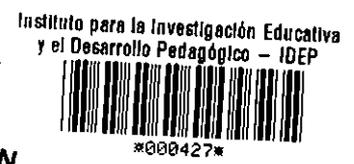


2 379.2
C15p
Ej.1

Cho 29/12/2003
HUBO BRAVO



INFORME FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

POLÍTICA EDUCATIVA, EQUIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

**CONTRATO No. 289/830/03 celebrado entre la Universidad Pedagógica Nacional, COLCIENCIAS e IDEP
Código COLCIENCIAS 1108-11-14534**

8002-10-92
466000

Grupo de investigación:

**Gloria Calvo. Investigadora principal
Marina Camargo Abello. Coinvestigadora
Marybell Gutierrez Duque. Investigadora auxiliar**

**Diana Sáenz y Mary Lache. Colaboración en el trabajo de campo
Mary Lache. Edición del informe final**

Bogotá D. C., diciembre 15 de 2005

INVENTARIO IDEP
369

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. POLÍTICA EDUCATIVA, EQUIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE	4
2. LA NOCIÓN DE EQUIDAD EDUCATIVA	7
2.1. La escuela y equidad educativa	7
2.1.1. <i>Pierre Bourdieu y la equidad</i>	7
2.1.2. <i>Amartya Sen y el desarrollo de las capacidades humanas</i>	12
2.1.3. <i>Durnston y la noción de capital social comunitario</i>	14
2.1.4. <i>La equidad educativa frente a la hegemonía de la globalización</i>	15
3. UNA PROPUESTA DE LECTURA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LA EQUIDAD	17
3.1. Una política para la equidad educativa	19
3.2. Acompañamiento para la equidad	20
3.2.1. <i>Caracterización del acompañamiento</i>	22
3.2.2. <i>Dificultades en el proceso de acompañamiento</i>	24
3.2.3. <i>El valor de la política de acompañamiento</i>	25
3.2.4. <i>Acompañamiento y equidad educativa</i>	25
3.3. Prácticas para la equidad	26
3.3.1. <i>Prácticas orientadas por la afectividad</i>	26
3.3.2. <i>Prácticas orientadas a la didáctica</i>	26
3.3.3. <i>Prácticas orientadas a lo que debería tener la institución educativa</i>	27
3.3.4. <i>Prácticas relacionadas con los fines de la educación</i>	28
4. ESTUDIOS DE CASO	30
4.1. Institución 1: Un acompañamiento impuesto	30
4.2. Institución 2: Un acompañamiento sin mediación	33

TABLA DE CONTENIDO
Continuación

4.3. Institución 3: Un acompañamiento construido colectivamente	37
4.4. Institución 4: Un acompañamiento polémico	43
5. MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES	49
5.1. Características generales de los casos estudiados	50
5.2. Comparación de los puntajes en las diferentes pruebas entre las instituciones no intervenidas y las intervenidas	50
5.2.1. <i>Área de Lenguaje</i>	50
5.2.2. <i>Área de Matemática</i>	53
5.3. Comparación por tipo de intervención por grado y área	55
5.3.1. <i>Desempeños en Lenguaje</i>	55
5.3.2. <i>Área de Matemáticas</i>	57
6. A MANERA DE CONCLUSIONES: RETOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	63
6.1. Derivados del programa de acompañamiento	63
6.2. Derivados de la relación macro-micropolítica	65
6.3. Sugerencias para la formación docente	66
7. BIBLIOGRAFÍA	67
8. ANEXOS	70

INTRODUCCIÓN

Este documento constituye el Informe final de investigación del proyecto *Política educativa, equidad y formación docente*. En el espíritu de la convocatoria realizada tanto por COLCIENCIAS como el IDEP, las dos entidades querían analizar algunas políticas educativas recientes y proponer elementos para la formación de los docentes.

El grupo de investigación *Cultura democrática en la institución escolar*, reconocido por COLCIENCIAS desde el año 2002, participó en dicha convocatoria y planteó el estudio de una política que fue relevante para el Distrito Capital, tal *Nivelación para la excelencia*. El propósito de la misma era afectar positivamente los aprendizajes de los alumnos, evaluados a través de las pruebas censales, mediante una estrategia novedosa cual era que la institución educativa con bajos resultados en las evaluaciones, era acompañada durante un tiempo por una institución (universidad pública, universidad privada u ONG) y que como fruto de esta estrategia la institución acompañada iba a mejorar los resultados en lenguaje y matemáticas.

Inicialmente la política se denominó acciones focalizadas –ACFO– en una clara alusión al transfondo teórico de la propuesta: en contextos como los actuales se hace necesario atender a los menos favorecidos. Frente a exigencias de evaluaciones masivas, frente a la necesidad de medición de logros académicos y frente a la conciencia de que las diferencias en las pruebas involucran factores de muy distinta índole se hace necesario apoyar a las instituciones, para que avancen hacia la excelencia. Posteriormente y recogiendo la última afirmación, el programa pasó a denominarse *Nivelación para la excelencia*.

Por otra parte, el grupo *Cultura democrática en la institución escolar* venía trabajando sobre políticas encaminadas a la equidad y sobre formación docente. Los diagnósticos y los estudios sobre necesidades de formación docente habían dado como resultado una manera singular de relacionarse los maestros y la política educativa. Así que, recogiendo esta trayectoria, se formuló el proyecto cuyos objetivos fueron:

El objetivo general propuesto fue analizar la relación política educativa-equidad desde la perspectiva de la gestión pedagógica y su articulación con la formación docente. Como objetivos específicos, propuso:

- A partir de estudios de casos, documentar la aplicación de la política educativa *Nivelación para la Excelencia* en varias instituciones del Distrito Capital.

- Comparar y tipificar esa aplicación en distintos tipos de instituciones (intervenidas y no intervenidas y según el tipo de entidad encargada de la intervención).
- Indagar la manera como influye esta política educativa en la gestión pedagógica de las instituciones analizadas y la forma en que afecta a la institución en su totalidad y al saber docente.
- Derivar recomendaciones para la formación de docentes, a partir de la experiencia, formación y participación de los docentes en implementación de la política en las instituciones estudiadas.

El interés de este informe es dar cuenta de esa indagación. En tal sentido, inicia planteando la relación entre política, equidad y formación docente como tres campos de relevancia en la discusión educativa de la región. Como lo dicen los estudiosos de la temática, ésta se volvió de suma importancia precisamente por las condiciones que viven la mayoría de los países de América Latina, después de procesos de reforma educativa.

Seguidamente y también dentro de lo que pudiera denominarse como una *vuelta a los setenta*, en el segundo apartado se discute la noción de equidad con un adjetivo que no es utilizado comúnmente: pedagógica. La literatura aborda más bien la discusión como equidad educativa. La manera como se integra la denominación no es gratuita y en su selección hay implícita una apuesta por la cotidianidad del aula y de la institución educativa, que son las que supuestamente deben ser afectadas por la *política compensatoria* de Nivelación para la Excelencia. Allí se revisan algunos clásicos de la sociología y se propone la discusión actual en el marco de contextos globalizados y hegemónicos que finalmente reivindicaría el papel de la escuela y del maestro como un espacio y un actor que puede resistir las políticas o al menos, resignificarlas.

El tercer apartado lo constituyen los *Estudios de caso* de cuatro instituciones que participaron en el programa Nivelación para la Excelencia. Allí el foco de los análisis está relacionado con el proceso de acompañamiento, la relación entre la institución acompañante y la acompañada para la construcción del Plan de Mejoramiento, la visibilización de los resultados y la sostenibilidad del acompañamiento. Se incluyen también los análisis cuantitativos basados en los datos de la Secretaría de Educación y a partir de los cuales se quiere ejemplificar la evolución de los resultados en las instituciones que participaron en el programa Nivelación para la Excelencia y las que no lo hicieron.

Los siguientes apartados pretenden mostrar similitudes y diferencias en el acompañamiento, deducciones que pueden efectuarse a partir de la lectura de los casos. Estos, y sobre todo la información recogida en los grupos focales, son la

base para caracterizar las prácticas tendientes a la equidad y para la relación que se establece a partir de la formulación teórica de la equidad educativa.

El texto finaliza, señalando algunos retos que debería enfrentar la formación de docentes dentro del marco de la política y la equidad educativa.

Como anexos se incluyen:

- ✓ El programa de los dos seminarios dictados en la Maestría en educación del Departamento de postgrados como una forma de iniciar los procesos de formación de docentes en estas temáticas.
- ✓ Cuadro resumen de la información recolectada para el estudio.
- ✓ Registros codificados, correspondientes a los análisis realizados para la construcción de los Estudios de caso.
- ✓ Anexo estadístico.
- ✓ Como el compromiso con el IDEP y COLCIENCIAS incluía dos artículos para Aula Urbana, éstos también se incluyen. Sus títulos son *Política educativa y equidad pedagógica* y *La formación docente en la política educativa distrital*.
- ✓ Socializaciones realizadas en el marco del estudio.
- ✓ Informe técnico final.
- ✓ Informe financiero.
- ✓ Actas de interventoría.
- ✓ Resumen analítico de la investigación.
- ✓ Resultados de conocimiento, no comprometidos dentro del contrato.

Al terminar un trabajo de esta naturaleza se ponen de presente las dificultades para estudiar la institución educativa, y más aún, para llegar a las aulas. La manera como los maestros viven las decisiones de la política educativa, ponen en juego especificidades que sólo pueden ser captadas en la cotidianidad de sus prácticas.

1. POLÍTICA EDUCATIVA, EQUIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

Pensar la política educativa con relación a la equidad y la formación docente implica considerar cada uno de estos términos. La *política educativa* se refiere a todas aquellas decisiones que orientan las acciones de los sistemas educativos y que se traducen en normas y decretos que, de una u otra manera, afectan la práctica docente.

A partir de los años noventa, los países de la región vivieron procesos de reforma educativa que buscaban la centralidad de los aprendizajes. La apuesta por la evaluación escolar, por la descentralización pedagógica, por la organización de los planes de estudio según las orientaciones de los proyectos educativos institucionales –PEI–, dinamizaron procesos de innovación cuyo impacto todavía está por evaluarse.

Al hacer el balance de los procesos de reforma educativa en América Latina, Gajardo (1999) señala que sin lugar a dudas, la política educativa en América Latina ha estado orientada por objetivos de equidad, calidad y participación. No obstante, anota que sería necesario un mayor tiempo para que las directrices de política lograran un mayor “asentamiento” y se tradujeran en la adopción de medidas pedagógicas en tal sentido.

En el caso de Colombia, las decisiones de política educativa hicieron obligatorios los proyectos educativos institucionales –PEI–, dinamizaron la gestión de las instituciones educativas y propusieron una nueva forma de evaluar los aprendizajes en la cual, no sólo estaba presente la rendición de cuentas, sino que también privilegió una orientación cognitiva de los mismos a través de la evaluación por competencias.

Pese al interés por orientar las decisiones de política educativa hacia mejores aprendizajes para todos, lo que muestran las evaluaciones de los mismos es la existencia de dos circuitos, altamente diferenciados: uno, de alta calidad, al que acceden los sectores más pudientes y otra, altamente deficitaria para la población marginal. Esta situación ha buscado revertirse a partir de decisiones de política educativa que, teniendo como prioridad los aprendizajes, han echado mano de otras estrategias para mejorar la calidad de los mismos, tales por ejemplo, la réplica de modelos pedagógicos exitosos, el acompañamiento de las instituciones para elaborar planes de mejoramiento y el apoyo a procesos innovadores en la gestión institucional, entre otros.

En cuanto a la *equidad*, podría decirse que es una preocupación que arremete con fuerza precisamente después del análisis de los procesos de reforma. Si existe desigualdad en los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes, si la oferta educativa sigue siendo segmentada, ¿qué pasó con la reforma educativa? López

(2005) afirma que el impacto de las políticas educativas derivadas de las reformas son indiscutibles pero que, del optimismo que llevó a hablar de los noventa como de la década de la esperanza y del optimismo pedagógico, que caracterizó la centralidad de los aprendizajes, la contundencia de la realidad que muestra el escenario social con la agudización de las situaciones de pobreza extrema y desigualdad social han puesto de presente la necesidad de un mínimo de bienestar social para poder educar. También anota que la constatación de esta realidad está dando lugar al surgimiento de un discurso crítico muy cercano al de los años setenta que trae de nuevo preguntas como ¿en qué medida las metas de mayor equidad se ven obstaculizadas por una inequitativa distribución del conocimiento? ¿cuál es el aporte de la educación a la equidad? ¿es posible hablar de equidad pedagógica?

La preocupación por la equidad también plantea la discusión y la diferenciación con el concepto de igualdad, ya que una de las finalidades de la educación ha estado relacionada con la cohesión y la integración social. Esta visión igualitaria entra en crisis cuando las sociedades se van tornando heterogéneas y cuando sus características son la segmentación y la marginalidad. En este contexto se hace necesario el análisis de las condiciones de origen, con el fin de determinar las acciones que garanticen la superación de las deficiencias. Tal es el sentido de las políticas compensatorias. En las sociedades homogéneas, la educación refuerza la homogeneidad. En contextos de alta heterogeneidad, una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y logros dispares.

En la discusión de la igualdad y la equidad, tanto Rawls (1971) como Amartya Sen (1998), han señalado la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano. Fitoussi y Rosanvallón (1996), partiendo de la reflexión de Sen, introducen la noción de equidad como una instancia que se ubica por encima del análisis de la igualdad. "Establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad y en torno a la cual se estructuran todas las desigualdades resultantes" (López, 2005: 67 y 68). En este sentido, la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica.

El tercer elemento al que hace referencia esta investigación es el de la formación docente. Ante todo y en el marco de las reformas educativas que constituye el telón de fondo de estos análisis, valga la pena señalar que el docente ha sido el gran olvidado. Casi pudiera afirmarse que las reformas se hicieron a sus espaldas. Inclusive, algunos analistas simbólicos no vacilan en catalogarlos como obstáculos a las reformas (Palamidessi, 2003). Sin embargo, cada vez hay mayor conciencia

que sin los maestros no es posible avanzar en propuestas para la calidad educativa y la equidad pedagógica.

Díaz Barriga (2001) presenta varias explicaciones sobre la paradoja del docente en las reformas educativas. Hablamos de paradoja porque las reformas, y en general las políticas educativas, son concebidas a partir del trabajo de un conjunto de especialistas que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general y cuando la reforma se encuentra establecida, aparece la preocupación entre los técnicos a propósito del compromiso del docente con la implementación de dichos cambios.

La primera alude al hecho de que, generalmente, los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas. Esta afirmación también es válida para otras determinaciones de política educativa. Los maestros han sido formados en concepciones del Estado nación y muchas políticas son asimiladas a propuestas que coartan su autonomía o que limitan el papel del Estado dentro de programas de achique del mismo, con el consiguiente desprendimiento de sus funciones educadoras.

A lo anterior se añade la tensión que genera un salario bajo acompañado de múltiples demandas, no sólo frente al trabajo pedagógico, sino frente a la gestión escolar. Más allá de los discursos internacionales que asumen al maestro como un profesional de la educación, muchas de las nuevas demandas al docente derivadas de las políticas educativas, lo llevan a una proletarización de su labor. En consecuencia, los maestros identifican la política como una acción burocrática que aumenta su tiempo de trabajo y no se retribuye en prestigio profesional. A esto se une que la política educativa está atrapada en la necesidad del Estado de reducir el gasto social pero a la vez, está enfrentada a la exigencia de elevar la calidad de la educación. Muchas veces también las decisiones políticas olvidan lo pedagógico: se expide la norma pero el docente ignora su materialización en el aula. Contenidos y métodos son preocupaciones pedagógicas y el maestro debe ingeniárselas para lograr eficiencia en los resultados. "En este contexto el docente no asume ni el nuevo *deber ser* de la educación, ni necesariamente logra mejorar su desempeño docente" (Díaz Barriga, 2001:39).

Por último, es difícil que la política afecte la escuela. Puede modificar los textos, la regulación del trabajo; es decir, la evaluación de los alumnos y la de los maestros, pero no afecta las rutinas que impiden caminar hacia nuevos derroteros. Más difícilmente, las prácticas de aula.

Las consideraciones anteriores llevan al replanteamiento de la relación del docente con la política educativa, desde propuestas de formación inicial y continua.

Para entender la noción de *espacio social* en tanto diferencia es importante acercarse a algunos conceptos y principios explicativos entre los que se destacan: posición social (lugares que se ocupan en el espacio social), disposiciones (*habitus*) y elecciones (*tomas de posición*).

1. **Posición social:** Concepto que caracteriza los lugares que se ocupan en el espacio social en momentos históricos distintos y en sociedades diversas, los cuales se hacen visibles, en la práctica misma de los agentes sociales.
2. **Habitus:** Es una noción a través de cual se da cuenta, en forma unitaria, de las características intrínsecas y relacionales de una posición social. Significa que las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes –los que se corresponden con un estilo de vida– se significan mediante el *habitus*. Es producto de las posiciones sociales, de los condicionamientos sociales a ellas, y, como ellas, están diferenciados y “son operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes” (Bourdieu, 1998: 33).

Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que el obrero come y sobretodo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades correspondientes del industrial –, estructuras estructuradas, los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones... (Bourdieu, 1998: 33 y 34).

3. **Tomas de posición:** Preferencias de los individuos, a partir de la oferta de bienes y prácticas sociales posibles en la sociedad y de la posición social. La posición social en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital “dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (Bourdieu, 1998: 38). Es situarse conscientemente y de manera más o menos explícita en relación con otros.

(...), el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición por intermedio del espacio en las disposiciones (o de los *habitus*); o, en otros términos, al sistema de separaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dos dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de separaciones diferenciales en las propiedades de los agentes (o de las clases construidas de agentes), es decir en sus prácticas y en los bienes que ellos poseen (Bourdieu, 1998: 32).

La noción de capital es central, como puede leerse entre líneas en esta última cita de Bourdieu. Es el capital el que permite el ingreso al mundo social en unas determinadas posiciones en el espacio social. El capital es un mecanismo que

permite posicionarse y ser posicionado. De esta manera, los sujetos y los grupos se distribuyen en el espacio social en función de su posición, siguiendo dos principios de diferenciación considerados los más eficientes en las sociedades más avanzadas: el capital económico y el capital cultural. Lo que comparten o en lo que se diferencian los individuos y los grupos depende de la proximidad o separación con relación al capital que poseen. “Las distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales” (Bourdieu, 1998: 30).

A través del capital como principio diferenciador, Bourdieu concibe la distinción, diferencia, separación, rasgo distintivo, no de manera natural, sino por las propiedades de la relación establecida entre los constructos mencionados. Los agentes se distribuyen en el espacio social según el volumen global de capital que poseen y según la estructura de su capital o sea, según el peso relativo de los diferentes tipos de capital (económico y cultural) en el volumen total de su capital.

En conclusión, las diferencias existentes en el espacio social se asocian a distintas posiciones (bienes, prácticas y sobre todo maneras) que funcionan en la sociedad como diferencias constitutivas o *signos distintivos* del sistema social². Lo que se requiere es reconocer esos signos distintivos específicos, los rasgos que constituyen las diferencias significativas en los espacios simbólicos³, los mecanismos “que aseguran la reproducción del espacio social y del espacio simbólico, sin ignorar las contradicciones y los conflictos que pueden estar en el principio de su transformación” (Bourdieu, 1998: 40).

Las instituciones sociales (entre las cuales la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado) desempeñan un rol fundamental en la formación del individuo en el oficio de actor social. En particular, la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural existente en la sociedad y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social. Esta reproducción “se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” ya que esta última tiende a proporcionar el capital escolar (títulos, credenciales) al capital cultural detentado por la familia y transmitido en la educación temprana.

Las familias son cuerpos articulados animados por una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios” (Bourdieu, 1998: 108 y 109). “Las familias invierten en la educación escolar ... tanto más cuanto que su capital cultural es más importante y cuanto que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande –y también, en la medida en que las otras estrategias de reproducción (en especial estrategias de sucesión en vista de la transmisión directa del capital

² Según Bourdieu no puede confundirse las diferencias existentes en la práctica con las diferencias logradas en la investigación. Lo que define su modelo son las distancias *predictivas* de reencuentros, afinidades, simpatías y deseos. “... la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento...” (Bourdieu, 1998: 36).

³ Espacios que construye el lenguaje sobre la realidad.

económico) son menos eficaces o menos rentables relativamente... (Bourdieu, 1998: 109).

Este modelo permite entender el distinto interés que guía a las familias en la educación; las diferenciaciones entre las instituciones escolares, la forma en que las sociedades se perpetúan o cambian bajo el efecto de las contradicciones específicas del modo de reproducción escolar. Este proceso se lleva a cabo mediante procesos complejos, a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir el capital cultural, que no pueden reducirse a una tesis simple y mecánica de reproducción del sistema social a través del sistema escolar⁴ (Bourdieu, 1998: 125).

El sistema escolar –aún con su apariencia de igualdad- y los mecanismos con que opera separa a los detentores del capital cultural heredado de los que están desprovistos de él, manteniendo las diferencias sociales preexistentes mediante la institucionalización de *fronteras sociales*. Sin embargo,

De hecho, los agentes sociales, alumnos que escogen una vocación o una disciplina, familias que escogen un establecimiento para sus hijos, etc., no son partículas sumisas a fuerzas mecánicas que actúan bajo la presión de *causas*; no son tampoco sujetos concientes y conocedores actuando con pleno conocimiento de causa, como creen los defensores de la *teoría de la acción racional*... los agentes sociales son agentes concientes dotados de un sentido práctico... sistema adquirido a partir de preferencias, de principios, de visión y de división (... un gusto); y también sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas (que son en lo esencial el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. El *habitus* es esa especie de "*intention in action*", como dice John Searle, un filósofo norteamericano contemporáneo, con un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada –lo que se llama en deportes el sentido de la jugada, es decir, ese arte de *anticipar* el futuro del juego, de adivinar lo que está inscrito en líneas punteadas en el estado presente del juego (Bourdieu, 1998: 116 y 117).

⁴ Bourdieu discute el tratamiento pesimista y finalista que se le ha dado a su tesis de la reproducción criticando así a sus opositores: "...la alternativa del mecanicismo o del facilismo, rebasadas por la noción de *habitus*" (Bourdieu, 1998: 157). "...se puede llegar a dos lecturas totalmente opuestas: una lectura de tipo mecanicista (el sistema escolar es una mecánica, un engranaje fatal que, sistemáticamente, reproduce), y al lado de esta lectura fatalista, una lectura finalista (el sistema escolar es la mano de la burguesía, es el complot)" (Bourdieu, 1998: 158). "... veinte años después, todo el mundo está de acuerdo en reconocer como evidente que el sistema escolar reproduce" (Bourdieu, 1998: 160). Al mismo tiempo, acerca de las bondades progresistas atribuidas al sistema escolar en la época en que sale su libro dice: "*La reproducción* ... propone una verdad que sacude las estructuras mentales, que cambia la visión del mundo. Antes el sistema escolar aparecía como un lugar al que se iba para aprender cosas universales, progresistas, etc. Llega un mensaje que sacude las ideas recibidas mostrando que el sistema de enseñanza produce efectos conservadores" (Bourdieu, 1998: 157).

Para Bourdieu “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” (Bourdieu, 1998: 160).

Ahora bien, ¿qué papel propone para el sistema escolar en relación con la igualación de oportunidades? En su argumentación se encuentra que el sistema escolar no es el encargado de la igualación de oportunidades y de democratización de la cultura. Lo que puede hacer está relacionado con:

- ❖ “No reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados”.
- ❖ Ponerse “en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades previas en desigualdades naturales”.
- ❖ “No hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos;... excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona” (Bourdieu, 1998: 161).
- ❖ Reconocer el poder de las asignaturas en la constitución de la identidad e imagen de los sujetos escolares (Bourdieu, 1998: 162).
- ❖ “Combatir la jerarquización de las actividades (teóricas y empíricas) de las disciplinas, etc., o cuando se predica la unificación del saber, son recomendaciones que son buenas para la ciencia, para la razón, y también buenas para la democracia” (Bourdieu, 1998: 165).
- ❖ Tomar en cuenta, hacer pública, la competencia, que ya existe y es desigual, “con la intención de poner en marcha mecanismos para impedir las consecuencias funestas” (Bourdieu, 1998: 166).
- ❖ “Echar a andar mecanismos de protección”, si se aclara la situación, “se descubre también que es necesario echar a andar mecanismos compensatorios” (Bourdieu, 1998: 166), tomar en cuenta las desigualdades existentes y compensar sus efectos.
- ❖ “Velar porque la enseñanza no deje lagunas inadmisibles, porque perjudican el éxito del conjunto de la empresa educativa. Esto es contra la tendencia a suponer conocidas cosas absolutamente fundamentales”⁵ (Bourdieu, 1998: 169 y 170).

Ello no le impide admitir que frente al poder de la institución escolar los individuos emplean estrategias que les permite sobrevivir a las coacciones que ella impone,

⁵ Lo dice ya en *Los herederos*: “hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada” (Bourdieu, 1998: 169 y 170).

lo que genera aprendizajes importantes⁶. No son sujetos pasivos ni condicionados a lo que los determina, por fuerte que esto sea.

Finalmente, y a propósito de la discusión sobre la equidad, Bourdieu piensa que “La noción de igualdad se presta a confusión” (Bourdieu, 1998: 168).

Se puede pensar en “democratizar” la relación pedagógica. ...mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben cómo dominar una situación de *laissez-faire*. En ese caso, se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democratización en la relación pedagógica. Pero bajo la palabra “democratización” se puede también meter la igualdad entre el profesor y sus adjuntos en el interior del cuerpo de profesores. Lo que ponemos por delante es el acceso más igualitario a la enseñanza de todas las categorías, muchachas y muchachos, ricos y pobres..., pero tenemos en la cabeza otras ideas de democratización. Dicho de otro modo, es una consigna sincrética, confusionista... (Bourdieu, 1998: 168 y 169).

2.1.2. Amartya Sen y el desarrollo de las capacidades humanas

La noción de capital humano acuñada por el nobel de economía de 1992, Gary Becker, es una noción que permite hablar de inversión en educación y formación como variables que inciden en el desarrollo. El capital humano designa las capacidades intelectuales y profesionales de un individuo que le asegurarán sus ingresos futuros. El también nobel de economía, Amartya Sen, llama la atención sobre las relaciones y diferencias entre el concepto de capital humano y el de capacidad humana en tanto dos áreas de investigación distintas, pero relacionadas. El primero se concentra en el carácter de agentes (*agency*) de los seres humanos, que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción. El segundo se centra en la habilidad que tiene el ser humano para llevar la clase de vida que considere valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección. Según Sen, las dos perspectivas están relacionadas porque se ocupan del papel de los seres humanos y de las habilidades efectivas que estos logran y adquieren (Sen, 1998:67-72).

La capacidad humana llevaría a elegir y a hacer aquello que se considere valioso a través de razones directas o indirectas. Las primeras estarían relacionadas, por ejemplo, con la salud y la nutrición, necesarias para poder estudiar o trabajar, en tanto que las segundas pueden contribuir a un logro o desarrollo futuro, por

⁶ Aplicado a su experiencia en un internado Bourdieu dice: “Me pregunto, a veces, de dónde me viene la capacidad de comprender y también de anticipar la experiencia de situaciones que no he conocido:...” (Bourdieu, 1998: 70).

ejemplo, la educación o la capacitación para un mejor empleo o para uno que satisfaga más al individuo.

La importancia de la noción de *capacidad humana* radica en el reconocimiento de que la capacidad no sólo es un instrumento de la producción económica del capital humano, sino que la capacidad humana cuenta para el desarrollo social. Así, la ampliación de la educación básica y una mejor calidad en la misma, puede cualificar los debates públicos y ampliar las bases ilustradas para una sociedad con mayores índices de participación.

La noción de *capacidad humana* llama también la atención sobre el papel de la educación como posibilidad de desarrollo de la persona, como potenciación de sus habilidades y destrezas, como reconocimiento de sus orientaciones y capacidades. Así, la educación no es vista solamente como una variable que incide en el desarrollo económico sino como una posibilidad de afectar el bienestar de las personas, sus posibilidades de acción y su influencia en el cambio social:

(...) Si la educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aún con el mismo nivel de ingreso, esa persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir con mayor información, ser tenida en cuenta más seriamente por otros y así sucesivamente. De modo que los beneficios de la educación son mayores que su función de *capital humano* en la producción de bienes (...)

(...) Si una persona llega a ser más productiva en la producción mediante una mejor educación, una mejor salud, etcétera, no es absurdo esperar que también pueda dirigir mejor su propia vida y tener más libertad para hacerlo. Ambas perspectivas ponen a la humanidad en el centro de la atención (Sen, 1998:2).

Finalmente, Sen retoma a Adam Smith en la *Riqueza de las naciones*, para enfatizar que la diferencia entre un estibador y un filósofo radica en la educación y concluye, afirmando que "... es útil considerar cuán estrechamente vincula las habilidades productivas con la habilidad de llevar diferentes tipos de vida porque esa conexión es esencial para considerar el capital humano en el contexto más amplio de la perspectiva de las *capacidades*" (Sen, 1998:3).

Al realizar un análisis de la equidad educativa, la propuesta de Sen es de interés ya que propone el empoderamiento de los sectores menos favorecidos a través de la educación y ve en ella la posibilidad de que los niños y las niñas de los estratos más bajos, como son los y las que asisten a las instituciones vinculadas a la política de *Nivelación para la excelencia*, desarrollen sus capacidades humanas y

vean en la educación una posibilidad para la ciudadanía. También, permite analizar la sensibilidad de la escuela al contexto, en cuanto atiende o no las capacidades de sus educandos y sus intereses⁷.

2.1.3. Durnston y la noción de capital social comunitario

Esta noción se inscribe dentro de la corriente denominada *neoinstitucionalismo* y específicamente en la concepción que tienen Putman y North de capital social. Para estos autores el *capital social* sería lo que produce cooperación y civismo, de modo que si hay civismo, habrá capital social. Esta afirmación, según Durnston es tautológica (Durnston, 1999: 104).

Durnston, en el artículo de la Revista de la CEPAL que sirve de base para estos análisis, califica como *paradigma emergente* a la noción de *capital social* y señala que pretende ser una especie de teoría unificada que integra conceptos provenientes de diferentes campos tales como reciprocidad, redes sociales, desarrollo participativo y gobernabilidad, entre otros. “...El término capital social abarca las normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, en las comunidades y en la sociedad en su conjunto” (Durnston, 1999:104). Más adelante y basándose en autores de la corriente neoinstitucionalista, señala que el capital social plantea que las relaciones de confianza y cooperación –cuando son estables– pueden producir bienes públicos y facilitar la constitución de actores sociales o incluso de sociedades civiles saludables. El capital social está constituido por todos los lazos interpersonales que puede activar un individuo y aunque autores como Putnam (1993, citado por Durnston) cuestionan la posibilidad de construir capital social, se deduce de las experiencias reportadas por Durnston en Guatemala, que las intervenciones en comunidades con programas o proyectos pueden “sacar a flote” elementos de reciprocidad, solidaridad, cooperación y proyectos comunes que son los indicadores que la teoría neoinstitucionalista identifica como capital social.

Aunque los estudios de Durnston no se refieren a comunidades educativas, su concepción de *capital social comunitario* constituye una herramienta para la lectura de la equidad educativa asociada a una política de intervención (Nivelación para la excelencia) en cuanto puede suponerse que la institución acompañante o quien realiza la intervención (universidad pública, universidad privada, ONG) va a “poner en movimiento la institución educativa afianzando las relaciones entre sus miembros, estableciendo mecanismos de cooperación en aras de brindar una educación de calidad o al menos, en aras de lograr cumplir los indicadores y las metas consensuadas para el *Plan de mejoramiento institucional*. Esta manera de entender la transformación de la institución educativa y sus posibilidades de

⁷ Esta discusión sobre la relación educación, intereses, capacidades, fue presentada por el nobel de literatura Gabriel García Márquez en el prólogo al documento conocido como el informe de los sabios. Cf. *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto*.

cambio está relacionada con la propuesta que Peter Senge desarrolla sobre *las instituciones que aprenden*, en su obra titulada *La Quinta Disciplina*.

2.1.4. La equidad educativa frente a la hegemonía de la globalización

Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti, dos investigadores argentinos vinculados al Instituto Internacional de Planeamiento de la educación –IIPE– con sede en Buenos Aires, han sostenido una polémica que recogió el número 45 de la *Revista Colombiana de Educación*. El debate ha estado centrado en la existencia o no de hegemonía en la sociedad actual, signada por los fenómenos asociados a la globalización.

Tedesco afirma que el nuevo capitalismo no es incluyente y que la forma como se sitúan los ciudadanos frente a la cultura está determinada por las características de la oferta y la demanda. Esto hace que las instancias tradicionales de socialización de las nuevas generaciones también hayan cambiado y que además, la industria cultural y la *educación de las cosas* hagan las funciones de la vieja socialización política y de la formación de ciudadanos. Y aunque existe crisis en las tradicionales instancias socializadoras, Tenti insiste en que "... La vida misma, o sea, la experiencia, "las cosas" y todo el sistema de condiciones e interdependencias que estructura la vida de un sujeto desde que nace, educan tanto o más que la familia y la escuela" (Tenti, 2003: 35). Más allá concluye:

La escuela pública puede constituirse en un espacio contracultural, a condición que sus protagonistas se lo propongan. Su fuerza dependerá de la cantidad y calidad de recursos de diverso tipo que logre movilizar y de la inteligencia que use para emplearlos (...) Pero pese a la novedad y complejidad de la situación no debemos renunciar al ejercicio de la razón. Una razón que no es una razón abstracta y eterna, sino histórica y contingente, pero al mismo tiempo operativa y eficiente, tanto para producir explicaciones plausibles como para orientar la acción. Para ello no estamos completamente desarmados. Podemos movilizar las mejores armas que nos ofrece la tradición intelectual de las ciencias humanas y sociales. Pero estas armas (teorías, sistemas conceptuales, estrategias metodológicas, etc.) no están allí listas para ser utilizadas y "aplicadas". Ellas tienen que ser adecuadas a las particularidades de los desafíos actuales, y esta es una tarea que excede las capacidades del intelectual tradicional individual. Por eso, es más urgente que nunca darle forma a ese "intelectual colectivo", único actor que está en condiciones de enfrentar con cierta probabilidad de éxito la inmensa tarea de proveer explicaciones plausibles necesarias para orientar la acción en estos "tiempos difíciles que vivimos" (Tenti, 2003: 40).

La propuesta de Tenti para la equidad educativa pasa también por la centralidad de los aprendizajes y por superar la demanda exclusiva por la cobertura. Así será posible lograr que sectores menos favorecidos tengan una educación que potencie sus capacidades y que no sean solamente objeto de políticas compensatorias que

muchas veces pueden estigmatizar y segmentar. La síntesis de las consideraciones anteriores puede leerse en el cuadro No. 1.

Cuadro No. 1. Concepciones de equidad educativa

Autores	Conceptos	Relación escuela-equidad educativa
Bourdieu	Capital social Capital cultural Espacio social	Ampliar los horizontes conceptuales y las relaciones sociales
Dumston	Capital social comunitario	Afirmar la historia de las instituciones Potenciar sus cualidades implícitas
Sen	Capacidad humana	Potenciar lo que el alumno es
Tenti	Hegemonía Globalización y nuevo capitalismo	Privilegiar el deseo de saber La escuela como espacio de resistencia
Tedesco	Hegemonía Globalización y nuevo capitalismo	Potenciar la educabilidad

Fuente: Construido por el equipo de investigación

3. UNA PROPUESTA DE LECTURA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LA EQUIDAD

Una tendencia de las reformas educativas de los noventa ha sido la preocupación por atender las especificidades de ciertos grupos poblacionales, hablando de sus derechos, formulando estrategias para su atención, en últimas, haciendo visibles sus diferencias.

En cuanto a los aprendizajes escolares, los procesos de reforma educativa han vinculado las nociones de calidad y equidad, lo cual se ha traducido en que desde las políticas, se pretenda que los niños y las niñas de sectores menos favorecidos tengan las mismas oportunidades de adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en distintos contextos sociales.

La nueva discusión sobre la equidad, tal como quedó consignada en el numeral anterior, tiene que ver con el hecho que para garantizarla no basta con asegurar el acceso al sistema educativo, sino con brindar *igualdad de oportunidades escolares* a todos los y las estudiantes. Más que formular políticas desde una perspectiva de deficiencias sociales y culturales, tal como corresponde a una mirada reproductivista de la función educativa, se trata de atender la diferencia.

