas y democráticas al cuestionar metarrelatos de la modernidad, en particular, la metanarrativa de la identidad nacional, que en este caso, problematiza la identidad colombiana que se sigue presentando en la normatividad y en los horizontes de vida como mestiza en lugar de pluridiversa y multicultural. El problema radica en que no se responde a la vida en condiciones de dignidad para toda la población, sea esta andina, costera, u de otra región, pueblos que también conviven en Bogotá.

Podemos entender estos movimientos sociales como genuina expresión intercultural de pueblos colonizados que pugnan por hacer oír sus voces, que de forma imperativa piden descentrarse de la cultura opresora como único horizonte, al manifiestar sueños y utopías que invitan a designios trazados desde los paradigmas decolonizadores y descolonizadores. En cuanto a los primeros, intelectuales latinoamericanos del grupo Modernidad-Colonialidad (M-C), plantean no solamente las colonialidades del ser, del saber y del poder (Dussel, toda su obra; Quijano, 2005, 2014; Mignolo, 2007; Walsh, s.f., 2005, 2007; entre otros) sino la colonialidad de la naturaleza, cuya decolonialidad es ampliamente defendida en Colombia por comunidades afrodescendientes e indígenas. Los segundos paradigmas proponen la ecología de saberes, abogando por el reconocimiento e igualdad e importancia de todos los saberes, discursos, teorías, epistemologías y filosofías, en tanto que aportan a la comprensión, desarrollo y desenvolvimiento de y en todos los mundos; como bien lo dice Santos (2010): “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global”.

Por ello, hablar de justicia cognitiva remite a la inclusión de todos los discursos y conocimientos, sean estos populares, etéreos, sexuales, de género, feministas, ancestrales, científicos, étnicos, entre otros. A su vez, también remite a la justicia curricular entendida como dispositivo educativo para producir relaciones sociales de igualdad; proceso que el país jamás ha vivido y que le compete al sistema educativo. Ahora bien, el colonialismo como proceso de invasión totalizante crea la ideología civilizatoria que da origen al racismo. Categorías que han sido intensamente trabajadas por pensadores afrodescendientes (Fanon, 1961, 1974, Du Bois, 1999; Zapata Olivella, 1989, entre otros) y latinoamericanos del grupo M-C, colectivo crítico que desde la última década del siglo pasado, teoriza con el objeto de evidenciar el proyecto colonial nacido en la modernidad; autores de obligatoria consulta y lectura en la elaboración del sistema de educación inclusivo que se pretende para el mundo capitalino.

La Red M-C la integran intelectuales de *Abya Yala* o tierra en plena madurez, nombre dado a nuestro continente por indígenas Kunas; o *América Ladina*, acuñado por la afrofeminista Lélia Gonsales (1988b). Esta red creada por Dussel, Mignolo y Quijano, entre otros, intentan descentrar a Europa, haciendo conciencia sobre el proyecto colonizador que habita en los metarrelatos de la modernidad. Autores que proyectan unas *Ciencias Sociales-Culturales OTRAS*, interesadas en no reproducir la subalternización y racialización de subjetividades, saberes y producción científica (Walsh, 2007). Esta red lee la modernidad desde su pretensión global, hegemónica y colonial, con sus objetivos de periferialización y subalternización en lo social, epistémico, racial, cultural, económico y geopolítico, que desde la conquista entroniza patrones de poder entre colonizados en beneficio del colonizador (Mignolo en entrevista a Maldonado Torres, citado por Tovar 2020); aspectos que heredan a la élite criolla, como lo hemos podido evidenciar en nuestro país.

La colonización se quedó entre nosotros como tendencia que posiciona el conocimiento europeo o de los centros de poder como únicos y centrales, lo cual se evidencia en supuestos como los de universalidad, neutralidad e imparcialidad en la producción de conocimientos, y en que la razón sea la única ordenadora del mundo (Walsh, 2007, 2014). Nuestro centro está en el afuera, lo que va en detrimento de las culturas propias. Tal asimetría nos llega en los currículos de los diferentes niveles del sistema escolar, incorporando en nuestro ser, hacer y conocer al opresor para seguirlo reproduciendo.

Decolonialidad – descolonialidad

Para enfrentar estas colonialidades, surge el paradigma decolonial, que no solo denuncia, sino que reflexiona y busca poner en juego sistemas pluri-diversos de pensar y construir otras perspectivas epistemológicas y culturales donde tengan cabida todos los saberes, filosofías y cosmogonías.

En la búsqueda, aparecen las perspectivas de epistemologías del sur, que en el concierto de las sociologías de las ausencias y las emergencias, dan lugar a experiencias sociales contrahegemónicas y a epistemes que les subyacen. En las epistemologías del sur se devela la metáfora de la construcción del conocimiento como forma de resistencia a la dominación moderna (Santos 2015), porque los conocimientos también están presentes en las acciones humanas de los vencidos, en las calles, en sus luchas; allí germinan las bases para plantear el paradigma descolonial (Santos, 2005, 2017).

La descolonización exige replantear en su totalidad la situación colonial; simboliza procesos de creatividad, utopía y liberación (Fanon, 2015); el término también es acuñado por Boaventura, para comprender todos los quehaceres cotidianos, profesionales y científicos como modos de enfrentar las colonialidades y el racismo epistémico; lo asimila complementario al paradigma decolonial, que según el mismo autor, no se deslinda totalmente de las concepciones de la modernidad con su proyecto colonizador, porque sigue utilizando muchas de sus categorías. En consonancia con ideas e intenciones y presupuestos del Grupo M-C, el intelectual portugués propone centrar esfuerzos en la formación de “un nuevo sentido común emancipador” que posibilite la reinención de la emancipación social y evite epistemicidios³¹ (Santos, 2010, 2017).

Interculturalidad

La concepción y estrategia decolonizadora-descolonizadora por excelencia es la interculturalidad; su idea aparece asociada y utilizada no sólo en el campo de la investigación, sino también en organizaciones sociales, indígenas, afrodescendientes, populares y por profesionales de distintas áreas. En la actualidad, su uso no solo se restringe a los grupos étnicos, en tanto está ligada a los procesos y relaciones sociales (Mato, 2009c). La interculturalidad hace referencia a diversos tipos de relaciones y articulaciones, incluyendo tanto formas de colaboración como de conflicto, que establecen entre sí agentes sociales cuyas diferencias “culturales” resultan significativas para los asuntos relacionales, al decir de este autor.

Según el antropólogo Gunther Dietz, el uso del adjetivo “intercultural” emerge en la antropología aplicada en América Latina en los años cincuenta del siglo XX. Por esta época, antropólogos venezolanos y mexicanos se referían a la “educación intercultural” y a la “salud intercultural” de las culturas indígenas. Luego, el uso del concepto toma fuerza en la región, en particular, hacia finales del siglo mencionado.

La interculturalidad es una categoría con múltiples significados que se refiere a las relaciones sociales como diversas constelaciones entre los grupos culturales; en sintonía, se propone definirla como un concepto descriptivo, dinámico, crítico y emancipatorio que da opciones para transformaciones sociales. Precisamente, allí reside la potencia de la categoría como productora de herramientas para enfrentar el racismo epistémico. Su carácter crítico posibilita *develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad* (Dietz, 2017, p. 192; énfasis original).

31. Proceso que se vive en los pueblos colonizados y dependientes al entronizar como únicas las filosofías, epistemes, conocimientos, metodologías y tecnologías del colonizador o de los centros de poder que mantienen su hegemonía; práctica con la cual se destruye saberes culturales y conocimientos propios de comunidades originarias. Boaventura de Sousa Santos acuña el término para denotar el despojo y destrucción de los saberes propios y comunitarios causadas por el eurocentrismo y occidentalización cultural al imponer como único el conocimiento que deviene de la modernidad; como se sabe, estos son asumidos por la clase dominante para reproducirlo a través de las instituciones sociales y mantener el poder. Los epistemicidios también se materializan con, desplazamientos, desarraigos, imposición de chantajes, políticas de “blanqueamiento” e incluso con la desaparición física.

Igualmente, como categoría, la interculturalidad pertenece al conocimiento propio de pueblos originarios de *Abya Yala* (América) o *América Ladina*, cuya génesis está en el reconocimiento, la solidaridad y el compartir de las comunalidades³² étnicas. En esa medida, nace de un proyecto ético, político y epistémico para reconstruir la sociedad, oponiéndose a las ideas del multiculturalismo, una elaboración de occidente para mantener su hegemonía que aún prevalece en las políticas públicas colombianas. Es decir, estamos en mora de cumplir el mandato constitucional; de ahí, la oportunidad para crear un Sistema Educativo Intercultural Público.