Sin embargo, las políticas educativas no son leídas ni llevadas a la práctica de igual forma. Puede suponerse que cada institución “resignificó” las propuestas de *nivelación para la excelencia*. Esta afirmación se basa en el modelo de análisis de políticas propuesto por Raymond Boudon y presentado por la investigadora chilena María Teresa Rojas Fabris. Según Boudon todo fenómeno social es el producto de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias que pueden comprometer o no a las personas, de tal suerte que pueden actuar entre ellas con acuerdos tácitos o independientemente unas de otras aún frente a un mismo propósito. Para Boudon, de la forma de agregación de estas acciones (ligadas, en el primer caso; no ligadas en el segundo) resultan los fenómenos sociales, tal como puede apreciarse en el siguiente cuadro que relaciona concepciones de equidad educativa.

Según este modelo, la política de *nivelación para la excelencia* propone la equidad educativa como igualdad de oportunidades en el sentido de que es necesario otorgar apoyos compensatorios a los sujetos más desfavorecidos (menores logros en los aprendizajes escolares) con el fin de acceder y permanecer en una escuela de calidad.

3.1. Una política para la equidad educativa

El programa de *Nivelación para la excelencia* se puede inscribir dentro de la etapa de *aggiornamento* que Ezcurra (1998) caracteriza a propósito de la evolución del paradigma neoliberal. La etapa de *aggiornamento* (90's) deviene de los efectos desfavorables de los ajustes, para la población más desfavorecida, los cuales no fueron coyunturales y condujeron a determinar que no era suficiente el merecimiento para superar la desigualdad. Por tanto, aunque se sigue promoviendo un máximo de acumulación con políticas distributivas, se revaloriza el papel del Estado y su intervención, mediante políticas sociales tendientes a la focalización y la compensación, que permite beneficiar a los sectores más desfavorecidos, en un esfuerzo por reducir la pobreza. Implica concentrar los recursos del Estado en el sector de los pobres, especialmente en el segmento de pobreza extrema. Ello se acompaña de una redistribución del gasto público (ya que no puede aumentarse) que implica desplazar fondos de los sectores medios a los pobres, lo que se revela en el establecimiento de prioridades con argumentos de equidad (Ezcurra, 1998). Aunque los países latinoamericanos y del Caribe retoman las medidas de apertura en el 90, las condiciones de crisis de la deuda en que lo hacen, así como la situación social y política, plantean problemas serios que persisten históricamente, entre los que se cuenta el de la pobreza (CEPAL, 2000).

El programa *Nivelación para la excelencia* enfatiza en la igualdad en los logros educativos. Este criterio de equidad educativa (López, 2005:71) parte de la idea de que todas las personas, independientemente de su origen social o cultural, deben tener igual acceso al conocimiento. Optar por esta dimensión implica partir del reconocimiento de las diferencias, tanto al definir criterios de acceso como en la elaboración de las propuestas pedagógicas e institucionales que definen las prácticas educativas.

Para López (2005), esta manera de entender la equidad es la única opción de compensar y revertir las desigualdades iniciales, rompiendo dentro del sistema educativo con los determinismos sociales. López reconoce que plantear la igualdad en los resultados es un debate sobre cuáles son los conocimientos básicos que deben ser garantizados para todos (López, 2005: 75). Recordemos que en el país esta discusión se zanjó con la propuesta de las competencias básicas.

El programa *Nivelación para la Excelencia* estableció como objetivo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes manifestados en las diferentes pruebas de evaluación de competencias, a través del fortalecimiento de la institución educativa desde los diferentes componentes de gestión (académico, administrativo y financiero, directivo, clima escolar y la convivencia, y los procesos de participación de la comunidad educativa en las dinámicas cotidianas de la institución) en el marco de la política distrital.

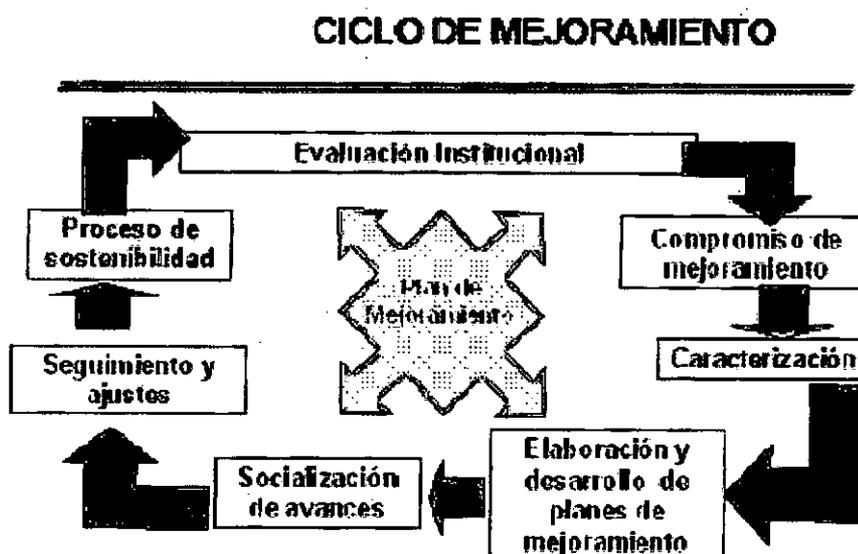
3.2. Acompañamiento para la equidad

El programa de *Nivelación para la excelencia* se basó en un modelo de acompañamiento que entiende que existe una relación directa entre gestión escolar y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Buscó fortalecer las instituciones educativas para superar los actuales niveles de calidad de la educación, manifestados en los resultados de la pruebas de competencias aplicadas a estudiantes de tercero y quinto de primaria, así como de séptimo y noveno grado.

El *acompañamiento*, es un proceso de construcción colectiva entre las instancias que participan en el mismo. Se parte del reconocimiento de la naturaleza y la cultura de las instituciones educativas, valorando su tradición, sus saberes, sus dinámicas y fundamentalmente a sus actores. Dicha estrategia pretende además, que sean las propias instituciones las que asuman una actitud reflexiva y crítica de su quehacer, sus acciones y sus resultados para que, apoyadas en dicha tradición y conocimiento, definan rutas de mejoramiento educativo y por tanto, el fortalecimiento de las instituciones.

La propuesta de *Nivelación para la excelencia* acogió el concepto de *acompañamiento* para denominar las distintas acciones que la organización no gubernamental, la universidad privada o la pública, realizaran en la institución educativa, según el diseño propuesto (Cf. Gráfica 1. Ciclo de mejoramiento).

Gráfica No. 1. *Ciclo de mejoramiento*



Fuente: Castro, Y. (2003), p. 16

Acompañar hace relación a la acción de estar o de ir con otro. En este sentido, la ONG o la universidad estaba con la institución educativa para *ir con ella* en el programa de mejoramiento; esto es, en la puesta en práctica de una propuesta encaminada a una mejora en los aprendizajes de los niños y las niñas, a partir de los resultados en las pruebas censales.

Tabla No. 1. Entidades seleccionadas por el programa Nivelación para la excelencia para realizar el acompañamiento

Número de entidades	Nombres de las entidades	Tipo de acompañamiento	Período	Nivel educativo
6	Saberes y Escuelas Universidad Externado de Colombia Universidad La Gran Colombia Compensar Fundación Volvamos a la Gente Programa Red de la Universidad Nacional	Caracterización	1999	Básica Primaria
8	Fundación Volvamos a la Gente Compensar Programa RED de la Universidad Nacional Corporación Tercer Milenio Universidad Pedagógica Nacional Universidad La Gran Colombia Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani Universidad Externado de Colombia	Plan de mejoramiento	1999-2001 (18 meses)	Básica Primaria
9	Universidad Distrital Francisco José de Caldas – IDEXUD Pontificia Universidad Javeriana Universidad de los Andes – CIFE Corporación Tercer Milenio Universidad Central – DIUC Corporación Universitaria Minuto de Dios Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani Corpoeducación Cinde	Caracterización y plan de mejoramiento	2001-2002	Básica Secundaria y media
5	Pontificia Universidad Javeriana Fundación Universitaria Monserrate Corporación Universitaria Minuto de Dios Universidad de Pamplona Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani	Caracterización Plan de Mejoramiento	2003-2004	Institución integrada

Fuente: Castro, Y. (2003), p. 42

El testimonio de uno de los participantes en esta política ilustra el sentido del acompañamiento:

“ ... Para la universidad era importante hacer el ejercicio del acompañamiento (...) para nosotros era acompañamiento, toda vez que desde la perspectiva del desarrollo humano consideramos que los sujetos en la institución tienen un enorme valor protagónico y son sobre ellos sobre quienes recae la

construcción de la escuela (...) se nos permitió hacer una propuesta en torno a entender el acompañamiento como un proceso conjunto, de respeto mutuo de pares y en el cual, tanto el discurso de saber pedagógico como las prácticas necesitaban ser reflexionadas (...) este acompañamiento tuvo cuatro componentes básicos: el reconocimiento del otro en el proceso educativo; el segundo, la construcción colectiva de la propuesta (...); el tercero, el trabajo en equipo. La universidad presentaba una propuesta, un equipo de acompañantes y la institución hacía las reflexiones frente a ello (...) El cuarto elemento tuvo que ver con la construcción de manera colectiva de las reflexiones pedagógicas..." (Acompañante de la universidad privada).

3.2.1. Caracterización del acompañamiento

Dado que la investigación se realizó entre los años 2004 y 2005 y que la política de Nivelación para la excelencia había terminado su implementación, fue difícil recoger el proceso de acompañamiento: archivos que ya no existían (Universidad pública); actividades lejanas asociadas a nuevos compromisos (ONGs); magnificación de proceso por la sistematización del mismo (Universidad privada).

Lo que esta investigación planteó como hipótesis cualitativa fue la posibilidad de encontrar *matices o diferencias en el proceso de acompañamiento* que estuvieran relacionadas con las características de la institución acompañante y más aún con su enfoque y con su manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, el acompañamiento se realizó a partir de lo que la institución acompañante tenía como modelo o como propuesta pedagógica.

La siguiente tabla recoge los elementos principales del acompañamiento realizado por cada una de las instituciones que se seleccionaron para este estudio. Una descripción detallada del mismo, se encuentra en los Estudios de caso.

Tabla No. 2. Elementos principales de las instituciones acompañantes seleccionadas para el proyecto

Tipo de institución acompañante	Resumen de los elementos característicos del acompañamiento
Universidad privada	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en la comunicación. Trabajo en equipo. Discusión por áreas. Trabajo sobre el manual de convivencia, clima y convivencia institucional. Diseño del plan de estudios. Trabajo sobre el modelo pedagógico de la institución. Constitución de un sistema de evaluación. Trabajo a partir de la cotidianidad de las prácticas.

Universidad pública	
	<p>Construcción colectiva de la propuesta a partir de cuatro ejes: lenguaje, matemáticas, gestión y problemas de aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los docentes.</p> <p>Reconstrucción de las prácticas de los docentes a través de procesos de reflexión-acción durante las jornadas pedagógicas que los docentes ya tenían establecidas.</p> <p>Acuerdos para el diseño de la propuesta a partir de las orientaciones de la Secretaría de Educación pero priorizando los intereses de la institución, lo que determinó el abordaje del PEI y del plan de estudios.</p> <p>Apropiación del PEI de la institución por parte de la comunidad educativa: diseño de eventos artísticos.</p> <p>Reconocimiento el contexto del barrio a través de salidas pedagógicas.</p>
Organización no gubernamental (ONG)₁	
	<p>Énfasis en procesos de desarrollo humano.</p> <p>Identificación de los problemas y las dificultades institucionales.</p> <p>Identificación de las maneras como habían resuelto los problemas identificados anteriormente.</p> <p>Necesidad de construir una propuesta de aprendizaje para la comunidad educativa basada en el aprendizaje de cada uno de sus miembros.</p> <p>No resuelve los problemas de la institución.</p>
Organización no gubernamental (ONG)₂	
	<p>Conformación de un equipo de asesores con experiencias de aula.</p> <p>Acompañamiento sólo a instituciones de enseñanza primaria.</p> <p>Intervención fundamentalmente en el aula.</p> <p>Trabajo con elementos de Escuela Nueva.</p> <p>Fomento del trabajo en equipo, tanto con los niños como con los maestros.</p> <p>Capacitación al maestro para el uso y el desarrollo de las guías.</p> <p>Actualización de los maestros en literatura infantil.</p> <p>Reorientación del PEI para hacerlo más operativo.</p> <p>Trabajo en el aula a partir de talleres.</p> <p>Trabajo con la comunidad y con los padres.</p> <p>Biblioteca en el aula.</p>

Fuente: Elaborado para esta investigación a partir del análisis de las entrevistas

3.2.2. Dificultades en el proceso de acompañamiento

Aunque todas las instituciones acompañantes reivindican lo que significó como propuesta esta estrategia en lo referente a respeto a la institución educativa y valoración de su experiencia, reconocen que fue un proceso lleno de dificultades, sobre todo al inicio ya que existía, no sólo desconfianza frente a la política, sino también problemas o dificultades internas que cuestionaban los compromisos asumidos por la rectoría.

Las principales dificultades en el acompañamiento pueden catalogarse en: 1. Las relacionadas con la política misma; 2. Las relacionadas con la institución y; 3. Las relacionadas con la ideología del maestro.

✓ Las dificultades relativas a la política como acción de la Secretaría de Educación –SED–

Pareciera, según los testimonios recogidos en las entrevistas con las instituciones acompañantes que si bien la SED diseñó la propuesta, desperdió las posibilidades de aprendizaje que podrían derivarse del trabajo con las instituciones que realizaron el acompañamiento (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.2.1; 3.2.2.2; y 3.2.2.3). De allí que las reuniones fueran las de una interventoría tradicional y sin socialización de las experiencias de acompañamiento. Al decir de un participante en el acompañamiento: “No hubo estímulo para los aprendizajes horizontales”. A esto se une el hecho de que fueron unas las instituciones que hicieron los diagnósticos y otras, las que realizaron el acompañamiento.

En consecuencia, durante el acompañamiento, el interventor no visitó las instituciones acompañadas y se privilegió una visión administrativista de la política. Esta situación ha sido reportada por Tedesco (2005) como un énfasis en la gestión que afectó negativamente los procesos de reforma educativa en la mayor parte de los países de la región (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.2.4 y 3.2.2.5).

✓ Las dificultades con respecto a la institución educativa

Con respecto a la institución educativa, las dificultades están relacionadas con aspectos tales como la *indefinición del rol del rector* de la institución educativa frente al programa Nivelación para la excelencia. Como en muchas instituciones, el programa era un proyecto del rector, era difícil lograr la colaboración de los distintos miembros de la comunidad educativa. Esto generó tensión y dificultó el establecimiento de los compromisos y específicamente de la formulación del plan de acompañamiento (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.2.6 y 3.2.2.7).

Tampoco hubo una sensibilización a las instituciones frente a la política de acompañamiento, lo que dificultó el ingreso a las mismas (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.2.8 a 3.2.2.14).

✓ *Dificultades relacionadas con la ideología del maestro*

Como se ha dicho en las páginas iniciales de este informe, los maestros tienen una visión ideologizada de la política: desconfían de ella, le temen a la evaluación y hay sensibilidad ante la más mínima crítica (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.2.15; 3.2.2.16; y 3.2.2.17).

A esto se unen los problemas de la cultura docente en cuanto no se reconocen como sujetos del proceso educativo y las relaciones institucionales no favorecen los diálogos interdisciplinarios (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.2.18; 3.2.2.19; y 3.2.2.20).

3.2.3. El valor de la política de acompañamiento

Las instituciones acompañantes reconocen el valor de la política en aspectos tales como su intencionalidad y enfoque compensatorio; en cuanto a la sistematicidad del proceso y por la trayectoria de las instituciones seleccionadas para la implementación de la política (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.3.1 a 3.2.3.5).

No obstante, la política de *Nivelación para la excelencia*, al inscribirse dentro de las propuestas que enfatizan la gestión como se ha dicho anteriormente, jugó con dos clases de indicadores: los logros educativos como los resultados en las pruebas censales y los planes de mejoramiento de cada una de las instituciones intervenidas. Así lo expresa uno de los directivos de una de las instituciones acompañantes:

“... buscaba ese esfuerzo por la calidad desde los planteles mismos, trabajando con la comunidad educativa y digamos, con base en tener diferentes tipos de mediciones o de marcadores que se llevan para saber si se había avanzado. De una parte los resultados de las pruebas y de otra parte también, lo que el colegio se proponía lograr; lo que se debía haber logrado; lo que la entidad acompañante se proponía lograr con el colegio...” (Directivo de ONG₁).

3.2.4. Acompañamiento y equidad educativa

Para una mayor relación con la equidad, la política de Nivelación para la excelencia hubiera necesitado permanencia y seguimiento. De igual manera hubiera requerido trabajar aspectos que desbordaban el programa mismo, por ejemplo, las instalaciones locativas y la salud de los docentes (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.4.1 y 3.2.4.2).

De todas formas, Nivelación para la excelencia contribuyó a la equidad en el sentido de apoyar la gestión institucional en los aspectos administrativos y pedagógicos de aquellas con menores logros en las evaluaciones censales (Cf. Anexo 3. Registro No. 3.2.4.3).

Cuando se hace un análisis de la política, podría afirmarse que una política de acompañamiento necesita continuidad y una forma particular de seguimiento que lleva a proponer las políticas encaminadas a la equidad educativa como políticas de Estado y no de gobierno (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.2.4.4 a 3.2.4.8).

3.3. Prácticas para la equidad

Los grupos focales con los estudiantes de las instituciones seleccionadas para analizar la política de *Nivelación para la Excelencia*, permitieron indagar sobre la relación entre las prácticas pedagógicas y la equidad. A partir de sus voces, éstas podrían catalogarse en cuatro direcciones: las relacionadas con los aspectos emocionales y valorativos, que aluden al papel afectivo del maestro; las relacionadas con la didáctica; con lo que debería tener la institución educativa y unas últimas, con los fines de la educación.

3.3.1. Prácticas orientadas por la afectividad

La valoración de la enseñanza y en general, del papel del docente, está relacionado con componentes afectivos. Hacen referencia a la solidaridad y la comprensión que los profesores les brindan (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.3.1.1; 3.3.1.2; y 3.3.1.3).

Las prácticas pedagógicas próximas a la equidad en contextos de marginalidad urbana, por ejemplo, estarían relacionadas con estrategias que favorecieran la confianza en el joven, tanto a partir de decisiones institucionales, como del docente (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.3.1.4; 3.3.1.5; y 3.3.1.6).

No obstante, se presenta una tensión; es la relacionada con la confidencialidad. Pareciera que los maestros no lograran hacer un uso comprensivo de la información que le brindan sus alumnos y en lugar de ser ésta un recurso para su labor didáctica, es un arma que resuelve conflictos o un instrumento de chantaje (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.3.1.7; 3.3.1.8; y 3.3.1.9).

3.3.2. Prácticas orientadas a la didáctica

Llama la atención que los alumnos participantes en los grupos focales reivindiquen el papel del enseñar y el aprender como categorías que definen a un buen docente. Así, expresiones como el o ella “enseñan bien” o “yo aprendí trigo con

ella” parecieran definir enseñar y aprender. Este referente a la didáctica también es válido cuando se trata de describir prácticas tradicionales, en la mayoría de las veces, asociadas con la enseñanza frontal. Así, “escriba, escriba”; “copia, dicta”, son maneras de enseñar que no aportan al aprendizaje (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.3.2.1 a 3.3.2.10).

Por otro lado, dentro de las didácticas, aparecen aquellos aspectos relacionados con el manejo del grupo de estudiantes (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.3.2.11 y 3.3.2.12); con el reconocimiento o la invalidación de sus argumentos, en fin, con todo aquello que propondría el espacio del aula de clase y de la institución en general, como una posibilidad de interrelación entre los miembros de la comunidad educativa (Cf. Anexo 3. Registro No. 3.3.2.13).

Así el profesor puede invalidar los argumentos de los estudiantes o crear una interrelación que privilegie la escucha y la negociación (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.3.2.14 a 3.3.2.18).

3.3.3. Prácticas orientadas a lo que debería tener la institución educativa

Hacen referencia a la existencia de diferentes ambientes de aprendizaje que una escuela, comprometida con acrecentar el capital cultural de sus estudiantes, debiera privilegiar (Cf. Anexo 3. Registro No. 3.3.3.1). Igualmente, con la construcción de nuevas oportunidades de aprendizaje (Cf. Anexo 3. Registro No. 3.3.3.2).

Estas demandas consignadas en los testimonios anteriormente citados hacen referencia a la escuela como otro espacio, donde no sólo se llega al logro académico, sino que contribuye al *desarrollo integral*. La institución educativa necesita potenciar el desarrollo personal aún con las ideologías vigentes, como el énfasis en la belleza corporal, el privilegio de los espacios deportivos, la preponderancia del inglés y de la informática.

Estas expectativas contrastan con la realidad que posibilitan los logros académicos: “sólo tres pasaron en la Nacional; uno, en la Distrital” y hace presencia en las instituciones estudiadas el embarazo adolescente.

Las prácticas pedagógicas en busca de la equidad también pasan por decisiones administrativas, por lo menos en dos sentidos: en lo referente a las instalaciones locativas y a la manera como se proveen las plazas docentes (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.3.3.3 y 3.3.3.4). Ambas situaciones inciden en los logros académicos ya que favorecen o limitan el feliz término de los planes de estudio y por ende, las oportunidades de inserción en la sociedad.

3.3.4. Prácticas relacionadas con los fines de la educación

Una educación para la equidad, estaría relacionada con los fines tradicionalmente asignados a la escolaridad, como el acceso a la educación superior, más aún en contextos como los de las instituciones estudiadas, signados por la marginalidad y por las pocas oportunidades de incursión en el mercado laboral (Cf. Anexo 3. Registros No. 3.3.4.1 a 3.3.4.6).

Las prácticas pedagógicas tendientes a la equidad, recogerían los planteamientos de Sen (1998) en el entendido que la educación no sólo busca desarrollar el capital humano, sino incidir en el *desarrollo humano*; esto es, buscar la satisfacción de las personas mediante el ofrecimiento de oportunidades que potencien sus capacidades y sus intereses.

Prácticas pedagógicas tendientes a la equidad buscarían afectar aquellas condiciones que expresan desigualdades de origen, pero que las pocas oportunidades culturales y económicas, parecen convertir en naturales.

Prácticas pedagógicas tendientes a la equidad tendrían que afectar los imaginarios de los jóvenes de sectores menos favorecidos para cambiar testimonios como el siguiente:

“Dándole la oportunidad a estudiantes que sean inteligentes (...) Por televisión no se ve ni un colegio por acá; sólo (...) se ve cuando pasan que mataron a tantos (...) eso es lo único que se ve: la violencia (...) pues sacando estudiantes que salgan adelante, darle una oportunidad a ellos cuando vayan y se presenten a otros lados; como hacer un concurso (...) porque... cuando uno ve sólo a los colegios del sur...o sea, los estudiantes que salen ya graduados de colegios de por acá, de pronto la mayoría no tiene trabajo porque dicen que ese colegio, que es malo, que eso no vale la pena... En cambio, los del norte, tienen más capacidad... y son conocidos... Porque tienen fama... y son buenos (...) uno sale de barrendero (...) *Yo no creo que eso se pueda cambiar, porque siempre como el nivel... el estrato está siempre por encima... que los del norte a un lado, los del sur a otro lado... entonces, nunca se va a poder cambiar eso, porque siempre va a haber algún proyecto entonces, los del norte tienen la razón; los del sur, como no tienen plata, no se tienen en cuenta pa' decisiones de nada...*” (Grupo focal 2).

Las categorizaciones anteriormente expuestas, que podrían ser catalogadas como una lectura transversal de los casos, pueden ser confrontadas en el siguiente capítulo que caracteriza la política de *Nivelación para la Excelencia* en las cuatro instituciones estudiadas.

Su lectura permitirá ver las diferencias en las relaciones que establecieron las instituciones involucradas en Nivelación para la Excelencia; los aspectos de orden institucional que privilegiaron; la visibilización de los resultados y cómo, a pesar de

procesos exitosos, ninguna de las instituciones estudiadas puede continuar el proceso de mejoramiento, más allá del momento en que la política fue prioridad para la Secretaría Distrital de Educación –SED–.

Si bien, como afirma Durnston, en los procesos de trabajo institucional, como fue el caso de la política *Nivelación para la Excelencia*, se puede aumentar el capital social de las instituciones acompañadas, esto no pareciera ser un resultado claramente identificable. Si pareciera que las instituciones estudiadas contarán ahora con mayor receptividad a futuras intervenciones, pero esta hipótesis ameritaría otra clase de investigaciones.

4. ESTUDIOS DE CASO

En este apartado se consigna la lectura de la información correspondiente a las instituciones objeto del acompañamiento, dentro de la política de Nivelación para la excelencia, política analizada en este estudio.

4.1. Institución 1: Un acompañamiento impuesto

A veces las decisiones de política educativa llegan a las instituciones como hechos cumplidos. Esto quiere decir que los maestros de la institución se ven comprometidos en un proceso del cual no conocen los antecedentes ni las implicaciones.

Si bien podría suponerse que los resultados de las evaluaciones censales fueron conocidos por los maestros, ésta no parece ser la situación de I₁. La participación de la institución en el programa *Nivelación para la Excelencia* fue vivida como una determinación rectoral y en tal sentido, la institución acompañante necesitó empezar a generar procesos de confianza para la posterior negociación del plan de mejoramiento (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.1).

I₁ es una institución que debió asumir otras dos para ponerse a tono con la política de *fusión* puesta en marcha por el Ministerio de Educación como una forma racional de disminución de costos. Esta situación generó dificultades de comunicación entre las directivas de la institución y los estudiantes y docentes de las tres jornadas, ya que para ellos la posibilidad de decisiones negociadas se reduce por las limitaciones de la rectora que, si bien hace presencia durante una extensa jornada, no está disponible todo el tiempo en la mañana y en la noche (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.2), situación que genera un ambiente difícil para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, la comunidad docente de I₁ es una comunidad altamente segmentada. Pareciera que se dificultara el trabajo en común en las diferentes áreas y, de igual forma, la socialización de avances (por ejemplo, pasantías en el exterior) y logros, tales como premios (un premio Compartir) o financiación de propuestas de investigación, por ejemplo a través de fondos asignados por el Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP– (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.3).

La entidad acompañante de I₁ tuvo dificultades para iniciar sus labores. La primera, como se ha venido mostrando, estuvo relacionada con la forma como se llegó a la participación de la institución en el programa. La segunda, con la manera como los docentes decodifican una política educativa. Cualquier intervención tiende a ser vista con una clara finalidad evaluativa y más aún, con implicaciones

relativas a juicios sobre la labor del docente. A esto se une el hecho de que efectivamente existía la evidencia de los resultados deficientes frente a las evaluaciones censales. Los docentes, como se dijo en las páginas iniciales de este informe, tienden a catalogar como neoliberal cualquier acción derivada de las políticas educativas que buscan evaluar los aprendizajes y más aún aquellas que relacionan logros académicos y calidad de la enseñanza (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.4).

Sin embargo, la institución acompañante logró que después de un tiempo aproximado de tres meses, los maestros dispusieran de algunas horas, generalmente hacia el medio día, para el trabajo que llevó a una caracterización de I₁ y a identificar algunos nudos problemáticos sobre los cuales pudieran trabajar conjuntamente (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.5). En tal sentido, las dos instituciones acordaron una revisión y posterior elaboración del *Manual de convivencia* a partir de reuniones, talleres y demás. En el Manual de convivencia, fruto del proceso de acompañamiento, aparece de manera destacada la necesidad del respeto mutuo; es decir, de mantener acuerdos relacionados con la manera como se realizan las citaciones a los padres; los llamadas de atención a los alumnos; la forma como pueden dirimirse los conflictos (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.6); la necesidad de coordinar la participación de los padres y maestros en algunas actividades específicas de I₁; la rendición de cuentas que debe efectuar regularmente la asociación de padres, entre otras.

Valga la pena anotar que estos elementos, si bien pueden no estar asociados directamente con lo académico, si aluden a un componente de gestión académica y administrativa que era una de las apuestas del programa *Nivelación para la excelencia*. La institución acompañante también buscó incidir en la modificación del clima organizacional de I₁ ya que en su filosofía juegan un papel relevante todos aquellos aspectos que buscan el *desarrollo humano* (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.7). De esta manera el trabajo sobre el Manual de convivencia se constituyó en un dinamizador de la gestión institucional en el entendido de que a partir de unas mejores o por lo menos más explícitas formas de relacionarse maestros, alumnos y directivas, podrían posibilitarse otras acciones de mejoramiento.

Un segundo aspecto claramente derivado del proceso de acompañamiento tuvo que ver con la revisión del plan de estudios (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.8). Si I₁ contaba con procesos de innovación y de investigación reconocidos por la comunidad académica, podría pensarse en cómo potenciar esos procesos y más aún, cómo lograr una mayor relación entre las áreas. Valga la pena recordar que I₁ cuenta con un significativo número de proyectos (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.9), pero que la incomunicación entre los docentes hace que cada uno sea visto como un proyecto aislado. Asociado al logro de una *sinergia* entre las áreas y los proyectos, tanto de investigación como de innovación, en el proceso de acompañamiento se quiso reflexionar sobre el o los modelos pedagógicos que

soportan la práctica docente (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.1.10 y 4.1.11). El interés de I₁ estaba relacionado con identificar y posteriormente adoptar un modelo pedagógico innovador que atendiera a las especificidades de la población, sobre todo conociendo la desmotivación de los alumnos, su inasistencia y el sin sentido de la escuela para muchos de los jóvenes que asisten a ella (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.12). En este orden de ideas, uno de los logros del proceso de acompañamiento fue la conformación de equipos de trabajo que superaron la coyuntura de encontrarse “porque era el momento de la reunión” y que paulatinamente asumieron procesos de escritura que posibilitaron, *otra manera* de trabajar la caracterización y el posterior diagnóstico de I₁, a partir de los propios maestros (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.13).

Dadas las características de la institución, la universidad acompañante trabajó aspectos relacionados con la parte administrativa y en especial aquellas relativas a la toma de decisiones con el interés de generar una mayor participación y discusión sobre aquellas que se toman a nivel directivo y financiero. De allí que también entrara dentro de las acciones de acompañamiento, la comunicabilidad (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.1.14).

A manera de síntesis podría decirse que pese a la resistencia inicial, el proceso de acompañamiento de la I₁ por parte de la universidad, fue un proceso que tuvo algunos logros. Primeramente, en la reconfiguración de unos colectivos docentes que antes del acompañamiento vivían procesos de aislamiento. Al menos las horas de reunión aglutinaron los docentes de las tres jornadas y fue posible iniciar procesos de reflexión pedagógica.

Un segundo elemento estuvo relacionado con la explicitación de las dificultades con la administración y en aspectos relativos a la comunicación de las decisiones administrativas y financieras. Un último elemento tiene que ver con la reflexión pedagógica alrededor de las áreas que conforman el plan de estudios y con la discusión sobre los modelos pedagógicos. En este aspecto, pese a que un 20% de los maestros se confesaban constructivistas, no hay un enfoque pedagógico definido y el análisis de las prácticas reporta la presencia de estrategias didácticas tan tradicionales como el dictado y la copia de libros de texto.

Como en otras de las instituciones analizadas, no es posible determinar la *sostenibilidad* del acompañamiento. Una ganancia asociada al mismo habría sido la reunión de los colectivos docentes; sin embargo, una visita posterior de un miembro del equipo de la institución acompañante pudo constatar que esos tiempos de reunión habían desaparecido con posterioridad a la finalización del programa.

Para la institución acompañante, la experiencia de *Nivelación para la excelencia* fue un aprendizaje en dos sentidos: el primero, en cuanto le permitió confrontar los saberes académicos con los contextos en los cuales se lleva a cabo, hoy en día, la

docencia en instituciones que atienden una población con deficiente capital cultural. La segunda, en cuanto llevó a que “una institución paquidérmica” pudiera moverse; es decir, pudiera generar formas más ágiles que las tradicionales para atender un contrato de la Secretaría de Educación, que era más que una consultoría y que la llevaba a un replanteamiento continuo en cuanto a la idoneidad de su equipo y a la validez de sus discursos académicos.

Después de que el programa Nivelación para la excelencia fue vivido inicialmente como una imposición, la institución estaría ahora mejor dispuesta para vivir un proceso de acompañamiento tendiente a una cualificación de sus procesos de gestión académica, pedagógica y administrativa. Casi pudiera afirmarse que existe un *terreno abonado* para tal eventualidad y que en el sentir de la comunidad parece que la institución acompañante hubiera dejado el proceso sin acabar.

En cuanto a aspectos relacionados con la equidad pedagógica y el compromiso de la escuela como institución en el desarrollo del capital cultural de los alumnos, es difícil ver la incidencia del proceso de acompañamiento. La institución aumentó sus puntajes en las pruebas censales, pero una modificación de las prácticas pedagógicas es un proceso que va más allá de un acompañamiento.

No obstante, la relación prácticas pedagógicas tendientes a la equidad y proceso de acompañamiento inició al comenzar la discusión sobre los modelos pedagógicos y al enfatizar en el PEI de la institución en el logro de aprendizajes significativos. Esta apuesta implica el reconocimiento de los contextos sociales y culturales de los que provienen los alumnos y plantea un reto a la formación de docentes.

4.2. Institución 2: Un acompañamiento sin mediación

Cuando se discuten estrategias de política educativa encaminadas a lograr una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje se trae a colación la importancia de replicar estrategias pedagógicas exitosas. Se parte del supuesto que es posible que una institución tome de otras, elementos que configuran su *modelo pedagógico* y quizá, con un poco de ingenuidad, se piensa que dicha transferencia es posible.

En el proceso de acompañamiento de la institución I₂, la entidad acompañante casi partió de la argumentación presentada en el párrafo anterior. Esta ONG tiene un reconocimiento a nivel mundial en cuanto a su propuesta, la cual es derivada de planteamientos de la *pedagogía activa*. Tiene en su haber el planteamiento de la relación escuela-comunidad a través de consultas que los alumnos realizan a los mayores; mantiene proyectos tales como la huerta escolar y fue pionera en la propuesta de la democracia en el aula. Su impronta pedagógica se materializa en guías, tanto para el alumno como para el docente.

Esta circunstancia se traduce en una primera característica de este acompañamiento. Se llegó a instituciones de primaria ya que, para afectar el trabajo en el aula, según la filosofía de la entidad acompañante, se debe contar con materiales educativos y esta ONG no cuenta con textos para la enseñanza secundaria (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.1).

En segundo lugar, el acompañamiento privilegió el aula de clase, en el entendido que es allí donde se materializan las prácticas pedagógicas (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.2) en detrimento de lograr un diagnóstico participativo, que involucrara la comunidad educativa de la institución I₂.

Siguiendo con una propuesta encaminada a replicar el modelo pedagógico de la ONG, el acompañamiento tuvo una tercera característica: la puesta en marcha de *metodologías activas*, con el diseño de talleres, involucrando maestros –no los de la institución I₂– que más que discurso, contaran con experiencias de aula (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.3). También se privilegió un grupo de maestros jóvenes que hacían de talleristas (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.4) y un amplio equipo de consultores que apoyaron procesos de gestión y calidad (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.5). Podría afirmarse que más que una recontextualización de la propuesta para un plan de mejoramiento institucional, la ONG acompañante buscó trabajar en una *transferencia* de su modelo pedagógico (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.6). Aún en el caso de necesitar trabajar en la reformulación del PEI de la institución, se privilegiaba la didáctica y los saberes denominados básicos, cuales son el lenguaje y las matemáticas (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.7).

No obstante, la ONG acompañante debió reconocer que un proceso encaminado a afectar la institución educativa en su conjunto como fue *Nivelación para la excelencia* necesita tener en cuenta la gestión académica y el papel que juega el rector como orientador y dinamizador de procesos. Igualmente, que así se cuente con una propuesta cuyo eje sea el aula, es necesario realizar un proceso de negociación para el ingreso a la institución acompañada. En este sentido quien lideró el acompañamiento en I₂ reconoce el papel del rector y las dificultades para el ingreso a la institución (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.2.8 y 4.2.9).

Los docentes de I₂ que participaron en el programa Nivelación para la excelencia valoran altamente el proceso vivido con la ONG acompañante. A varios años de haberse terminado el programa y de recordarlo como una propuesta más, ya casi desdibujada en la memoria por los continuos programas y proyectos que compiten en la institución educativa, hacen la diferencia entre capacitación y apoyo, a propósito del acompañamiento de la ONG (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.10). Para los docentes fue un verdadero acompañamiento en cuanto se compartieron experiencias, se atendieron las dudas en cuanto al manejo de las guías y la ONG acompañante siempre estuvo pendiente de todos los procesos para apoyarlos (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.11). Pareciera que la propuesta de la entidad

acompañante, por un tiempo, afectó las prácticas de aula y que los maestros vieron en ellas la posibilidad de cualificar su enseñanza.

Por eso y aún después de finalizado el acompañamiento, muchos docentes siguieron utilizando el material de Escuela Nueva, específicamente las guías. Pero al ser esta propuesta “integral”, el hecho de carecer de algún elemento, por ejemplo, los libros de literatura que conforman el *rincón de lectura*, la propuesta se viene abajo (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.12).

La propuesta de la ONG acompañante al querer intervenir en las prácticas de aula ofrece un modelo para el trabajo con los estudiantes a partir de la conformación de grupos. En ello se generan posibilidades para la formación en valores y más allá, para la formación para la democracia.

Los maestros quisieron continuar con esta dinámica pero se encontraron con una realidad diferente, quizá relacionada con una mayor violencia en las aulas (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.13) o con las dificultades que tiene la conformación de los grupos y la asignación de responsabilidades para cada uno de sus miembros (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.2.14 y 4.2.15).

Al enfatizar la propuesta de la ONG en el trabajo con guías, en los talleres y en general, en las prácticas de aula, uno podría preguntarse si habría una mayor sostenibilidad de la propuesta. Los docentes participantes en el grupo focal fueron enfáticos en afirmar que quedaron altamente motivados y que continuaron con el trabajo con las guías. No obstante, “fueron perdiendo la disciplina” y dado lo “cerrado de la propuesta”, en el momento en que se nota la carencia de los materiales de soporte, el maestro pierde paulatinamente el interés y aquello que tantas expectativas generó para transformar la práctica cotidiana queda como una ilusión más, víctima de la rutina escolar.

Para la ONG acompañante la experiencia con I₂ reafirmó la validez de su modelo pedagógico. La institución acompañada tuvo unos incrementos significativos en las evaluaciones censales y en el área de matemáticas, los resultados fueron impactantes.

Cuando la ONG mira retrospectivamente el proceso de acompañamiento, piensa que el maestro es parte de la dificultad para el cambio: su excesiva titulación, la edad, el privilegio de los discursos frente a la práctica, el desinterés, la poca experiencia didáctica, entre otras (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.2.16 y 4.2.17). También, la rotación del personal docente de las instituciones.

Como elemento favorable del proceso de acompañamiento en I₂, la ONG acompañante cree que logró incidir en que los maestros trabajen en equipo (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.18). Desde la voz de los maestros que vivieron en I₂ el programa Nivelación para la excelencia y la modalidad de acompañamiento,

piensan que es una propuesta válida e interesante que cualifica *in situ*, a partir de una situación problémica de la institución.

Para ellos ese proceso es mejor que la modalidad actual de los PFPD. Estos últimos se ofrecen como un listado y al no corresponder a sus necesidades sentidas, se seleccionan por los títulos o por la recomendación de algún colega (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.19). Esta situación evidencia cuán lejano está el maestro de la formulación de las políticas, incluso de unas que le atañen directamente cuales son las de su formación y cualificación (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.20). Queda la pregunta por la relación del maestro y la política y en qué medida es sujeto de políticas (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.2.21 y 4.2.22).

No es fácil el proceso de negociación del acompañamiento. Casi que no depende de la propuesta de acompañamiento ni de la entidad acompañante. Podría pensarse que se trata de una dificultad asociada con la ideología del docente, con su desconfianza frente a las políticas educativas y con el temor frente a la evaluación.

En el caso del acompañamiento de la ONG a I₂, no se efectuó el proceso de oír a la institución y entenderla. La ONG llegó con una propuesta y si bien el acompañamiento fue exitoso, si se consideran los resultados cuantitativos, no se dio un proceso de construcción conjunta. El acompañamiento pareciera que estuvo centrado en las guías y en el trabajo en las áreas de lenguaje y matemáticas en desmedro del PEI y del manual de convivencia. Sin embargo, los resultados del proceso de acompañamiento fueron visibles. Muy jocosamente los niños en el grupo focal afirmaban: “nos hicieron unas pruebas... y quedamos de primeros”.

Los maestros quedaron motivados y quisieron continuar los procesos didácticos que aprendieron durante el acompañamiento. Sin embargo, poco a poco “perdieron la disciplina” y las características de los alumnos dificultaron cada vez más el trabajo en equipo y la formación en valores.

Queda la pregunta por la política misma, diseñada como una propuesta para atender poblaciones cuyo capital cultural es deficitario frente a las exigencias de logros en las pruebas censales. Los alumnos participantes en los grupos focales no expresaron diferencias frente a lo que valoran como buena enseñanza o buen aprendizaje, y las prácticas pedagógicas encaminadas a la equidad estarían relacionadas con las posibilidades que les ofrece la institución para aprender, con contar con buenas instalaciones, con la posibilidad de ser oídos y que sus opiniones sean tenidas en cuenta.

4.3. Institución 3: Un acompañamiento construido colectivamente

Este caso documenta el acompañamiento de una Universidad –dedicada a la formación de maestros– a una institución educativa –con resultados insatisfactorios en la evaluación de competencias básicas– dentro del programa *Nivelación para la Excelencia*. La triangulación de fuentes (estudiantes y docentes de la institución educativa y profesional de la Universidad) posibilitó la reconstrucción de la experiencia en los siguientes términos que intenta mostrar el proceso de construcción colectiva de la propuesta de acompañamiento, su énfasis en la construcción de comunidad y en el trabajo lúdico con el conocimiento, los aprendizajes generados y algunas señales de sostenibilidad y, finalmente, la lectura del acompañamiento en términos de formación docente.

Tres actores están en la escena del modelo de acompañamiento del programa *Nivelación para la Excelencia*: la Secretaría de Educación –SED–, la institución educativa y la entidad acompañante, en este caso particular una universidad pública. La interacción entre ellos contiene tensiones de diverso tipo que contribuyen a estructurar las posibilidades y límites del trabajo conjunto.

Una de las primeras tensiones, que actúa antes del ingreso de la universidad a la institución educativa tiene que ver con el origen gubernamental del programa y su manera de postularse. Es resistido por las instituciones por su carácter diferenciador, que en muchos casos representaba un estigma. El hecho de estar dirigido a instituciones con resultados bajos en las pruebas de competencias, de ser un programa amarrado a una evaluación externa, de emanar de directrices de política en el marco de un plan de desarrollo del gobierno distrital trae consigo determinadas disposiciones de los actores escolares que explican su recepción en términos de “aplicarlo” como un mandato de la Secretaría de Educación y de resistirlo por ser sospechoso. La sospecha recaía también sobre la universidad, vista como instrumento para llevar a cabo lo que las intenciones de la SED (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.1 y 4.3.2).

La tensión latente así expresada pone en evidencia una institución acostumbrada históricamente a recibir de afuera lo que requiere para su construcción de futuro y de esa manera, a fortalecer su heteronomía. Igual puede resistir frente a una política o programa, como puede aceptarlo. Podría decirse que en ambas situaciones está presente una actitud de heteronomía.

No obstante, la universidad construye un lugar de trabajo, ubica comprensivamente el marco aportado por la Secretaría de Educación y logra entablar un diálogo creativo con la institución al amparo de una doble necesidad: en primer lugar, partir de sus necesidades, saberes y prácticas; y en segundo término, configurar comunidad académica. Para ello tiene en cuenta los intereses del Programa *Nivelación para la Excelencia*: mejoramiento –explícito en incremento del puntaje–, trabajo sobre las áreas y fortalecimiento de la institución.

La propuesta de acompañamiento resulta de un diálogo institución educativa-entidad acompañante donde la imagen o presencia de la Secretaría de Educación logra desvanecerse. Así, la propuesta se centra en cuatro áreas o campos – matemáticas, lenguaje, gestión y problemas de aprendizaje– y en tres ejes transversales –los saberes, las relaciones y las prácticas pedagógicas– Fue un proceso de construcción colectiva, no sólo dentro de cada uno de los equipos – universidad e institución educativa– sino de la interacción entre ellos, que aclaró el sentido de los diferentes actores en el proyecto que los cobijaba. Para ello fue muy importante desarrollar la conceptualización de competencias y discutir la propuesta que la SED estaba llevando a cabo, con base en la cual se aplicaron las pruebas a los estudiantes y se estableció que la institución tenía resultados insatisfactorios (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.3).

El resultado de este diálogo expresa una construcción colectiva donde los maestros se refieren a la universidad como institución acompañante en ese rol: está atenta a los saberes y prácticas, los recoge y sistematiza, los devuelve actualizados y forma parte activa en la dinamización de la vida escolar. Este papel de la universidad puede ingresar en el terreno del desconocimiento de trabajo frente al relevamiento de lo hecho por la misma institución educativa. No obstante, en ningún momento desaparece del escenario. Está en capacidad de nominar lo que ellos ya hacían, actualizar, dinamizar el diálogo y la interacción escolar (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.4 a 4.3.7).

Así, la universidad habla de una propuesta que hace acopio del conocimiento que tiene, para ponerlo a disposición de la institución y, mediante el trabajo sobre los distintos lenguajes y lógica, propone una visión integral que incorpora el contexto como elemento fundamental para el trabajo de cambio que se propone, expresado en los saberes de los estudiantes. No es una determinante ni de la institución, ni del trabajo, ni de los resultados de los estudiantes. Es un conjunto de procesos y dinámicas que intervienen en el desarrollo de los niños y que están presentes de manera continua en el trabajo formativo del maestro (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.8).

Cada actor, universidad e institución, expone los fundamentos y el horizonte de la propuesta de acompañamiento. Siguiendo el curso de la exposición de la universidad pueden encontrarse los objetivos y líneas gruesas del contenido de los ejes transversales ya mencionados:

- Orientar el proceso de acompañamiento a propiciar un cambio en la institución educativa que parta del reconocimiento de los saberes que guían las prácticas pedagógicas del maestro y que circulan en la institución educativa. Los saberes no se limitan a las disciplinas: existen saberes que maneja el docente, por un lado y saberes que maneja el estudiante, por otro, pero que los saberes no son sólo disciplinares pues existen saberes que pueden emerger de los contextos: el aula, el plan de estudios, la misma propuesta escolar de

matemáticas o lenguaje. Es así como la reflexión crítica sobre ellos y su reconstrucción se constituyen en las principales herramientas del diálogo universidad-institución educativa.

- Reflexionar sobre las relaciones constitutivas de la vida escolar en particular, las del maestro con: otros maestros, los estudiantes, las directivas, los padres de familia, el conocimiento escolar, el contexto de la institución. Descubrir su entramado se constituye en fundamento para cambiar, manejar y mejorar el ambiente institucional (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.9).
- Generar espacios de develamiento de la práctica pedagógica, en el contexto particular de la institución educativa, así como de los diferentes modelos pedagógicos que las alimentan “desde las más tradicionales hasta, posiblemente, algunas prácticas innovadoras”, como expresa la universidad.

Los contenidos de estos ejes los aportaban las áreas por un lado, en especial matemáticas y lenguaje, y los asuntos de gestión y de problemas de aprendizaje, por otro. La elección de las áreas procede de la misma evaluación de competencias con base en la cual se propuso el programa de nivelación (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.10 y 4.3.11).

Con base en los acuerdos convenidos entre la universidad y la institución educativa, se trabajó sobre el PEI, el currículo y el plan de estudios, con un acento en la lúdica, como categorías capaces de dar cuenta de la gestión escolar. Podría afirmarse que, con ello, la universidad generaba los procesos de conceptualización y marcos teóricos comprensivos de la práctica escolar, y al devolverlos a la institución, organizados y sistematizados, encontraba caminos posibilitadores del trabajo.

Es así como la universidad encontró un PEI basado en artes que, aunque no había sido producto de la construcción colectiva, estaba más o menos apropiado y, fundamentados en él, desarrollaban actividades lúdicas, en especial artísticas, liderados por dos maestros especialistas en ese campo. Así mismo, en el aula de clase, eran visibles los contenidos y estrategias de trabajo centrados en la dimensión artística y cultural y, de igual manera, podía colegirse un modelo de trabajo por proyectos. Para la universidad implicaba entonces concienciar más de la importancia de este proceso que venía adelantando la institución y expandirlo: “era como darles la confianza y más que darla, que ellos tuvieran la confianza suficiente en su saber, en su experiencia, en su innovación para que generaran estas cosas”. El fortalecimiento del PEI se convierte así en un importante componente del área de gestión de tal manera que el acompañamiento le adiciona, como ya se había señalado el componente de trabajo con los estudiantes. Mediante este componente la estrategia de acompañamiento de la universidad incluye a un grupo de estudiantes en proceso de formación universitaria que a la vez que permitía el desarrollo del trabajo de la universidad

con los docentes sin licenciar a los estudiantes, posibilitaba que éstos generaran aprendizajes artísticos, recreativos y culturales (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.12). Este es el recuerdo más nítido del programa que tienen los estudiantes, en el momento actual (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.13 a 4.3.17).

En adición, el trabajo de acompañamiento de la universidad ingresa en un contexto de trabajo en equipo con la conciencia de su importancia que particulariza a esta institución, entre el conjunto de instituciones con las cuales trabaja (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.18), permitiendo un diálogo más enriquecido (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.19).

Con lo dicho es posible afirmar que la universidad y la institución educativa encontraron puntos de convergencia para caminar juntas mediante la dinamización de las propias experiencias y conocimientos, aunque en la institución ellos se presentaran –según la universidad– como aislados y fragmentados (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.20 a 4.3.22). De allí que la construcción del diálogo y el intercambio sean reconocidos, fluidos y enriquecedores (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.23 y 4.3.24) y hayan permitido una construcción de sentido para la institución, con el aporte de la universidad y el trabajo en equipo encontrado (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.25 a 4.3.27).

No obstante, la institucionalización es pobre. Posiblemente debido al corto tiempo del acompañamiento o a ciertas problemáticas de las instituciones educativas que requieren un trabajo de mayor profundidad que no alcanzaba a hacerse por atacar tantos frentes de trabajo (recuérdese los campos y los ejes transversales). Una de esas problemáticas, refiere, a las relaciones de poder, al conflicto que generan y a la dificultad para darle curso a la acción en forma proactiva. Es por ello que, a pesar de acudir a la revisión de distintos textos y nociones, a la reflexión, al reconocimiento de distintas posibilidades de construcción, a la importancia de los procesos de negociación, con el fin de caracterizar las relaciones de poder y los conflictos por ellas generados y orientar su manejo con una visión integral, se plantea la dificultad de institucionalizar un clima distinto en tan corto tiempo y espacio de interacción entre universidad-institución educativa. No obstante, los avances son visibles y podría hipotetizarse que estos logros proceden por una vía más pedagógica, al encontrar los docentes un sentido más compartido y organizado de su trabajo, que por la vía directa del trabajo con el conflicto (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.28).

La institucionalización hubiera podido beneficiarse de la interacción interinstitucional y del establecimiento de redes de apoyo entre ellas, oportunidad que se desaprovechó durante el desarrollo del programa pues no se generaron los vínculos y relaciones que se requerían para mantener en el tiempo, y más allá del programa de Nivelación, un diálogo creativo entre las distintas instituciones (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.29).

Otras limitaciones a la institucionalización ingresan, posiblemente por la vía de la cultura escolar (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.30): los imaginarios y representaciones de los maestros arraigados en su tradición histórica y en su constitución como tales, la baja sensibilidad de las instituciones educativas al medio, las dificultades para enfrentar con herramientas pedagógicas las nuevas situaciones que les plantea el cambio, la tradición academicista de las universidades. Son estos factores los que están mediando en el fortalecimiento de las instituciones pues les impide:

- pasar de un estado de heteronomía a uno de autonomía (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.31).
- desacomodarse de lo que se sabe y piensa (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.32).
- dinamizar las prácticas tradicionales o convencionales que durante tiempo han acompañado a la institución y a los maestros (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.33 a 4.3.36).
- abrirse con un nuevo sentido a la política educativa⁹ (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.37 a 4.3.46).
- enfrentar las diferencias sin estigmatizar a sus poblaciones y encontrar alternativas para la inclusión (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.47 a 4.3.58).

También son esos elementos los que permiten entender la demanda de los estudiantes por una institución más dinámica, lúdica, activa y participativa.

Entre los aspectos que se destacan de lo dicho está el divorcio entre la institución escolar y los padres de familia en la perspectiva de consolidar una comunidad educativa. La participación de los padres en la vida escolar es precaria, se limita a la asistencia a las reuniones para entrega de boletines o para atender problemas disciplinarios o académicos de sus hijos. Ello sucede porque las instituciones no tienen claridad sobre las posibilidades y límites de esa participación, la población de padres no está preparada aún para el ejercicio de participación que le demanda la institución educativa, la institución educativa subvalora al padre de familia y su cultura, o por lo menos pretende subordinarlo a la lógica y lenguaje escolar y los padres de familia consideran que muchos de estos problemas son de la institución educativa más que de ellos (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.59). Todavía está lejos el encuentro de alternativas de incorporación de los padres de familia a la institución escolar para poder hablar estrictamente de comunidad educativa.

⁹ Un obstáculo identificado por docentes y estudiantes tiene que ver con la evaluación, en particular con el decreto 230. Lo que se esconde detrás de las afirmaciones es una incomprensión del sentido de la política, frente a lo cual hacen afirmaciones que se van extendiendo y constituyendo en un lugar de arraigo que dificulta su realización en la intención o espíritu de la ley. En otras palabras, el sentido de la legislación (decreto 230) se pierde pues a la institución sólo llega una normativa reducida que pervierte las intenciones pues sólo exige una aplicación que tiene consecuencias perversas, dada la manera de llevarse a cabo la práctica educativa y escolar. El sentido académico lo recoge un estudiante: "No, el decreto no tiene que ayudar, nosotros por nuestra propia voluntad tenemos que pasar a décimo..." (Grupo focal 4).

Cada una de las poblaciones reporta aprendizajes de la experiencia de acompañamiento. Los de los docentes se centran en las áreas trabajadas (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.60 a 4.3.64), en el recurso a la lúdica (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.65). La institución logra mejorar sus resultados en la siguiente evaluación de competencias (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.66). La universidad aprende de las distintas áreas de conocimiento (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.3.87).

La sostenibilidad de la intervención realizada también es reportada por las distintas poblaciones, aunque, en general, actualmente mantienen un trabajo sobre la lúdica y la creatividad. Es posible que el trabajo alrededor del PEI permita esta consolidación de la institución, que resiste cambios como el de la integración de instituciones. Para los estudiantes los maestros han cambiado a partir del trabajo con la Universidad, y los cambios se reflejan en la metodología, en la introducción de nuevas materias, en el desarrollo de la reflexión o de la capacidad de pensar, en hacer clases más dinámicas y participativas y consideran que con el juego, las clases son más divertidas y emocionantes (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.67 a 4.3.72). Según los docentes, de lo hecho se mantiene el trabajo lúdico, creativo, en lecto escritura en torno al PEI (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.73 a 4.3.81).

Finalmente, los docentes son estudiados (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.82 y 4.3.83) y valoran la formación y actualización permanente (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.3.84 a 4.3.86).

A manera de discusión de cierre este caso plantea un panorama optimista con respecto al trabajo de los maestros en la institución educativa. Una institución sobre la que recae en el momento actual la pregunta por su sentido, su función social y su capacidad de promover aprendizajes significativos en los estudiantes, a pesar de las condiciones inequitativas en capital social y cultural con que acceden a ella. El caso escrito muestra los esfuerzos transformadores que llevan a cabo el grupo de maestros para fortalecer su proyecto en forma coordinada entre todos y sostenida en el tiempo. Un acompañamiento corto, forma parte de su curso histórico de construcción, es aprovechado y al irse no afecta considerablemente el camino recorrido. Aunque nadie duda, es mejor trabajar acompañados, se potencian más las fortalezas y se solucionan los errores o dificultades con mayor seguridad y prontitud. El caso presentado visibiliza todas las potencialidades de un proceso real de acompañamiento que privilegia, de cierta manera, las necesidades, intereses y problemas de la institución educativa.

Para la institución educativa encontrar marcos organizadores, referentes y estructurantes de la acción escolar es un proceso valioso e importante. Esos referentes se anclan en la dinámica socio-educativa de la institución, en las concepciones y prácticas de sus actores, en su reconocimiento, hecho que se logra ampliamente en este caso, no sin dificultades. Implica sacar a la institución

de sus procesos de autoreferenciamiento, mostrarle más alternativas para su práctica, potenciar lo que hace y ayudarlo a encontrar solución a sus principales problemas y preguntas.

En este caso no se profundiza la discusión sobre el capital simbólico que pone en circulación el mundo escolar y su posibilidad de ser trabajado y adquirido por los estudiantes. Este hecho central exige estrategias renovadas que esta institución educativa asume como un proyecto de largo aliento en el que toman cuerpo las personas, el aula, las áreas de conocimiento y la institución. Unos docentes afiliados, con sentido de pertenencia y compromiso, abiertos al conocimiento, que temen el cambio pero no dudan en asumirlo, contrastan con unos estudiantes exigentes académicamente y no dispuestos a cejar en sus esfuerzos, así la ley 230, a la que se refieren negativamente, desestimule el esfuerzo y la dedicación.

La reiterada referencia de los docentes a la problemática de los padres de familia muestra una dificultad real para consolidar comunidad educativa y un proceso de cambio para la institución educativa. Porque para los padres la responsabilidad de la institución incluye lo que ésta le pide a ellos y porque la institución no se siente capaz de arrastrar con el peso de los problemas no resueltos de los estudiantes, que atañen al mundo familiar y que éste no puede resolver.

Lo que asoma en buena parte del relato es un sentido de la institución educativa dado por sus posibilidades de cambio para responder mejor al desplazamiento producido en sus funciones tradicionales y estar abocada a reconstituirse para no desaparecer. No obstante le cuesta trabajo concretar ese cambio. Este es el reto para la formación de maestros. Reconocer los nuevos y múltiples escenarios en que se desenvuelve la institución educativa para definirle una acción pertinente y relevante.

4.4. Institución 4: Un acompañamiento polémico

En este caso la entidad acompañante en el programa Nivelación para la Excelencia no fue recibida con la apertura necesaria para desarrollar los objetivos del mismo, hecho que se constituyó en un obstáculo para la fluidez de la relación de intercambio propuesta en el modelo.

Por un lado, los docentes esperaban un apoyo distinto al que la entidad dio pues, según los docentes el énfasis fue puesto menos en la solución de "problemas académicos" (como ellos lo expresan) y más en las dificultades comportamentales de los estudiantes (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.1). Si bien, no consideraron adecuado el centramiento en el estudiante, tampoco lo fue su selección, hecha por la entidad acompañante, para realizar un trabajo más puntual con ellos en el marco del proyecto de mejoramiento (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.2).

Entre las dificultades de partida identificadas por la entidad acompañante en la relación de acompañamiento se encuentran: la falta de sensibilización de las instituciones para el acompañamiento hizo que el programa se asumiera de manera impositiva, sin la claridad necesaria acerca de su intención y significado y sus diferenciaciones con otro tipo de evaluaciones que pudieran hacerla sospechosa, sin el compromiso suficiente de los integrantes de la institución, no sólo del rector sino de toda la comunidad docente. La deficiente preparación de las instituciones para introducir el programa hizo que la entidad acompañante tuviera que asumir la responsabilidad de esta sensibilización, y ello quitó tiempo a la realización del programa mismo. Como la entidad acompañante lo expresa: "La gente perdió mucho tiempo llegando a las instituciones, entonces no se cumplió allá; además, no había suficiente sincronía con otras dimensiones del programa" (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.50).

La presión que acompañó el momento del acompañamiento es reportada por uno de los maestros como dificultad para la apertura a la entidad acompañante. Era una presión por los malos resultados, por encontrar los errores que estaban cometiendo, que si bien hizo posible un avance no fue un momento fácil (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.3).

De otra parte, la institución fue objeto de trabajo de varias entidades, cada una con un modelo y concepción distinta, hecho que impidió potenciar la ayuda y el diálogo y encontrar convergencias en el proceso de acompañamiento (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.4). Los docentes se refieren en parte a un proceso de acompañamiento que separó la primaria de la secundaria, porque la selección de entidades para el proceso de acompañamiento se hizo en dos partes, una para la caracterización o diagnóstico con el fin de proporcionar las herramientas e insumos para el plan de mejoramiento y otra para la formulación y desarrollo del mismo plan. De esta manera una institución podía tener, en un principio una entidad acompañante para el proceso de caracterización y otra para el desarrollo del plan de mejoramiento. Cada una de estas entidades era seleccionada por la SED mediante convocatoria pública y asignada a las instituciones con criterios construidos en el programa. A pesar de la dificultad planteada de tener dos entidades distintas para un mismo proceso, y a pesar de ser reconocida por la SED, no fue posible solucionarla.

No obstante, se logró en la segunda convocatoria de entidades acompañantes (la correspondiente a las instituciones que presentaron las pruebas de evaluación de competencias de 7º y 9º) que las instituciones educativas eligieran a la entidad con la cual querían trabajar, una vez las entidades habían sido electas en la convocatoria correspondiente. De esta manera, si bien el proceso de caracterización continuaba desarticulado del de mejoramiento, cada institución pudo elegir, para el mejoramiento la que consideraba podía acompañarlos según se acomodaba mejor a sus proyectos y necesidades. Las dificultades reportadas por los maestros tienen que ver con la decisión de la SED de que el

acompañamiento no fuera entregado a la entidad seleccionada en primera opción por la institución, pues esta decisión también dependía de criterios que favorecieran el trabajo de las entidades acompañantes (concentración geográfica entre ellos) (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.5).

Para los docentes el proceso anterior fue visto como obstáculo para el programa de nivelación por cuanto significó para maestros y estudiantes uno o más de los problemas siguientes: cambio de entidad acompañante, existencia de muchas entidades trabajando proyectos distintos en la institución, ausencia de acompañamiento y experiencia poco grata (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.6 a 4.4.9). De alguna manera, esto es importante considerarlo, porque independientemente de las observaciones ya hechas relacionadas con el programa Nivelación para la Excelencia, una constante para las instituciones ha sido el trabajo fragmentado que realizan las universidades y ONGs en ellas.

En conclusión, en este caso los docentes no perciben un proceso de diálogo y de construcción conjunta del acompañamiento que los llevara a construir un plan de mejoramiento a través de cuyo desarrollo fuera posible intercambiar saberes entre la entidad acompañante y la institución acompañada. Ello los lleva a considerar en el momento actual que las intenciones de cambio y el cambio mismo no son atribuibles al programa sino a las búsquedas que siempre han comprometido a la institución y que en muchas ocasiones, y así no estén de acuerdo, les son impuestas desde fuera (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.10 a 4.4.13).

Para la entidad acompañante, establecer la relación con la institución era un proceso complejo:

En primer lugar por el mismo enfoque del programa que argumentaba la suficiencia del acompañamiento para superar los bajos resultados en las pruebas de competencias y se administra, entonces, sin un control pedagógico por parte de la SED, entregando la responsabilidad del proceso a la entidad acompañante y a la institución educativa y ejerciendo una interventoría muy limitada y desde ningún punto de vista pedagógico (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.51).

En segundo lugar, porque la relación se establecía sobre la base de una estigmatización de las instituciones y de los docentes por los deficientes resultados logrados en las pruebas y con el supuesto de que la entidad acompañante iba a enseñarles lo que ellos no sabían (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.52).

Y tercero, porque las entidades acompañantes no logran transmitir en el acompañamiento todo su modelo pedagógico y su experiencia en el campo educativo de tal manera que el trabajo termina siendo una consultoría más que, incluso, prepara para la obtención de mejores resultados pero que es insuficiente

para lograr un proceso de mejoramiento susceptible de ser institucionalizado por las instituciones acompañadas (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.53).

A pesar del señalamiento de inconformidad expuesto, las voces de algunos maestros se dejan oír para rescatar los aportes hechos por la entidad acompañante durante el desarrollo del programa Nivelación para la Excelencia. Destacan, en este sentido, un trabajo en matemáticas que perdura en el momento actual (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.14 y 4.4.15), el hecho de haberse dado a conocer como institución para que la entidad, posteriormente entrara a trabajar con la entidad acompañante otros proyectos (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.16), aspectos como la comunicación que se identificaron como problemática de la institución desde la caracterización (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.17) y el trabajo en las áreas, aunque ya otros hayan dicho que no hubo un trabajo pedagógico importante (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.18).

Este caso aporta algunas variables que afectan negativamente el programa. Entre ellas pueden destacarse las variables exógenas –que no dependen del mismo programa– y las endógenas.

Las exógenas que concurren a explicar las dificultades del programa son, entre otras: la movilidad de los maestros (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.19) que revela, en buena parte, cómo la política educativa se implementa de manera inconsistente con los propósitos de mejoramiento que una institución requiere o desconociendo que los procesos de cambio, es necesario postularlos en un mediano y largo plazo para obtener una institucionalización que arroje resultados benéficos para las instituciones educativas. De otra parte, las instituciones enfrentan problemas del medio ambiente socio-económico cada vez más severos y no se sienten preparadas para enfrentarlos productivamente. Esta variable de contexto que no puede ser controlada por el docente se convierte en una dificultad propia de su trabajo en cuanto al aula ingresan las inequidades que de allí proceden (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.28 y 4.4.29). Así lo expone también la entidad acompañante que agrega que las políticas mismas no logran integrar los distintos problemas que afectan a las instituciones (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.54).

En cuanto a las variables endógenas la más relevante puede tipificarse como fragilidad institucional que lleva a la institución educativa a asumir las normas, reglamentos y cambios sin constituirlos en parte de un proyecto colectivo y sin encontrar en esos cambios alternativas para trabajar los problemas más severos que afronta. Ello muestra la relación reactiva de los maestros frente a las disposiciones de la política y las demandas en cuanto al apoyo que requiere la implementación de la misma, en cuanto a recursos y condiciones de trabajo (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.20 y 4.4.21). Lo dicho significa que:

- La institución reconoce la necesidad de dirigir los cambios y procesos desde dentro pero no encuentra los caminos para hacerlo (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.22).
- Los docentes continúan en un trabajo aislado que no les ayuda a aprender colectivamente y a fortalecerse desde el punto de vista institucional (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.23).
- La institución tiene demandas que exceden la capacidad de acompañamiento de una entidad y, por ello, frente a altas expectativas los resultados del acompañamiento son precarios (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.24). En otras palabras, se torna difícil el diálogo desde los lugares distintos que plantea la diada acompañante-acompañado y el modelo se debilita.
- Las instituciones no cuentan con espacios de reflexión y discusión para la construcción colectiva que requiere un proceso de mejoramiento o de cualificación que exige acuerdos sobre el trabajo docente (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.25) y, posiblemente más y mejores espacios de diálogo docente-estudiante (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.26).
- Los cambios no son construidos en colectivo y acaban por afectar el trabajo docente y su compromiso con la institución (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.27).
- No hay comunidad escolar (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.30).

En razón a lo anterior, la institución y la entidad que la acompaña considera importante contar con un apoyo continuado (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.40 y 4.4.55) de parte de la SED o de una entidad acompañante en relación con:

- Afectar las condiciones del contexto: las políticas y los intereses económicos (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.31), las influencias de los medios de comunicación (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.36).
- Incidir en la gestión de las instituciones educativas: apropiación e implementación de proyectos, trabajo colectivo, diálogo sobre el quehacer y los destinos de la institución (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.32).
- Recursos y proyectos estatales (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.48): para los distintos proyectos gubernamentales que se emprenden (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.33), para los diferentes niveles educativos (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.34), para planes concretos que requieren ayuda (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.35).
- Trabajar en condiciones de igualdad en las instituciones (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.37).
- Contar con herramientas pedagógicas y un trabajo compartido de todos los maestros (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.37 a 4.4.39). Este trabajo compartido se extiende a dar continuidad al trabajo de aula, entre los grupos de

estudiantes y lograr transiciones claras de curso a curso entre los maestros (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.41 y 4.4.45).

- Mayor exigencia al estudiante en contravía a lo que plantea la ley 230 que, según los estudiantes, es una motivación a la mediocridad (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.42).
- Dar continuidad a los maestros (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.43 y 4.4.44).
- Vincular a los estudiantes en todos los proyectos institucionales de mejoramiento (Cf. Anexo 3. Registros No. 4.4.46 y 4.4.47).

Finalmente, con todo y las dificultades reportadas tanto la entidad acompañante como la institución educativa generaron aprendizajes no previstos en el programa ni relacionados con él entre los que cabe contar el reconocimiento al saber del maestro y a la dificultad de su trabajo por parte de las ONG y las implicaciones de un proceso de mejoramiento que va más allá de la capacitación pues implica generar dinámicas y procesos para que las instituciones se beneficien en el largo plazo de la relación establecida (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.56). El mejoramiento no es un apoyo puntual sobre unos resultados o unos temas sino un compromiso pedagógico y educativo de la SED con la calidad, un aprendizaje de todos (instituciones y entidades) en forma horizontal sobre el proceso, una construcción de largo plazo (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.57).

No de otra manera puede empezarse a construir un proceso de mejoramiento afianzado en la cultura escolar, que los involucre a todos y que afecte las concepciones, las prácticas y las relaciones en la institución escolar (Cf. Anexo 3. Registro No. 4.4.58).

5. MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

Las acciones formuladas por la Secretaría de Educación Distrital –SED– a partir de los resultados de la evaluación de competencias se orientan a demostrar que, en sucesivas aplicaciones, los estudiantes mejoran los resultados de su desempeño en las pruebas. Esta medida del mejoramiento de los aprendizajes es reportada por los puntajes promedio que obtienen los estudiantes de las instituciones en cada una de las áreas evaluadas.

Para efectos de este estudio, se efectuaron comparaciones entre las instituciones intervenidas mediante el programa *Nivelación para la Excelencia* y las No intervenidas, aquellas que no recibieron ninguna orientación o apoyo para mejorar sus procesos pedagógicos a partir de los bajos resultados.

Las comparaciones establecidas entre las instituciones se realizan a partir de los datos que conforman la base de información de la SED. Se lleva a cabo en el contexto de un estudio cualitativo y con el fin de mostrar el comportamiento de los resultados en los casos seleccionados de tal manera que sea posible aproximarse a los beneficios que reportó para las instituciones el acompañamiento en términos de resultados. Así mismo para lo cualitativo implica un apoyo a los análisis e interpretaciones realizados.

Es por ello que no se pretende efectuar conclusiones estadísticas basadas en los datos puesto que tienen características que no se ajustan a los requerimientos estadísticos:

- Los datos obtenidos para comparar las diferencias entre las instituciones intervenidas y no intervenidas provienen de la selección que hizo la Secretaría, en la que un número importante de instituciones no tiene información de todas las aplicaciones de las pruebas. Se contó con datos de 245 instituciones, 70 de las cuales se reportaron como intervenidas.
- Los datos no corresponden a una muestra estadística seleccionada con los criterios que se exigen para ello.
- Algunas instituciones seleccionadas como casos en este estudio, no tienen mediciones de competencias en todos los grados evaluados.
- Los datos para cada prueba son los agregados de la institución y no los de cada estudiante, lo que no da cuenta de la dispersión de los puntajes en cada institución.

- La base de datos tampoco indica el número de estudiantes evaluados por grado y área evaluada, lo que no permite aplicar pruebas estadísticas para afirmar si las diferencias encontradas son significativas y extensibles a la población de instituciones intervenidas.

Por lo tanto, las comparaciones consisten en mostrar las diferencias entre los promedios de cada grupo de instituciones y determinar el incremento porcentual para cada área evaluada a lo largo de los años en que se realizó la evaluación.

5.1. Características generales de los casos estudiados

Se seleccionaron cuatro instituciones oficiales intervenidas y no intervenidas. Estas últimas se escogieron al azar, buscando que fuesen similares a las intervenidas en cuanto a su ubicación y estrato socioeconómico. Las instituciones con las que se realizó el presente análisis comparativo fueron:

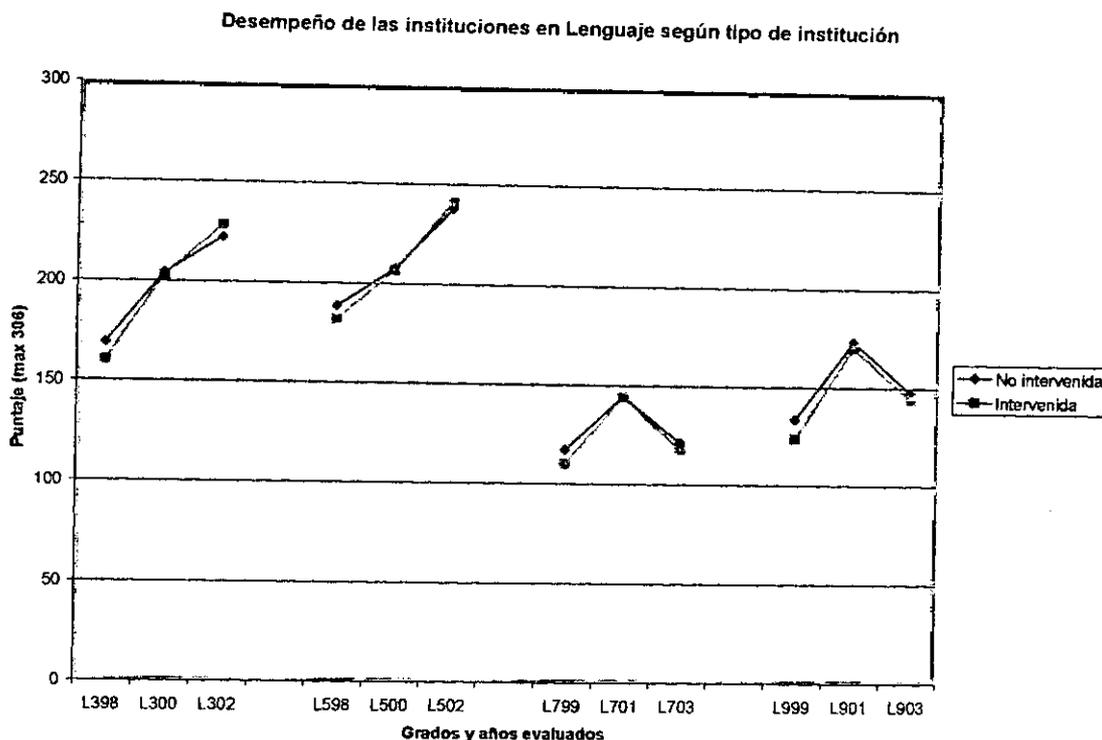
- Dos instituciones, cada una intervenida por una ONG.
- Una institución intervenida por una universidad pública y otra por una universidad privada.
- Las cuatro instituciones no intervenidas fueron dos instituciones de estrato 2 (localidades 4 y 8), una clasificada en estrato 3 de la localidad 10 y otra de estrato 1 de la localidad 19.