Aunque en décadas anteriores en el país se ha hablado mucho de interculturalidad, aún es ajena al Sistema Educativo Nacional y a su práctica en las instituciones sociales, ya que nuestra educación responde a una historia única³³ (Ngozi Adichie, 2018) al relegar y excluir las particularidades étnicas, o bien, asimilando en condiciones de desigualdad a diferentes grupos humanos.

Como categoría antagonista a todas las formas de colonialidad, la interculturalidad "es un proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta" (Walsh, 2005, p. 25, citada por Albán Achinte s.f, p. 5); es decir, la interculturalidad como uno de los dispositivos fundamentales de la decolonialidad, debe enfrentar todas las formas de racismo, discriminación y exclusión.

En este mismo sentido, y ampliando el horizonte, Albán Achinte (s.f, p. 14) concibe a la interculturalidad como un proyecto crítico de re-existencia que "debe abogar tanto por el reconocimiento de las diferencias como por la superación de las desigualdades socio-culturales, económicas, políticas y epistémicas como un hecho de decolonialidad concreto". La interculturalidad entonces, es un proyecto sociocultural que abarca mentes y cuerpos en todas las dimensiones de la vida, tal como la viven los pueblos vulnerados y quienes les vulneran.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, *Amawtay Wasi*, o *Casa de la Sabiduría*, en el año 2004, planteó que la interculturalidad, en el sentido educativo, tiene que ver con el aprender desde diferentes culturas y visiones del mundo; es "una vía, entre otras, para caminar hacia la sabiduría, acercándose a una comprensión del buen vivir" (Crespo, 2017, p. 20).

32. Comunalidad es un concepto vivencial que nace en la cotidianidad de las comunidades étnicas, el cual está sembrado en la reciprocidad, territorialidad y respeto a la diversidad para la sobrevivencia. "En comunalidad una sociedad territorializada, comunalmente organizada, recíprocamente productiva y colectivamente festiva, diseña mecanismos, estrategias, actitudes, proyectos que le determinan la cualidad en sus relaciones con el exterior; asimismo diseña principios, normas e instancias que definen y reproducen sus relaciones a su interior" (Martínez Luna, 2015).

33. La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie advierte del peligro de pensar desde una única historia que generalmente es introducida por el colonizador para minimizar dignidades, reconocimientos e igualdad en derechos; generalizar esta perspectiva priva del conocimiento de la pluralidad y crea estereotipos. Aspectos que deben considerar profundamente los sistemas educativos de pueblos con historia colonial para evitar reproducciones y compenetrarse en todas las historias y versiones de mundos culturales.

Precisamente, la emergencia de la interculturalidad y la plurinacionalidad que proponen sobre “relación y gestión de sus territorios, culturas, educación, justicia e inclusión dentro del Estado” es uno de los aspectos más sobresalientes y hace parte de constituciones.

Ahora bien, en relación con la interculturalidad, traigo a colación el concepto de interseccionalidad o teoría de la triada de opresiones (raza-clase-género), que da cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder. Categoría ampliamente trabajada por feminismos negros y en el contexto colombiano por la investigadora Mara Viveros (2013, 2016). Es una apuesta consistente: “*en aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas ...*” (Viveros 2016, p. 13; énfasis original); este término alude a las relaciones sociales cruzadas y sus posibilidades en la aplicación de justicia.

Dietz (2017) lo expresa cuando relaciona los dos conceptos que se imbrican para responder sobre afrontamientos del racismo como categoría creada en occidente para mantener su hegemonía en relación con la gente colonizada. Por último, interesa considerar los debates interculturales e interseccionales en América Latina, porque visibilizan la necesidad de revisar las relaciones entre las distintas culturas para evidenciar desigualdades y asimetrías sobre la situación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región. Así, se sientan las bases sobre el cumplimiento de sus derechos, dejando ver la matriz de desigualdades sociales que aquejan a estas culturas; tarea pendiente por cumplirse en el sistema educativo capitalino.

Hablar de interculturalidad remite a un complejo bordado entre cosmovisiones originarias y de grupos diversos. Para nuestro caso, me detendré en las miradas de epistemologías y filosofías de raíces afrodescendientes e indígenas. Estas filosofías defienden la vida como valor e interdependencia, destacando el buen vivir entre las personas y la naturaleza; se edifican sobre una ética comunal y comunitaria, elementos centrales para nuestro futuro. Son perspectivas antagónicas con el capitalismo y el neoliberalismo, que se siembran en ganancias, inequidades y desigualdades, todo lo contrario a una visión *nosótrica*.

Perspectivas nosótricas³⁴

El nosotros está presente en las cosmovisiones de los pueblos originarios como principio activo y fundante de sus modos de vida, reflejados en una relación familiar, íntima y cuidadora entre seres humanos y naturaleza, que va desde el grupo singular hasta la familia extensa o comunal. Además, sus horizontes de sentido son antagónicos a las miradas competitivas e individualistas de los colonizadores.

34. Carlos Lenkersdorf, investigador de la Universidad Autónoma de México, habla de una educación centrada en el nosotros entre los mayas tojolabales de Chiapas; la llama educación en perspectiva nosótrica porque deviene de las formas de vida presente en sus cosmovisiones. En este capítulo, llamo perspectiva nosótrica a las filosofías de los pueblos originarios centradas en la vida comunitaria, la convivencia colectiva o comunal.

Filosofía Ubuntu

La filosofía del *soy porque somos* o Filosofía Ubuntu, es propia de culturas africanas y sus descendientes; procede del término "Ubuntu" que significa "humanidad" y se relaciona con "Umntu", que es fuerza humana inteligente y con "Ntu" que es ser. En esta filosofía, el ser es humanidad en relación con otra humanidad (Kakozi Kashindi, s.f. y 2020; énfasis original).

Esta visión de interdependencia entre los seres que implica el *soy porque somos*, el ser-siendo, el ser como fuerza vital, el ser en movimiento (Ramose, 2002), encierra una mirada dinámica del ser, que en relación recíproca entrega y recibe fuerza vital; esta es la óptica de la filosofía africana y la afroepistemología que entronizan al nosotros y al colectivo antes que al individuo, siendo principios éticos y ontológicos antiguos y profundos del mundo africano. Filosofía y pensamiento africano que ha preexistido desde el antiguo Egipto (Freire Machado, 2014) en la palabra *Kemet*, un término original que explica la génesis de muchas historias y prácticas de esta cultura. Kemet es igual a tierra negra, tierra cultivable, a la cual, egiptólogos afrocentristas dan el significado de "la tierra de los negros" porque suponen un origen único subsahariano de la lengua y civilización egipcia.

Ubuntu, palabra proveniente de la cosmovisión de las lenguas Bantú, está emparentada con conceptos de lealtad, solidaridad, cooperación y confraternidad en las relaciones interpersonales. Es un concepto de la tradición del continente africano, en cuyos mundos no se comprende la humanidad fuera del colectivo. Las acepciones más cercanas en español tienen que ver con: "una persona se hace humana a través de las otras personas", "yo soy lo que soy en función de lo que todas las personas somos", "si todos ganan, tú ganas", "el bien común es bien propio". En palabras del sudafricano Desmond Tutu³⁵: "una persona con ubuntu está abierta y disponible para los demás, da firmeza al otro, no se siente amenazada ya que percibe al otro como capaz y bondadoso. Porque él o ella se siente segura de sí misma; esta seguridad le viene de su consciencia de participar de una totalidad mayor; dicha persona se ve disminuida cuando otras personas están humilladas o disminuidas; cuando el otro está torturado u oprimido" (Tutu, 1999, citado por Burgos, 2012, p.5).

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

La Filosofía Ubuntu está íntimamente relacionada con el Renacimiento Africano y es uno de los puntales de la República Multirracial de Sudáfrica presidida por Nelson Mandela; esta filosofía, además, es el principio rector en su Constitución.

35. Desmond Tutu, Premio Nobel de Paz 1984, arzobispo sudafricano, activista de derechos humanos y crítico del apartheid. Presidió la Comisión de la Verdad y la Reconciliación cuya tarea consistió en conocer y juzgar, según la Filosofía Ubuntu, las violaciones a los derechos humanos cometidos en 33 años del apartheid en Sudáfrica.