5.2. Comparación de los puntajes en las diferentes pruebas entre las Instituciones No intervenidas y las Intervenidas

5.2.1. Área de Lenguaje

En la gráfica inferior (No. 2) se observa que para el caso de lenguaje en tercero, al inicio de la medición las instituciones No intervenidas tienen puntajes ligeramente más altos que las intervenidas. En la siguiente evaluación ésta diferencia desaparece, lo que podría indicar algún efecto positivo de la intervención ya que logró que las instituciones aumentaran sus puntajes de manera importante y al mismo nivel que las que no recibieron ningún apoyo. En la última evaluación, las instituciones intervenidas mantienen su tendencia al mejorar, con menos intensidad que en la evaluación anterior, e incluso superan ligeramente a las no intervenidas (Cf. Cuadro No. 3). Al observar el progreso de cada tipo de institución, expresado en el incremento porcentual (Cf. Cuadro 4), se observa que fue mayor el mejoramiento de las instituciones intervenidas (21% en promedio) que el de las no intervenidas (16%).

Gráfica No. 2.



Fuente: Base de datos de la SED

En el caso de quinto grado la relación anterior se repite, pero en la última evaluación las instituciones no muestran diferencias importantes en sus puntajes. Es necesario anotar que los puntajes de lenguaje de quinto son superiores a los de tercero. Sin embargo, el incremento porcentual en quinto grado es menos significativo entre la primera y segunda evaluación que lo ocurrido en tercero de básica primaria, y en la última aplicación el efecto es contrario: aumenta significativamente más el puntaje en quinto grado que en tercero. Esto podría sugerir que la intervención afectó de manera importante al tercer grado de las instituciones durante el año en que se llevó a cabo y que en quinto grado el efecto positivo fue a más largo plazo.

En relación con el desempeño de los estudiantes de secundaria en la misma gráfica se observa que, tanto en séptimo como en noveno, las instituciones intervenidas y no intervenidas lograron mejorar sus desempeños en la aplicación de 1998 al 2000, siendo más notorio este logro en las intervenidas, puesto que en séptimo sus puntajes aumentan en 12% frente al 9% en las no intervenidas y en 27% frente al 23% respectivamente, en noveno. Nuevamente, al igual que lo ocurrido con los logros en lenguaje en primaria, en secundaria ambas instituciones siguen el mismo patrón pero el mejoramiento no se mantiene: el desempeño cae

en la tercera evaluación. A simple vista las gráficas indican que hay leves diferencias entre los tipos de instituciones, con puntajes favorables para las intervenidas en primaria pero desfavorable en secundaria.

Cuadro No. 3. Puntajes promedio en Lenguaje en las evaluaciones de competencias.

	Lenguaje Tercero			Lenguaje Quinto			Lenguaje Séptimo			Lenguaje Noveno		
	1998	2000	2002	1998	2000	2002	1999	2001	2003	1999	2001	2003
Instituciones Intervenidas	160.5	203.2	228.3	182.2	206.6	241.4	110.4	144.3	118.1	124.3	170.3	144.3
Instituciones No Intervenidas	169	204.1	222.3	188.6	207.5	238.1	117.4	144.5	121.4	133.9	173.3	147.8
Total Instituciones	167.2	203.9	223.5	187.1	207.3	238.7	115.6	144.4	120.7	131.8	172.6	147
Diferencia de promedios intervenidas y no intervenidas	8,5	0.9	6	6.4	0.9	3.3	7	0.2	3.3	9.6	3	3.5

Fuente: Base de datos de la SED

En términos generales los dos tipos de instituciones siguen un mismo patrón tanto en primaria como en secundaria: aumentos sostenidos en tercero y quinto grado y mejoramientos importantes en los puntajes de la aplicación del 2002 con respecto a la de 1998, para el caso de primaria (Cf. Cuadro No.4). En secundaria el mejoramiento no es estable, puesto que los logros sólo se manifiestan mientras dura la intervención (1998 al 2001). En la siguiente aplicación disminuyen y ocurre con mayor porcentaje en séptimo que en noveno, sobre todo para las instituciones intervenidas (22% frente a 19% de las no intervenidas en séptimo). Esto puede sugerir que sin bien la intervención parece tener menos incidencia en los logros de secundaria que en primaria, ésta es mucho menor en séptimo que en noveno. En términos reales, el logro que tuvieron las instituciones intervenidas entre la primera y última medición (en cuatro años) fue de solo de 6 puntos en séptimo y 13 en noveno. Esto muestra que para lograr 360 puntos propuestos por la Secretaría de Educación como la meta ideal se requerirían de aproximadamente 5 años de acompañamiento.

A manera de hipótesis podrían plantearse varias posibilidades de explicación:

- Desde el punto de vista de la intervención podría decirse que el efecto de mejoramiento no se mantiene por las dinámicas cambiantes de las instituciones; y por haber quedado trunco el proceso de acompañamiento.

- Desde el plan de estudios la secundaria plantea un abanico de saberes en los que el lenguaje y la matemática se suponen adquiridos y no son el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Desde el punto de vista de la medición valdría la pena reflexionar qué tanto recogen las pruebas las especificidades de lo que evalúan.

Cuadro No 4. Incrementos porcentuales de los puntajes de Lenguaje entre las evaluaciones

	Incrementos en TERCERO			Incrementos en QUINTO			Incrementos en SÉPTIMO			Incrementos en NOVENO		
	1998-2000	2000-2002	1998-2002	1998-2000	2000-2002	1998-2002	1999-2001	2001-2003	1999-2003	1999-2001	2001-2003	1999-2003
Instituciones intervenidas	17	8	24	9	13	21	19	-19	3	23	-17	9
Instituciones no intervenidas	21	11	30	12	14	25	24	-22	7	27	-18	14

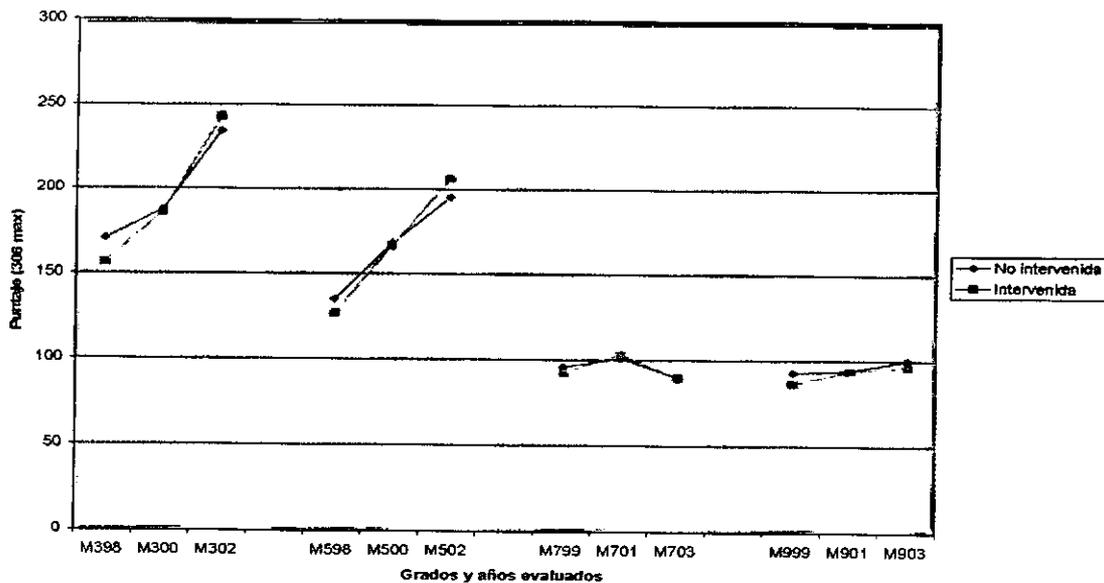
Fuente: Base de datos de la SED

5.2.2. Área de Matemática

El desempeño en matemáticas es muy similar entre los grados tercero y quinto, como se puede observar en la siguiente gráfica (No. 3).

Gráfica No. 3.

Desempeño en matemática por tipo de institución



Fuente: Base de datos de la SED

En los dos grados –tercero y quinto– tanto las instituciones intervenidas como no intervenidas tienen mejoramientos sostenidos en todas sus evaluaciones. En efecto, en la primera evaluación, los puntajes en matemática de las instituciones intervenidas fueron inferiores a los de las no intervenidas (Cf. Cuadro No. 5), pero a partir de la siguiente, estas diferencias se hacen muy pequeñas y en la última aplicación de las pruebas de competencias, los dos tipos de instituciones aumentan significativamente sus logros en el área evaluada, siendo este mejoramiento ligeramente mayor en las instituciones intervenidas. Este comportamiento de los puntajes es similar en quinto grado, aunque es un poco más alto el puntaje (3 puntos aproximadamente) que logran alcanzar las intervenidas frente a las no intervenidas al final de la evaluación.

Cuadro No. 5. Puntajes promedio en matemática en las evaluaciones de competencias

	MATEMATICA TERCERO			MATEMATICA QUINTO			MATEMATICA SÉPTIMO			MATEMATICA NOVENO		
	1998	2000	2002	1998	2000	2002	1999	2001	2003	1999	2001	2003
Instituciones intervenidas	156.7	186	242.8	127.2	166.9	206.6	92.6	103.4	89.9	86.8	93.9	96.6
Instituciones no intervenidas	170.7	187.6	234.2	135.2	168.2	195.2	95.9	101.2	89.8	92.9	94.4	100.2
Total instituciones	167.7	187.2	236	133.4	168	197.6	95.1	101.7	89.8	91.6	94.3	99.4
Diferencia de promedios intervenidas y no intervenidas	14	1.5	8.6	8	1.3	11.4	3.3	2.2	0.1	6.1	0.4	3.6

Fuente: Base de datos de la SED

En secundaria el desempeño de todas las instituciones es bastante bajo (por debajo de los 100 puntos). Ambas instituciones logran mejorar muy poco sus puntajes el año siguiente a la intervención (de 1999 a 2001) de manera tal que obtienen un puntaje alrededor de 101. En noveno, las instituciones intervenidas, con menos logros en matemáticas en la primera aplicación que las no intervenidas, mejoran sus logros hasta alcanzar el mismo puntaje que el de las no intervenidas en el 2001. En estas últimas sus logros son similares a los obtenidos en el año anterior. Esto parece indicar que en secundaria, los impactos en las pruebas de los programas de intervención no se aprecian en tan poco tiempo, por las características y naturaleza de la misma. Con relación a los resultados en la tercera evaluación, en séptimo grado tanto las instituciones intervenidas como no intervenidas bajan sus niveles de logro en la misma proporción y al mismo puntaje. Lo que podría sugerir que la Secretaría logró igualar el desempeño de las

instituciones objeto de su acción con relación a las demás, pero no mejoró los logros significativamente de ninguna en el área de matemática.

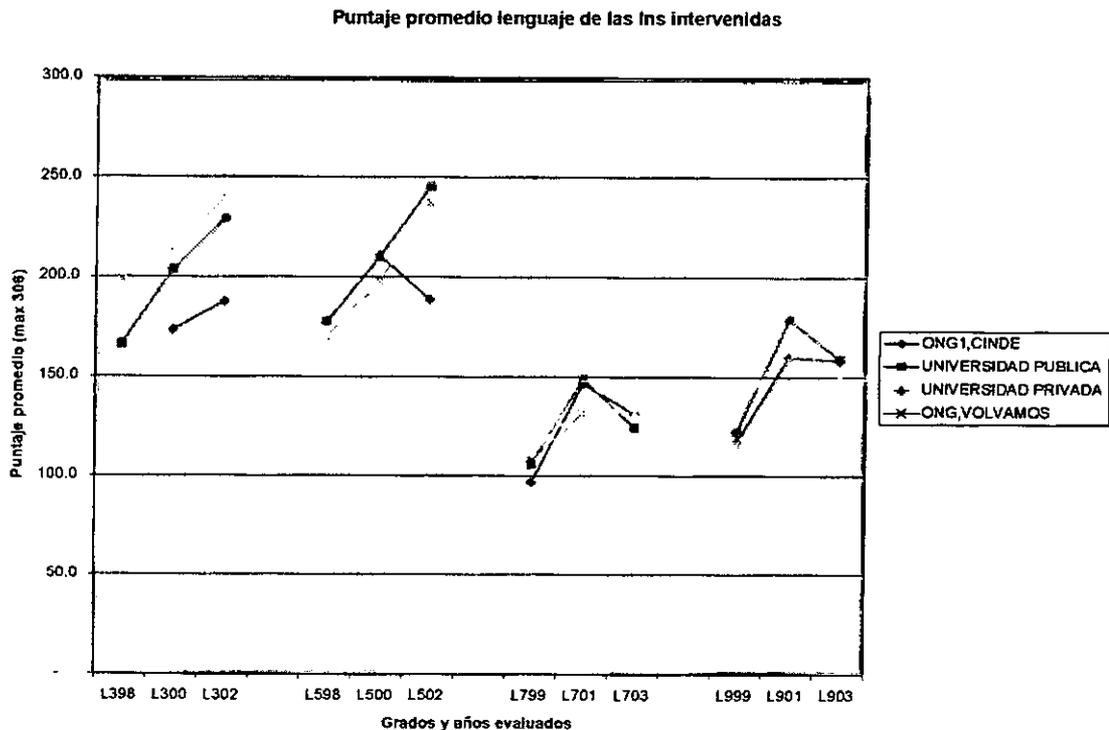
En noveno, contrario a lo visto en séptimo grado, el mejoramiento es sostenido pero en muy poca magnitud con respecto a la primera y segunda aplicación. Efectivamente, como lo muestra el cuadro de los incrementos (Cf. Anexo No. 4), la diferencia porcentual entre cada aplicación es de menos del 10%. La intervención en este caso, tiene muy poca incidencia en los logros de las instituciones en el área de matemáticas.

5.3. Comparación por tipo de intervención por grado y área

5.3.1. Desempeños en Lenguaje

La siguiente gráfica (No. 4) ilustra los desempeños de las instituciones intervenidas en las diferentes evaluaciones de competencias en el área de lenguaje.

Gráfica No. 4.



Fuente: Base de datos de la SED

De esta gráfica se deduce que la institución que recibió el apoyo de la ONG₂ logró mejoramientos importantes y sostenidos en los grados de tercero y quinto. La institución asesorada por la universidad pública tuvo un comportamiento similar pero su mejoramiento fue levemente mayor en quinto grado (15% frente al 11% de la institución con apoyo público) atribuibles posiblemente a las especificidades del tipo de acompañamiento: mayor trabajo de aula con materiales de apoyo para el trabajo de las áreas, en el primer caso y mayor énfasis en la conformación de comunidad docente, en el segundo caso.

Cuadro No. 6. Puntajes en lenguaje de solo las intervenidas

	LENGUAJE TERCERO			LENGUAJE QUINTO			LENGUAJE SÉPTIMO			LENGUAJE NOVENO		
	1998	2000	2002	1998	2000	2002	1999	2001	2003	1999	2001	2003
ONG ₁ CINDE		173,4	187,8		210,7	188,8	96,8	146,5	131,0	117,4	159,9	158,3
Universidad pública	166,7	203,5	229,6	177,6	209,9	245,7	106,0	149,1	124,6	122,4	179,0	159,1
Universidad privada							110,7	136,6	131,1	130,8	169,0	149,3
ONG ₂ Volvamos a la Gente	198,8	214,0	240,3	170,2	197,6	237,0	107,9	131,4		116,0	158,4	

Fuente: Base de datos de la SED

En términos generales, a partir de la evolución de los puntajes de tercer grado en lenguaje se podría afirmar lo siguiente:

1. Las instituciones acompañadas por ONGs y por la universidad pública comenzaron con una diferencia en sus puntajes a favor de las primeras. Las diferencias más notorias se encuentran en las instituciones acompañadas por la universidad pública y la ONG₂, cuyos resultados se reducen en las siguientes mediciones en la que la institución acompañada por la ONG₂ mantiene puntajes altos. Este caso parece indicar que la asesoría de la universidad pública tuvo un impacto importante en los logros de lenguaje en la segunda medición y además logró nivelar el desempeño de los estudiantes con respecto a la institución asesorada por la universidad privada.

Por otro lado, la institución asesorada por la ONG₁ tuvo mediciones desde la segunda aplicación y su cambio con relación a la siguiente no muestra avances (7.7%) y su resultado la sitúa muy por debajo del puntaje máximo esperado (187 puntos frente a los 306 esperados).

2. En tercer grado se observa un incremento en todas las instituciones en cada aplicación. Sin embargo, fue aún más notorio en la institución acompañada por la universidad pública (18% en promedio) y muy superior a la institución acompañada por la ONG₁. Este hecho podría indicar un fuerte impacto positivo y un mejoramiento sostenido en la institución asesorada por la universidad pública y la ONG₂.

Con respecto al quinto grado se observa lo siguiente:

1. En principio, para las instituciones que cuentan con medición en el año 98, las diferencias entre la institución acompañada por la universidad pública y la ONG₂ es leve (7 puntos) y su mejoramiento es similar a lo largo de las aplicaciones, con un incremento total del 28% con respecto al puntaje obtenido en el inicio de la intervención.
2. La institución asesorada por la ONG₁ no mostró mejoramiento en sus puntajes; por el contrario, sus estudiantes lograron más bajos puntajes que los obtenidos en la evaluación previa a la intervención.
3. En séptimo y noveno todas las instituciones muestran una evaluación de sus logros muy particular: mejoran considerablemente en la evaluación posterior al acompañamiento y pierden puntaje en la última evaluación. Es decir, parecería que en el área de lenguaje en secundaria se requeriría un acompañamiento más prolongado si se quisiera mantener o superar los logros alcanzados.
4. Es necesario anotar que pese a lo anterior, la institución que recibió el acompañamiento de la universidad pública fue la que obtuvo mejores logros en el grado noveno en la evaluación posterior a la intervención.

5.3.2. Área de Matemáticas

En el área de matemáticas el comportamiento de los puntajes fue similar al de lenguaje pero con puntajes más bajos (gráfica 5). Es decir, hay mejoramientos sostenidos en primaria, más destacados en quinto grado que en tercero, pero muy pocos avances en secundaria, siendo mejores los logros de noveno que los del grado séptimo.

La variación de los logros según el proceso de acompañamiento vivido por cada institución muestra lo siguiente:

1. El mayor impacto del acompañamiento en los resultados de los estudiantes fue en la evaluación inmediatamente después de la intervención de la entidad acompañante, sobre todo aquella acompañada por la universidad pública. Esta institución logró un mejoramiento del 35% en dicho período y un incremento total del puntaje del 31%.
2. En la institución acompañada por la ONG₁, los resultados en la segunda medición, posterior al proceso de intervención, incrementaron muy poco (5%), lo que genera inquietudes acerca de la efectividad del acompañamiento en este grado y área.
3. En secundaria, el logro de los estudiantes de todas las instituciones acompañadas en los puntajes de las pruebas de matemáticas en la segunda aplicación fue discreto, en especial en séptimo grado (por debajo del 20%). Sin embargo, se destaca el desempeño de la institución acompañada por la ONG₁, quien tuvo un mejoramiento constante e importante (34% en total). Llama la atención que, de las tres instituciones que presentaron la tercera prueba en el año 2003, asesoradas por la ONG₁, la universidad pública y la universidad privada respectivamente, sólo la primera elevó sus puntajes en un 18%. La institución asesorada por la universidad pública obtuvo puntajes incluso más bajos que los que había alcanzado antes de comenzar la intervención. La otra institución aumentó un 1% en la segunda evaluación y en la tercera regresó al mismo puntaje que al comienzo de la intervención. Es decir, en este caso la intervención no mostró el efecto esperado: mejorar significativamente los logros en matemática.

Con relación a lo dicho puede formularse la explicación relacionada con la dificultad de construir comunidad académica entre los grupos de docentes del nivel de secundaria, nivel en el que se agudiza la segmentación docente por el énfasis que se otorga a las disciplinas en el proceso de enseñanza. Por su parte, el acompañamiento de la ONG₁ apuntó a afectar la formación docente teniendo en cuenta esta segmentación o sea, con expertos de amplio reconocimiento en las áreas que conforman el plan de estudios.

4. En noveno grado el proceso de acompañamiento no logró mejorar los resultados de las pruebas de matemáticas (Cf. Gráfica No. 5) pero las variaciones en los logros de las instituciones que participaron en la tercera evaluación crea esperanzas: todas incrementaron sus puntajes en por lo menos el 20%.

5. La institución apoyada por la entidad ONG₁ logró aumentos en sus niveles de desempeño en matemática en todos los grados y la institución apoyada por la universidad pública fue la única que logró mantener su ruta de incrementos en los logros de las dos áreas en los grados de primaria. Como ya se dijo, la característica del acompañamiento expuesta, explica este resultado.

En la Tabla No. 3 se sintetizan las discusiones anteriores centradas en el tipo de acompañamiento que resultó en la caracterización de los casos.

Tabla No. 3. Síntesis de las relaciones entre los resultados y las características del proyecto Nivelación para la Excelencia

Caso	ONG ₁ Un acompañamiento polémico	ONG ₂ Un acompañamiento sin mediación	Universidad privada Un acompañamiento impuesto	Universidad pública Un acompañamiento construido colectivamente
Relación modelo- resultados				
Estrategias	Acompañamiento centrado en talleres de expertos en las distintas disciplinas que constituyen el plan de estudios	Trabajo de aula a partir de talleres usando materiales didácticos para lenguaje y matemáticas	Trabajo de articulación entre las áreas que conforman el plan de estudios	Jornadas pedagógicas de reflexión sobre la práctica de los docentes
Resultados	Favorece la secundaria	Favorece la primaria	Favorece el fortalecimiento de la institución	Favorece la conformación de comunidades académicas
Sostenibilidad	Los resultados son buenos cuando se trata de grado 9º que implica mayor énfasis en lo disciplinar	Los resultados se sostienen para la primaria	Los resultados no tienen un comportamiento consistente a lo largo de las distintas evaluaciones	Mayor sostenibilidad de los logros a lo largo de las evaluaciones realizadas
Interacción institucional	La entidad acompañante aborda a la institución con demasiada flexibilidad que genera percepción de ausencia de modelo y desconcierto para generar acciones.	La entidad acompañante aborda la institución desde su modelo sin abrirse a sus necesidades. La institución recibe los productos de la entidad aunque no encuentra un camino pedagógico claro.	La entidad acompañante generó condiciones que harían posible una posterior intervención exitosa.	La entidad acompañante generó sintonía y sinergia con la institución acompañada

Tabla No. 3. Síntesis de las relaciones entre los resultados y las características del proyecto Nivelación para la Excelencia (Continuación)

Caso	ONG ₁ Un acompañamiento polémico	ONG ₂ Un acompañamiento sin mediación	Universidad privada Un acompañamiento impuesto	Universidad pública Un acompañamiento construido colectivamente
Relación modelo- resultados				
Relación con la política	No hay una apertura clara frente a las disposiciones de política de tal manera que lograr el acompañamiento exigía sensibilización frente a ella y demora en los acuerdos.	La apertura a la política se hace desde la política misma y no desde un proyecto conducente a fortalecer la institución.	La política ingresa en un ambiente de incomunicabilidad que se trabaja en el acompañamiento y reporta beneficios institucionales pero continúa frente a los cambios de la política educativa.	Genera capacidad para asumir la política desde su proyecto y construcción institucional.
Formación docente	La formación entra a ser demandada por intereses particulares de los docentes sin que el acompañamiento logre articular una propuesta.	No hay un proyecto institucional de formación ni el acompañamiento logra establecerlo.	La demanda de formación se encamina al logro de mayor participación y comunicación en la institución debido a sus problemáticas particulares.	Hay un proyecto institucional de formación y el acompañamiento lo fortalece.

Fuente: Elaborado por las investigadoras a partir de la información primaria recolectada

6. A MANERA DE CONCLUSIONES: RETOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Este apartado propone algunas consideraciones, a manera de retos, cuando se relaciona la política educativa y la formación docente.

6.1. Derivados del programa de acompañamiento

Lo primero que es necesario decir es que el programa de Nivelación para la excelencia intentó cambiar el sentido de la formación docente al proponer una formación in situ y articulada al mejoramiento institucional, lo que permitía pensar en las necesidades de la institución por encima de las necesidades individuales de los docentes, como ha sido concebida tradicionalmente la formación.

Sin embargo, el análisis del programa permite afirmar que nivelación para la excelencia se desarrolla como un proyecto más en el marco de la política derivada de la evaluación de competencias. En esta medida, no se prolonga más allá de la presencia de la institución acompañante, de tal forma que al salir ésta el proceso generado se interrumpe.

Por su parte, el programa no logró un trabajo colectivo de formación como se esperaba, por el tratamiento diferencial que requieren las áreas, en primera instancia antes de ponerlas a dialogar entre sí. De tal manera el acompañamiento logra, a lo sumo, un proceso de formación tradicional por áreas y no la posibilidad de articular los intereses institucionales a partir de un proyecto colectivo. Lo dicho podría explicarse más por la cultura institucional que por el mismo acompañamiento, pues el trabajo en las instituciones es aislado y los mismos docentes no conocen lo que sus compañeros hacen.

Además, el proceso de mejoramiento es de largo plazo, sostenido y no solamente asociado a la intervención de la entidad acompañante, pues de ésta pueden derivarse aprendizajes que necesitan ser recontextualizados y apropiados para que la institución logre los caminos más pertinentes para el cambio.

Un análisis más detallado a partir de la información cualitativa recogida en entrevistas y grupos focales permitiría afirmar que la institución empezó a generar procesos de cambio que favorecerían la continuidad de una reflexión conducente acciones más orientadas al fortalecimiento institucional específicamente es aspectos tales como: plan de estudios, modelo pedagógico, especificidad de las áreas, articulación de las mismas y manual de convivencia.

Resulta lamentable que las acciones de política sean tan corto placistas y que la formación de docentes se haya orientado hacia una oferta de programas de

formación que no convoca a la institución sino que apela a los intereses particulares de los maestros.

De parte de la entidad acompañante se torna necesaria la readecuación de sus saberes en el sentido de que su propuesta no es válida para todo tipo de institución; por el contrario, necesita readecuarse y negociarse a partir de las características institucionales y los intereses de los docentes. El ingreso de la entidad a la institución no está garantizado por el compromiso del rector ni por la decisión de la SED. Se requiere una puesta en sintonía de la institución acompañada y la acompañante que va más allá del conocimiento del modelo que agencia cada una de las entidades acompañantes.

Hasta dónde el acompañamiento muestra un vacío en la formación de maestros que tiene que ver con los problemas que afectan actualmente la práctica pedagógica de los docentes en materia de equidad. Significa que si bien los maestros no saben cómo enfrentar pedagógicamente los problemas de equidad social que ingresan al aula, tampoco las entidades pueden proporcionarles orientaciones claras que los conduzca a satisfacer sus necesidades de enseñanza en la ruta esperada. Este punto es crucial para un trabajo orientado a la equidad educativa que les permita a los docentes pasar de los conocimientos y sus adscripciones disciplinares a su relación con los conocimientos que poseen los estudiantes y que se espera que adquieran, en contextos de bajo capital cultural.

A propósito de los análisis cuantitativos es importante anotar que los resultados obtenidos en las pruebas de competencias de lenguaje y matemáticas por parte de los estudiantes de las instituciones intervenidas y no intervenidas no muestran diferencias significativas a lo largo de varias aplicaciones. Con las limitaciones que tiene la base de datos, es posible afirmar a manera de hipótesis que el mejoramiento no puede desprenderse con facilidad ni directamente de un programa como el de nivelación para la excelencia.

No obstante, el programa podría afirmarse que fue una acción importante y válida que tomó tiempo para ser comprendida por las instituciones. Que no es un programa homogéneo, lo que quiere decir que hubo especificidades derivadas tanto de la oferta pedagógica de la entidad acompañante como de las especificidades de la institución educativa acompañada. Eso hizo que los caminos recorridos fueran distintos, que se privilegiaran distintos aspectos tales como la comunicación, el clima organizacional, el plan de estudios, u otro, que los resultados no fueran los mismos ni los niveles de satisfacción con el programa. Sin embargo, aún en los casos donde el acompañamiento fue más polémico la institución acompañada generó un aprendizaje que no es visible en un resultado cuantitativo ni en el análisis de la política en sí misma que consiste en aprender a trabajar con otra entidad.

6.2. Derivados de la relación macro-micropolítica

La formulación de la política, como ya se ha dicho a lo largo del trabajo, no tuvo en cuenta al maestro. Esta situación alude a la tensión existente entre el diseño de la política de mejoramiento y su implementación en la institución educativa, y más específicamente, su incorporación a las prácticas de aula. Ello afecta las relaciones ideologizadas que tiene el maestro sobre el Estado, desde su formación, y su comprensión de las exigencias de la política en cuanto a las finalidades de la educación. En consecuencia, se le dificulta traducir esas orientaciones en prácticas institucionales, sobre todo en contextos deficitarios o caracterizados por contar con bajo capital cultural.

Si bien la macropolítica tiene claras orientaciones, los programas generados a partir de ella no están acabados y es en la marcha como terminan construyéndose. Eso hace que las instituciones se relacionen con algo que no pueden ver en su totalidad y que no sea fácil comprender que ellas participan en su construcción, lo que dificulta su puesta en marcha porque puede verse como confuso, inadecuado, sin sustento teórico y arbitrario; en el camino las demandas y expectativas empiezan a superar las posibilidades con las que se diseñó el programa, lo cual finalmente se traduce en insatisfacción porque el cronograma de las acciones siempre queda corto. Es por ello que algunas instituciones reclaman de la entidad acompañante la continuidad del proceso.

A nivel de las instituciones educativas el análisis del programa estudiado muestra que la equidad pedagógica hace parte de la gestión de la institución, en cuanto a la identificación de las particularidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto social y cultural y en relación con la adecuación de sus proyectos a las necesidades y carencias encontradas. Desde este punto de vista la institución requiere muy buenas estrategias pedagógicas que impliquen el conocimiento del otro, la aceptación de sus argumentos, que se cuente con todos los recursos necesarios para la gestión pedagógica (docentes, laboratorios, material educativas, condiciones de infraestructura), que existan oportunidades para los estudiantes (becas y reconocimientos a los buenos estudiantes), que la política misma apunte a mayores convergencias entre la comunidad docente (reconocimiento y divulgación de experiencias significativas).

De otra parte, las políticas requieren continuidad y no sobreponerse unas a otras, lo que lleva a que los docentes olviden los aprendizajes logrados con la política anterior. Lo dicho se aclara si se tiene en cuenta que la política de fusión de instituciones fragmentó aún más las comunidades de docentes y dificulta la gestión académico administrativa de los rectores (a cargo de tres jornadas que se volvieron una) pues el mejoramiento tiene que partir, aparentemente, de cero.

6.3. Sugerencias para la formación docente

Podría establecerse que los maestros están débilmente formados en materia de política educativa y lo que ella implica en cuanto dinamizadora del sistema educativo. Ello se afirma a partir del lenguaje mismo usado a lo largo de los grupos focales donde pareciera que el sistema educativo fuera algo externo con el cual no se identifica. De esta manera él sospecha de la decisión de política vista como algo coyuntural, asociado a una administración.

También puede atribuirse a la formación de los maestros una subvaloración de la política debido a su escaso contenido teórico en comparación con el academicismo que ha caracterizado su formación, y al poco entrenamiento que tiene para derivar lo teórico en propuestas de acción. Si la formación tuviera un mayor anclaje en la práctica, posiblemente el maestro establecería vínculos más estrechos entre las formulaciones teóricas y las acciones que buscan afectar la práctica de las instituciones, y en particular, el aprendizaje de los estudiantes. A manera de ejemplo puede decirse que es difícil que ellos comprendan que el programa nivelación para la excelencia tiene detrás un cuerpo teórico basado en el reconocimiento a la inequidad de las sociedades que afectan la educación de los sectores menos favorecidos para lograr una adhesión y desprender de ella alternativas pedagógicas.

De otra parte la política está elaborada con supuestos que no necesariamente se dan, como por ejemplo, creer que el maestro está dispuesto con facilidad a trabajar con otros y a aprender de ellos en una condición que no sea la de la formación tradicional. Desde este punto de vista la relación que implicó la política nivelación para la excelencia llevó tiempo en poner de acuerdo al acompañante y al acompañado y lograr receptividad y legitimidad de éste último y su propuesta, lo que acortó el mismo proceso de acompañamiento. De esta manera, cuando se logró el entendimiento, ya era tiempo del retiro de la entidad acompañante, dando la sensación de un proceso que quedaba incompleto.

Lo dicho conduce a sugerir la necesidad de vincular el análisis de política dentro de los currículos de formación docente, a partir de estudios de caso, de reflexión sistemática sobre los programas que agencian las políticas y su evaluación, y no solamente como se entiende la política educativa asociada a la legislación y al momento presente.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Isabel Jiménez (comp.). Bogotá, D. C.: Siglo XXI, segunda edición, 1998.

Brunner, José Joaquín. "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?"; en *Revista Colombiana de Educación No. 27*. Bogotá D. C.: CIUP-UPN, 1993, pp. 7-22.

Castro, Y. *Nivelación para la excelencia. Una apuesta por la calidad de la educación en las instituciones educativas del Distrito*. Bogotá, D. C.: SED-Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003.

CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía. I Visión global*. Santiago de Chile: Alfaomega, 2000.

Díaz Barriga, Angel e Inclán Espinosa, Catalina. "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" en *Revista Iberoamericana de educación No. 25*. Río de Janeiro: OEI, monográfico Profesión docente, enero-abril 2001, pp. 17-41.

Durnston, John. "Construyendo capital social comunitario" en *Revista de la CEPAL No. 69*. Santiago de Chile: CEPAL, diciembre de 1999, pp. 103-118.

Ezcurra, A. *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: 1998.

Gajardo, Marcela. *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: PREAL, 1999.

Institución educativa distrial Class. *Acuerdo para la convivencia. ¿Cuáles son las reglas? Yo también juego*. Bogotá D. C.: IED Class, 2005.

Institución educativa distrial Class. *Proyecto educativo institucional*. Bogotá D. C.: IED Class, 2005.

Institución educativa distrial Confederación Brisas del Diamante. *Manual de convivencia*. Bogotá D. C.: IED Confederación Brisas del Diamante, Secretaría de Educación del Distrito Capital, 2005.

Institución educativa distrial Juan Evangelista Gómez. *Manual de convivencia*. Bogotá D. C.: IED Juan Evangelista Gómez, 2005.

- Institución educativa distrial Juan Evangelista Gómez. *Proyecto educativo institucional. Construyendo el saber con equidad y autonomía*. Bogotá D. C.: IED Juan Evangelista Gómez, 2005.
- Institución educativa distrial Miguel Antonio Caro. *Caracterización institucional realizada por la Universidad Javeriana de acuerdo al convenio Dividendo por Colombia – SED – PUJ*. Bogotá, D. C.: IED Miguel Antonio Caro, junio de 2003.
- Institución educativa distrial Miguel Antonio Caro. *Plan institucional 1990-1991*. Bogotá, D. C.: IED Miguel Antonio Caro, 1990.
- López, Néstor. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Fundación Ford, 2005.
- Ministerio de Educación Nacional. *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto*. Bogotá, D. C.: MEN, Documentos de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994.
- Palamidessi, M. *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL, documento No. 28, 2003.
- Rawls, John. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura económica, 1971.
- Rojas Fabris, María Teresa. "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales" en *Revista Praxis No. 4*, Junio de 2004, 18 páginas. (www.revistapraxis.cl) Consultada en noviembre 3 de 2004.
- Sánchez Vásquez, Alejandra. *Reflexionando en torno al acompañamiento...*. Bogotá D. C.: CINDE-IED Juan Evangelista Gómez, documento de trabajo, 2002.
- Sen, Amartya. "Capital humano y capacidad humana" en *Cuadernos de economía No. 29*. Bogotá, D. C.: Facultad de ciencias económicas, Universidad Nacional de Colombia, segundo semestre de 1998.
- Tedesco, J. C. *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IPE-UNESCO-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

_____ "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo" en *Revista Colombiana de Educación No. 45*. Bogotá D. C.: UPN-CIUP, 2003, pp. 9-19.

Tenti, E. "La escuela y los modos de producción de la hegemonía" en *Revista Colombiana de Educación No. 45*. Bogotá D. C.: UPN-CIUP, 2003, pp. 20-40.

Universidad Nacional de Colombia. *Evaluación de competencias básicas en Bogotá, Distrito Capital*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá, 1998-2001.

8. ANEXOS

1. Programa de los dos seminarios dictados en la Maestría en Educación, Departamento de Postgrados, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional
2. Información recolectada para el estudio.
3. Registros codificados.
4. Anexo estadístico.
5. Artículos a ser publicados en el Magazín Aula Urbana del IDEP.
6. Socializaciones realizadas en el marco del estudio.
7. Informe técnico final.
8. Informe financiero.
9. Actas de interventoría.
10. Resumen analítico del informe de investigación
11. Resultados de conocimiento, no comprometidos dentro del contrato

Anexo 1. Programa de los dos seminarios dictados en la Maestría en Educación, Departamento de Postgrados, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional

CURSO MAESTRÍA – II SEMESTRE DE 2004

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST-GRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

NOMBRE DEL CURSO:

Democracia y equidad educativa.

RESPONSABLE:

GLORIA CALVO

PROPÓSITOS:

- Revisar algunos planteamientos teóricos que fundamentan las propuestas educativas encaminadas a la equidad.
- Analizar algunas experiencias de política educativa que afectan diferentes aspectos relacionados con la equidad.
- Reflexionar sobre la relación *calidad educativa, equidad y democracia*, en algunas experiencias de política educativa.

SÍNTESIS DEL CONTENIDO:

Es casi un lugar común afirmar que la escuela no garantiza la equidad educativa. Pese a múltiples esfuerzos parece existir un circuito que ofrece una educación de calidad para los sectores más favorecidos y otro que no logra atender los requerimientos de ciertos grupos para que sea significativa su permanencia en la escolaridad. Ante esta situación, se han diseñado estrategias encaminadas a atender los contextos más desfavorecidos tratando de afectar aspectos específicos como la cobertura y la financiación; la calidad de los aprendizajes; el reconocimiento de los saberes previos, entre otros.

Esta preocupación por la calidad de los aprendizajes va más allá de las evaluaciones y engloba una preocupación más profunda por la democracia en el entendido que grupos poblacionales altamente educados pueden ejercer mejor sus derechos y deberes a la par que constituyen grupos de presión por mejores condiciones de vida, tanto en lo social como en lo económico.

En este orden de ideas, el seminario abordará, en primer término, la discusión sobre la *Equidad, la Democracia y la Calidad de la Educación*, en el contexto latinoamericano. Seguidamente, estudiará las nociones de *capital social y capital*

cultural, a partir de teóricos como Pierre Bourdieu, John Dumston y Amartya Sen. Finalmente, se analizará las nociones de *equidad, democracia y calidad de la educación*, en algunas experiencias de política educativa que tienen lugar actualmente en el Distrito Capital.

METODOLOGÍA:

Tal como corresponde a un seminario, se trabajará a partir de la lectura de los textos recomendados para cada una de las sesiones. A partir de las claridades conceptuales derivadas de las lecturas indicadas, se analizarán una serie de experiencias encaminadas a garantizar la equidad educativa.

Se exigirá como trabajo final un ensayo que de cuenta del análisis de una experiencia de política educativa a partir de información secundaria.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Isabel Jiménez (compiladora), Bogotá, Siglo XXI editores, segunda edición, 1998, 206 páginas.
- DEWEY, John. *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1995.
- DURNSTON, John. *Construyendo capital social comunitario*, EN: Revista de la CEPAL, No. 69, Diciembre de 1999, pp. 103-118 (218 páginas).
- REIMERS, Fernando (editor). *Unequal schools, unequal chances*, Cambridge, Harvard University Press, The David Rockefeller Center Series on Latin American Studies, 2000, 464 páginas
- _____, Entrevista concedida a Mónica Luque. EN : *Revista La Educación*, año XLV, No. 136-137, I-II, OEA, Washington, 2001, p. 290 (pp. 279-292).
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, No. 45, Segundo semestre de 2003, páginas 7-19.
- TENTI FANFANI, Emilio. *La escuela y los modos de producción de la hegemonía*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, No. 45, Segundo semestre de 2003, páginas 20-40.
- SENN, Amartya. *Capital humano y capacidad humana*. En: *Cuadernos de Economía* No. 29, Bogotá, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Segundo Semestre de 1998.

HORARIO:

Martes de 18:00 a 20:00 horas.

CURSO MAESTRÍA – I SEMESTRE DE 2005

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE POST-GRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL CURSO:

Los estudios de caso y su uso en política educativa

RESPONSABLE:

GLORIA CALVO

PROPÓSITOS:

- Presentar los estudios de caso como una estrategia de la investigación en Ciencias sociales.
- Discutir la validez teórica y metodológica de los estudios de caso.
- Desarrollar algunas herramientas metodológicas para la elaboración de los estudios de caso.
- Analizar algunos casos de política social en el Distrito Capital a la luz de la equidad educativa.

SÍNTESIS DEL CONTENIDO:

El seminario presenta la discusión teórica y metodológica sobre los *Estudios de caso* en las Ciencias Sociales y específicamente en política educativa. A tal efecto, retoma algunos planteamientos de la etnometodología para ilustrar la tradición de los estudios de caso y discutir la construcción de los mismos, sus posibilidades de lectura y la construcción de teorías secundarias.

Para ilustrar esta propuesta metodológica se analizarán desde la perspectiva de la *equidad educativa* algunas propuestas implementadas por la política educativa en el Distrito Capital (nivelación para la excelencia, subsidios a la demanda, colegios en concesión, formación para las competencias laborales, entre otros).

METODOLOGÍA:

El seminario combinará tres estrategias metodológicas: exposiciones magistrales, sobre todo para presentar el concepto de *estudio de caso* y su uso en las ciencias sociales; discusiones grupales para dar cuenta de las lecturas asignadas en el seminario y talleres para analizar la información sobre casos de política educativa.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata, 1988, capítulo VI, análisis e interpretación de datos, páginas 172-212.

- DOGAN, Matei y PAHRE, Robert. Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora. México, Editorial Grijalbo, 1993.
- CALVO, G. Y otros. El Aula Reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en la lectura y escritura a la luz de la reforma educativa. UPN-CIAS, Bogotá, Primera Edición, Arfo Editores e Impresores Ltda., 2001, Capítulo 6, páginas 140-192.
- REIMERS, Fernando (editor). *Unequal schools, unequal chances*, Cambridge, Harvard University Press, The David Rockefeller Center Series on Latin American Studies, 2000, Capítulos 2, 9 y 16.
- CAMARGO, Marina. "No más escuelas pobres para los pobres" en: *Innovación escolar y cambio social*. Santa fe de Bogotá, Fundación FES y Colciencias, 1997, páginas 327-334.
- STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Traducción de Roc Filella. Madrid, Ediciones Morata, Colección Pedagogía Manuales, 1998, 159 páginas.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, T. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Paidós, 1990, segunda parte: *La redacción de los informes*.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Isabel Jiménez (compiladora), Bogotá, Siglo XXI editores, segunda edición, 1998, 206 páginas.
- DEWEY, John. *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1995.
- Sen, Amartya. *Capital humano y capacidad humana*. En: Cuadernos de Economía No. 29, Bogotá, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia, 1998. página 67-72. (<http://ladb.unm.edu/econ/content/cuadeco/1998/july/capital.html>) Consultada en septiembre 9 de 2004.

HORARIO:

Martes de 18:00 a 20:00 horas.

Anexo 2. Información recolectada para el estudio

Institución	Entidad acompañante	Información Primaria	Identificación	Información secundaria
Institución I ₁	Universidad privada	Entrevista a miembro del equipo acompañante de la universidad privada	Acompañante de la universidad privada	Base de datos IDEP
		Entrevista a Presidente Consejo Estudiantil I ₁	Presidente Consejo estudiantil I ₁	
		Grupo focal con los estudiantes	Grupo focal 1	
Institución I ₂	ONG ₂	Entrevista a directivo de la ONG ₂	Directivo de ONG ₂	Base de datos IDEP
		Grupo focal con los estudiantes	Grupo focal 2	
		Grupo focal con los profesores	Grupo focal 3	
Institución I ₃	Universidad pública	Entrevista a miembro del equipo acompañante de la universidad pública	Acompañante de la universidad pública	Base de datos IDEP
		Grupo focal con los estudiantes	Grupo focal 4	
		Grupo focal con los profesores	Grupo focal 5	
Institución I ₄	ONG ₁	Entrevista a directivo de ONG ₁	Directivo de ONG ₁	Base de datos IDEP
		Grupo focal conjunto de profesores y estudiantes	Grupo focal 6	
Instituciones no intervenidas	-	-	-	Base de datos IDEP

Anexo 3. Registros codificados

Registros 3.2.2. Dificultades en el proceso de acompañamiento

Registro No. 3.2.2.1

“... se hizo el diagnóstico, pero entonces fueron otras instituciones las que hicieron el acompañamiento (...) el programa había cambiado de nombre a Nivelación para la excelencia...” (Directivo ONG₁).

Registro No. 3.2.2.2

“... a uno lo contratan para tratar de salvar un colegio, entonces uno trata de salvarlo, pero cuando el problema no está en el nivel de qué se construye pedagógicamente, ideológicamente o en nuevas metodologías de dirección, sino que claramente hay que cambiar personas, hay que tomar medidas de ese tipo, si la Secretaría no actúa, es muy frustrante...” (Directivo ONG₁).

Registro No. 3.2.2.3

“... Yo creo que unas dificultades tienen que ver con la concepción del programa (...); dos, con el desarrollo del programa; tres, con las instituciones educativas; cuatro, con las instituciones que hicieron el acompañamiento y quinto, como se conformaron las relaciones entre los acompañantes y las instituciones. Sobre el programa, (...) su diseño tenía una lógica que se basaba en el reconocimiento: los colegios que logran menores resultados, se deben a factores en los cuales, con un buen apoyo, se pueden superar y el buen apoyo se supone que lo pueden dar, instituciones que tienen alguna trayectoria (...) ese enfoque era insuficiente en dos sentidos: uno, es que entonces la Secretaría de Educación se asumía como un contratante, como una entidad que disponía de unos fondos para contratar y las instituciones entregaban los productos que tenían (...) En un período de acompañamiento relativamente largo donde un director de un proyecto no visita por lo menos un plantel de cada institución y no se reúne si quiera una vez con cada institución técnicamente, a ver qué está pasando, me parece que, o la persona no estaba dedicada al proyecto o le pusieron la carga de la dirección a otras secciones (...) hubo teléfono roto en la comunicación desde el punto de vista técnico...” (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.4

“... programa de mejoramiento de calidad de la educación (...) montado sobre (...) un enfoque puramente administrativo de interventoría y de entrega de fondos (...) no había una estrategia de aprendizaje de la Secretaría (...) una estrategia de socialización de aprendizajes (...) Las reuniones eran de corte administrativo, no hubo ningún estímulo al aprendizaje horizontal (...)” (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.5

“... la Secretaría no se puede limitar a ser una instancia de administración, del manejo de los fondos con los cuales contrata operadores, sino que tiene que tener una propuesta (...) poder hacer la interventoría, poder analizar los resultados, etc., que, los solos

resultados en las pruebas educativas no dan cuenta de un proceso educativo de calidad y que resuelva esos problemas de una ciudad... como Bogotá tiene..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.6

"... faltaba también mucha claridad sobre el rol de los rectores en el programa; entonces, digamos, el rol de los rectores era más o menos, recibir a la gente y decirle: hable con tal persona; pero el rector no tenía una responsabilidad en el proceso de mejoramiento (...) había planteles en donde había un enfrentamiento muy grande entre los profesores y el rector, entonces, la gente, como el rector no tenía ninguna responsabilidad en eso, lo delegaba en un equipo que no nos iba a dejar marchar suficientemente bien, porque no le iba a hacer el servicio al rector (...) el rector no dejaba trabajar con nadie más que no fuera su gente (...) mientras no haya una responsabilidad clara del rector y haya miembros de la comunidad educativa con responsabilidades claras, los procesos se hacen muy complejos..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.7

"... la gestión era muy compleja porque tú quedabas resolviendo unos problemas que no son propiamente de un plan de acompañamiento para el mejoramiento de la calidad, sino son problemas de gestión y de dirección educativa que tiene que resolverlos es la estructura normal del programa..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.8

"...En relación con los centros educativos, a mí me parece que no hubo una suficientemente buena preparación y sensibilización para eso, ni estuvo previsto en ese momento cómo debían funcionar las cosas; entonces, la gente participaba unos impuestos, pero no había un equipo definido que respondiera por el proceso dentro los colegios y era muy difícil definir esas responsabilidades; incluso en el inicio hubo dificultades porque hubo una huelga y yo recuerdo que en ese momento había una discusión muy fuerte sobre el tema de la evaluación del magisterio y para mucha gente esto era una forma disfrazada de meter la evaluación..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.9

"...había una gran resistencia (...) parte importante del tiempo de las instituciones, por los menos en el caso nuestro, que tuvimos a dedicarlo fue a abrir el espacio del programa..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.10

"...al comienzo hay desconfianza..." (Directivo de ONG₂).

Registro No. 3.2.2.11

"...la gente perdió mucho tiempo llegando a las instituciones..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.12

"... uno hacía un cronograma de visitas al colegio y resulta que, en muchas de esas visitas habían citado a los docentes a otra cosa; entonces, digamos, no hay planificación, no hay articulación de los programas, eso lo hacía muy complejo..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.13

"...ahí les mandamos los que saben para que les enseñen a hacer lo que ustedes no saben hacer (...) hubiera ameritado otro tipo de gestión..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.2.14

"... no fue fácil entrar a la institución (...) hubo errores en la constitución de los equipos..." (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 3.2.2.15

"... Los maestros desconfían de la política (...) Tienen miedo a la evaluación (...) No es fácil entrar a las instituciones (...) Es vital el papel y el compromiso con el sector..." (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 3.2.2.16

"... Nosotros habíamos hecho una caracterización previa y algunos planteamientos de la caracterización fueron muy cuestionados (...) los maestros son muy sensibles a cualquier clase de crítica..." (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 3.2.2.17

"...Los maestros desconfiaban mucho de cuál era el sentido de la evaluación..." (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 3.2.2.18

"... no se reconocen los sujetos en el proceso educativo: ni maestros, ni comunidad (...) Las políticas se imponen: las fusiones, las integraciones; se recortan las conquistas del magisterio (...) El discurso pedagógico está muy mediado por el discurso gremial: todo lo que suene a mejoramiento, a acompañamiento, a agentes externos a la institución (...) son productos de la política neoliberal (...) Las relaciones internas en la escuela son muy complejas; la cultura institucional no permite los diálogos entre las disciplinas (...) hay códigos que se manejan y afectan campos como la convivencia (...) No hay una vocación metodológica de encontrarse con los otros (...) falta comunicación (...) no es posible la interdisciplinariedad..." (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 3.2.2.19

"...Nosotros encontramos bandos en las instituciones; poderes y autoridades creadas desde lo patriarcal..." (Es decir, desde el manejo vertical de la autoridad) (...) fue muy difícil porque fueron tres o cuatro reuniones donde los debates fueron gremiales y políticos (...) un mes, casi todos los días, yendo a los colegios a hablar, de reunión con los consejos académicos, con los consejos directivos (...) y los rectores normalmente se excusaban, nunca estaban (...) nos daban el aval pero no querían vivir la discusión..." (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 3.2.2.20

"Maestros con mucho discurso (...) maestros con muchos títulos (...) maestros con pocas estrategias didácticas (...) es más fácil el trabajo con maestros del sector rural que con los maestros del sector urbano (...) Demostrar que sí se puede (...) hay desconfianza, hay desconfianza hacia la teórico, fundamentalmente en cuanto a teorías en educación..." (Directivo de ONG₂).

Registros 3.2.3. El valor de la política de acompañamiento

Registro No. 3.2.3.1

"... el programa tenía una buena intencionalidad en el sentido de reconocer que unos colegios no presentan buenos resultados por factores que escapan al control directo del plantel (...) dificultades del entorno, de la familia, etc. (...) precariedades propias del colegio..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.3.2

"... tiene que haber una acción intencional del gobierno para elevar la calidad y garantizar, de mejor manera, el derecho a la educación..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.3.3

"... era una buena lógica, de que los colegios tengan un acompañamiento sistemático..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.3.4

"... esas políticas de acompañamiento yo creo que son buenas..." (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 3.2.3.5

"... se buscó instituciones que tuvieran cierta trayectoria, ciertas posibilidades de desarrollar el programa..." (Directivo de ONG₁).

Registros 3.2.4. Acompañamiento y equidad educativa

Registro No. 3.2.4.1

"...las instalaciones (...) unos muchachos en unas condiciones, además hasta peligroso y todo..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.4.2

"...en unos colegios la Secretaría de Educación debía abogar con las EPS para que a los maestros les hicieran un cierto tipo de tratamientos, porque; es decir, la tensión, el desgaste y el sufrimiento de esos maestros era (...) de estrés (...) hablar (...) como si el problema fuera de falta de destreza pedagógica, didáctica o de capacidades de planeación o de gestión, cuando la gente está agobiada por esto y otro tipo de tensiones..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.4.3

"...había un avance en el sentido de darle a los colegios un apoyo..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.4.4

"...el problema de la equidad es transversal (...) ahí hay un problema de base: en el país no hemos sabido resolver la relación entre políticas, programas, proyectos y estrategias, entonces hay un desperdicio de recursos..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.4.5

"...el acompañamiento sin que tenga una continuidad en el tiempo en el logro de ciertos objetos y un cierto monitoreo y evaluación (...) que la gente haga conciencia de los logros

que está alcanzando, las dificultades que está teniendo, de qué le está permitiendo lo uno o qué le está obstaculizando lo otro; no hay un desarrollo suficiente de capacidades, de procesos, de estructuras para ir sosteniendo un proceso de mejoramiento continuado (...) es contra la lógica que un acompañamiento se resuelve con un estartazo y después ya no se necesita hacer nada..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.4.6

"...los maestros y en general la comunidad educativa, ya está acostumbrada a que le llegan muchas cosas y entonces dialogan con esas cosas, pero su cultura, núcleos duros de la cultura escolar no cambian, ni de las prácticas, ni de las relaciones..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.4.7

"...si este programa hubiera tenido mejor el acompañamiento de unas secciones continuadas, en cinco años, que estén centradas pero, con esa lógica de movilizar a los diferentes actores en función de la calidad de la educación, porque el mensaje es en el fondo muy negativo, es: ustedes no tienen suficiente calidad por razones del plantel, entonces les traemos quien se las ayude a mejorar y ya una vez que se les ayude a eso, ya es responsabilidad de ustedes sostenerlo y todo queda concentrado en variables internas del plantel y no en esta otra serie de factores que tienen que ir jugándolos..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 3.2.4.8

"... La política de nivelación para la excelencia fue muy corta (...) y nosotros lamentamos que no hubiera seguido haciéndose (...) curiosamente empezó en la etapa de Peñalosa y cuando llegó un educador a la Alcaldía, que fue Antanas, pues desapareció ese proyecto..." (Directivo de ONG₂).

Registros 3.3.1. Prácticas orientadas por la afectividad

Registro No. 3.3.1.1

"Me gusta la enseñanza; los profesores que son muy solidarios con uno, que todo lo que uno necesita, ahí están con uno..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.1.2

"... lo comprenden a uno (...) cuando uno tiene un problema, ellos tratan de ayudarle a uno y le colaboran a uno..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.1.3

"Ella dicta bien; yo le entiendo todo (...) Ella hace como si le llevara la corriente a uno (...) Ella dicta muy bien la materia de ella. Ella dicta cálculo, álgebra... ¿qué más? Trigo (...) Y él dicta también mucho. Yo le entiendo mucho a él la física; el álgebra; el año pasado, le entendí mucho..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.1.4

"... nosotros le contábamos los problemas a ella y ella como que nos ayudaba (...) ella no le mandaba citación de una vez (...) hablaba con uno: no haga eso y tal... exacto, le daba... le daba ejemplos... y, uno le hacia caso a ella..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.1.5

"De ahorita, pues, para mí, el mejor profesor que había acá en este colegio era un profesor que me quería como un hijo. Él me decía: ¡ay!, vea mijo, que yo no sé qué, llegaba al salón y era re-bien, el no andaba gritándolo a uno; si él llegaba bravo no se desquitaba con los demás. Era re-bien y digamos... si uno, digamos no le quedaba una tarea a alguien y él le decía, mijo le voy a dar una oportunidad hasta la próxima clase y hágamela bien. Y él le metía moral a uno y uno se la hacía, le hacía bien las cosas y el profesor le cogía la de cariño a uno..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.1.6

"A mí el año pasado, pues yo estuve fue a punto de que me echaran, porque yo si no lo niego, yo he sido un casposo, ¿si me entiende?, estuvieron a punto de echarme y a mí el que me defendió... yo por eso quiero harto a ese profesor... fue el que nos ayudó a salvar... Todos iban en contra de él y el profesor me defendía y me defendía y entonces, el profesor llegó y dijo, ¿saben qué?, démosle una segunda oportunidad a él, que yo no se qué y yo, listo, listo... y yo me puse las pilas y todo y yo pasé el año. Y más de una amiga... a una amiga del salón, me miraba mal, ¿si me entiende? Porque algunos pasaron por decreto y yo no pasé por decreto, y eso que yo iba pues re mal... y pues, ahí más de uno me miró mal y yo no, pues me importa, porque yo voy es pa'delante, yo no miro hacia atrás..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.1.7

"...hay unos que se meten tanto en el cuento que ya después empiezan como a restregarle a uno esas cosas, o empiezan a echarle indirectazos a uno..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.1.8

"... lo que uno les cuenta se vuelve como el tema de conversación, no sólo del profesor y de uno, sino de todo el curso o de todo el colegio..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.1.9.

"... la confianza que uno les tiene a ellos, ellos de pronto publican o hacen saber las cosas que uno les cuenta, pensando que ellos las van a tener para ellos y que no las van a saber las demás personas..." (Grupo Focal 1).

Registros 3.3.2. Prácticas orientadas a la didáctica

Registro No. 3.3.2.1

"... hay otros que definitivamente se limitan a escribir en el tablero (...) eso no nos está dejando a nosotros nada de lo que queremos aprender." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.2

"... llegamos a la clase y escriba, escriba y escriba (...) todos los días es la misma monotonía, que escriba, que el ejercicio, que el taller..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.3

"... ella dicta (...) va muy rápido, muy rápido..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.4

"... el llega y en esa clase no se hace es nada, nada, nada (...) lo único que llega es con guías y trabajan, si la hacen bien, y si no, también..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.5

"... a llenar cuaderno" (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.2.6

"... él no, se guía por el libro... si; por ese libro le dicta a uno..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.2.7

"... escriba y escriba, escriba... no explica" (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.2.8

"... Pues acá hay profesores que no enseñan bien... sólo dictan..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.2.9

"Yo no entiendo nada. No he aprendido nada de administración y se supone que eso le sirve a uno cuando salga..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.2.10

"... De un libro lo pone a uno a copiar... y es que así, a uno no le enseña..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.2.11

"... ella está acostumbrada a manejar niños y nosotros (...) los onces son muy duros..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.12

"... profe, no entiendo tal cosa, venga y hagámoslo y venga y lo hacemos los dos..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.13

"... cambiaría algunos profesores (...) cambiaría muchas de las formas como se expresan (...) hay unos profesores que gritan (...) que cambien esas formas..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.14

"... llega una profesora, se sienta, abra la Biblia toda la santa clase hablando de la Biblia..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.15

"... yo no puedo decir nada..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.16

"... como es que va a hacer que un compañero pase a hacer una oración, si él no quiere, eso no se puede obligar y ella no puede decirle: es que le voy a poner insuficiente..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.2.17

"Y es que, no nos deja hablar. A él le hablan y le hablan y lo empieza a uno a gritar y a tratar a todo mundo lo más feo..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.2.18

"Sí y es que uno le hace un llamado de atención y antes se pone bravo con uno y uno es el que sale perdiendo" (Grupo focal 2).

Registros 3.3.3. Prácticas orientadas a lo que debería tener la institución educativa

Registro No. 3.3.3.1

"... yo cambiaría las salas de sistemas (...) un computador para todos (...) agrandar el patio (...) que los pequeños tengan más accesibilidad a su descanso o a los sitios que ellos puedan entrar (...) la biblioteca (...) una piscina (...) los viernes de gimnasia (...) una escuela de fútbol (...) todos los días sudadera (...) un gimnasio para hacer aeróbicos..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.3.2

"... yo quisiera que a mí me dieran danzas (...) a mí me dan música (...) quisiera tener la mejor profesora de inglés..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.3.3

"Y mandaron una profesora que de artes (...) nosotros que tenemos que hacer promoción social (...) de todas maneras necesitamos un profesor de danzas (...) Todos, todos estaban en desacuerdo porque, nosotros sacamos ahí la cara, porque cómo 10-2 iba a tener una profesora de artes, si eso a nosotros no nos sirve... entonces, nosotros necesitamos es una de danzas..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.3.4

"...con profesores que ya se está desde un principio de año, pierde logros y con otro profesor que venga, entonces uno no sabe cómo decirlo (...) El programa, estamos aprendiendo una cosa y nos enseñan otra..." (Grupo focal 2).

Registros 3.3.4. Prácticas relacionadas con los fines de la educación

Registro No. 3.3.4.1

"... tener mi carrera (...) tener una carrera profesional (...) quiero tener acceso a la universidad (...) publicidad y mercadeo (...) me gustaría ser el del Distrito (...) ser el mejor

ICFES (...) licenciatura en pedagogía y psicología, hacer un postgrado en otro (...) quiero ser una profesora (...) quiero estudiar medicina y después especializarme en pediatría (...) estudiar relaciones internacionales (...) estudiar ingeniería..." (Grupo Focal 1).

Registro No. 3.3.4.2

"Y qué tal uno salga pa' la universidad y no sale aprendiendo nada..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.4.3

"A mí me gustaría estudiar en la Javeriana (...) Porque es como la universidad mejor...pues la Nacional también, pero..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.4.4

" Y ahorita, la situación en que uno vive, ya no está pa' estudiar en universidad, ni prepararse (...) O sea, ahorita uno piensa es, salir de estudiar y ponerse a trabajar, a sacar la familia adelante (...) Porque ahorita a los de por acá no se nos da la posibilidad de estudiar o algo (...) Vea... la... de verdad, nosotros estamos estudiando es porque digamos no tienes que pagar una pensión mensual, que... que un colegio privado..." (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.4.5

"Y eso, porque ahorita la mayoría, pues por lo que hubo las matrículas y eso... o si no, nadie hubiera estudiado, porque digamos, hay personas digamos como –pues, yo no me siento así–, pero hay algunas personas que no tienen dinero para pagarle la matrícula a los hijos, y pues ya los hijos se quedan sin estudiar; llegan otras personas que si tienen plata y pues, matriculan a los niños, y ... digamos, tras del hecho los matriculan y siendo bien caspas y los que no tienen plata y son bien juiciosos, se les debe dar la oportunidad a los que son juiciosos" (Grupo focal 2).

Registro No. 3.3.4.6

"Pero pa' eso es el ICFES... el de mayor puntaje es aquí privilegiado... por lo que me dijeron compañeros que salieron ya de once, que el mayor puntaje que uno saque, pues ahí gana una beca (...) Pues, uno estudiando pa' eso, pues ya uno tiene la... digamos que a uno le den una cosa así para estudiar sistemas, entonces uno estudia eso y ya, pues se ve como son las vainas en esa universidad y ya habla por una persona que lo guíe. Exacto" (Grupo focal 2).

Registros 4. Estudios de caso

Registro No. 4.1.1

"Casi que en todas las instituciones los directivos docentes decidieron estar, pero nunca consultaron con la asamblea de educadores; entonces, digamos que el reto nuestro cuando llegaba la universidad era: los directivos nos mandaban a presentarnos ante la asamblea y por supuesto, comenzaban los problemas porque, pues no fue una cosa concertada, no fue una propuesta que hubiese sido reflexionada; entonces, la primera estrellada que yo llamo acercamiento interinstitucional –más por ponerle un nombre

bonito— era, ir a discutir con los maestros, pues la mirada que tienen ellos y la propuesta nuestra.” (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 4.1.2

“... La rectora tiene las tres jornadas (...) Ella tiene que trabajar ocho horas. Ella llega a las diez de la mañana acá y se va a las siete de la noche (...) ella es como muy distante (...) tiene más preferencia por los de la tarde (...) tú siempre llegas y la encontrarás haciendo algo, hablando por teléfono, con un profesor (...) yo un día fui y nosotras todas las mañanas esperándola y los profesores entraban por la otra puerta y siempre llegaban y llegaban y llegaban, hasta que nosotros dijimos: bueno y nosotros ¿cómo hacemos para entrar a hablar con ella? (...) ahí sí pudimos hablar con ella. Pero entonces es como difícil...”. (Presidente Consejo Estudiantil I₁).

Registro No. 4.1.3

Se han implementado experiencias como *Durmiendo con el fantasma* (premio Compartir) y *Desarrollo de actitud y pensamiento científico a partir de aprendizaje significativo de conceptos en ciencias naturales, a través del aprendizaje por investigación* (IDEP). Se pretende convertirlas en procesos multiplicadores de acciones conjuntas entre diferentes áreas (Caracterización institucional realizada por la institución acompañante).

Registro No. 4.1.4

“Porque los maestros la ven, siempre desde un referente y es la política neoliberal. Entonces es la política de reducir la institución escolar; de minimizar los costos, a mayor rendimiento y resultados; la calidad vista desde la eficacia y la eficiencia; el sistema... cómo financiar el sistema a partir de recortar y de maximizar los recursos; entonces, es una mirada que tienen ellos, pero no hacen la reflexión en torno a cuáles son las características y las... de dónde esas cosas... de dónde se originan y cuál es el papel que juega la escuela frente a ellas. Entonces, yo les... en alguna de las reflexiones con uno de los colegios decía, a veces sentimos que nosotros los educadores somos, eso: una taza receptora de la política; resulta que la escuela puede ser un espacio de controversia... o de resistencia...” (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 4.1.5

La institución acompañante se centró en el proceso de integración institucional, desde los componentes que lo hacen visible: pedagógico, directivo, administrativo y financiero; enmarcados en el componente de clima institucional que se refleja en la manera como incide la comunidad en los procesos participativos, manifestando las diferentes interacciones en la convivencia cotidiana (Caracterización institucional realizada por la institución acompañante).

Registro No. 4.1.6

Dentro del proceso de acompañamiento, la institución educativa construyó participativamente el manual de convivencia. Su lectura permite destacar algunos acuerdos relacionados con la especificidad de la institución educativa:

- ✓ Demanda de la presencia de los docentes en todas las actividades que propone la Asociación de padres.
- ✓ Derecho de los estudiantes de ser oídos y atendidos.
- ✓ Evitar trabajos en grupos o fuera de la institución.
- ✓ El docente debe ser prudente al hacer reclamos al alumno.
- ✓ Atención rápida a casos especiales, por ejemplo, de drogadicción, para que los padres colaboren con el colegio.
- ✓ Garantizar la iluminación en la parte de afuera del colegio.
- ✓ Servicio de transporte escolar para las jornadas de la tarde.
- ✓ Opción de tener varios libros. No sólo los que pidan.
- ✓ Más tolerancia, disciplina y cumplimiento en algunas asignaturas.
- ✓ Respeto a los alumnos en las clases de educación física.
- ✓ Contar con una planta académica completa.
- ✓ Trabajos repartidos a lo largo del año y no sólo al final (Caracterización institucional realizada por la institución acompañante).

Registro No. 4.1.7

“En ese desarrollo, surge el programa de Nivelación para la excelencia y la Universidad, desde la perspectiva del desarrollo humano, –digamos, que son como los fundamentos del PEI de la facultad– consideramos que era importante hacer el ejercicio de acompañamiento. ¿Por qué acompañamiento y por qué no, otro nombre? Nosotros consideramos... la Secretaría en su momento llamaba era proceso de fortalecimiento y mejoramiento institucional; para nosotros, era acompañamiento, toda vez que desde la perspectiva del desarrollo humano consideramos que los sujetos en la institución tienen un enorme valor protagónico y son sobre ellos, sobre quienes recae la construcción de la escuela. Entonces, eso nos permitió hacer una propuesta en torno a entender el acompañamiento como un proceso conjunto, de un respeto mutuo de pares y en el cual, tanto el discurso de saber pedagógico como las prácticas, necesitaban ser reflexionadas” (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 4.1.8

Planes de estudio: se fundamentan en la Ley 115 de 1994. Se basan en áreas, asignaturas, contenidos y proyectos obligatorios. Es necesario un trabajo unificado que permita la participación y reconocimiento de la comunidad docente, donde se realice un trabajo interdisciplinario de construcción conceptual del plan de estudios, ya que se observa que existe desconocimiento sobre la norma a la que se refiere cada decreto (Caracterización institucional realizada por la institución acompañante).

Registro No. 4.1.9

Se proponen los siguientes clubes: club de ajedrez, de aeróbicos, de caminantes, de arte, periódico escolar, micro femenino, de rondas y juegos, de música, de tejidos, club de belleza, arreglos florales, de teatro, expresión oral, culinaria, cineclub, pasatiempos y juegos de salón (Plan institucional 1990-1991).

Registro No. 4.1.10

Aunque el 20.4% de la información recogida indica un enfoque constructivista y un 15.9% indica el aprendizaje significativo, no hay un enfoque definido y se encuentra diversidad

en las prácticas educativas evidenciada por acciones individualizadas de esfuerzos aislados que impiden el fortalecimiento del proceso educativo por falta de construcción colectiva. El PEI se denomina *Mejoramiento del ambiente educativo y su incidencia en la calidad de vida*; pero la institución debe definir el sentido y significado de las prácticas y es urgente que el docente reflexione sobre la relación de su disciplina con las demás (Plan institucional 1990-1991).

Registro No. 4.1.11

“Lo que la rectora te comenta de que, pues ella tiene como desilusión, es porque en los resultados se pretendió fue elaborar un documento, de por ejemplo, de modelo... de todos los campos se pretendía elaborar documentos que le permitieran a la institución posteriormente construir unos criterios, porque la idea no es uniformizar a todos con un modelo o con una... no, sino que... unos criterios que le permita a los maestros acercarse. Por lo menos, ponemos de acuerdo en qué vamos a hacer con los objetos disciplinares, no es que cómo los vamos... los vamos a relacionar. Bueno, cosas de esas muy sencillas y que eso implicaba un cuarto momento que es lo que nosotros llamamos fue la construcción de un plan de sostenibilidad del ejercicio, porque muy seguramente terminaba siendo otra iniciativa más desarrollada en un año y pues, ya... vino la universidad y pasó. Entonces, la idea era construir un plan de sostenibilidad a partir de los equipos que le pudieran dar espacios en la institución y que eso continuara solito, porque es un acompañamiento, no era una intervención” (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 4.1.12

“...Las problemáticas son las mismas en las dos jornadas: la falta de interés de los estudiantes, porque no tienen motivaciones para venir al colegio porque ven eso como una obligación: los niños de primaria decían: yo voy por el descanso. Los niños más grandecitos: yo voy porque tengo mi novia, o tengo mi novio, o porque estoy con mis amigos, o por compartir con ellos o por no estar en la casa (...) no tienen motivaciones en cuanto a lo que sí deberían tenerla, que es venir a estudiar (...) Hay muchos que “capan”, o sea, exactamente, no vienen porque no quieren. Salen de la casa como si fueran, pero no vienen (...) hay muchos que se escapan, que “se vuelan”, están en clase y se vuelan, saltan la barda, hay un huequito en el patio y “se vuelan”, entonces ahí si llaman, se dan cuenta y llaman a las casas...” (Presidente Consejo Estudiantil I₁).

Registro No. 4.1.13

“Nosotros recogíamos la información, la sistematizábamos, elaborábamos documentos que eran sometidos nuevamente a la discusión; pero que en eso, la universidad, con el proceso que traía, nunca sentimos que nos afectara digamos entre comillas, lo académico, porque eran propuestas de elaboración de la misma... de los mismos educadores” (Acompañante de la universidad privada).