Después del apartheid y buscando superarlo, se creó la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, cuyo objetivo fue la transición a la democracia; una de las condiciones para el perdón, fue el reconocimiento público de los crímenes como manera de juzgar todo tipo de violaciones a los derechos humanos, y así, facilitar procesos de amnistía y lograr la reconciliación. Esta Comisión presidida por Desmond Tutu, heredero del pueblo africano Xhosa (del grupo Bantú), pone al servicio de la pacificación los saberes pregonados por las concepciones nosótricas del mundo: "Yo soy porque nosotros somos", que cohesionan la sociedad con estrategias y prácticas de comprensión, entendimiento, generosidad, colaboración y capacidad de perdonar en favor del bien común. Un ejemplo para países que intentan implementar la paz, como es el caso de Colombia.

Por su parte, el Ubuntu Criollo³⁶, o Ubuntu Afrodiaspórico -término que considero más apropiado-, es un concepto propuesto por el sociólogo afropuertorriqueño y profesor de la universidad de Massachusetts, Agustín Lao-Montes. Este se inspira en la resignificación de la Filosofía Ubuntu en comunidades afrocolombianas del Pacífico desde las largas luchas de los pueblos afrodiaspóricos en Afroamérica; las gestas libertarias fundadoras de pueblos y palenques; el cimarronaje como forma de lucha y resistencia; los modos de convivencia y producción que son ejemplos de solidaridades y comunalidades; los saberes y prácticas tradicionales, ancestrales y espirituales que guían la existencia; y el sentido de propiedad colectiva tanto de la tierra como de otras producciones materiales e inmateriales. Todo este conjunto de hechos es interpretado como formas de racionalidades que dan cuenta de lo que se podría llamar socialismo vernáculo o "Ujamaa", término Swahili, que significa familia en sentido extenso. Son prácticas heredadas de cosmovisiones que ven el ser como copartícipe y parte de una comunidad o colectivo.

Esta filosofía cuya defensa es la vida en relación e interdependencia como valor y principio del buen vivir entre todas, todos y todes, está edificada sobre una ética comunal y comunitaria antagónica con el capitalismo y neoliberalismo que se siembran sobre teorías económicas donde las ganancias, inequidades, subalternación y desigualdades constituyen su base; por lo cual, se depreda vidas, naturaleza, recursos ambientales, minerales y de toda índole, en el afán de riqueza y poderío individual de grupos elegidos. Ubuntu entra en contradicción con sociedades donde se pasea rampante el despojo, pues sus horizontes en cuanto al sentido del mundo de la vida son contrarios a los de occidente.

36. Ubuntu Criollo, nombre que no comparto, porque lo considero un obstáculo epistemológico en las remembranzas y prácticas de las afroepistemologías y enseñanzas de la madre África, en tanto, dificulta e impide recuperar las memorias productoras de narrativas otras. Ubuntu criollo, es ubicarle un origen colonial; al respecto, encontramos que criollo es la denominación dada en las fuentes bautismales coloniales a personas de origen europeo nacidas en este continente, es decir, hijos de padres europeos o de sus descendientes. En esta línea el "criollismo" es un movimiento gestado por criollos, en parte descontentos y en busca de su identidad. Además, las reformas borbónicas, cada vez más segregacionistas, fueron el caldo de cultivo de estallidos insurgentes independentistas. De tal manera que las independencias de los países no significaron la libertad para el pueblo habitado por afrodescendientes e indígenas, por el contrario, fueron la génesis de élites criollas que se apropiaron de tierras, conformaron emporios económicos, controlaron el comercio y el gobierno; situación que aún persiste, como es el caso de las élites que siguen gobernando a Colombia.

Filosofía del Sumak Kawsay

Las filosofías de *Abya Yala* son epistemes relacionadas con el Sumak Kawsay o Buen Vivir; geográficamente se ubican en el mundo andino, el cual se extiende desde Argentina hasta México. Para algunos investigadores, estas ideas del Buen Vivir o Bien Vivir, están emparentadas con la cultura de reciprocidad como sistema organizativo de redistribución de los bienes, presente en el mundo inca o del incanato. Para otros, entre quienes aparece el boliviano Fernando Huanacuni, el quechua "kawsay", equivalente a "Qamaña" en Aymara, se traduce como "ser estando" y "estar siendo", y se refiere a formas de comprender el hecho de vivir como una acción en compañía, lo cual implica el entendimiento de la vida como una acción. Es el concepto fundamental de vida en la filosofía indígena de Abya Yala (Huanacuni, 2010, citado en Crespo 2017), y es visto como un neologismo en quechua, de uso común a partir de la década del 90 como propuesta política y cultural de organizaciones indígenas, y luego, adoptado en las constituciones de Ecuador y Bolivia. Según el sociólogo José María Tortosa, estudioso del tema:

"la idea del Sumak Kawsay o Sumak Qamaña: nace en la periferia social de la periferia mundial y no contiene los elementos engañosos del desarrollo convencional. (...) la idea proviene del vocabulario de pueblos otrora totalmente marginados, excluidos de la respetabilidad y cuya lengua era considerada inferior, inculta, incapaz del pensamiento abstracto, primitiva. Ahora su vocabulario entra en dos constituciones." (Tortosa 2011, citado en Acosta, 2013,p. 53 y Crespo, 2017,p. 14).

Sobre el mismo tema, el antropólogo boliviano Xavier Albó expresa: "cuando en el mundo andino, y en tantos otros pueblos indígenas originarios, se afirma que las suyas son culturas para la vida, no se refieren sólo al hecho físico de vivir sino también a todo el conjunto de relaciones de vida, como algo que hacemos juntos, en familia" (Albó, 2009,p. 2; citado por Crespo, 2017,p. 15). Esto significa que en los pueblos originarios vivir es una acción comunitaria en continuo movimiento y transformación entre elementos materiales y espirituales gestados en comunidad cósmica, es decir, en reciprocidad, en apoyo mutuo. El vivir bien se entiende como saber convivir y se constituye como sistema de vida interrelacionado.

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

En este contexto, es legítimo reconocer que en las lenguas mayas, aztecas, incas, chibchas, quichwa, quechua, entre otras, existen equivalentes con el ser siendo en familia, la fuente de cooperación, las reciprocidades y la vida buena de los pueblos originarios, que han sido capaces de cuidar la tierra por siglos; esa misma que la Revolución Industrial y la Modernidad, herederas de la racionalidad occidental, han destruido en poco tiempo.

Sistema Nosótrico de Educación Pública Distrital

Un Sistema Educativo Nosótrico e Intercultural como el que necesita Bogotá ha de fundarse en el cuidado de la vida digna, el cultivo de la confraternidad y el respeto a la diferencia. En tal sentido, sería un sistema común, diverso y abarcante en lo cognoscitivo, biótico y antrópico, tal como se ha venido ilustrando en las perspectivas filosóficas, además, de carácter eminentemente inclusivo.

Este Sistema tendría entonces que:

- Concitar y acoger todas las instituciones, quehaceres y grupos humanos con sus diferencias etáreas, producciones, capacidades e inteligencias (sentientes, afectantes, volitivas, emocionales y racionales).
- Comprender y develar condiciones de desigualdad en que se instalan las existencias en el territorio para considerarlas parte del proceso de soluciones.
- Construir ciudadanías pacíficas, fraternas, generosas, colaborativas, responsables, comprometidas, participativas, pluridiversas y amorosas.
- Comprender el sentido de lo humano intensamente y entronizar lenguajes y vivencias totalmente incluyentes; en el horizonte de la vida ningún ser humano por su dignidad es minoría ni vulnerable porque es totalidad, aunque construcciones sociales le hayan vulnerado. No existen seres vulnerables sino seres vulnerados.
- Superar los estereotipos como forma de representación de la diferencia. Los estereotipos reducen, estigmatizan, excluyen y potencian contextos de desigualdades al construir a otro excluido.
- Superar el sistema educativo nacional en cuanto a su manto de silencio y negación de los conocimientos y saberes étnicos - ancestrales, contribuyendo así al racismo y conservación de matrices de exclusión coloniales.
- Entronizar un sistema escolar que no reproduzca relaciones jerarquizadas, es decir, que no colonice al ser desde el poder, saber, hacer y relaciones con el hábitat, el medio ambiente y la madre tierra. Una institución escolar concedora de todas las historias para que no reproduzca la violencia epistémica presente en los programas educativos de las universidades e incluso en los planes del Ministerio de Educación Nacional.
- Edificar nacionalidades, comunalidades en contraposición a minorías y relegaciones, en tanto su concepción y praxis humana se deslinda de postulados patriarcales, globales y neoliberales.
- Considerar y valorar el accionar local y territorial en dinámicas de abajo hacia arriba en la búsqueda de transformaciones.
- Reconceptualizar y replantear la educación y el sistema en virtud de una justicia cognitiva y curricular.
- Deconstruir el proyecto hegemónico de sociedad heredera de occidente que borra la diferencia de los grupos humanos que transitan en este territorio (diferencias regionales, sexuales, culturales, etáreas, biológicas, antrópicas, físicas, ...).