Registro No. 4.1.14

“Y otro campo que surge, entre otras cosas, fueron la parte administrativa, en especial en democratizar las decisiones que se toman a nivel financiero y administrativo, más desde la perspectiva de lo público. En algunas instituciones, un poco saliéndome de la

institución, se trabajó lo de la comunicabilidad. En una de las instituciones que yo coordiné, porque allí lo coordinó toda una pedagoga, otra compañera, se priorizó lo de comunicabilidad" (Acompañante de la universidad privada).

Registro 4.2.1

"...nosotros sólo acompañamos escuelas de primaria, nosotros no estuvimos en centros educativos de básica secundaria. Estuvimos en primaria, organizamos algunas actividades con preescolar; no estuvimos en la siguiente etapa porque a nosotros nos parece que todo programa, todo proyecto educativo que tenga que ver con niños, tiene que desarrollar materiales para niños, si se quiere llegar al niño de verdad, y también, para el maestro, para ambos; pero si sólo hay actividades que tienen que ver con los maestros, en las redes que tienen que formarse, es muy posible que se llegue solamente hasta ahí..." (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.2

"...cuando a uno le piden una caracterización, es... obviamente que uno la tiene que hacer con la comunidad educativa, con el rector, con los coordinadores, con los maestros, con los niños, ¿qué pasa en el aula de clase? ¿Cómo son las prácticas pedagógicas? Esos maestros son muy sensibles a eso y son muy sensibles en la generalidad de los casos, a partir de críticas de su aula, así sea constructiva. Son muy sensibles, entonces, a pesar de que esos informes se consultaron con los coordinadores, de todas maneras hubo sensibilidades, no es fácil que a un maestro que tiene una práctica pedagógica muy tradicional se le diga: no, es que su práctica es... porque él la considera buena y considera que esa es, no tanto que es... tal vez, no sé, tal vez no tiene un referente con el cual comparar" (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.3

"Nosotros acompañamos veintiún instituciones educativas y tal vez, pudimos combinar equipos, donde... donde, por decirlo de alguna manera... primero, los equipos en su gran mayoría eran personas que tienen experiencias de aula, que podían desde su propia experiencia, compartir con otros... con otros docentes, pues lo que haya pasado en sus aulas" (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.4

"...muchachos jóvenes a los cuales se les entrenaba acá en técnicas como para desarrollar matemáticas con niños, a ver... con dados, con cartas, con... cómo utilizar ábacos, geoplanos, cosas de ese estilo, cómo utilizar para desarrollar las distintas competencias de la matemática..." (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.5

"...Nuestra intervención fundamentalmente era en aula. Entonces, nosotros aquí teníamos una programación, es un grupo bastante extenso de consultores, bastante importante, tal vez treinta personas o más. Algunos acompañaban procesos de gestión y calidad. Mientras ellos estaban en talleres, nosotros teníamos... la sección más joven iban a las aulas, para que no, para que las clases pudieran seguir y en algunos casos, nosotros llegamos con guías de aprendizaje en el área de lenguaje y matemáticas, en algunas

escuelas, no en todas, pero en la mayoría de las escuelas en donde nosotros intervenimos, les llegamos con guías... en catorce o dieciséis de las veintiún escuelas en donde estuvimos" (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.6

"...Nosotros, tuvimos... en esas que tuvieron guías, en esas catorce, nosotros trabajamos fundamentalmente elementos de Escuela Nueva. Ahora, con los planes de mejoramiento, se hacían con ellos, también dependían mucho del tiempo que tuviera la institución. Si en su propuesta pedagógica no estaba lo de trabajar la Escuela Nueva, la escuela... podíamos trabajar unos elementos pero no trabajábamos todo. Digamos que en estas escuelas donde se trabajó con guías, pudimos trabajar algunos elementos de la Escuela Nueva, sí, algunos elementos, no todos porque el proyecto..." (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.7

"...nosotros trabajamos reorientación de PEI, trabajamos diseño de planes de estudios en lo que es escuela, pero el énfasis nuestro fue definitivamente el acompañamiento dentro del aula. Fue... y algún énfasis en didáctica de las matemáticas y en la parte de lenguaje." (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.8

"...esos centros educativos urbanos... el rector de este, por ejemplo aquí... es definitivo, aunque puede no ser suficiente... pero el rector es definitivo. En los centros donde... donde el rector funciona, muchas cosas funcionan; donde el rector no... O muchas cosas pueden funcionar, podrían funcionar..." (Directivo de ONG₂)-

Registro 4.2.9

"...En ese momento, al... al arrancar. Al arrancar, hubo mucha desconfianza. Como cierta aprensión a que como que se van a entrar en nuestra intimidad del aula de clase y el aula de clase es una cosa íntima, mía y pues, de mis alumnos... casi... no sé si eso ha cambiado, casi que allá no penetraba ni el rector, ni el profesor. Casi que el aula de clase de un maestro oficial era como cosa sagrada..." (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.10

"...en el caso de la ONG, primero fueron personas muy amables con nosotros, nos presentaron su propuesta, nos orientaron (...) Recibimos mucha capacitación... y apoyo (...) Se terminó, quedamos con los números telefónicos y ellos nos siguieron colaborando..." (Grupo focal 3).

Registro 4.2.11

"...Hubo acompañamiento, antes que... digamos, que capacitación. Fue el compartir como las experiencias que ellos recogen por su misma característica de entidad, recogen

experiencias de muchos lados y dicen, mire... de aquí trajimos esto o esto es, recopilación; entonces, podemos poner en práctica esto... realmente es, compartir... ahí no sería capacitación..." (Grupo focal 3).

Registro 4.2.12

"...Nos dejaron las guías... nosotros continuamos trabajando, desarrollamos las guías... no con la misma intensidad (...) y aún se sigue consultando los libros, se sigue sacando algunas cosas (...) seguimos trabajando las guías que ellos nos dejaron (...) no con la misma frecuencia, porque esas guías lo remiten a... los textos... otro material de consulta (...) si se carece del material pues, entonces el proceso se ve entorpecido..." (Grupo focal 3).

Registro 4.2.13

"...esas dos, sobre todo. Entonces, empieza... eh... los grupos a través del tiempo, empiezan a ser deshonestos. Por ejemplo, el monitor del grupo, dice... él es el encargado de revisar el trabajo de los compañeros, entonces... se toman que aquí... se torna lo maquiavélico también, porque llega el que... el que no le gusta trabajar... al monitor, bueno, escriba que hice la tarea o si no, lo chuzo. Aquí se ha dado eso, o a la salida nos vemos..." (Grupo focal 3).

Registro 4.2.14

"... O que es mi amigo el que no hizo la tarea pero como es mi amigo, entonces todo marcha bien, entonces se... eso, por un lado. Y por otro lado, se torno que también, trabaja uno, trabaja uno solo y los o... y los grupos, generalmente son de cuatro estudiantes; entonces, trabaja uno y los otros tres copian" (Grupo focal 3).

Registro 4.2.15

"...Yo trabajé tan rico con ese grupo y llevamos la metodología bien (...) A los siguientes años, íbamos a hacer el mismo proceso y ya se iba viendo que de verdad los estudiantes, ya no son los mismos: ya hay pereza, ya hay deshonestos, ya hay no sé qué peleas, ya hay amenazas. Este año empecé con el grupo bien. Bueno, ¡este va a ser el grupo! Se le ponía nombre a cada grupo, tenía un lema cada grupo y el lema, lógico que era para motivar. Y mire sorpresa que como trabajamos los dos en el mismo grupo; o sea, él trabaja en unas materias y yo con otras, nos tocó... llegado un momento dijimos, no, no, no, esto no se puede; no, no, esto no puede seguir así, porque no estamos avanzando. Estábamos viendo los errores que él estaba comentando, pues... ¡caramba!, no, hagámosle de otra manera porque ya esto es muy duro, cambiar las tareas... Pero sí, yo digo es a los estudiantes, mire que yo los años anteriores he trabajado rico con ellos y este año no pude, con ese grupo no pude y entonces, no sé... si se puede, pero... o sea, si pudimos, mire cuántos años y... y hay que mirar que si realmente están avanzando, si realmente si se ve como el progreso; (...) Se deshicieron los grupos, trabajan casi individual o individual" (Grupo focal 3).

Registro 4.2.16

"...los profesores de Bogotá son llenos de títulos pero también tienen falencias grandotas... entonces ya, se puede encontrar un profesor con un postgrado por título y

con deficiencias grandísimas, yo mismo me pregunto cómo enseñar la matemática, en la vida, que la matemática, en qué... la matemática lúdica... cosas de ese estilo. Lo mismo, en cómo desarrollar procesos de lectura y de escritura con nosotros, proyectos eficientes... eh, procesos deficientes. En eso encontrábamos muchas pero muchas deficiencias... y siempre ahí había un... una pequeña dificultad que nosotros afortunadamente creo que superamos y es cómo un profesor de mucha experiencia, de muchos años, una persona que ya lleva veinte, veinticinco años teniendo clases y tiene postgrado y... A veces no era fácil, pues que un profesor ya cincuentón, con veinte y treinta años ejerciendo... aceptara pues que llegara un muchacho de veintidós, veintitrés años a enseñarle cómo acercar la matemática, cómo enseñar la matemática, eso a veces no es... no es tan fácil..." (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.17

"Entonces, seguramente lo que pasa con estas propuestas pedagógicas es que dependen mucho del director, dependen mucho de la continuidad de los maestros a los que se les capacitó en un momento dado" (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.18

"... pudieron haber quedado rescoldos porque por ejemplo, elementos importantes que se lograron es fomentar el trabajo en equipo tanto a nivel de los niños como de los maestros..." (Directivo de ONG₂).

Registro 4.2.19

"...En cuanto a los cursos, por lo menos hubo una época... hubo una parte donde se hacía entrevistas... era una entrevista y uno llenaba una encuesta sobre qué cursos les gustaría de acuerdo al contexto en el que se vivía. Y muchísimas personas llenamos esa encuesta, incluso yo la llené; pero los cursos que salieron ahorita no están relacionados con... con lo que nosotros pedíamos..." (Grupo focal 3).

Registro 4.2.20

"...Pues, antes... antes, mi compañera hacía una pregunta de ¿qué políticas se podían hacer?, pues para mí las políticas es sinceramente, tener en cuenta al docente, porque es que al docente no se le tiene en cuenta para ninguna... desarrollo o... aquí vienen, no..." (Grupo focal 3).

Registro 4.2.21

"...Preguntaba también que, si la ayuda, los recursos... sí, los recursos se... se pudie... se pudiesen invertir siempre y cuando se le preguntara a las personas que conocen; aquí muchas veces las ayudas terminan en manos... dicen, no... es que tiene un hijo discapacitado y va y lo mira, y todos muy vivos. No tienen ninguna deficiencia y son los que reciben la ayuda, entonces... ¿Por qué? Porque no se tiene en cuenta el origen allá, desde detrás de un escritorio dicen: usted vaya dígame a quien y quien va allá, el lagarto de tercera y cuarta, es el que va y dice a quien... sí..." (Grupo focal 3).

Registro 4.2.22

"Que todo el mundo quiera... porque todos le echamos la culpa al gobierno, pero es que el problema es que nosotros también le permitimos a ellos... o ellos dan el espacio y

nosotros no lo aprovechamos, como los cursos, todo eso... pues ¡ah! Bueno, que los pusieron a hacer una tesis de esas terribles, pero igual, nosotros no lo aprovechamos y siempre, seguimos hablando mal. El caso de mi nutricionista, mire... el problema fue la nutricionista, pero el problema no fue de ella, el problema fue mío. ¿Si se da cuenta?" (Grupo focal 3).

Registro No. 4.3.1

"Entonces, se aplicaron las pruebas y nuestros resultados fueron bajos; entonces, en base a esos resultados, pues dijeron: no, esto es terrible, allá no están haciendo nada. Entonces fue cuando se crearon, no solamente en esta institución sino en otras, se crearon como esos centros de apoyo; o sea, se hicieron las acciones focalizadas, vinieron de la Universidad. Inicialmente, vinieron unas compañeras, después ya continuaron otras y así sucesivamente, bueno. Nosotros aplicamos en el momento todo lo que recibimos, mejoramos en lo que más pudimos..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.2

"Trabajamos un tiempo, quince-veinte días, constituyendo esa propuesta con una propuesta como teórica que se hizo. La Secretaría de Educación hizo una selección de instituciones cualificadoras de docentes del Distrito, que cumplieron con una serie de requisitos –tampoco los conozco, cuáles serían– y pudiesen acompañar procesos que llevaran al desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes. Entonces, establece cuáles son esas instituciones y establece también como unos criterios para ese trabajo. El criterio pues un poco era desarrollar esas competencias por un lado, hacer un proceso de formación de docentes y un proceso de acompañamiento de esos docentes, donde un poco se dinamizaran todas las prácticas escolares y se generaran procesos particulares en cada una de las instituciones. Y establecieron también las instituciones escolares a las cuales se les debía dar apoyo. ¿Cuál fue el criterio allí? Que esas instituciones escolares en el proceso de aplicación de la prueba de competencias, no habían logrado los resultados esperados; entonces, estaban como por debajo de los resultados esperados y en ese sentido, casi que era como una respuesta a un problema concreto que en ese momento se había determinado a partir de esa prueba. ¿Eso qué hacía? Que en algunas instituciones hubiese como mucho temor, muchísima reserva frente a la llegada de un programa. ¿Por qué? Porque la gente sentía que era algo que mandaba la Secretaría de Educación, pero que lo mandaba con el objeto de vigilar, de controlar y como ya habían sido calificados, que también iban a ser nuevamente calificados a través del proceso que nosotros íbamos a emprender. Por tanto, digamos, la llegada a las instituciones fue muy dificultosa por esos criterios, esos imaginarios que manejaban en ese momento los maestros" (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.3.

"Inicialmente arrancamos de lo que era en ese momento la conceptualización sobre competencias y la propuesta que había en términos de competencias en ese momento y lo que se había trabajado en términos de pruebas de competencias y lo que se estaba proponiendo desde allí" (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.4

"Yo entendí así, hasta ahí paró y nosotros ya seguimos pues claro, con las herramientas que habíamos recibido de la universidad acompañante, no porque nosotros no las tuviéramos sino que a veces había que refrescarlas, cambiaron también las situaciones de la planta física y bueno, y también pues lo de la biblioteca, bueno, una serie de cosas alrededor¹ que también nos ayudó para mejorar esa calidad" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.6

"...reconocer lo que uno está haciendo. Porque nosotros por ejemplo, todas esas actividades que ella (la universidad) nos decía, ya las estábamos haciendo pero no las estábamos reconociendo (...) y entonces, qué pasaba, cuando compartíamos experiencias, entonces decíamos: oiga, yo hago tal cosa; ¡ah! sí, yo también la hago de esta manera, entonces ya habían dos ideas y se sacaban muchas más..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.7

"Otra cosa que yo quiero aclarar es que, independiente de que las universidades vengán y hagan presencia o no la hagan, de todos modos nosotros nos estamos actualizando y estamos todos desde la dirección, de la administración, y la docencia, estamos mejorando y nosotros nos estamos mirando, cómo podemos mejorar, entrenando a los muchachos, buscando material, sacando fotocopias. O sea, que no vayamos a pensar que cuando viene la universidad, subimos y si no, es porque vino la universidad y nos dio pues, las maravillas. Sino que, de parte de nosotros digamos, hay una preocupación y eso se logra con una cantidad de cosas, que no es únicamente el apoyo que nos esté dando la universidad; es valioso, pero no es lo único" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.8

"Entonces, el saber que tiene el estudiante, considerar al estudiante no como un recipiente donde uno llega y simplemente da todo el contenido y el estudiante no tiene conocimientos, no. El estudiante tiene conocimientos, de hecho, los estudiantes saben sumar, saben restar, saben multiplicar, saben hacer todas las operaciones matemáticas y se las enseñan con muchísimas estrategias y eso es un saber. Entonces, es reconocer que el estudiante tiene saberes y cómo hay formas y estrategias de enseñar la matemática, esas nuevas formas y estrategias que manejaron los expertos de matemáticas. Y el contexto es importante, ¿por qué? Porque desde el contexto, los estudiantes pueden construir conocimientos. A ver, si yo me ubico en la escuela acompañada, localizada en Kennedy, cerca relativamente a Corabastos. Muchos de los estudiantes que van a ella, trabajan en Corabastos; entonces, de hecho ellos establecen una interacción con su contexto. Por ejemplo, si hablamos de las matemáticas, ellos manejan plata todos los días, venden, compran, negocian, les pagan por su trabajo, entonces ya saben cuánto se ganan, en qué se lo pueden gastar... Ellos saben las medidas, cómo cálculo del peso, todo ese tipo de cosas ellos las manejan y las conocen

¹ Los maestros se refieren a las explicaciones dadas anteriormente a la obtención de bajos resultados: "nosotros teníamos una situación eh... a nivel de... de planta física. Se estaba transformando esta parte porque se estaban tumbando todos esos salones y entonces, muchos teníamos que trabajar era en el patio; había dificultad para el trabajo. Entonces, se aplicaron las pruebas y nuestros resultados fueron bajos..." (Registro No. 4.3.5 – Grupo focal 5).

por su contexto; casi ni siquiera las conocen por el conocimiento que la escuela les pueda otorgar. Entonces, cómo utilizar, valerse de los contextos como posibilidades de aprendizaje para que el estudiante vaya fortaleciendo ese conocimiento que, de manera intuitiva o de manera práctica, la realidad le está ofreciendo. Entonces, ahí esa era como la importancia del contexto; entonces, frente al contexto en términos del área de matemáticas o de lenguaje, se establecieron por ejemplo algunas actividades concretas: por decir algo de recorrido y reconocimiento, por ejemplo, del contexto inmediato. Entonces, una salida por el barrio donde se ubicara lo que existía; por decir algo, que está el hospital, la peluquería, la carnicería, los sitios de juego. Con eso, puede establecer una forma de lenguaje espacial. Y bueno, ahí establece todas esas interacciones y también, desde ahí puede construir el lenguaje, que el lenguaje no es sólo, pues verbal, ni es sólo lo escrito, sino que cómo todo ese contexto le está ofreciendo elementos para que él constituya ahí el conocimiento. Considero que el contexto es un elemento fundamental de trabajo en la formación de las personas porque es que el contexto, no es una determinante, pero es un factor más que es una variable que entra en juego y que tiene definitivamente incidencia en esos procesos de formación. El individuo está ubicado en un contexto social, político, económico, cultural y cómo, en todos esos ambientes se aprende, es un ambiente... todos son ambientes de aprendizaje. Como son ambientes de aprendizajes se traen a la escuela; es decir, no se desconocen, sino se traen y son objeto de trabajo dentro de la escuela. Esa es como la visión que yo tengo del contexto" (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.9

"Allí observamos por ejemplo, así que recuerdo, unas relaciones en términos de poder y manejo del poder, de distintas maneras y de distintas direcciones, ¿no? un manejo de poder, en algunas ocasiones, desde las directivas hacia los maestros, un manejo también de poder de la relación que establece el maestro con los estudiantes en esa interacción de construcción de conocimiento, o más que de construcción de conocimiento, digamos que lo que se maneja ahí, es como el poder del manejo del conocimiento, yo tengo el conocimiento y en ese sentido, se establecen también unas relaciones ahí..." (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.10

"La propuesta que hicimos nosotros como tal; es decir aquí en la Universidad se configura el equipo de trabajo, se determina que estas son las cuatro áreas donde se debe trabajar. O sea, yo puedo identificar que el área de matemáticas y el área de lenguaje, pues efectivamente fueron determinadas justamente por las competencias que en ese momento se estaban posibilitando. Ahora, problemas de aprendizaje y gestión, no sé cuáles fueron los criterios para decir, bueno, estas son las áreas. Yo podría decir que en términos de gestión es absolutamente lógico y necesario que se de un trabajo en todas las instituciones, no sólo educativas, todas las organizaciones se mueven a través de procesos de gestión y procesos administrativos y proceso de planificación, que determinan las dinámicas de las instituciones. Por tanto, considero que es tan importante como cualquiera de las dos áreas, de las otras dos áreas. Sabemos que existen problemas de aprendizaje en las instituciones escolares, por problemas cognitivos de los estudiantes, de interacción, de comunicación, por diversos tipos de problemas y también

que no debe existir una discriminación respecto a los estudiantes que tienen problemas con los que no tienen, sino que ellos deben integrarse al aula normalmente y recibir un proceso de enseñanza aprendizaje igual o en las mismas condiciones que todo el mundo. Entonces, yo creo y supongo que esos pueden ser algunos criterios por los que se determinó que el área de problemas de aprendizaje estuviera en el taller” (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.11

“Cuando yo llego al programa, ya estaban establecidas las áreas de trabajo y entonces, llegamos a hacer una propuesta en torno a cada una de estas áreas y desde la especialidad de cada uno de nosotros, pues se empezó a constituir lo que podría ser la propuesta” (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.12

“Mira, a partir de todo esto, ellos tenían un PEI, es que la institución es de pronto una de las instituciones que permiten como que uno pueda hablar de la propuesta con mayor integralidad, y es que ellos tenían un PEI basado en el arte y era un PEI que, si bien es cierto, no era la construcción colectiva de todos los maestros, los maestros si lo habían apropiado y desarrollaban algunas acciones, lúdicas, pero sobre todo artísticas porque había creo que dos maestros con especializaciones o maestrías o algunos estudios frente al arte e impulsaban el arte como el eje del PEI y entonces, era muy bien acogido por los demás maestros. Entonces, no todos, pero sí digamos algunos docentes en su plan de aula tenían incorporadas actividades concretas, de salidas, actividades por ejemplo, donde se realizaba por decir algo, la feria o cualquier cosa era propuesta, para hacer una actividad de carácter cultural y artístico, donde se compartiera ese trabajo que se estaba haciendo en el aula con los demás docentes y los demás estudiantes. Entonces, hacían algunas muestras, algunas representaciones; es decir, se organizaban algunos eventos donde eso que estaba considerado en el PEI y dentro de los planes de estudio, era socializado, de esa manera; nosotros también tratamos de que ellos se concientizaran más de ese proceso; de hecho, estaban haciendo algunas cosas, pero bueno, hagamos otras cosas también. Entonces, como que era generar esa dinámica. Bueno, sí, decidamos eso, porque yo como docente no lo puedo hacer. Entonces, era como darles la confianza y más que darla, que ellos tuvieran la confianza suficiente en su saber, en su experiencia, en su innovación para que, generaran estas cosas. Digamos que, como proyectos pedagógicos, si bien es cierto, sí había una acción, yo creo que ahí en esta escuela, por supuesto que había una noción de lo que es el trabajo por proyectos, un poco lo que se hace es como un trabajo aquí teórico, pero también un trabajo práctico. Bueno, ¿cuál es el proyecto de aula? ¿Cómo se puede constituir la escuela con proyectos pedagógicos? y ya, estas ideas que venían circulando, como que era ampliar un poco la visión de ese trabajo que ellos iban tomando así, que fueran determinando proyectos pedagógicos. ¿Cómo fortalecer ese PEI?, organizándolo un poco por proyectos pedagógicos. Y entonces, ahí cuando nosotros trabajábamos, nosotros teníamos como una dinámica de trabajo: se desarrollaba la mesa de trabajo y mientras nosotros desarrollábamos la mesa de trabajo con los maestros, teníamos un equipo de apoyo, básicamente era un equipo artístico, recreativo y cultural. Entonces, se trabajaba en ese momento con los estudiantes, haciendo ese tipo de actividades. Cuando la institución se

da cuenta de este trabajo que tenemos nosotros con los estudiantes, por supuesto que lo acoge muy bien y lo acoge muy bien porque esto se relaciona con el PEI que ellos tienen" (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.13

"Pues yo me acuerdo que mientras a nosotros nos hacían origami, nos enseñaban a hacer lo que nos enseñaban a hacer, los profesores se iban a una reunión con otro señor de la universidad y ahí si ya no sabíamos que hacían ellos allá" (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.14

"...y aparte de hacer figuras en origami, también jugábamos, cantábamos, nos enseñaban canciones (...) Pues, nos enseñaban dibujos, cosas en papel y manualidades..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.15

"... nos enseñaban a hacer cosas con papel, varias figuras" (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.16

"mandaban a cada persona para cada curso y entonces, esa persona nos decía a nosotros que, pues, lleváramos materiales y ella nos enseñaba a hacer digamos, globos o tarritos así en papel. Eso era..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.17

"nos mandaban a cada curso como un muchacho y nos en... nos en... enseñaban a hacer manualidades, cosas así" (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.18

"Pero esta institución tiene una característica interesante que no poseían todas las escuelas y es que hay algo que yo considero que es vital y es toda la conciencia en la dinamización del trabajo de equipo. Sí, había un trabajo de equipo..." (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.19

"Era una propuesta con un sentido pedagógico también, que no todas las instituciones la entendieron pero que, para nosotros tuvo sentido y también, por ejemplo, la escuela acompañada sí le identificó el sentido y agarró la propuesta y la apropió para los procesos" (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.20

"no eran socializados y no eran vistos como posibilidad de aprendizaje entre ellos y como posibilidad de crecimiento pedagógico personal y profesional" (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.21

"creo que también fue el espacio que se dio para reunir cada experiencia, porque eso fue un espacio también ganado; o sea cada compañero dio de sí, compartir las ideas, eso fue lo mejor" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.22

"Compartíamos todos los espacios, al tener ya el espacio cada uno ya dice: bueno, a mí me parece, en cuanto a su experiencia, que es rica para las otras personas y así mismo, pues todos hacemos lo mismo con las experiencias de cada uno de nosotros" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.23

"De todas maneras eh... en cada sesión se hacía un... una puesta en común sobre nuestras experiencias de la... de las clases anteriores eh... este programa, ¿era una vez por semana? Sí, era una vez por semana y nosotros nos reuníamos, compartíamos experiencias, nos eh... intercambiábamos... intercambiábamos conceptos y sí... se escribía, se planeaba y dejábamos como tareas; habían tareas... los conversatorios, claro... eh, dejábamos tareas con los estudiantes y con nosotros mismos. Fue un trabajo de intercambio de verdad, que nos enriquecimos más de uno, nos enriquecimos todos los que participamos porque si bien es cierto que nosotros teníamos una formación, de pronto pues nos dio otra mirada al mismo... al mismo tema, le dimos otra mirada. Eso era importante y fue muy enriquecedor" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.24

"y entonces... entonces, qué pasaba, cuando compartíamos experiencias, entonces decíamos: oiga, yo hago tal cosa; ¡ah! sí, yo también la hago de esta manera, entonces ya habían dos ideas y se sacaban muchas más... porque uno por ejemplo, puede ver los errores que estaba cometiendo, algunos errores y uno dice, oiga mejor así. Entonces, sí transformaba uno muchos... estrategias, mejoraba" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.25

"Bueno, yo quiero recoger algunas de las cosas que han dicho mis compañeras referente al espacio que se ganó, ese espacio de tertulia, de grupo de estudio, de grupo de investigación, la Universidad como facilitadora de este proceso, pero hay algo que no hemos mencionado y es que la Universidad nos facilitó el personal para que estuviera con nuestros estudiantes, mientras nosotros nos reuníamos a este grupo, a este grupo de trabajo, en este grupo de investigación. Entonces, no se licenció personal nunca, sino cada ocho días venían pero uno sabía que venía un grupo de la Universidad para hacerse cargo de cada curso, que en esa época eran más o menos, ¿quince cursos? ¿diez cursos? Entre diez y quince cursos, si no estoy mal y ellos les hacían lúdicas, digamos ellos trabajaban con nuestros estudiantes mientras nosotros nos reuníamos..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.26

"...estudiantes, practicantes de la Universidad. Digamos, eh... la directora del programa eh... pues, organizó allá su horario y venían y se estaban una mañana aquí con nosotros, con nuestros niños; o sea, nunca se licenció personal. ¿Qué sucedió cuando acabó el... el programa, llamémoslo así? Pues, no volvieron y nosotros no podíamos cada ocho días, licenciar el personal y las cosas se enfrían ¿sí? a pesar de que tenemos nosotros, digamos allá en el corazón y como retomando lo que han dicho mis compañeras, eh... fue un despertar de aquellas cosas que sabíamos, de pronto que teníamos con mucha teoría, por aquello de las capacitaciones que hemos tenido, de los postgrados que se han hecho,

bueno, de todo lo... lo que aunado, nos ha hecho profesionales de la educación pero que si yo no lo comparto, que si yo no voy donde mi compañera y no podemos tener un diálogo como éste, pues yo no me voy a enterar, porque no tenemos los espacios, porque no hay quien se quede con el grupo de ella ni con el grupo mío, porque no podemos licenciar personal por ningún motivo. Eso era lo que quería retomar, digamos que para mí fue muy importante que no se licenciaba personal, pero los docentes estaban en un conversatorio, estaban en un equipo de investigación, estaban trabajando lúdicas. Pero entonces en este momento, nosotros desde el año 2001 prácticamente, porque en el 2002 tuvimos como unas dos reuniones que si nos tocaba licenciar personal e imos para la Universidad, pero no se podía más porque la señora secretaria y la señora ministra no nos los permitía. Es valiosísimo, es valiosísimo ir a todas estas cosas pero si no tenemos los espacios...; por eso se abrieron esos espacios, maravillosos espacios, recordados espacios” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.27

“Ahí sí había un trabajo de equipo. Mediado ¿por qué?, mediado por relaciones de poder, desde arriba hacia abajo, desde la dirección hacia abajo, pero había un trabajo de equipo de los docentes que hacía que por más que existiesen esas relaciones de poder, hubiera posibilidad de construir propuestas y de generar una dinámica distinta a las que encontramos en otras escuelas. Al existir un trabajo de equipo, encontrábamos que era vital, unas interacciones sociales ricas, unas interacciones sociales basadas –muchísimas de ellas– en el respeto, en el respeto por la opinión diferente, en la confianza, en la calidez, en la fraternidad, en el compartir con mi compañero de trabajo y yo creo que eso es vital, yo creo que ahí, esta parte debe trabajarse mucho en las instituciones porque en instituciones donde están tan fragmentadas las relaciones sociales, son muchos más difíciles los procesos. Aquí había más o menos la más rica y la más interesante interacción, como había eso, entonces muy fácilmente se generaron esos lazos de confianza y bueno, yo puedo compartir lo que yo he hecho. Y yo creo que lo que se hizo fue fortalecer el trabajo de equipo y fortalecer las interacciones personales. Entonces, eso fue vital en esta institución” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.28

“Las relaciones de poder para mí están basadas, por ejemplo, en determinaciones que se toman de manera vertical, de arriba hacia abajo. Digamos que algunas determinaciones eran tomadas de arriba hacia abajo, pero no todas las determinaciones. Entonces, en algunas determinaciones o en alguna parte de la dinámica escolar, los maestros participaban, tenían, por ejemplo, a diferencia de algunas otras instituciones, tenían establecido el espacio de las jornadas pedagógicas y en las jornadas pedagógicas, ellos discutían, trabajaban, interactuaban y de ahí, salían propuestas. Entonces, buena parte de las decisiones también, eran mediadas por la intervención que ellos tenían. Y algunas otras sí, digamos de carácter meramente administrativo, pues sí eran tomadas desde arriba. Entonces, siento que este trabajo que hacemos desde el aula, desde las jornadas pedagógicas, desde las propuestas que tenían, pues hacía que esa relación de poder no fuera tan visible aparentemente, ni fuera tan fuerte como sí lo evidenciamos en otras

instituciones. Y también, por las características que ya mencioné, del equipo, de este trabajo en equipo de los docentes” (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.29

“... con respecto al interior del colegio, todos compartíamos lo mismo, digamos y ahí más uno lo aplicaba... dependía de las inquietudes que tuviera uno, pero de los otros colegios, nosotros pues... muy poco compartimos, pienso que las únicas veces fue cuando como que se hizo una exposición de todos los trabajos y la clausura o eso... que fue una sola vez, no más... Sí, de resto no sabemos pues en qué forma se dio, si se dio igual en todos o no, aunque sabemos que hubo muchos colegios en este mismo programa, en las jornadas contrarias también, hubo cien instituciones...” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.30

“Entonces, siento que hay obstáculos de manera permanente para no permitir que se dinamicen todos esos procesos; más fuerte por supuesto, en algunas instituciones. En algunas instituciones fue durísimo, terriblemente, una muralla casi que impenetrable; en otras fue menos y en otras instituciones, como la acompañada fue un poco más enriquecedor el proceso, tanto para ellos como para nosotros. Pienso que un poco es el manejo de esos imaginarios y la colocación o no, de las barreras que establecen los maestros” (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.31

“A ver, siento que hay como una actitud, yo no sé hasta qué punto como que es el manejo del concepto de la autonomía. Se confunde con que, lo que hagamos lo debemos hacer porque tenemos autonomía y está bien hecho y como que no atraviesa un criterio de reflexión de lo que se hace en la escuela. Entonces, si alguien viene a reflexionar, se mira como si viene a evaluarme, por eso, con mucho recelo. Si, yo creo que ahí podría como atravesar el proceso esa actitud de los maestros” (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.32.