- Considerar lo territorial como espacio estructurante de características en los grupos humanos (en Colombia y Bogotá hay segregación espacial de acuerdo a raza, color de la piel, bienes económicos, procedencias, entre otros).
- Ver el territorio en sentido político porque allí se generan las luchas y movimientos sociales; además, el territorio es espacio ecológico, productivo y cultural. El lugar como cultivo de formas convivenciales, comunicativas y comunales donde afloran diferentes expresiones de vida buena en lo material y espiritual. Desde el territorio local, o sea desde 'casa adentro' de las culturas propias y rurales, se puede cuestionar e interpelar a las sociedades urbanas (metrópolis capitalinas) que dan más importancia a lo que viene de afuera 'casa afuera'³⁷.
- Descolonizar cuerpos, pero, especialmente, descolonizar mentes (Ngũgĩ wa Thiong'o 2015, 2017).
- Actuar y operar de acuerdo con la categoría interseccional, la cual se entiende como "el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresiones u obtenta privilegios en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales" (Williams Cresnshaw, 1989, citada por Viveros 2016). Por ejemplo: una estudiante de sectores marginales o rurales puede sufrir múltiples opresiones, mientras otra de estrato 5 puede gozar de varios privilegios, pese a ser también oprimida como mujer; en este punto, vale la pena considerar la indivisibilidad de la justicia, porque en ella como en la igualdad, no deben existir jerarquías.
- Buscar entornos de apoyo que permitan intervención coordinada de las instituciones, organizaciones, sectores sociales y secretarías vinculadas con el bienestar general.
- Garantizar trayectorias educativas completas, como transiciones afectivas y efectivas para todos, todas y todes, desde la primera infancia y a lo largo de la vida.
- Repensar y replantear la financiación del sistema Nosótrico de Educación Distrital.

Para terminar...

El famoso aforismo cartesiano: "*Pienso luego existo*", sintetiza una etapa de una larga evolución del pensamiento occidental. "Retomándolo a la luz de la experiencia africana podemos decir: '*siento luego existo*', que sin sostener un sentimentalismo soso, hace del sentir el momento fundador del ser [...]" (Kasanda Lumembu, 2002, p.110; énfasis original). La cita es elocuente, cercana a la categoría sentipensante inaugurada por el colombiano Orlando Fals Borda y en estrecha relación con posturas de Paulo Freire y Simón Rodríguez, educadores latinoamericanos. Recordemos una de las consignas de Rodríguez "[...] La utopía

37. "Casa adentro", "casa afuera", concepciones trabajadas por el afroecuatoriano Juan García Salazar para implicar la importancia del fortalecimiento al interior de las culturas afrodiáspóricas. La intencionalidad es buscar dispositivos cuidadores y resilientes con el propósito de superar la acometida unificadora, es decir, fortalecer procesos identitarios locales frente a los embates globales.

será en realidad la América ¿Dónde iremos a buscar los modelos? La América es original, original han de ser sus instituciones y su gobierno y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos” (citado por Tovar, 2002, p. 45).

Empero las dificultades a superar, he mostrado posibilidades para pensar un Sistema Educativo Distrital cuidador de la vida e incluyente en todo sentido. En este horizonte, las herencias étnicas de nuestros pueblos originarios con sus tradiciones nosótricas brindan panoramas que pregonan confraternidades y una cuidadosa convivencia entre los seres, sus entornos y contextos tanto sociales como naturales. Mi pretensión ha consistido en sembrar algunas bases alternativas para unas experiencias relacionales, educativas y sociales, en suma, “otras”, que paulatinamente nos descentren de las patriarcales, individualistas, competitivas y capitalistas. Hago una deliberada invitación a explorar y aprehender desde aires de renovación, desde miradas afectivas y pensamientos críticos y constructivos que puedan dar cuenta de opresiones y descalificaciones causantes de epistemicidios, mentecidios y toda clase de exclusiones e injusticias, con el fin de superarlas.

Las filosofías, cosmovisiones y epistemologías descritas en este capítulo, dan cuenta de conocimientos, saberes y formas prácticas de asumir el mundo para transitar cambios descolonizadores. Desde esta perspectiva, el aporte de Ubuntu y “Ujamaa” en su comprensión del mundo, la naturaleza y la humanidad entendidas en relación interdependiente, constante y eterna de vida sabrosa³⁸, así como las culturas de *Abya Yala* con sus presupuestos del Sumak Kawsay, Sumak Qamaña o convivir bien, son fundantes en la búsqueda de transformaciones y en la construcción de un Sistema Nosótrico de Educación Distrital que responda al mandato constitucional; a fin de generar cambios profundos en la ciudad y sus instituciones, un ejemplo que jalonaría al Sistema de Educación Intercultural Nacional.

Plantear alternativas de paz, brindar procesos identitarios más acordes con nuestras culturas al abandono escolar y la deserción estudiantil; al malestar generalizado y las rupturas irreconciliables, son propósitos que desde encuentros y emergencias, basados en el pensamiento crítico, he buscado a través de este capítulo. Queda hecha mi invitación para entonar cánticos cuya pretensión final sea la construcción del Sistema Nosótrico e Intercultural de Educación Distrital Pública enunciado. Un camino para las innovaciones e inspiraciones por parte del grupo de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, como de los educadores y de la sociedad en general.

38. El vivir sabroso del Ubuntu afrodiaspórico es equivalente al buen vivir y bien vivir del Sumak Kawsay y Sumak Qamaña. Son cosmogonías que representan la vida en armonía consigo mismo, en comunión con los demás, el territorio y con la madre tierra en general; expresiones que dan cuenta de una ética y estética social en armonía relacional y comunal. El Movimiento *Soy porque somos*, creación de la lideresa afrodescendiente y ambientalista Francia Helena Márquez Mina, rememora las filosofías africanas en esa pretensión de vivir sabroso, que es igual a vivir sin miedos, individualismos y mercantilismos en los territorios.

Referencias

Albán Achinte, Adolfo. (s.f.). *¿Interculturalidad sin Decolonialidad?: Colonialidades Circulantes y Prácticas de Re-existencia*. Material en mimeo.

Burgos, Bartolome. (2012). *La Filosofía Africana*. Fundación Sur. <https://www.africafundacion.org> > IMG > pdf

Concejo de Bogotá (2020). *Acuerdo 761 de junio 11 de 2020 por el cual se adopta el Plan Distrital de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas*. <https://www.shd.gov.co> > sites > files > documentos

Crespo, Juan Manuel. (2017). *Del Sumak Kawsay al Buen vivir. En Larrea, C. (coord.) Buen vivir como alternativa al desarrollo: una construcción interdisciplinaria y participativa*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Dietz, Gunther. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es

Du Bois, William. (1999). As Sorrow Songs'. En: *As almas da gente negra*. (pp. 297-311).

Dussel, Enrique. (2020) *50 años de una aventura Latinoamericana*. Conferencia presentada en la Escuela Descolonial de Caracas.

Fanon, Frantz. (1974). *Piel negra, máscaras blancas*. Shapire editor.

Fanon, Frantz. (2015). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica

Freire Machado, Adilbênia. (2014). *Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais" # Tear. Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, 3, (1), 1-20.*

Gomes, Nilma. (2011). O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política e sociedade*. , 10 (18), 133-154 <<https://periodicos.ufsc.br> > view > 2.

Gonsales, Lélia. (1988b). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, (92/93) , 69-82

Kakozi, Kashindi y Bosco, Jean (2020). *Los aportes de la ética de Ubuntu a la lucha contra el racismo en nuestra América*. Curso Internacional de Estudios Afrolatinos y Afrocaribeños. CLACSO virtual.

Kakozi Kashindi, Jean Bosco. (s.f.). *Ubuntu como modelo de justicia restaurativa. Un aporte al debate sobre la igualdad y la dignidad humana*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de estudios sobre Asia y África –ALADAA-

Kasanda Lumembu, Albert. (2002). Elocuencia y magia del cuerpo. Un enfoque negroafricano. *Memoria y Sociedad*, 6 (12). <https://revistas.javeriana.edu.co> >

Lenkersdorf, Carlos (2001). Relaciones Interculturales entre los Mayas Tojolabales. En Heise, M 2001 (ed) *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 309 – 330). <https://nilavigil.files.wordpress.com> > 2010/12

Lenkersdorf, Carlos. (2002). Aspectos de Educación desde la perspectiva maya-tojolobal. *Reencuentro*, (3), 66-74. Universidad Autónoma Unidad Xochimilco: Distrito Federal México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003307>>

Martínez Luna, Jaime. (2015) Conocimiento y Comunalidad. *Bajo el Volcan*, 15, (23),99-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>

Mato, Daniel.(2009c). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En Aguilar, Miguel Ángel y otros, (coords) *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*. (Págs.: 28-50) Anthropos.

Mignolo, Walter. (2007).Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. Entrevista con Maldonado Torres, Nelson. *Nómadas (26) Teorías Decoloniales en América Latina*. Universidad Central.

Ngozi Adichie, Chimamanda. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House

Ngũgĩ wa Thiong’o. (2015). *Descolonizar la mente*. Penguin Random House.

Ngũgĩ wa Thiong’o. (2017). *Desplazar el centro*. La lucha por las libertades culturales Rayo verde.

Quijano, Aníbal. (2005).Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina en Lander, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Clacso.

Quijano, Aníbal. (2014). *Cuestiones y Horizontes*. CLACSO.

Ramose, Mogobe. (2002). A ética do Ubuntu. En P. Coetzee y A. Roux (eds). *The african philosophy reader*. Routledge: Ed.

Santos, Boaventura de Sousa. (2005). *El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política*. Trotta.

Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder* Trilce.

Santos, Boaventura de Sousa. (2015). *Taller sobre sociologías de las ausencias y las emergencias* CLACSO VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 9-13 de noviembre. Medellín, Colombia.

Santos, Boaventura de Sousa. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Morata).

Secretaría de Educación Distrital. (2021). *Misión Educadores y Sabiduría Ciudadana – La Educación en primer lugar* <https://www.misioneducadores.educacionbogota.edu.co>

Tovar Cortés, Elsa. (2002). *Desarrollo del Pensamiento y Competencias lectoras* IDEP Gaia.

Tovar Cortés, Elsa. (2020) *Decolonizar y Descolonizar: Tareas Pendientes de la Orientación Escolar* (Conferencia virtual).

UNESCO, (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org>

Viveros Vigoya Mara. (2013). Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, 27, 71-104.

Viveros Vigoya, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52 (1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Walsh, Catherine. (s.f.). *Introducción al pensamiento Crítico y decolonial*. conferencia grabada.

Walsh, Catherine. (editora) (2005). *Pensamiento Crítico y Matriz (de)colonial. Reflexiones Latinoamericanas*. Abya Yala ediciones.

Walsh, Catherine. (2007) *¿Son posibles unas Ciencias Sociales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*". En *Nómadas* (26) *Teorías Decoloniales en América Latina*. Universidad Central).

Walsh, Catherine. (2014). *Lo Pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. <https://cpalsocial.org/documentos/531.pdf>

Zapata Olivella, Manuel. (1989). *Las Claves Mágicas de América*. Plaza & Janés.

Una Misión en el espejo: reflexiones sobre la Misión



Capítulo 9

La misión de investigar en la escuela: el reconocimiento del maestro investigador

Mónica Yasmín Cuineme Rodríguez³⁹

Una misión a modo de obra de teatro: entre protagonistas, actores de reparto y extras

El evento que tuvo lugar en la Biblioteca Pública Virgilio Barco para el lanzamiento de las conclusiones de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, es la metáfora perfecta para mostrar la manera en que la política educativa y sus gestores contemplan la educación. En el escenario, se presentan los protagonistas con sus grandes discursos y promesas; acto seguido, se ubican las autoridades de la ciudad, la Alcaldesa y la Secretaria de Educación junto a un grupo de estelares como el Secretario de Cultura y demás funcionarios. Luego, posaron los actores de reparto, los expertos que se designaron en cada línea para liderar el gran proceso. En esta escenografía de la política local, también estamos los maestros de la Misión, fuera del escenario, sentados en las graderías, como los extras, esos testigos en forma de siluetas que llenan auditorios, los cuales, en últimas, justifican los grandes presupuestos de la tramoya educativa.

39. Doctorante en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la línea de lenguaje y Educación. Docente en propiedad de la Secretaría de Educación Distrital. Catedrática de la Corporación Universitaria Iberoamericana en la Facultad de Educación. Integrante del colectivo La Minga Pedagógica, que surge como un proceso de continuidad de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Integrante del eje de educación inicial de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Esta metáfora escénica permite sumergirse en las tramas de la Misión, que se pueden explicar mediante la experiencia dentro de este proyecto de gran escala y de propósitos nobles. ¿Quién no quisiera transformar las maneras de compartir los saberes para crecer como sociedad? Dentro de los espacios de diálogo que se desarrollaron en la Misión se consolidaron dos momentos; en el primero, las mesas de trabajo en las que participaron docentes de universidades del sector público y privado, los cuales fueron denominados por los organizadores de la Misión como “expertos”, categoría que causó ruido y generó debates, pues el otro grupo en el que participé, estuvo integrado por docentes de la Secretaría de Educación Distrital, quienes fuimos seleccionados rigurosamente.⁴⁰

No obstante, esta clasificación de talentos y experticias desembocó en el mantenimiento del status quo, reflejado en la actuación de quienes hacen, deciden y delegan, en tanto existen otros grupos que obedecen y se adaptan a las consignas; en últimas, es la división entre los llamados expertos y los docentes de escuela. A mi modo de ver, tal tipo de organización muestra una microfísica del poder/saber, o más particularmente, la manera en que se sigue viendo la educación desde la política pública: unas mayorías y minorías académicas que asignaron a los maestros las labores de recolectores de datos y dinamizadores de los grupos de interés participantes, para que los expertos, como sabios detentadores del saber pedagógico, establecieran los planos discursivos y de discusión para las grandes conclusiones del escenario.

En este panorama, ejercí como facilitadora, moderadora y secretaria de grupos focales; y es desde esta perspectiva como testigo y relatora de diálogos y encuentros que propuse como tema: *la pertinencia de la investigación como mejora de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras en los contextos educativos*. Dicho tema, dejó ver la tensión entre la validez de la investigación de los docentes y la atención a los estudiantes; dualidad que revela la mirada asistencialista sobre el rol del maestro, que incluso en los diálogos rayó en la burla de algunos “expertos”, cuando planteé la necesidad de cambiar el estatuto docente para reconocer al maestro como investigador.

En estos escenarios, ideas como la anterior eran acogidas, apoyadas y respaldadas por profesoras de la Universidad Distrital y la Pedagógica, quienes estaban cerca de las instituciones escolares y sus cotidianidades, al tiempo que eran controvertidas y soslayadas por profesionales que partían de idealizaciones retóricas del campo educativo, basadas en lugares como Filadelfia en Estados Unidos, o Nueva Zelanda; lugares que se ven como paradigmas, experiencias y modelos a seguir. Ensoñaciones propias de un sector del país que vive con los ojos puestos en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) lejos de la realidad colombiana; una de migrantes y desplazados en la gran capital, que hacen del refrigerio que se da en los colegios su principal alimento; una donde gran cantidad de niñas y niños terminaron marginados de la educación por la falta de acceso a la tecnología durante la pandemia, además de otras condiciones que ponen en evidencia la desconexión de algunos “expertos” con las realidades educativas.

40. Después de presentar un proceso de selección basado en la presentación de la hoja de vida, un texto argumentativo y una entrevista, que como elementos de validación, se constituían en una garantía de idoneidad y trayectoria para aportar al equipo de la Misión.