“Por otro lado, la práctica del maestro no dice que hay como una disposición al cambio, sino un posicionamiento en lo que ya se tiene o a lo que ya se piensa y se hace y un acomodamiento. Entonces, pues simplemente se trabaja sobre esos supuestos, no hay como una búsqueda –yo no estoy generalizando, desde luego no son todos los maestros, de algunos maestros y de algunas instituciones, unos maestros más, otros maestros menos–, no hay como una búsqueda de cambio estructural de lo que es la educación, no hay una búsqueda y una construcción tampoco colectiva, de procesos innovadores, de construcciones colectivas que permitan hacer una dinamización de la escuela, que haga que sea otra escuela, ¿no? una escuela más amplia, más participativa, con proyectos ubicados en el contexto, a partir de necesidades concretas de ese contexto y de esos estudiantes. Entonces, siento que falta un poco que el maestro se apropie de todos esos procesos de reflexión, porque la escuela tendría que reflexionar mucho las prácticas pedagógicas para que todas esas reflexiones logren penetrar esa práctica pedagógica de los maestros” (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.33

"es solamente cuaderno, escribir y lo que explicaban..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.34

"... cuando yo estaba en cuarto, la profesora... estábamos en fila ¿sí? y entonces ella ponía digamos, una división y la fila que lo hiciera más rápido. Entonces tenían premio; o sea ¿sí? y entonces, todos estábamos ahí, y apoyándonos y haciéndola rápido, es chévere. Pero en cambio, usted llega al salón y se sienta a poner atención en un tablero ahí, pues más pereza le da..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.35

"como dice ella, que sería más chévere con las clases lúdicas, pues para mí ¿no? porque pues sí, uno está ahí ... pues al tablero, cuando explican, uno es mire pa'todos los lados y uno no coloca atención y por eso es que uno va mal" (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.36

"yo pienso que las clases no deberían ser tan monótonas; o sea, digamos como democracia ¿sí?; o sea, sería chévere que no sólo la profesora hablara y hablara, sino que también nosotros, digamos, hiciéramos algo lúdico; o sea, como, no sé, juegos, dinámicas, para que uno entienda mejor el tema. Porque igual y es que tanta, tanta... como tanta... palabra; o sea, como que le dicen a uno tanto y uno como que no entiende, ¿si me entiende? Porque empieza hable y hable y hable y uno como que... o sea, no le pone cuidado y le da es pereza, así como dice ella. Es mejor que las clases sean lúdicas" (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.37

"El 230, pues me parece que eso es muy feo porque ahí ya no están forzando la mejor forma de avanzar en el estudio, sino que están haciendo que todos seamos mediocres, que como pasaron con la Ley 230, entonces, ya pasó el año. Entonces, eso no es lo que nosotros queremos, nosotros queremos es aprender y salir como todos unos duros..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.38

"ese decreto me parece pues malo, porque lo saca a uno, como decía él, mediocre, pero el gobierno quiere eso para uno... que no se ponga a pensar como... digamos, como es que tiene el país y sacar el país adelante, entonces, me parece malo..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.39

"Pues a mi parecer, pues el decreto 230, pues... todos rumiendo el mismo tema, pues es como incitar a la mediocridad, como llamar a una persona a que me tiro quince logros y paso; o sea, eso es no es ser justo, no tienen que pagar justos por pecadores; personas que se merecen y que son excelentes y que por eso es que todos estamos acá, no merecemos de que otras personas pasen como, por decirlo así, colados, por un decreto que no tiene ni derecho ni revés. Sería como hacer un sistema de habilitación; o sea, hacer como un sistema extra, que no sea solamente una semana de habilitación para recuperar por período y listo, espérese hasta noviembre, que eso es lo que a uno lo incita

como a la mediocridad, como que lo incita a ser uno como despreocupado, como pasarla todo a la ligera. Es eso; o sea, hacer un sistema de habilitaciones extra para que la gente tenga más oportunidades para pasar..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.40

"Pues no sé, a mí me parece que en el colegio hay muchas personas que pierden logros, no porque sean brutos, no. Es porque quieren y porque se dan cuenta que si está este decreto...; o sea, yo no me voy a esforzar porque está el decreto, puedo pasar el año y puedo recuperar después. Pero debería ser que las personas deberían esforzarse más y deberían... si pierden logros, no que vengan los sábados y que los recuperen, pero que les hagan algo para que se esfuercen más por recuperar los logros, no que pasan con un decreto y listo ya, para que las personas salgan del colegio preparadas y no salgan mediocres" (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.41

"Bueno, lo que yo propondría para que los profesores, digamos ayuden a los estudiantes o digamos, pues haya una colaboración mutua sí, porque digamos los profesores les dan oportunidades a los estudiantes para que recuperen y todo eso, pero ya otra cosa es... y son fáciles las recuperaciones, pero otra cosa ya es que los estudiantes no quieran seguir adelante y no quieran hacer las cosas y se dejan ganar es de la pereza. Entonces, por eso, a mí, lo mismo, lo del decreto a mí me parece malo, porque entonces a uno, digamos, a los estudiantes buenos, también les da ya como pereza, entonces yo, ay yo quiero desmejorar porque entonces ya como ese decreto existe, entonces a mí me pasan así pierda logros" (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.42

"pues motivando a los estudiantes, motivando a uno como estudiante a pasar bien, que hay mucha gente que pasa es por el decreto. Se echan a la pereza y no presentan trabajos ni nada, entonces dejan que..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.43

"porque todos nosotros podemos, lo que pasa es que nosotros a veces nos dejamos, ay que porque uno es, ¿cómo le digo? Como que uno es más que otro, entonces ay, uno se va a dejar que uno no puede, uno se va a quedar siempre y pues, verdaderamente no es así. Nosotros, pues hablando otro poquito del decreto, pues deberían quitarlo, porque no me parece que eso estuviera que ser así. Porque, lo que quieren es que todos nosotros pasemos por pasar y no por saber..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.44

"y el 230 únicamente te permite como pérdida en un curso X, dos alumnos como máximo. Entonces, esto ha hecho que el padre se sienta muy tranquilo, muy confortable, cuando tú le dices, su hijo fue promovido, no importa si es con A, aceptable, con tal que lo promuevan; es la parte de la mediocridad pero a él le importa es que se pasó, y ya. Entonces ese es uno de los problemas también a ese nivel, serio, las políticas públicas, sepa usted que ha sido un lío favorable para un niño, el pelao ya sabe, entonces no estudio y ya me pasan... tanto así, que terminado el año escolar a los pelaos de la

Secretaría los matriculan otra vez al año siguiente, entonces, el curso 6-2 pasa a 6-3 de una, entonces, es difícil la labor con el docente para interesarlo, motivarlo" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.45

"Es hasta discriminatorio... propicia la discriminación... hay unos que son conscientes, pero la mayoría no, por el contrario, los otros dicen ah! como pasan por decreto, yo no voy a hacer nada...." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.46

"yo lo primero que hago es derogar el 230... (risas), si porque eso nos amarra..., es que los mismos papás dicen: profesora, pues no me lo pase; cuando el niño pasa así tan... que él mismo es consciente y que el niño no hizo nada durante el año, no me lo pase profe... el sistema no" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.47

"bueno, pues yo quiero resaltar es la labor de la orientadora; o sea, en el caso de nosotros que 9-2 es como, según el colegio, un curso crítico, en cuidados intensivos, no sé por qué, no; o sea, en sentido figurado, crítico. O sea, que somos mala gente, que tenemos mal comportamiento, mal rendimiento académico. Pero ella nos está haciendo entender a nosotros que nosotros no estamos en cuidados intensivos o en cosa por el estilo; sino que ella nos está diciendo: viejo, pa'lante; o sea, nos está exigiendo, así sea a trancazos; pero ella nos está haciendo entender que nosotros no somos ese curso crítico, en cuidados intensivos, que no merece estar en décimo; sino que ella está diciendo: ustedes son los primeros y ustedes son los que deben estar en décimo. O sea, ustedes, si tengo una lista de 9-1, 9-2, yo soy imparcial, pero quiero que 9-2, así sea un curso crítico, quiero que pase a décimo, todo; quiero que todo pase a décimo, no quiero que ninguno de los dos pierda. ... y ahora somos peor de caspas..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.48

"que los estudiantes se están volviendo muy mediocres y ya... o sea, ya no les importa como pasar el año, sino venir al colegio a jugar y a no hacer nada; o sea..." (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.49

"yo hacía un análisis, algo de lo que adolecemos nosotros de pronto acá en la institución, es como falta de apoyo de los papás. No sabemos con qué expectativas, estrategias, llegar un poco más a los papás; los papás desafortunadamente están como muy lejos de sus hijos, muy lejos del colegio, yo no sé si es la misma vida la que nos ha obligado un poco a eso; pero a la mayoría de nosotros nos preocupa eso. Nosotros en los papás no encontramos un apoyo, entonces quisiéramos como que ellos fueran más conscientes del papel que juegan como apoyo a la institución y al maestro, inclusive al mismo hijo. Muchos de nosotros, a veces decimos: nosotros por qué nos preocupamos tanto por los muchachos y como que nos creamos eso como un problema personal, cuando no son nuestros hijos, pero al mismo tiempo como que uno no es capaz de dejarlos de lado ¿sí? y a veces, de verdad, hay hasta enfrentamiento con el papá cuando uno le exige al

muchacho, cuando quiere que se hagan las cosas, porque estamos también en la parte formativa. No solamente el conocimiento, sino la formación, entonces, queremos mirar cómo llegar mucho más al padre de familia y que él sea consciente de que él juega un papel bien importante en la formación de esos muchachos y en el apoyo para ellos y para nosotros” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.50

“cuando él le haga una pataleta, déle lo que pida, pero rapidísimo; no lo corrija absolutamente por nada ¿sí? yo alguna vez lo leía y eso... y eso es, porque es que en este momento yo no sé, a veces uno dice: los papás están en ese facilismo, que el niño no le lllore, que no le diga, que no le da... que si no quiere el almuerzo, que venga mijito camine le pongo rápido... ¿sí? esos son los niños que se van... que estamos formando ahoritica ¿sí o no? y son los papás que uno encuentra, entonces en... en... yo creo que toca empezar por ahí...” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.51

“ellos se quieren zafar de su hijo...” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.52

“...de verdad uno trabaja duro y llega cargado de ideas, de material, de cosas y de verdad llega a veces al aula, con la clase y todo listo y se desbarata la clase, sale uno con esa tristeza que no se logró las cosas, precisamente por la falta de apoyo del padre de familia. El padre de familia no le interesa absolutamente para nada que el niño en los días, por ejemplo festivos, o en la casa, que el niño se siente a hacer una tarea. Bueno, tendrá trabajos y todo; todos trabajamos, es cierto, pero nos toca sacrificar, si fuimos padres, desde luego hay que crear esa conciencia. Pero estos padres tan modernos que tenemos ahora de veinte, dieciocho años, de verdad que no tienen esa conciencia. Entonces, lo que uno trabaja o lo que hacemos todos los maestros en el aula, a nivel de formación, de valores, a nivel de la parte académica, eso no se ve reflejado en el hogar, no hay un apoyo; entonces, ¿qué pasa? Pues, el niño no sabe ni para dónde va; si el papá dice: ay pero es que la maestra otra vez le puso nota, ah! porque no va... bueno, una nota por decir, por favor eh... dotar al niño dé los materiales, lo mínimo que es un color, por decir. No, porque los bota, ah!, ¿cómo aprende el niño a manejar un color? Si ni siquiera un color le dan al niño. Ese es un ejemplo muy sencillo para poder llevar a cabo tantos ejemplos que nos pasan a nosotros. Entonces, nosotros trabajamos, mire, hay profesores enfermos, muy enfermos, porque de verdad se esfuerzan mucho, se estresa uno, no es que uno llegue así y simplemente a dictar una clase, ¡no! a uno le angustia —a mí me pasa eso— me angustia que como que a mí me han entregado un grupo y que ese grupo salga mal preparado, no. Yo ya he tenido como esa responsabilidad, como que uno se impregna que lo que uno tiene es que sacarlos adelante, entonces la persona empieza a enfermarse, enfermarse, enfermarse; por ejemplo, ya en esta sede hay dos compañeras que están mal y están incluso hospitalizadas por esa situación. Entonces, yo digo, bueno, la Secretaría de Educación en ese aspecto, ¿qué cartas ha tomado? o ¿qué dice al respecto? Entonces, nosotros también queremos que nos ayuden con los padres de familia, por ejemplo, desde la entidad acompañante, nos ayuden, no sé... con algo” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.53

"ahí está el error de los padres. Ellos creen que deben apoyar, no. Nosotros somos colaboradores en la educación de sus hijos. Ellos no lo tienen claro y a partir de ese momento, entonces no ofrecen ni siquiera el apoyo mínimo" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.54

"la gran conclusión a la que he llegado es que la escuela y el colegio deben sufrir la ausencia de los padres, porque esto es una realidad y cuesta traer todos los recursos que quieras y no vas a cambiarlo. Aquí tenemos niños que los papás no vienen, no vienen por nada del mundo, tú lo sabes bien, y lo saco y entonces lo deajo ahí, pues déjelo ahí un mes, entonces llega el día que vaya al salón pero con el pelao va pa'l salón..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.55

"Es un ciclo, que ese futuro niño va a ser un futuro papá y vuelve y juega y así vamos con esta sociedad" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.56

"Mira el caso de una niña. Qué tristeza... se puede afirmar que únicamente por el refrigerio acude al colegio, que la motivan comerse el refrigerio ahí, que le den uno y otro y otro..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.57

"hay estudiantes excelentes que dicen: yo para qué me friego tanto, para qué hago tanto, porque a mi nadie me va a pasar, igual que el que no hace nada..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.58

"sí, se va a graduar con los mismos y no va a llegar a ser responsable..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.59

"Nosotros tenemos claro lo que es una comunidad educativa y, de pronto bueno, desde afuera, como agentes externos, podemos tener claro cómo deben ser esas relaciones con la comunidad educativa. Realmente, yo encuentro que, en la mayoría de las instituciones, hay un divorcio entre la institución escolar y los padres de familia. Los padres de familia, realmente, no participan de los procesos de construcción ni de conocimiento, ni de propuestas, ni de casi nada en la institución escolar. Los padres de familia simple y llanamente son objeto para la entrega de resultados, de boletines o son objeto de una llamada para decirle: su hijo va mal o va bien, o tiene estos problemas; para eso, pues, es que realmente se establece la relación con los padres de familia. Uno, esperaría que si se trabaja por proyectos, si se trabaja con una mirada integral de lo que es la escuela, pues haya una participación de toda la comunidad educativa, en esa dinámica escolar. No es así. Yo creo que, definitivamente, los maestros no han podido romper el muro entre escuela y familia y establecer unas relaciones de construcción de posibilidades, ¿no? y todavía, sí, yo creo que es lo más lejano que hay por allá, en la escuela. Es más fácil acercarse al docente, a las directivas, a lo que hay ahí al interior de la escuela, pero la escuela todavía tiene todos esos muros y es muy difícil (...) A ver, en algunos eventos, no

recuerdo bien, creo que si fue en esta institución, en algunos de los recorridos fueron algunos padres de familia. Otra realidad de la familia participando en el proceso, en todo el proceso. Pero sí tenía, digamos, una relación un poco más estrecha y más respetuosa y más amable con los padres de familia. Entonces, los invitaban por supuesto, a algunas actividades, así no fuera de pronto a la planeación y la ejecución del evento, por lo menos a que los miren y hablen con los muchachos e interactúen. Si, algunos padres de familia, por ejemplo fueron invitados a una de las salidas de contexto, no recuerdo si fue en esta institución o en otra y fueron algunos, pocos, pero fueron algunos. Pero nuestro trabajo realmente no estuvo para nada centrado en el padre de familia. Evidenciamos la importancia de la persona y de la participación y de la democratización de las relaciones con el padre de familia que, por ejemplo, cuando se trabajaba en términos del PEI, eso quedó establecido: el PEI ha sido trabajado, abordado, reflexionado desde los docentes, el proceso debe continuarse con los padres de familia y toda la comunidad educativa" (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.3.60

"También se despertó mucho el gusto por la lectura, fue cuando los llevamos a ver a Jairo Aníbal Niño y los niños leyeron mucho esos libros, también de literatura infantil" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.61

"... y a nivel de la producción de texto, también se hizo como una relación entre el... entre el cuento y ... y el dramatizado, incluso con... con ayuda de otra compañera eh... se montó una obra de Alicia en el país de las maravillas, donde relacionamos lo que era música, eh... canto, teatro y recreamos ese cuento, eh... con la profesora de artes... y eso se presentó y yo no me acuerdo si fue hasta una de las universidades, sí y está en video también... entonces, eso se hizo toda esa... esa parte, sí (...) pienso también que era más un recorderis, porque mire cada una de... de nosotros, tenía... o sea, eso... esas ideas y el compartir nos hizo, otra vez, dijo: no más, ahora sí empleémoslo con más ganas en todos los cursos ¿sí? Porque no era que... que cada uno de... de nosotros no tuviera esas ideas, ni que renovaran ni nada de eso, sino que en ese momento al compartir, nos sirvió para que todos... todos estuviéramos como en el mismo... en el mismo, son ¿sí? en la misma idea" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.62

"y en matemáticas... en matemáticas también, en cuestión de problemas ¿sí? ir a los supermercados, traer sus revistas, trabajar con eso, trabajamos muchísimo y eso fue idea de acá, de cada compañero, eso hubo unas ideas..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.63

"La tienda, porque ellos se traían y eso, de pronto no lo hacíamos sino como teórico, no más ¿cierto? Por ejemplo, traer las bolsas de los... ¿cómo se dice?, artículos que compran en la casa, del arroz, de la avena, de la leche y pegarlas en el tablero. ¿Se acuerda? Pegarlas en el tablero y decir, bueno... tiene tanto dinero, cuántas... cuántos productos puede comprar de esos que cada uno tiene tal y tal precio. Eso es más práctico y es más... llevado a la realidad del niño" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.64

"entonces...porque uno por ejemplo, puede ver los errores que estaba cometiendo, algunos errores y uno dice, oiga mejor así. Entonces, sí transformaba uno estrategias, mejoraba. Por ejemplo, qué le digo yo, buscarle ideas al niño, por ejemplo, si está haciendo una composición, no tiene que ser, por decir algo, de la vaca; sino de unir dos animales. ¿Se acuerdan? un cuento que hicieron los niños de la mariposa... Por ejemplo, hacer una composición y unir dos animales, el elefante y la mariposa, era algo así. Entonces, no dejar que siga como lo tradicional, como lo común, sino... como despertarle más creatividad al niño... la imaginación, como demostrarle que él puede, digamos, crear otras cosas, no las convencionales ¿sí?, con el fin de que despierte su creatividad, con el fin de que despierte su imaginación, se vuelva, más fantástico en la composición" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.65

"yo pienso que en matemáticas, lo de la lúdica, que decíamos ahorita. Como buscar unos espacios diferentes para que el muchacho viva lo que está aprendiendo y no como lo que veíamos nosotros, por ejemplo, de las operaciones ¿sí? Es darlo como de otra forma, eh... eso puede encontrarse en la misma vida y plantearlo de otra forma. Pienso que eso fue como una cosa importante, a nivel de la matemática es como lo que a los muchachos menos les llega" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.66

"Nosotros aplicamos en el momento todo lo que recibimos, mejoramos en lo que más pudimos y se volvieron a aplicar las pruebas y ¡oh! resultado, que fuimos excelentes y ahí fue donde parece, que el programa se terminó porque como ya eso se vio que ya estaba... pues, habíamos logrado, entonces ahí paró. Yo entendí así, hasta ahí paró y nosotros ya seguimos pues claro, con las herramientas que habíamos recibido de la institución acompañante... Entonces, cuando ya logramos nuestra meta que era, tener un buen nivel –que incluso, eso sí, creo que se... está por ahí, en la... en el archivo, el nivel que nosotros obtuvimos en esa época– entonces, dijeron: no, ya termina aquí el programa porque la meta era esa: lograr un buen nivel en esas pruebas" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.67

"Pues, yo he visto que algunos profesores han cambiado de metodología, después de la intervención de la universidad; o sea, la universidad intentó que cambiaran su método pedagógico para que fuera más dinámica, fuera sí, más entretenida la... clase, que existiera un mayor nivel de aprendizaje. Por ejemplo, en la clase de historia, ya dejamos de hacer que... con libros, que realizar talleres, sino que hacer carteleras y que cada persona diera su opinión al respecto, sobre cada tema. O sea, que pongo una cartelera, que ella no fuera la que diera la clase, sino que la diéramos nosotros, que cada grupo diera la clase, que cada uno se esforzara por sí mismo. Por ejemplo, también el mismo colegio también cambió su manera pedagógica, colocando una materia diferente que era lógica; o sea, dejamos la monotonía del cuaderno, dejamos la monotonía de la matemática, sino que nos pusieron a pensar con dinámicas, nos pusieron a pensar con ejercicios, nos pusieron a trabajar la dinámica con materiales; o sea, dejar el esfero y el

lápiz a un lado, sino ponemos a pensar de una manera diferente. Es lo único que veo...” (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.68

“Pues, el año pasado, sí fue como el año pasado, que la profesora de dibujo artístico..., nos mandó a traer materiales así como porcelanícrom y nos empezó a enseñar a hacer muñequitas y todo para poder crear” (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.69

“con una profesora, que ella nos enseñó a tejer, con la aguja, eso fue en sexto, que nos tocaba traer un pedazo de tela, aguja e hilo y nos enseñaba a hacer figuras en diferentes puntadas, figuras en la tela. Nos enseñó a coser” (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.70

“En matemáticas: No, pues, yo me acuerdo que a... nosotros estábamos en un grupo aparte, eh... habían clases que nos tocaba era mover como palitos, como... ¿sí? algo lógico... juegos lógicos que nos ponía a hacer la profesora...” (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.71

“Eh... la clase de inglés, la profesora... pues, nos tocó ya en sexto, sí, nos colocó a... nos cambiaron la profesora y ella ya nos enseñó a... a... como a hacer una cartilla y en esa cartilla escribir por lo menos que, el Padre Nuestro en inglés, nos puso a... a hacer juegos. También el año pasado no puso a jugar ajedrez en inglés; o sea, como que cambió el método, la metodología de enseñamos inglés de... que siempre escribir en el cuaderno y oraciones y ya, no. También nos puso a hacer muchos juegos, ejercicios y todo eso para aprender más” (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.72

“porque igual, la profesora nos enseñaba canciones y uno como que iba aprendiendo. El Padre Nuestro, por lo menos nos enseñó como de a pedacitos y entonces, como que uno va a aprendiendo mejor las cosas así, con esa metodología de jugar, es como aprender” (Grupo focal 4).

Registro No. 4.3.73

“Si, se crearon inquietudes por ejemplo en la parte de creación ¿no? de creación de texto. Por ejemplo, en ese momento yo tenía el grado segundo y trabajamos bastante la creación de texto y producción de texto, incluso elaboramos folletos de todo lo que los niños estaban produciendo en ese momento y es el momento en que en nuestro PEI también tenemos incluido ese aspecto, la comunicación y la creación, la tenemos incluso como una clase especial, en cuanto a eso” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.74

“...se mantiene la creación de texto, eso sí básicamente... se mantienen..., no sé, todas aquellas tareas, todos aquellos conversatorios que se dieron en esa época, se mantienen todavía para nuestro trabajo personal” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.75

“... también que se compartieron algunas estrategias que nos servían a nosotros para explorar un poco la parte de la producción oral y escrita, digamos y en matemáticas también algunos ejercicios estratégicos para que saliera un poco de lo monótono que es a veces la matemática, ¿sí? Entonces, esas estrategias fueron aprovechadas en el momento y pienso que sí nos ha servido mucho, aún de ahí se están haciendo muchas cosas sobre eso” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.76

“pues yo recuerdo, la parte de la importancia de la lúdica, también como la reflexión personal a través por ejemplo de las autobiografías, eso fue algo que, pues desde mi propia perspectiva, fue interesante, fue impactante, fue mirar un poco al interior de cada uno de nosotros, cómo uno construye un saber pero también, a lo largo de la experiencia de vida. Y retomábamos cosas importantes, de pronto de vivencias ¿no?, al compartir vivencias y en últimas, todas estábamos como de acuerdo en la importancia de la lúdica y hubo momentos en que jugábamos y en que nos volvíamos un poco a retomar ese niño que todos tenemos dentro” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.77

“...en la parte de geometría, en la medición, también aplicando con la lúdica. Recuerda que cada niño dibujó su silueta; o sea, unimos los cuatro periódicos y para ver lo de la medición, entonces, uno calcaba a la otra persona y mirábamos las siluetas, cuál es la silueta más larga, cuál es la más corta. Yo apliqué eso en segundo; es decir, de pronto en ese momento se podía hacer en segundo, ya en quinto, pues era mucho más. Pero todas esas cosas se llevaron también a la lúdica para que el tema fuera más agradable y el niño entendiera, los diferentes tamaños, bueno, la medición, conceptos así, se trabajó en ese momento con mucha lúdica complicada, pero sí... y aún, se está trabajando...” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.78

“... no hago parte de este grupo que viene así desde hace años, pero como directivo docente que he laborado en otras localidades, si había que destacar algo importante al llegar aquí y es observar un grupo de docentes viviendo en un clima institucional muy, muy, muy cercano, muy cálido. Usualmente, por la ubicación geográfica del colegio, se tiende a estigmatizar, entonces uno desde lejos, cuando vaya a donde está la institución, piensa uno como en una olla...; pero cuando llega a su realidad, de que hay gente trabajando, hay gente muy linda, muy comprometida, cercana con unos niños, llenos de cariño, de amor, de comprensión. Entonces, si bien no he participado en este proyecto, no lo he leído, he conocido que hubo aquí en el año 2000 con la misma entidad acompañante, me llama un poco la atención que hacen unos festivales aquí interculturales hermosísimos, que te dan muestras del trabajo real que ellos realizan, ya. Es fabuloso poder uno ver los niños de primaria y bachillerato, haciendo unas composiciones en inglés, por ejemplo; todo el mundo le habla en inglés, en una actividad de esas. Y ese compromiso, eso a mí, me ha gustado mucho del plantel desde que estoy. Entonces, se pregunta uno, ¿será la primera impresión? Pero, mentiras, después de dos años que llevo aquí, veo que eso es una institución en el colegio ya; y eso me agrada

bastante, realmente. Aquí se dan concursos de grafitis, encuentro con la poesía, que son cosas que tú fácilmente no encuentras en otros colegios; entonces, ve uno que la labor es bastante fructífera e importante y que de alguna manera, proyectos como este tocan el alma del maestro y lo invitan a cambiar, a crecer, que es lo que realmente observamos acá” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.79

“... Entonces, nos comunicamos muy bien. Precisamente uno de los énfasis del PEI del colegio es la comunicación efectiva; entonces, nos encontramos en el Consejo Académico, allí van maestros de primaria y todas las áreas y a través de ellos canalizamos los proyectos, las actividades, las coordinamos y las sacamos adelante. En esta administración hemos tenido cierta flexibilidad para encontramos en jornadas con otras sedes, en jornadas ampliadas y entonces, podemos compartir algunas ideas, algunos proyectos y así, todos nos involucramos y trabajamos ahí con armonía... Eso es” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.80

“Bueno. Se ha tomado un poco más de conciencia, se trabaja más sobre el PEI, nuestro PEI habla de la comunicación. Entonces, definitivamente la producción de texto ya es, como la música de fondo para todas las áreas, tú encuentras que en sociales los docentes, están creando texto, hacen sus ensayos; en español, pues ni se diga, todo, todo se trabaja, cualquier tema así sea de gramática, de lo que sea, en este momento, usted asiste a un salón donde tenemos clases ahoritica y están produciendo, estamos dándole más importancia a la cohesión y a la coherencia del texto, porque eso lo pide el PEI; además, se ha hecho conciencia. Estamos trabajando por ejemplo, desde la lúdica y desde la música, donde el muchacho por ejemplo, escucha una canción y puede sacar de ahí frases claves que le dan origen a otra canción o a un cuento. Escuchan música para la naturaleza, solo sonidos y a partir de ahí, crean un poema; eso, pienso que la institución en eso, ha crecido bastante y es un proyecto” (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.81

“... de pronto pues, hemos cambiado ¿sí? en este momento el título es *El conocimiento como herramienta para la comunicación, el liderazgo y la convivencia*; como hubo integración con otras sedes, entonces se trató de que como que abarcara todos los tópicos que se estaban tratando en determinados momentos. Nosotros tenemos acá proyectos a nivel institucional, otros que son a nivel de área, otros a nivel de aula ¿sí? y siempre está atinando hacia esto, hacia la comunicación, el liderazgo y la convivencia y apoyado en el arte. Entonces, por ejemplo, en matemáticas hay un bloque dentro del horario, hay un espacio para la lúdica y generalmente es tratando de mirar cómo se hace una recreación en la matemática, apoyándonos en eso. Todos estamos en lo mismo en el área de español, en ciencias; depende desde qué punto de vista, si es institucional, si es por área o si es a nivel de aula; pero en general, todos son en el mismo sentido. Por eso era que decía, proyectos hay hartísimos, inclusive cada uno tiene su proyecto personal con sus estudiantes, hay unos que son también por área, más presencia en la investigación, y también hay producción de texto y hay otras cosas, como también

despertar la creatividad, pero también el deseo como de explorar cosas. Estamos todos en eso" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.82

"Si algo me jactaba yo, porque ya no, pues en este momento ya casi ni se habla de eso, desde que habían cerrado el escalafón, era que la planta de personal de esta institución del ochenta y dos al noventa, más o menos, el ochenta por ciento estábamos de grado doce para arriba. Quienes estábamos en el grado catorce, se sobreentiende que teníamos mínimo, un postgrado. En ese momento, de todas maneras yo tengo las hojas de vida y yo vivo molestando mucho como administrativa que se alleguen los documentos porque es muy importante saber uno que el compañero tiene dos o tres postgrados. Aquí el que mínimo tiene un postgrado; de ahí para arriba, súmele hay personas, por lo menos con diez diplomados. Hay personas profesionales que tienen su Licenciatura también, profesiones liberales y que tienen su Licenciatura; pero, en este grupo que estamos aquí creo que están en grado trece, ninguna" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.83

"...o sea que aquí la gente se ha preocupado, nos estimulamos todos, sin embargo, pues a pesar de que estamos con grado nunca hemos dejado de estudiar, siempre, siempre estamos una, otra eh... estamos trabajándole a eso. Y a nivel institucional, yo creo que de los ciento veinte docentes que somos.... yo le pongo mínimo el treinta, cuarenta por ciento siempre se está moviendo en cursos de diplomado, de postgrados" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.84

"... por ejemplo, cuando el año pasado fue que inició el programa de *Bogotá te enseña*, sí, sí por algunos docentes podemos eh... llevar a los estudiantes a que asistan a instituciones diferentes, es gracias a los contactos que mantenemos con ellas, ejemplo, Casa de Poesía Silva. Allá vamos a conversatorios, a mirar talleres de poesía, entonces eso es una muestra también de que como decía la rectora, no estamos quietos porque ella ha sido la principal promotora de que todos estudiemos, de coger la gente de la oreja, vaya matricúlese –estoy hablándole del siglo pasado–" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.85

"Sí, yo también pensaba... yo también pensaba eso que dice mi compañera, que la... la actitud de la rectora como... pues, una parte es lo que es la gestión de tipo administrativo, todo lo que tiene que ver interinstitucional, pero también está la parte de lo que es la gestión humana, en donde siempre ha estado como a... liderando de que todos tengamos una preparación, que nos motivemos, que hagamos muchas cosas para nosotros que luego se van a... a... se ven en beneficio de los estudiantes. Inclusive esta vez, yo siempre le había dicho de que mi deseo de base era el inglés, entonces llegó y me delegó a mi hijo y ya yo, pues pude eh... vincularme con eso y me parece que va a ser importante igual para cuando uno va a los salones, con los chiquitos, los motiva y ellos también se van a acercar al idioma inglés... entonces..." (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.86

"Entonces, para corroborar lo que estás diciendo; o sea, es parte más del docente su actualización y su lucha por crecer y por ayudar a los muchachos" (Grupo focal 5).

Registro No. 4.3.87

"Fue un trabajo de equipo. Yo aprendí un poco de las dinámicas escolares, porque estuve como cerca a cada uno de los expertos de cada una de las áreas y yo particularmente como experta en gestión no puedo manejar yo sola la parte de contexto sino que es que esto se tiene que articular con las áreas y con el saber. Entonces era cómo articular eso, entonces, yo siento que también ahí fue como un proceso de irnos encontrando y de ir compartiendo esos saberes también, entre nosotros, para poder trabajarlos con la escuela, muy a pesar de la especificidad de cada uno de nosotros. Yo trabajé algunos referentes de contexto al interior de la escuela, pero no tanto el contexto de manera particular; este contexto estuvo articulado a todas las áreas que teníamos, a las matemáticas, lenguaje, gestión y aprendizaje" (Acompañante de la universidad pública).

Registro No. 4.4.1

"...refiriéndonos exactamente al apoyo de la institución acompañante aquí en la institución, de pronto uno si tenía una idea muy diferente de ese apoyo; o bueno, yo si pensaba que el apoyo iba a ser como en deficiencias académicas, tanto para los estudiantes como para nosotros. Inicialmente, eso se comenzó con una selección de niños con problemas más bien de comportamiento, me parece, fue así que se hizo. Y yo no he visto pues que sea un apoyo como para las deficiencias de los estudiantes, no, yo lo veo pues que ahí hacen otro tipo de cosas no para lo que yo esperaba, no" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.2

"Si, yo esperaba por ejemplo, seleccionar un grupo de los que... por ejemplo, en ese grupo habían much... niños con... excelentes estudiantes de rendimiento académico y habían... se quedaron por fuera unos, que realmente uno dice, si necesitaban el apoyo. Se seleccionaron eran los niños que estuvieran en la tarde solos, creo; pero no siempre esos que estaban en la tarde solos en las casas, eran malos estudiantes y si se dejaron por fuera, unos con muchas deficiencias, que uno ya no alcanzaba como a... como a... a llenarlas y que se necesitaba ese espacio. Uno iba a solicitarlo allá y decían no, que ahí era solamente para los niños que estaban en la casa... solos, en la jornada de la tarde. Entonces, de pronto para mí no llenó la expectativa" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.3

"Si. A partir de que el gobierno propuso el proyecto al colegio le llegaron muchas entidades y muchas organizaciones a colaborarle, estuvo la universidad pública, estuvieron otras ONGs, estuvo la ONG₁. Y todos nos centramos, al principio del proyecto o la intención fue encontrar las causas de los problemas que existían en el colegio. En el colegio existían muchos problemas de pandilla, muchos problemas de relaciones, niñas embarazadas, muchos problemas de inconsistencia entre los mismos maestros, había problemas... Yo soy de los más antiguos y se veían muchos problemas de inestabilidad entre los mismos maestros. Llegó un momento en que se presenta el proyecto o ellos presentaron el proyecto, pero siempre nos decían era lo que ellos veían, pero nunca nos aportaron nada" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.4

"Ahí hay que hacer una claridad. Cuando yo llegué aquí en el 2000, el colegio estaba trabajando en ese momento en la nivelación para la excelencia, fue cuando nos mandaron

a una universidad privada. Fue la primera institución que trabajó con nosotros; o sea, que yo me acuerde, fue la primera institución externa que vino a hacer acompañamiento, que nos vinieron a hablar, que nos vinieron a tratar como de decimos: bueno, pongámonos las pilas. Después, vino el estudio de una universidad pública, que incluso ellos empezaron finalizando, si no estoy mal, el 2001 y cuando ellos, ya llegó la ONG₁, que fue que nosotros dijimos: bueno, estábamos con una entidad, ahorita estamos y nos dijeron de un momento a otro: no, es que quedó seleccionada la ONG₁ y es esa y punto, pero ya esa entidad había empezado con la jornada de la tarde, a mitad del año inmediatamente anterior. Entonces, para poder hacer el empalme, nosotros decíamos: bueno, y lo que habíamos hecho con los otros porque por lo menos, nosotros a nivel de Consejo Académico, en ese entonces, quienes estábamos, nosotros si cuestionamos, bueno, veníamos con una universidad privada, ahora con la ONG₁ y ahora para dónde vamos porque, realmente es muy complicado cuando tú estás haciendo una investigación o cuando tú tratas de describir una realidad que venga la universidad privada y en una óptica la pública, venía con otra óptica totalmente distinta y cuando llega la ONG₁, llega con otra óptica, aparentemente distinta. O sea, cada uno lo mira desde los intereses de su formación, desde su inquietud, porque no es lo mismo una investigación de la universidad privada de una investigación de la universidad pública y eso lo sabemos todos" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.5

"No, es sólo para aclarar que los eh... la universidad privada y la universidad pública fue de caracterización. Ellos pasaron un reporte a Secretaría de Educación, cuando se estaba en el Consejo Directivo ahí llegó un listado de las instituciones en las cuales debíamos participar y el colegio no tenía en ese momento, no estaba la universidad pública, no estaba la privada, era instituciones como ONG₁, institutos, que nosotros... el Consejo Directivo escogió cuál consideraba era la mejor propuesta para hacer la intervención, como lo dice ella. Y en realidad, Consejo Directivo mandó dos propuestas que fue, un instituto y fue la ONG₁, pero la Secretaría de Educación dijo: una de las dos instituciones, la que consideremos y Secretaría de Educación adjudicó la ONG₁ para la institución, para el plantel. Pero en realidad el trabajo de la universidad pública y de la privada no fue un trabajo de intervención, no fue un trabajo de acompañamiento, era un trabajo de observadores muy diagnóstico de qué era lo que sucedía con la institución" (Docente Grupo focal 6).