En este sentido ¿De qué modo la experiencia de la Misión fue un espacio para el posicionamiento de cambios y necesidades frente al rol del maestro investigador en la escuela? Para aproximarnos a este interrogante, se retoman algunos planteamientos⁴¹ de Raúl Zibechi (2006), Boaventura De Sousa Santos, (2019) Marco Raúl Mejía (2011) y Eduardo Lander (2015), e ideas que se tejieron en el diálogo de las mesa de trabajo frente a la educación como institución social que hace parte del sistema neoliberal y que configura las relaciones desde las apuestas de producción, circulación y consumo de conocimiento como un tipo de producto que se mercantiliza. Relaciones que han instalado en algunas orillas y posturas críticas; lo que se conoce como *capitalismo cognitivo*.

Como un guion que lleva la línea de una obra, este texto puede ser leído como una serie de actos que piensan el papel de los docentes como actores que interpretan sus roles con el alma en las escuelas, corrales de comedias y tragedias. Pero al salir de sus lugares estelares, pasan a ser apenas tramoyistas cuando no logran entrar como extras en la gran obra de la política pública educativa. Si el docente en su rol de investigador fuera un personaje transversal en el gran teatro de la educación, prácticamente estaríamos ante un libro de aventuras, en el que por ahora, este personaje-maestro investigador, como Ulises, sigue bajo la piel de un viejo, sin que sea detectado por la nobleza de la solemne Ítaca.

Cada acto implica una reflexión desde la gran tramoya donde la educación se torna en moneda de pago, mediante el devenir del *capitalismo cognitivo* y sus ambages. Desde este capítulo, se desprende el papel de la investigación como posibilidad de interacción de las escuelas en sus territorios, a manera de escenarios pequeños que permiten pensar grandes ideas para el gran artilugio. Las escuelas, cómo ocurría en el Siglo de Oro Español, son corrales de comedia donde los actores interactúan en las obras propias de su comarca. En este sentido, pensar el rol del maestro se desglosa desde dos elementos claves: la experiencia y la política. Así, este capítulo permite recorrer un camino que nos lleva a reflexionar dentro del contexto de la Misión, la importancia de reconocer la investigación y al maestro en este rol, para que pueda pasar de ser el extra que sostiene la trama, a ser el protagonista junto a sus estudiantes de la escena educativa.

La gran tramoya: la educación como moneda de pago

El dicho de la educación como mercancía brota con las posturas que terminan afirmando que es posible emular las prácticas pedagógicas en la automatización de la tecnología, del mismo modo que la reproducción de la información asimila el desarrollo de algoritmos de programación. Una visión que mercantiliza la experiencia pedagógica para crear artefactos didácticos estándar y hacer de las relaciones sociales de las instituciones, espacios transaccionales para el gran mercado. Tal mutación del conocimiento en valor de cambio, genera una serie de luces y sombras sobre los procesos de creación - producción, intercambio, apropiación, que terminan haciendo del sentido utilitario, la razón de las redes de conocimiento.

41. Dentro de los diálogos que se plantearon en la misión se recogen en este texto algunos autores citados y trabajados en las mesas; de igual forma, se amplían los referentes teóricos con autores discutidos en el marco de mi formación en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, más concretamente, en los espacios académicos de los seminarios de la línea del lenguaje y educación a cargo del profesor Juan Carlos Amador y Diego Arias.

Este *capitalismo cognitivo*, en últimas, genera dinámicas de trabajo dependientes de la tendencia y la moda como referentes de distinción, dentro de un sistema de validación e invisibilización de saberes y experiencias que desemboca en restricciones de acceso desproporcionadas y que marginan a vastos sectores de la población al no contar con las capacidades económicas para consumir estos recursos. Néstor García Canclini (2008) propone comprender cómo la instalación de un plano social puede permitir la participación de los diferentes, de los desconectados por carecer de movilidad, de los desiguales en la globalidad, en las dinámicas decisorias de sus territorios.

Este interrogante se desglosa en múltiples cuestiones; por ejemplo, la manera en que se producen, distribuyen y validan ciertos tipos de conocimiento y se invisibilizan otros. Así mismo, la institucionalización y naturalización de hegemonías discursivas en la ciencia y la educación develan intereses tanto económicos como políticos, que surgen al generar las formas de control del saber y conocer que imponen las supremacías de los sectores dominantes de la academia y sus espacios de acción en escuelas, universidades y comunidades.

Reflexiones que atraviesan las formas de concebir al docente y su relación con el ejercicio de lo pedagógico y la experiencia de lo político. Así, se evidencian una serie de fracturas dentro del sistema educativo, que a su vez, generan diversos movimientos pedagógicos en términos, tanto de la configuración de redes y colectivos de docentes, como del trabajo individual y silencioso del maestro dentro de su comunidad, que dinamiza e impulsa formas emergentes de existir y re- existir tanto de la escuela como de su propia imagen (Zibechi 2006).

Las luchas y resistencias sociales y pedagógicas emergen de las tensiones entre las estructuras de los campos sociales, económicos, políticos y culturales en los que se instalan diferentes mecanismos de regulación que naturalizan e instauran brechas que existen entre las formas de existencia según la clase social y sus redes de interacción a la cual se pertenece. Dentro de este escenario, surge lo que Sousa (2019) denomina la *línea abismal*, producto de las formas de socialización de las sociedades capitalistas, patriarcales y coloniales, la cual, genera desigualdades, exclusiones, represiones, silenciamientos e invisibilidades de las llamadas minorías sociales, que representan a la mayoría de la población.

Investigar también es actuar: tramas que resisten a quedarse tras bastidores

Para lograr que las actuaciones de la escuela no sean ensayos tras el telón de lo educativo, se requiere comprender la función de la escuela desde una mirada de resistencia, y como mecanismo de resignificación social -desde las apuestas epistemológicas del sur-, sería la llamada a renovarse o volverse a tejer como un espacio en el cual se construyen las ecologías de saberes, convirtiéndose la comunidad en un ecosistema donde se dinamizan relaciones a partir del reconocimiento del otro a través de ejercicios de convivencia comunal y participativa (Sousa, 2021).

En los planteamientos de Sousa (2019) y Lander (2015), se puede evidenciar la relación que establecen entre los factores económicos y las formas de *episteminicidio* a las que han sido sometidas las culturas colonizadas en aras del desarrollo y progreso social, como parte de lo que han denominado algunos autores, el *modelo civilizatorio*. A través de estos discursos, se encubren mecanismos de apropiación y vigilancia con el fin de imponer prácticas que mercantilizan todas las esferas de la vida y del ser. En este proceso, la educación ha tenido un papel determinante ya que a partir de ella se reproducen las formas de socialización y se instalan imaginarios e ideas que configuran subjetividades de acuerdo con la posición social y económica de quienes pretenden mantener el *status quo*.

Históricamente, la escuela como dispositivo de la institución social educativa se permeó de discursos que atienden ideologías mercantilistas de las sociedades neoliberales, las cuales se han naturalizado como prácticas que agencian la función y la imagen del docente. Cabe preguntarse si la investigación escolar surge cómo mecanismo de control y de regulación que instala formas de reproducir un sistema formativo acorde a los sistemas capitalistas bajo la idea de mejorar la calidad educativa y las prácticas pedagógicas.

Sin embargo, en este capítulo la investigación es vista como una práctica contra hegemónica o de resistencia que fractura, o por lo menos, intenta fracturar las lógicas a partir de las cuales se reconoce y valida un tipo de conocimiento que viene desde las academias y que in-visibiliza las apuestas investigativas que se desarrollan desde y con la escuela en los territorios y sus lenguajes diversos (Castiblanco y Cuineme, 2021). Otro peligro es el término de innovaciones pedagógicas que deja en el vacío el reconocimiento de los procesos de investigación que realizan los docentes en el aula escolar.

En este sentido, considero importante abordar dos aspectos que a lo largo de la Misión y los diálogos con las diferentes mesas de trabajo se hicieron visibles y latentes frente a las posibilidades de pensar al docente investigador. En primer lugar, es clave reflexionar sobre la experiencia de lo pedagógico desde el docente, quien se constituye como actor y referente de estos procesos que reconfiguran su ser y su quehacer. De igual forma, otro aspecto relevante de la educación crítica⁴² es la experiencia de lo político, dado que a partir de la configuración como sujetos en relación con los otros, se dinamizan y posicionan formas del hacer y del ser que surgen en y desde la re-existencia.

42. En el marco epistemológico de las pedagogías críticas se reconoce al maestro como investigador; Freire enuncia la transformación del sistema educativo mediante los procesos de reflexión de las prácticas educativas, por lo tanto, el docente es un transformador y dinamizador de cambios al pensar, indagar y sistematizar su saber.

El actor y sus gestos en un ensayo permanente: la experiencia de lo pedagógico

La imagen del maestro como un sujeto pedagógico en el contexto colombiano se formó en las lógicas de la catequesis católica, que encuentra dentro del método de enseñanza una forma de dar cuerpo y sentido al ejercicio de la formación de ciudadanos obedientes y devotos. La fusión institucional entre estado e iglesia concebía el proyecto de nación en la configuración de identidades provenientes de un espíritu parroquial. Con estas características y la tímida integración de la educación laica, el maestro se erige entonces como figura de conocimiento y de saber sobre otros procesos que relacionan su oficio como asignación a lo "artesanal", a los temas de la enseñanza; una asignación simbólica que se tradujo en pagos en especie -alimentos, licor y vestido-, en lugar de lo que en otros escaños de la misma sociedad, como en los estrados universitarios, se concebía más como el arte de enseñar (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Esta génesis moderna muestra al maestro que se visibiliza como un sujeto que funda la escuela.

En el contexto contemporáneo, se evidencia la tensión entre la instrumentalización de la pedagogía situada como un conjunto de técnicas a partir de las cuales se estimulan los conocimientos de los estudiantes mediante la aplicación de un método científico, con la idea de situar la pedagogía como ciencia y arte de la enseñanza. Esta dicotomía configura la imagen del profesor como un reproductor del conocimiento que se produce en otros campos disciplinares. El docente era formado en los métodos científicos de su área de especialización y a la vez en los métodos de enseñanza. (Jiménez 2018). De esta manera, el profesor no produce conocimientos acreditados propios del área de su especialización, sino pone a disposición estos métodos científicos en relación con la enseñanza, lo que lo transforma más en un traductor o comunicador de saberes, como puente entre el mundo disciplinar y la escuela.

El reto de ser docente, implica por un lado, reconocer el carácter *edudcomunicador* del ejercicio de la profesión, así como a su vez, establecer un diálogo continuo con la emergencia del acontecimiento como evento socio-comunicativo que modifica las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. La pandemia visibilizó una trama del quehacer de maestros que luchan en los territorios con las condiciones que brindan las políticas públicas y su tenue accionar en las regiones y las comunidades. Se revela a la opinión pública y al ciudadano del común, que la labor del docente está en constante movimiento y se adapta a las condiciones que surgen. Es el docente quien incorpora a la práctica pedagógica "las nuevas tecnologías", las bases de datos y las redes sociales, propiciando escenarios que contribuyen a instalar maneras distintas de realizar su quehacer pedagógico.

Estos procesos de adaptación ratifican que la investigación es un componente fundamental de la labor docente, pues a partir de ella, como dinámica de formación – acción, se genera saber y conocimiento pedagógico en una interacción que puede potenciar las prácticas pedagógicas. La investigación permite reconocer a los niños y jóvenes como sujetos en la multidimensionalidad de la experiencia vital, de manera que sea posible situar esa vivencia para entablar un diálogo permanente con el contexto, la familia, los cuidadores, el barrio y la comunidad.

Como maestra en ejercicio, considero que la investigación como práctica disruptiva debe fortalecer la formación y la cualificación docente. Para ello, es necesario que la política pública establezca las condiciones legales para que existan las disposiciones de concebir al docente como investigador y superar el fantasma de la función apostólica del maestro, de por sí muy viva frente a la investigación, ya que ninguna norma ampara o propone estímulos permanentes y generales de tipo salarial o de bienestar docente a quienes realizan este proceso en la educación básica; el docente es visto entonces como un profesional menor⁴³.

Como sujeto, al maestro se le recrimina en sus actuaciones privadas y públicas, incluso, cuando se le cuestiona desde los medios de comunicación por movilizarse y abandonar a sus niños en las movilizaciones del gremio. Igualmente, su vida social y función está permanentemente en el escrutinio, como ocurre en municipios y zonas rurales donde asesinan profesores por su manera de pensar o por su discurso particular.

Ahora bien, la investigación en el marco del sistema educativo desde las políticas neoliberales, postula que el docente de escuela es consumidor de los productos de las investigaciones desarrolladas en otros contextos académicos, reduciendo la labor del docente escolar a la ejecución de políticas, planes y programas que se elaboran en escaños administrativos. Si bien es cierto que la reforma educativa no garantiza que se realice en la escuela procesos de investigación, si posibilita gestionar y construir las condiciones para posicionar las nuevas identidades del docente- investigador. De igual forma, mediante los procesos de investigación que se desarrollan en y desde la escuela, pueden posicionarse otros saberes que confrontan los currículos hechos desde lógicas neoliberales, en donde el conocimiento es un bien de consumo que se valida por lo niveles de utilidad y acumulación para desarrollo del capital humano (Mejía 2011).

El docente- investigador escolar, fractura la escuela y la re- inventa; desde esta mirada, la investigación es resistencia en movimiento que permite cuestionar las dinámicas educativas centradas en lógicas de producción capitalista – cognitiva que desarrollan capacidades para desempeños profesionales y acceso a un empleo, como al desarrollo de competencias de autoaprendizaje y flexibilización de los saberes, encaminados a las nuevas condiciones del mercado. De allí que la investigación escolar tenga que identificar y entender las mutaciones que tiene el sistema educativo en relación con las dinámicas económicas, sociales y culturales (Laval, 2002)

43. En ocasiones, algunos mandatarios y directivos se refieren a los licenciados como técnicos profesionales, incluso a pesar de que estas carreras son de 10 semestres en la mayoría de los currículos. Además, cada vez más docentes son profesionales posgraduados y doctorados en el ejercicio de la docencia.

Actuar para conmovier, conmovier para transformar: la experiencia de lo político

En la década de los ochenta surge un hito en la historia de la pedagogía en Colombia, el Movimiento Pedagógico conformado por maestros, intelectuales e investigadores de la educación y la pedagogía, que tenían en común reivindicar al maestro como portador y productor del saber pedagógico. Este acontecimiento hizo evidente que las reformas educativas pueden promover o propiciar cambios institucionales, como normalizar innovaciones, prácticas o experiencias exitosas a través de reformas, que son instrumentos empleados por las fuerzas políticas para concretar en el poder sus propuestas de renovación (Rodríguez, 2000).

El Movimiento Pedagógico empata con el contexto de movilización social y cambios promovidos por los estudiantes con el movimiento de la 7ª papeleta, que con la Constitución de 1991, abren el horizonte para pensar en reformas que se consolidan en la Ley General de Educación de 1994 y en el Plan Decenal de 1996-2005, el cual pretendió institucionalizar varias experiencias y prácticas innovadoras lideradas por los maestros que las impulsaban, incluso antes de la reforma educativa, como es el caso de la Expedición Pedagógica. No obstante, aunque la disposición discursiva propuso la aparición de la investigación en la agenda de la política pública, esta no llegó a su institucionalización, continuando con una visión asistencialista de la presencia del maestro en las aulas. Y si bien se mantuvo este imaginario del maestro como cuidador de niños, esta serie de movimientos sociales pedagógicos permitieron reconocer prácticas escolares mediante el nacimiento de redes de investigadores por medio de comunidades de experiencias y saberes, como a través de equipos de trabajo que buscaron mejorar las prácticas del docente.

Estos ejercicios colectivos y la necesidad de renovar los procesos de calidad educativa en el marco de la modernización del Estado, potencian el surgimiento de la profesionalización docente con el Decreto 1278 de 2002 que promueve una nueva imagen del quehacer y del rol del maestro de escuela. La profesionalización docente se vincula a procesos continuos de formación relacionada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos. En este marco, se diseñan medidas burocráticas de control que permiten identificar los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en aprendizajes de las habilidades y competencias, establecidos en los estándares de calidad, los cuales posibilitan verificar, mediante el monitoreo y la evaluación de la labor docente, la eficacia de la enseñanza.

Dentro de este panorama, las lógicas de la globalización, promovidas gradualmente en los años 70 y 80, se consolidan a principios del siglo XXI con los estudios de medición y la emergencia de los *rankings* como formas universales de medición. En ellas, los países ricos y pobres se miden con pruebas estándar, lo que en consecuencia hace que emerjan investigaciones, evaluaciones y construcciones conceptuales a nivel nacional e internacional. Como resultado, el país es evaluado, ratificándose que la formación y cualificación de los docentes es un aspecto crítico para el logro de una educación de calidad, pertinente e inclusiva.

Como dos caras de la misma moneda, la exigencia de calidad es inversamente proporcional a la valoración económica y simbólica de la profesión. La investigación intensificó su presencia discursiva, pero el código sustantivo que regula a los maestros dejó por fuera estímulos y ascensos para los docentes investigadores, dejando el tema del crecimiento en la carrera docente a la evaluación general del Estado, y a la capacitación, mediante la financiación e impulso de los mismos educadores que deben garantizar su propia formación postgradual. Cabe aclarar que se impulsan los estudios superiores pero no las condiciones de flexibilidad laboral para realizarlos, ya que en lo que respecta al Decreto 1278 de 2002, hasta el año 2010 no había normatividad con respecto a la posibilidad de estudios doctorales de docentes bajo este decreto, y actualmente, esta formación se da por iniciativa política y no normativa, lo que afecta la continuidad de una regulación y estímulo permanente.

Esta serie de circunstancias y disposiciones afectan la posibilidad de lograr una educación que contribuya a que la sociedad logre un desarrollo humano pleno, universal e incluyente para sus ciudadanos. La transformación e innovación languidece cuando no se cambia la valoración social frente al rol y saber de los docentes del distrito. Es necesaria una renovación significativa en los procesos de formación y cualificación, en las condiciones para el ejercicio profesional y en su reconocimiento dentro del sector educativo y a nivel social.

Es fundamental que se reconozca que los maestros investigan, construyen conocimientos, poseen saberes y experiencias, que deben ser valoradas para consolidar comunidades de saberes y aprendizajes. Por lo tanto, la formación docente no puede basarse solo en la mera repetición o reproducción de conocimientos ya construidos disciplinarmente, algunos de los cuales suelen ser muy prescriptivos o en ocasiones, basados en fundamentos y propósitos que no corresponden a los sentidos actuales para la educación inicial, básica y media. Es preciso, entonces, concertar con la academia-docentes de las universidades, coordinadores de prácticas académicas, expertos de institutos y centros, entre otros actores- para renovar estos conocimientos a partir de la recuperación del saber construido por los maestros y otros actores de las comunidades educativas, junto a los avances derivados de la investigación y la elaboración teórica, con el fin de incorporarlos para la transformación de las prácticas pedagógicas.

No es posible que se continúe hablando en el estatuto de profesionalización docente de la investigación como un elemento constitutivo de la labor, sin la consolidación de condiciones que la reconozcan como parte del quehacer pedagógico. Tal reconocimiento va desde las demandas laborales como el tipo de contratación, los espacios para el diseño y la comunicación de avances mediante figuras como la descarga laboral, la financiación y la movilidad; hasta otro tipo de aspectos que contribuyan a pensar la investigación más allá de la retórica, es decir, en procesos que dinamicen y potencien las tan anheladas transformaciones pedagógicas y sociales.

A modo de cierre: la misión después de su debut

Finalmente, ha terminado la presentación de la Misión, el auditorio de la biblioteca Virgilio Barco empieza a desocuparse, en una paradoja que es propia de estos espectáculos, los protagonistas originales del acto educativo, bajan de las gradas a tomarse foto con la alcaldesa, la secretaria y otras estrellas que brillaron en la gran tarima. A la salida, una tramoyista entrega memorias y otra entrega refrigerios, la escena parece el fin de una jornada y los extras reclaman su merienda, mientras los estelares se reunirán en un importante restaurante para brindar entre ellos, lejos de la mirada del show, y de aquellos actores de reparto y extras que entienden el sentido de la obra, a pesar de ser solo reconocidos como parte marginal de ella.

La configuración del docente investigador escolar es apenas un rumor que se sofoca con las políticas de control de la ciencia, a través de entes cuestionables como Colciencias que regulan a nivel nacional las directrices mediante las cuales se acredita al investigador, bajo parámetros que no contemplan las condiciones reales del docente de las instituciones de educación básica y media. Relegándolo siempre a una existencia como aprendiz, auxiliar o colaborador, a veces como objeto o contenedor de conocimiento que otros extraen, para que otros puedan salir en la instantánea como investigadores, científicos que deciden la validación de producción del saber pedagógico.

Urge pues una epistemología creada desde las relaciones académicas horizontales y bilaterales entre la universidad, las políticas educativas y la escuela; es importante pensar que los cambios educativos no se dan sólo desde abajo, es decir, desde las apuestas en las escuelas y en las comunidades. Es necesario que para que estás iniciativas de proyectos de resistencia impacten y generen cambios estructurales en el sistema social, se cuente con políticas que permitan su viabilidad. De tal manera, que las revoluciones científicas contemporáneas, más allá del relevo de paradigmas, remitan a la posibilidad de una interacción inter-situada de todos los actores involucrados en el campo de la educación.

El espacio de la Misión posibilitó continuar con el diálogo frente a la investigación escolar y el papel de los docentes como investigadores. Con el liderazgo del IDEP, -que a pesar de su sesgo por los "expertos" -, se convocó a la formación de mesas de trabajo con el fin de recoger elementos claves para el fortalecimiento de los procesos de investigación y reconocimiento de los maestros. Insumos que sirvieron para el diseño de unos lineamientos de investigación que permitieran garantizar las condiciones necesarias para continuar con este tipo de proyectos y experiencias que se adelantan en las instituciones educativas. Es así como se pensó en la posibilidad de garantías para el reconocimiento en el tiempo laboral a través de descargas, comisiones y presupuesto, además del mejoramiento en los procesos de circulación y difusión de las investigaciones y fortalecimiento de las redes y semilleros locales y distritales.

Con todo esto, queda la esperanza y su revés, la incertidumbre, pues a pesar de las reiteradas voces de los docentes sobre estos aspectos básicos para mejorar su condición profesional y humana, estas peticiones resuenan como un bajo continuo que es desoído y que se diluye entre las retóricas y parafernalias políticas de un sistema gubernamental que vive a espaldas de un país que quiere cambiar la inversión excesiva en la guerra por un verdadero compromiso con la educación y con el buen vivir de su gente.

Referencias

Canclini, N. (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa.

Castiblanco, A y Cuineme M.(2021).Redes de maestras y sabedores: diálogos ambientales de frontera, en la relación ciudad-región, y sus prácticas culturales-comunicativas. *Revista Educación y Ciudad*, (40), 179 -198.

Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano. Una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lander, E. (2015). Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. *Estudios latinoamericanos, nueva época*, (36), 29-58.

Laval. C. (2002). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios*. Ministerio de Educación Nacional.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. CEAAL.

Saldarriaga Vélez, Óscar. (2014). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*.

Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997) *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903 - 1946*. Ediciones Foro Nacional – Colciencias.

Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Editorial Trotta.

Zibechi, R. (2006). *Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos*. CLACSO.

Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana es un hito en la política pública de la ciudad. Nunca antes en Bogotá, los maestros y maestras de instituciones educativas públicas habían tenido la oportunidad de participar de forma real y participativa en las discusiones, debates y diálogos en torno a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de la ciudad. Estos aportes fueron registrados y sistematizados en un informe que la Misión entregó a la administración distrital para que fueran tenidos en cuenta dentro de la hoja de ruta, no sólo de estos cuatro años, sino a mediano y largo plazo.

Sin embargo, no todo fue dicho, profundizado y explorado, bien sea por el tiempo, los recursos y los espacios destinados para ello. Además, con el paso de los días, lo que antes no tenía tanta importancia empieza a tenerla, así como aspectos que parecían ser muy importantes en ese momento, ahora ya no parecen ser tan relevantes, máxime en una época tan incierta, volátil y azarosa. De ahí, la importancia de este libro, que cuenta con la voz de maestros y maestras que hicieron parte de la Misión en diferentes ejes y mesas de trabajo; fueron protagonistas de este acontecimiento en la educación capitalina, y en estas páginas nos cuentan sus experiencias, reflexiones, sueños, posibilidades, logros, desafíos y obstáculos.

Son diversos los temas, como es diversa la educación en el siglo XXI: la figura del maestro como investigador; la resignificación del docente de primera infancia; el liderazgo pedagógico de los directivos docentes; la formación integral en clave de una ciudad para los niños; las nuevas ciudadanías desde la educación ambiental; la actividad física para la salud; la creación de un sistema educativo intercultural basado en filosofías ancestrales; STEM y género como una manera de afianzar la ciudadanía; y reflexiones sobre la Misión desde el rol del maestro como investigador.



COLECCIÓN
SABER PEDAGÓGICO