Registro No.4.4.6

"A ver, yo voy a comentar lo que sucedió por lo menos en el área de sociales, por la jornada de la tarde, no tengo idea qué pasaría en la jornada de la mañana. Pero, por lo menos en la jornada de la tarde nosotros si no tuvimos ningún tipo de acompañamiento. Hubo un intento de reunión pero entonces al señor encargado le dijeron que la reunión era a una hora diferente. Entonces, cuando llegó, ya se estaba acabando la reunión. Y, a la siguiente reunión, él lo que hizo fue, en los pocos minutos que estuvo, tomar nota de las cosas que nosotros decíamos y quedó comprometido de regresar a ver en qué nos podía colaborar, en las inquietudes que nosotros tuvimos. Nunca hubo siguiente reunión. Solamente fue un encuentro que tuvimos en un colegio de Yomasa, en el cual fuimos todos los docentes de sociales de la jornada de la tarde; íbamos también docentes de

diferentes instituciones y pues, fue llenar una serie de preguntas de cuál era la importancia de las sociales en la institución y eso, pero realmente, de ahí no trascendió. Pero si, en cuanto ya, el área de sociales como tal, no hubo realmente acompañamiento” (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.7

“Bueno. Yo como estudiante pues, frente a esta situación, reconozco que la labor de los maestros a nivel general, ha sido buena, ¿sí? Porque ellos se han esforzado para que nosotros aprendiésemos cada día más. Sin embargo, esta institución, creo que no ha tenido gran influencia en nosotros porque sería como una especie de revuelto, o no sé, algo no muy conocido en cada uno ¿sí? Tanto así que, la gente o los estudiantes no diríamos bueno, la ONG₁ nos ha ayudado en esto, esto y lo otro; pero, en verdad esto no ha estado en boca de todos, de pronto en muy pocos que han recibido apoyo de parte de algunos profesores o del gobierno estudiantil ¿sí? Pero, las personas que no participamos en eso, de pronto no hemos recibido esa colaboración, ese aporte” (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.8

“No, no porque a nosotros, a los alumnos mayores, como son de quince o dieciséis años que están desde sexto hacia arriba, no se pudo brindar bien esa ayuda. Pero entonces sólo se ha brindado a los más pequeñitos, pero eso es por fuera del colegio, no aquí en el colegio; sino van y dicen: eh, la señora no tiene quien le cuide el niño en la casa, y el niño va mal, entonces se ha convertido más en jardín, guardería, entonces, así el niño vaya bien, ¿sí? Lo que se le busca es esto, pero aquí en el colegio no se ha hecho realmente nada, ni se ha concientizado a ellos. Por lo menos uno pregunta que si conocen algún proyecto de la ONG₁ y cualquiera de los alumnos le va a decir que no, que no han trabajado y que no saben de qué se trata” (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.9

“Bueno, trabajo en el área de primaria. Pues realmente el apoyo que vi en primaria, fue muy poco; muy poco porque el día que nos expusieron allá el trabajo, nos enfatizaron en la ONG₁ que nos iban a apoyar bastante y cuando ya pasamos los listados y queríamos que la gente trabajara, ya nos dieron otras pautas; incluso, nos prometieron que nos iban a prestar dizque un material para trabajar con los niños, el cual una vez fui a solicitarlo y me pusieron todos los inconvenientes posibles para trabajarlo. Pues, realmente no he visto trabajo de verdad acertado con primaria que se supone que fue una de las bases que arrojó el diagnóstico esa vez, que ellos hicieron; entonces, pues no veo gran apoyo ahí, no sé...” (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.10

“De pronto de lo propuesto por la ONG₁ fue una desagradabilísima experiencia la que tuvimos con ellos. De pronto vi más interés de tipo económico, personal, de los que mandaron aquí y si esto ha mejorado, que evidentemente, ha mejorado, ha sido por parte de los proyectos que se han desarrollado, de la observación de las necesidades del alumno, del interés de uno como docente; pero yo, como experiencia personal, observé que hubo vituperios de parte de algunos asesores de la ONG₁, vi como actitudes muy

personales que para mí fue muy desagradable; pero, aparte de eso, obviamente estamos buscando un mejoramiento independientemente del acompañamiento de esa entidad y yo creo que, en cierta medida, se ha observado por lo menos de parte del docente, un mayor compromiso en su actitud y el desarrollo del diario quehacer a nivel de las aulas. Yo creo que, esa entidad pa' mí, sinceramente no fue, ni es, gran cosa; en lo que respecta a mi humilde opinión, no" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.11

"Sí, en mi opinión, es tanto que la ONG, hoy está desierto. Realmente uno pasa por el salón y eso está totalmente solo porque la gente no le caminó al programa, ¿sí? En el sentido de que de pronto no dio respuesta a las necesidades de la institución y a las necesidades de los estudiantes, creo yo. Porque ahí, reposa una cantidad de material o una cantidad de cosas que son muy valiosas y a las cuales los estudiantes, por lo menos, en términos generales, no tienen acceso. Yo saqué el aula prestada qué día, para hacer una clase diferente, pero como tal, como manejo de esos recursos, a mí me parece que esos recursos podrían estar siendo manipulados de manera efectiva por los estudiantes. No estoy diciendo que el programa en sí, no sirva. De pronto el programa tiene cosas muy positivas pero que falta ejecución ¿cierto? Falta mayor ejecución, creo yo" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.12

"yo siento que en el colegio hemos avanzado, a pesar de que ya no tengamos los apoyos de instituciones externas, sino de conciencia de institución como tal y eso se ve reflejado en los trabajos que se vienen haciendo desde las áreas, desde la unificación dentro de la institución. O sea, a ver, yo creo que eso de equidad y de la búsqueda de la excelencia, la viene buscando –perdone la redundancia– la institución desde hace bastante tiempo ya, porque somos conscientes de que el papel de nosotros como educadores no es simplemente venir a llenar a los chicos de conocimientos porque sí, sino tiene que haber unas directrices que nos lleven a conseguir todo lo que está de estándares internacionales; así nos opongamos a globalización, así nos opongamos a cualquier cantidad de cosas que vienen de afuera, pero es que nosotros tenemos que responder a ese tipo de modelos" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.13

"Pues, realmente no ha habido así un seguimiento directo. Además que el trabajo no ha sido continuado en una sola institución; o sea, de una sola institución de apoyo, no ha sido un trabajo tampoco directo con las áreas o al menos, con la mayoría de áreas; de pronto, con una que otra área, por lo menos en el caso de nosotros, de educación física, prácticamente nada. Y además, de eso también ha afectado mucho tanto cambio de maestros, eso en estos últimos años ha sido pero muy, muy notorio en la institución. Que desafortunadamente, por diferentes circunstancias hay mucho cambio de maestros, entonces es más que todo... como decían algunos compañeros atrás, por iniciativa, por apoyo de parte de los coordinadores, por sugerencia de alguno; pero, no por trabajo así directo de apoyo de alguna institución de estas que se han mencionado, no" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.14

"Entonces, a partir de la entidad acompañante eh... ya, había como una concentración más en la parte pedagógica, en la parte académica y la ayuda que por lo menos, recibí yo, fue ver el problema de por qué los alumnos tenían deficiencias en matemáticas, por qué había problemas en el área, por qué no se avanzaba o por qué los métodos de nosotros son tradicionalistas y no avanzábamos en el otro campo. Entonces, el objetivo y lo que yo vi fue, a partir de ahí de mejorar y de entender que la visión que nosotros teníamos de maestro es diferente a la visión que tenía el estudiante en cuanto a la asignatura que se le estaba dando. Entonces, era como mejorar y buscar caminos para resolver problemas" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.15

"Es así, por ejemplo, como podemos ver el caso de matemáticas, con *Piloso*, que todavía existe, afortunadamente; de ciencias, con ecología, mejorar inclusive las condiciones de salud del estudiante, un estudiante en condiciones de salud, de deterioro es bastante difícil de que pueda responder, hay que ver ese aspecto también que es fundamental, una mayor apropiación de parte del estudiante con respecto al colegio mismo en sí, con los laboratorios, con los implementos que le brinda el colegio a los estudiantes, sí" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.16

"Sí, es que yo quiero hacer una claridad. La ONG₁ como institución de apoyo para la Nivelación para la excelencia estuvo acá un año, en el 2003, ¿sí? Nosotros ya veníamos en todo un proceso de trabajo para lograr la calidad en la institución y para mejorar una serie de procesos y de situaciones específicas que teníamos acá. ¿Qué hizo esa entidad? Inicialmente, hicieron una caracterización de la institución, la hizo la universidad pública y con esos resultados, vino la ONG a hacer una intervención. Pues, igualmente ellos vienen, pasa un período de conocimiento de la institución, de diagnóstico, ¿sí? Que es un período un poco largo y luego vienen a hacer intervención o más bien, a fortalecer los procesos que nosotros ya teníamos en marcha, ¿sí? Un año, es supremamente corto para... para lograr la... la nivelación para la excelencia en una institución educativa y en una institución tan compleja como es esta y como son todas las instituciones del Distrito. Si tuvieron intervenciones muy cortas, con las áreas, con algunas áreas, en unas más que otras; por ejemplo, en la parte de humanidades; en ciencias, también tuvieron alguna intervención; creo que en matemáticas; en sociales, se presentaron una serie de dificultades y no se pudieron hacer los encuentros; pero realmente fueron digamos dos o tres reuniones que se hicieron con las áreas. Conociendo un poco el trabajo que estaba haciendo el área y dando algunos aportes desde la experiencia de ellos, como docentes porque, eran docentes especializados en las áreas y existía una persona, digamos acá de planta, prácticamente que venía casi todos los días, que estaba pendiente de los procesos generales como lo que tenía que ver con gobierno escolar, con Consejo directivo, con Consejo académico y ellos como que participaban en esas reuniones y hacían sus aportes. Se terminó el año y ellos terminaron su trabajo o terminaron su contrato. Bueno, ¿qué resultado de ahí? Pues, que nuestra institución fue conocida en otras instancias como por ejemplo, con esta ONG₁, ..., y ellos después vinieron a hacer propuestas de trabajo, que la institución aceptó" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.17

"en ese tiempo recuerdo que se intentó mejorar sobre todo la parte de comunicación, porque se decía que era una falencia grande en la institución, que no nos comunicábamos eh... con los directivos adecuadamente, tampoco entre las áreas, entonces se intentó como hacer como ese canal y pienso que algo de eso sí, sí funcionó" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.18

"... yo entiendo la... la equidad no... no en términos de igualdad, obviamente cada asignatura tiene unos desempeños diferentes y... y en ese sentido, estábamos mirando entonces el apoyo que necesitábamos en metodologías, en formas de aprendizaje; obviamente son diferentes en cada asignatura y se trataba era como de aportar en esos procesos que son totalmente diferentes para cada área del conocimiento y yo sentía que el apoyo de la ONG, iba en ese sentido, en aportar en esos espacios de reflexión que tenemos los maestros en algunas jornadas. Porque yo sentía que el apoyo iba más que todo en las reuniones de área, ahí fue donde sentí un mayor apoyo y había un aporte de las personas que nos acompañó, que fueron como una o dos, que nos acompañó en ese proceso" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.19

"Yo diría que, mejorando aunque nos hace falta bastante, bastante, bastante; pero yo diría que sí se ha notado un poco de evolución, hacia el hacia un punto positivo. Un poquito de mejoramiento si se ha visto, pero hay muchas cosas que nos siguen dañando de pronto ese proceso de evolución. Por lo menos, la opción de los maestros, la falta de estabilidad de los maestros, tanto así que en este momento muchas cosas se dañan porque ya... comenzamos el segundo semestre y faltan muchos maestros, entonces eso daña cualquier proceso" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.20

"Estaba que me hablaba, pero creo que los compañeros ya dijeron mucho de lo que estaba pensando y es que, las políticas las diseña el Estado, ¿no? pero las diseña, ¿para qué? Para que nosotros las ejecutemos sin recursos, sin ningún apoyo; es decir, ellos... los aportes, ellos sólo dan las ideas, pero los gestores somos nosotros. Eh... nosotros si intentamos hacer un gran plan de mejoramiento, asistimos a un instituto, dos compañeros hicieron un diplomado, nosotros fuimos a lectura, a una cantidad de cosas, eh... esto mejoró bastante; pero la verdad es que el Estado, no se compromete. Las políticas no... él no las ejecuta. Por lo menos, ¿cómo van a salir nuestros bachilleres este año, si aún les faltan maestros?, no han empezado las áreas. Entonces, el nivel va a bajar y nosotros el año pasado logramos un avance grandísimo por lo menos en los resultados del ICFES. Se logró un gran avance gracias al aporte que todos dimos, al esfuerzo que todos hicimos para que eso se diera; pero, la negligencia del Estado, el habernos sometido a todo este trajín del concurso, el haber hecho todo eso, tiene al colegio, por ejemplo en desventaja con respecto de pronto, a privados y a muchas cosas, que nos miden con esos modelos y no nos miden, teniendo en cuenta lo que nosotros somos. Entonces, ahí hay una falencia grandísima, eso con respecto a... a maestros, ¿no? Y con respecto –también a lo que la compañera decía– eh... nos tiene postrados la Ley 230. Esa ley nos tiene postrados en la

mediocridad, en la falta de exigencia, están desmotivados los estudiantes; además, nos han vuelto demasiado... ¿cómo se dice?... conformistas, nos han vuelto conformistas, los estudiantes ya no quieren estudiar, ellos saben que el cien por cien... es decir, el noventa y pico por ciento va a pasar, sin mover un dedo y entonces, nosotros nos han sometido a una pelea continua con los... con los estudiantes: un chico, de doscientos, te dice: qué importa, si es que yo por Ley 230 voy a pasarl, dice un chiquitico así. Entonces, estamos postrados en eso y les hago una p... le hago una pregunta al Estado: ¿para dónde va la educación?" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.21

"Bueno, pues... aparte de lo que han dicho, yo creo que... para mí, es replantear las políticas que tenemos, donde de verdad se nos de una autonomía y así mismo poderle dar a los muchachos ciertas herramientas para que puedan competir hacia fuera, porque es que realmente la misma política nos restringe y no nos permite, porque uno sabe que lo que tenemos es tan poco y sabemos a fondo que los muchachos con eso, no van a hacer nada. Entonces, yo diría que replantearías" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.22

"Cuál era la idea? que no debemos; o sea, no debemos esperar a que de afuera, lo hemos dicho muchas veces, nos vengan a decir qué hay que hacer y por eso, nosotros hemos tomado la iniciativa ¿sí? con planes de mejoramiento y desde las áreas, organicémonos nosotros, formemos grupos de estudio y empecemos a trabajar entre nosotros. Eso tampoco es fácil, porque pues unos están en disposición, otros no, bueno; eso... eso también crea una cantidad de indisposición acá dentro del colegio. Pero, pienso que se debe empezar es desde ahí; o sea, desde una organización así como clara en la institución, donde pues todos los que queramos aportar, trabajamos en pro y en ese sentido, debe ser el apoyo de esas instituciones" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.23

"Bueno, yo creo que cada cual o sea, por su propio criterio ha querido ir mejorando y estableciéndose metas y retos en cuanto a la calidad docente. Entonces, pues como comentaban, algunos compañeros hacen diplomados, otros hacen postgrados, otros maestrías y, de alguna manera, se ha tratado de que lo que uno aprende allá en esos sitios, lo pueda traer acá. Tan es así que, pues en las áreas, pues tratamos de compartir documentos, de empezar algunos proyectos con el fin de mejorar esa calidad docente" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.24

"Lo que pasa y voy a decir algo más fuera de la pregunta o sea, uno entiende que decir, una institución que vienen un año y viene a hacer un seguimiento pues creer que el apoyo va a ser inmenso es obvio que no; o sea, uno sabe igual que en una investigación uno no puede hablar de una pregunta grandísima sino que tiene que puntualizar y eso se lleva una cantidad de tiempo. Entonces aquí pues, sucede lo mismo, pretender atacar todos los estamentos que tenían falencias, pues eso es imposible; pero, eh... sí esperaba uno o sea, cuando nos decían una entidad de apoyo, pues si esperaba uno una entidad más estructurada frente a esos procesos pedagógicos que, si bien ellos hicieron un

acompañamiento, en matemáticas nos llevaron algunos talleres, hubo un taller muy importante con el profesor Carlo Federici que ya murió. Ese taller para mí, fue de gran crecimiento eh, pero la cosa quedó ahí; entonces, a eso le falta seguimiento, a eso le falta que desde aquí nosotros nos organicemos; o sea, uno entiende claramente y lo hemos dicho en muchas instancias” (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.25

“Bueno, yo diría que... que... sé que no... no es tan posible pero, si hubiera menos carga académica y más tiempo para la reflexión didáctica; o sea, que se pudiera compartir porque en ese azar no... de toda la jornada, no... no hay espacio para... para sentarnos y de verdad, poder decir entre los compañeros cómo... cómo nos aportamos unos a otros... Reflexionar...” (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.26

“O sea, a mí me gustaría que se crearan más espacios ¿sí? Porque el tiempo es limitado y porque digamos, si un profesor se... se mete en un cuento y después ya no... tiene que; o sea, seguir un proceso que lleva él ¿sí? O sea, nosotros queremos es más espacios, que se generen más espacios entre los estudiantes y entre los docentes, no es más... más espacios... (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.27

Yo creo que el principal problema que tiene la institución es a partir del PEI. Yo soy uno de los originarios del colegio. El objetivo del PEI, al principio, como el slogan que teníamos era *Un faro que irradie cultura al Suroriente de Bogotá o de la ciudad* y hacía énfasis en la lúdica y en las artes. Con eso se trabajaron como unos cuatro o cinco años y se presentaron programas excelentes: había danzas, había música, había orquesta y el colegio se conoció a nivel local y fuera de la localidad. Hace unos tres o cuatro años se cambió hacia la tecnología y a sistemas, entonces ya en todo se le hacía énfasis hacia la tecnología y a sistemas y hace dos años, el SENA trató de intervenir y entonces, ya todo se dio hacia el comercio y todo se fue pasando. Entonces, nos falta es como un horizonte, un norte. Ese creo que es el principal problema del colegio” (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.28

“Sí, pues yo quería aclarar hablando sobre el tema de la calidad, el mejoramiento de la calidad institucional, yo creo que, sigue influyendo demasiado, en una forma muy negativa la situación del sector. No solamente, los índices de pobreza sino la mentalidad, los problemas que tiene la familia, tan terribles, familias que irradian al colegio toda su descomposición social y los maestros y los muchachos, estamos prácticamente solos acá en el colegio. La ayuda, el apoyo de los padres de familia, por lo menos en un cuarenta por ciento, es muy deficiente” (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.29

“Bueno, eh... yo quiero decir varias cosas. Una, que me parece importante es que el gobierno debiera replantear el modelo de... de secundaria que se tiene; volver a los colegios especializados, en su momento el plan CENDIZOB, funcionó. Eh... pensar en que... en que nosotros qué tipo de muchachos estamos preparando para qué generación,

estudiantes de Siglo XXI, estudiantes como la clase que nosotros tenemos que son muchachos de bajos recursos que necesitan enfrentarse a una vida laboral, que necesitan enfrentarse a una serie de competencias en las cuales ellos deben subsistir; obviamente que no es sólo, salga y sea el empleado, o sea tan sólo el policía, o sea tan sólo... sino que también sean estudiantes, que ellos tienen mucha capacidad de ser empresarios, de ser generadores también de empleo, de tener otro tipo de... de... de... de posibilidades. Yo si creo que... que los colegios deberían especializarse ¿sí? Ahora, nosotros intentamos acá... cuando hablábamos de un énfasis en artes, que lo retomaba un poco mi compañero, decíamos: el colegio tuvo, por lo menos en la tarde, eh... se ampliaron y... y afortunadamente se llevó la cobertura en la mañana de trabajar unas horas en artes, cuatro horas en décimo y once. Se hizo un proyecto que... que nosotros en la tarde –y tenemos las encuestas, las...– donde se bajaron niveles de violencia, donde se redujo el índice de embarazos de nuestras adolescentes, que en la tarde era muy alto –eso no es un secreto para nadie– Eh... fue un proyecto que... se participó en el Foro Distrital de Educación, con el proyecto de artes eh... tenemos mu... jóvenes que están haciendo diplomados en gestión cultural, que ingresaron a la universidad pública a estudiar cine y televisión; es decir, hay gente que... se logró con ese tipo de proyecto, lograra que los estudiantes tuvieran un proyecto de vida más claro, no simplemente conformarse con lo que me va a dar la vida, cuando salga de acá; ni siquiera... lo que yo busque, sino lo que me dé la vida ¿sí? O lo que me den las circunstancias. Entonces, eh... a mí me parece que hay que... que reforzar más y pensar en este tipo de bachilleratos en los cuales, digamos que sea obligatorio hasta noveno estudiar, pero décimo y once que tenga un... énfasis, de herramienta técnica o hacer énfasis donde los muchachos salgan... esto no es una propuesta sólo para Colombia, es una propuesta que está... que está marcando la UNICEF, que está marcando una serie de instituciones a nivel mundial para los países del tercer mundo, donde están diciendo: bueno, tenemos jóvenes para la droga, tenemos lo... tenemos niños para la prostitución, o tenemos una educación donde ... en la cual se planifique la vida; o sea, es decir, la... la gran planificadora, el gran anticonceptivo es la educación y darles una serie de elementos muy fuertes pues, a los muchachos. Era como eso” (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.30

“Eh... pues, convocar reuniones para que ellos también puedan participar en conocimientos así como en la educación con los hijos, porque muchas veces ellos los educan mal, prácticamente y acá nosotros, es como nuestro segundo hogar y los problemas que uno ve afuera, venimos y prácticamente los desahogamos acá y por eso es que se arman los problemas. Y también digamos, armar sí, reuniones para que ellos puedan tener conocimiento sobre cuál es la temática del colegio” (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.31

“Pues sobre todo por... eh... reforzar la parte académica, pues porque ahorita las políticas de Estado con... con la promoción automática en bachillerato, ya tienen muy desmotivados a sus estudiantes y a los maestros. Eso por un lado, y por otro lado, también la parte de inversión, se habla de equidad, cuando nosotros estamos trabajando con... pues no son los recursos más apropiados. Si aquí piensan la intervención, la hacen

desde... viene una persona, hace charlas, nos reúne. Pero pues la verdad considero que mientras no se cambie radicalmente las políticas y los intereses económicos, sobre todo que hay ahorita con respecto a la educación, vamos a ir decayendo cada día más (Docente Grupo focal 6)

Registro No. 4.4.32

"Eh... Yo quería decir que... por ejemplo, si me preguntaran qué otras políticas para... para la buena marcha de la institución, yo diría que no... que no más. Conocer las que ya están y apropiárselas, pero hacer una buena gestión, que eso nos falta acá. Aquí carecemos de una buena gestión y por eso, algunas cosas no han sido posibles. Sin embargo, como decía el compañero, yo pienso que estamos mejorando y eso se da cuando se hace una buena información de... de lo que sucede en la institución y faltan cosas, como apropiamos de esos proyectos en los que estamos inmersos algunos maestros, eh... los que hacen maestría. Obviamente, se ven reflejados en el trabajo de aula ¿sí? Entonces, lo conoce un... un pequeño sector de la institución, pero sí; entonces, sería apropiar esas políticas que ya están trazadas y hacer una buena gestión" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.33

"Bueno, yo si le recomendaría al estado muchos, muchos apoyos para primaria, porque resulta que se está hablando de un Bogotá bilingüe a diez años, ocho años y la primaria no tiene profesores de inglés, por ejemplo, los quitaron. Nos toca entre nosotros mismos aprovechar los recursos que tenemos y a ver cómo hacemos y los que no, metemos una papa caliente y ver cómo hablamos inglés...." (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.34

"Eh... si... si. Eh... danzas, artes, todo esto no lo tiene la primaria. De pronto que llega un maestro de danzas pero para bachillerato cuando en primaria escasamente lo que uno de pronto puede hacer... mmm... y entonces, por eso ya... ya en bachillerato al maestro de danzas que armar su grupo, que armar su revista porque tiene que empezar desde la base. Entonces, yo sí es... pediría mucho, mucho apoyo para primaria en... entonces..." (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.35

"Eh... yo pienso que mientras no se siga incrementando la inversión económica y tras de esa inversión económica, planes muy concretos eh... por lo menos lo de la jornada única, lo de cantidades de expectativas que tenemos tanto docentes como alumnos, va a ser muy difícil mejorar la calidad" (Docente Grupo focal 6).

Registro No.4.4.36

"Pues no sé, de pronto vuelvo con lo que decía hace un rato, rescatar la parte académica y científica de la escuela. De todas maneras nuestro modelo pedagógico está hecho para hacer consumidores y reproductores; aquí no se está pensando en hacer ciencia, ni en... bueno, de verdad hacer una competencia, si es que hablan de competencia, eh... desde la... la producción, la investigación. Entonces, pues creo que así como está... el estado de cosas que vivimos con los estudiantes y la realidad que vivimos aquí en el colegio, que es producto más de la educación de la televisión y de lo que tenemos, como consumidores

únicamente. Mientras no se cambie eso pues... creo que cualquier cosa que se diga no... no nos va a llevar a... a ningún otro lado porque somos el resultado... estamos viviendo justamente lo que han querido; o sea, se quiere estudiantes poco pro... poco preparados, que lleguen a una univ... que no puedan ingresar a una universidad y que si ingresan, no puedan continuar y que... bueno, donde no haya mayor ambición que terminar un bachillerato por tener un título. El Estado piensa que cumple con... eh... con la educación, dando títulos de bachilleres. Entonces, mientras no se cambie eso, tod... pues, creo que nada más va a funcionar, no en la manera como algunos podemos soñar o querer o pensar, porque pues la verdad todo el... todo el sistema eh... educativo está planteado para, pues para las condiciones que tenemos en este momento que es, lo que vemos: la desmotivación, la falta de recursos, la desmotivación de los maestros" (Docente Grupo focal 6).

Registro No.4.4.37

"Equidad pedagógica, la vería en dos... como en dos dimensiones, que... que todos contáramos con... con las mismas herramientas pedagógicas para desempeñar nuestras labores... No me refiero a las mismas metodologías, sino que como que supiéramos todos hacia dónde... y cuáles serían como las condiciones óptimas para... para poder desempeñarnos bien en el aula, como los otros docentes y la otra sería, unas condiciones de las instituciones eh... administrativo, académico... iguales para todas, para que pudiéramos pues trabajar con... con iguales condiciones y así podemos eh... si vamos a... si nos van a evaluar o si nos van a comparar, estar con las mismas condiciones" (Docente Grupo focal 6).

Registro No.4.4.38

"Yo pienso que teniendo en cuenta el término de equidad, que es la igualdad y pensando a nivel ya, general, no sólo como institución sino a nivel educativo, en general, sería que todos los docentes y todos los educandos, tuviéramos las mismas oportunidades y las herramientas para que el conocimiento pues, realmente llegue a cada uno de nosotros" (Docente Grupo focal 6).

Registro No.4.4.39

"Entonces sentía que la equidad allí era fortalecer los procesos que tiene cada área, ¿sí? Entonces, en términos de igualdad nosotros necesitamos las herramientas que nos proporcionen para poder desempeñar la labor, porque a veces nos cuesta mucho" (Docente Grupo focal 6).

Registro No.4.4.40

"Si, sobre lo que nos sucede en las aulas y todo eso. Eh... y lo otro es que... o sea, en si los recursos no sólo por los recursos sino... sino con su saber ahí y constante; o sea, no puede ser cada mes, eh... cada semana, sino... sino que tuviéramos de pronto esa asesoría eh... permanente, porque si nosotros estamos un poco relegados frente a cómo va el mundo, nuestros es... nuestros estudiantes están... están en peores condiciones. Si hablamos por ejemplo en el caso de matemáticas, hemos estado solicitando un software eh... para que se pueda trabajar desde otra perspectiva muchas cosas y ya las universidades y muchas otras entidades privadas van muy adelante, entonces de qué

manera van a poder competir nuestros estudiantes con los recursos que hasta ahora nosotros les estamos eh... aportando acá en la institución. Tauro. Sé que el Derive, eh... por ejemplo, es uno que va a quedar en todos los colegios eh... bueno, eso hay muchos ¿no? pero, se esta sol... se está pidiendo desde hace unos años, se había dicho que ya lo habían comprado, pero finalmente no... no ha llegado.... bueno" (Docente Grupo focal 6).

Registro No.4.4.41

"Yo creo que algo con lo de la equidad pedagógica que... es muy claro, el... o sea, a nivel de Estado, se está yendo siempre por los... por los niveles más bajos; o sea, por lo más bajo, por lo mínimo; o sea, no por lo máximo requerido sino por lo mínimo deseado. Cuando uno plantea una educación así, ¿qué está queriendo? Pues que un país como el que tenemos nosotros, no prospere y lo digo desde una óptica distinta gracias a una experiencia que tuve, que es ver cómo Cuba a pesar de que no tiene mayores divisas, sus divisas las da el turismo eh... su proyecto educativo es el mejor de Sudamérica y eso no es una mentira para... o sea, no es una... y no es una verdad callada para nadie, porque a pesar de los mínimos recursos, porque desde la experiencia de ver la experiencia de aula, con los elementos más simples de este mundo; sin embargo, los muchachos tienen acceso a la cultura con gratuidad, con calidad por encima de todo, teniendo en cuenta procesos personales e individuales. No es simplemente, aquí hay que sa... aquí hay que responder al estándar que nos pusieron allá, más arriba, no. La... otra cosa que es... o sea, que yo considero que debe ser obligatoria y es, la... el conocimiento del maestro, quien entrega el g... quien entrega un grupo, quien tiene un grupo y lo entrega al compañero, le ... o sea, tenga la... la posibilidad de, uno, de que el vaya e interactúe con sus estudiantes, con los estudiantes que va a recibir y que los estudiantes lo puedan conocer a uno, porque así uno puede conocer procesos; mientras ese proceso no se de, no... no vamos para ningún lado, porque los muchachos lo decían: es muy difícil cuando yo como maestro, llego y nadie me entrega; o sea, el que estaba se tuvo que ir; o sea, escasamente tun tun, esto te entrego... si es que tenemos la posibilidad de vemos ¿cierto? pero de resto es, aquí quedo... aquí quedaron los muchachos y ellos le pueden contar de pronto qué es lo que pasa. Por lo menos, con los niños de preescolar es un cuento, porque ahí el niño de preescolar es más difícil y yo lo digo desde... desde el problema que tenemos nosotros, porque el niño de preescolar no le va a decir: no, es que mi profe, no... por mucho le dice, no mi profesora no me llamaba la atención así o mi profesora decía que nos teníamos que quedar sentados, o... pero son cosas mínimas, pero en cuanto a contenidos, en cuanto a grupo, en cuanto a que uno le presente a la gente, que le diga cómo van los procesos, cuáles son sus inteligencias más sobresalientes, qué es lo que más le cuesta trabajo al muchacho; entonces, ahí yo creo que tenemos una ruptura grandísima y es la ruptura que se da del preescolar al primerito; de quinto a sexto, incluso, de segundo a tercero, si le cambian de maestro, porque los procesos se cortan. O sea, ni el maestro que recibe conoce, ni el... ni el que llega, nada y el que se va, pues mmm... yo me fui, a mí ya como que eso no me interesa. Entonces, yo creo que eso es más como un compromiso ético, que serían dos cosas que yo si le agregaría: uno, la equidad pero no la equidad por lo... por lo más bajito, sino la equidad para la excelencia, para la calidad y para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.... y de los profesores... ¿listo?" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.42

"Eh... Yo creo que algo que debería hacer el gobierno es quitar la Ley 230 ¿sí? Es una ley que... que ojalá pues, yo no me contagie de esa ley, porque muchas veces como estudiantes creemos que las cosas fáciles son las mejores ¿sí? Y muchas veces nosotros mismos nos... hacemos de acuerdo a esa ley ¿sí? E incluso los maestros, a veces dicen – como ya habian ejemplos– que... que no hay esfuerzos porque... porque esa ley... de pronto, los estudiantes no se van a mover y los estudiantes no van a estar dinámicos en su clase y, muchas veces es por eso ¿no?, porque estamos bajo esa ley de mediocridad. Entonces, sería una buena opción, quitar esa ley" (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.43

"A ver, en lo que si de pronto yo haría como un recalcamiento es en que si los profesores, sí, por lo menos el profesor de comercio, él si nos estaba haciendo un gran.... o sea, él estaba haciendo esfuerzo por nosotros, él escogió a varios estudiantes que digamos en su asignatura se destacaban, entre esos de mi curso, estuvimos como unas cinco personas, de las cuales unas como que no, pero sin embargo, las personas que sí, seguimos, pues unos ya fueron a prestar un servicio que hicieron convenio con el SENA y, sin embargo, los otros que quedamos, lo prestamos en diciembre. Pero digamos, yo pienso que ese maestro sí de verdad, yo como que hago... como no sé... como un halago a él porque él si de verdad nos ayudaba, nos explicaba, nos enseñó muchas cosas, o por lo menos a mí. Yo pienso y yo valoré todo lo que él nos enseñó y la verdad, no estuve de acuerdo, no sé qué inconveniente se le haya presentado, pero pues ahorita no nos está dictando comercio y estamos sin ese profesor y pues, la verdad es un inconveniente serio y es una dificultad seria para nosotros porque no estamos viendo esa asignatura, entonces ¿qué vamos a hacer nosotros ahorita cuando ya finalice el año lectivo? Y entonces... son materias que hemos perdido. Ah... en... estuvimos viendo música y el primer periodo, nada; el segundo, ya llegó casi a mitad, nos dictó y ya, volvió y se fue y llegó otra profesora y entonces, pues, o sea, llega cada cual con su metodología y nos cortan el proceso que ya hemos venido llevando. O sea, el profesor nos trató de adelantar y todo eso, pero o sea, de un momento a otro, después de vacaciones, ya no está, llegó otra profesora, o sea, que la metodología que traíamos con el profesor ya se dañó, todas esas temáticas se han dañado. Nos cambiaron la de inglés; o sea... pues, nos dañan el proceso que con ella veníamos llevando también y pues... es lógico que por eso es que uno se vuelve conformista porque cambian todo y uno... no, pues para qué uno se esfuerza con esa profesora si, sabe que ahorita, no sabe en qué momento se va, por X o por Y motivo. Entonces no, no estoy de acuerdo, no sé de pronto qué circunstancias estén viviendo ellos, pero me parece que es mejor como que centren un maestro que quede, ¿sí?" (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.44

"Pues, yo el tiempo que he llevado acá en el colegio, pues a mí me ha parecido bien y pues, los profesores que a mí me han dictado, pues siempre han sido los mismos, entonces, yo no he visto cambio en algo pues, quizás en el de física. El año pasado el profesor de física nos traía con una temática muy diferente y ahorita, al comienzo del año vino otra profesora y ya después de vacaciones ella nos había dicho algo sobre un examen que le aplicaron a cada profesor, quien se iba y quien se quedaba en la

institución. Pues ella, lastimosamente se fue, pues vino otra profesora con otra temática y pues, ahorita pues muchas personas pues del salón dicen que ya la entienden que... pues, que ya entienden el tema que ella a uno le dicta. Entonces, pues con respecto a eso, ¿sí? Y pues ya los otros profesores, pues cada uno como sí tiene su temática y su modo de dictar la clase y pues eso depende porque si uno –como dice una profesora– los profesores tienen muchas cosas a partir de, por ejemplo, si un profesor quiere hacer eso y si lleva otra temática, quizás los de ese curso no lo pueden seguir el ritmo. Entonces ya, con respecto a eso” (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.45

“Eh... yo pienso que sería bueno que, digamos entre... o sea, que no sea... que no se vea sólo el esfuerzo de... de sólo los estu.... o sea, de sólo los profesores, sino que también el esfuerzo lo coloquemos nosotros los estudiantes. O sea, vemos el esmero y el esfuerzo que... el... el buen desempeño que hacen todos los docentes pero entonces, pienso que también debemos los estudiantes colocar de parte nuestra y sabiendo que ellos todo lo que hacen es por el... o sea, por el porvenir de nosotros. Sería bueno armar como... sí, abrir como espacios y armar como reuniones pero que no sea, digamos así... o sea, digamos que venga un representante por curso y también vengan los docentes y se haga digamos, de acá del Juan Evangelista, sea no sólo de mañana, sino de mañana, tarde y noche, porque somos toda una comunidad educativa y pienso que sería lo... lo adecuado para poder ampliar como la información que se lleva” (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.46

“A ver, yo creo que, aquí también hay un problema y es que, solamente hay estudiantes de la jornada de la mañana, no hay ningún estudiante de la jornada de la tarde, entonces solamente tenemos una mirada. Con respecto a la cualificación docente, nosotros estuvimos trabajando con un grupo de profesores en un diplomado que se hizo en una universidad privada –claro está que el título si son como cuatro renglones, pero nosotros lo resumimos– en participación ciudadana. Era dirigido especialmente a profesores de sociales, pero sin embargo participó la orientadora de la jornada de la tarde y participó una profesora de educación física. Nosotros lo que aprendimos allá y el proyecto que se realizó para poder acceder a los créditos y al título y todo, lo hicimos con los estudiantes de aquí, los que están en este momento en once y que estaban en grado noveno, con ellos trabajamos eso. Y también, aprovechamos que habíamos trabajado el año anterior con la ONG, en lo de... constructores de paz y vinculamos, constructores de paz, participación ciudadana y, como estaba el coordinador de convivencia de la jornada de la tarde, trabajamos conjuntamente con él, también para eso, y con el manual de convivencia. Y pues, la experiencia para nosotros nos pareció muy buena. Y el año pasado, habíamos... cinco profesores si no estoy mal, habían dos profesores... dos profesoras de la jornada de la mañana y habíamos tres de la tarde trabajando el diplomado en derechos humanos de una universidad pública, conjuntamente con la Defensoría del Pueblo y lo que se trabajó allá, también fue con estudiantes de acá. Fueron dos profesoras. Lo que se trabajó, se trabajó fue con estudiantes de acá; entonces, de pronto sí falta un poco de divulgación, pero lo que generalmente los diplomados, los PFPD que uno hace, tiene uno que vincular los estudiantes, generalmente” (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.47

"...en el hecho de que, de pronto... Mira, por ejemplo en el caso del primer diplomado, el que me refiero al de las ciencias... las ciencias sociales, solamente lo trabajamos con los grados novenos. ¿Por qué con los grados noveno? Porque era el curso en el cual yo tenía... en el cual tenía todas las clases y entonces, para no quitarle clase de pronto a algún profesor... y entonces, lo hicimos durante mi clase. Pero, desafortunadamente de pronto, solamente ¿quiénes lo conocieron? Los de grado noveno y unos cuantos estudiantes que estaban participando en el gobierno escolar, lo que es el Consejo Estudiantil. Con ellos nos reunimos, incluso con el profesor de la universidad, él vino a dictarles talleres a los chicos. Si... solamente... solamente ellos lo conocieron. De pronto si falta hacer más... ampliar la cobertura de todos los trabajos que uno hace, pero... de todas maneras, generalmente, en los diplomados a uno le exigen que tiene que entre... entregar el trabajo y ver el trabajo es con los estudiantes, porque un diplomado, un PFPD sin estudiantes, no tiene validez, eso es lógico" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.48

"Yo que le recomiendo al Estado. Que no nos siga pobretiendo, que haga buen uso de los impuestos que nosotros pagamos, que no nos de miserias sino que nos dé lo que nosotros realmente necesitamos. Qué más le recomiendo yo al Estado, sí, la verdad es que el Estado se ha vuelto, en cabeza del señor presidente, en contra de nosotros, los del pueblo, de los trabajadores, en contra del magisterio, nos ha quitado todos los derechos y lo que ha hecho es desmotivarnos. Entonces, yo le recomiendo al Estado eso, que no nos de... no nos siga dando migajas" (Docente Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.49

"¿De las actividades que propone el personero? Pues... como decirlo. El personero ha apoyado, pues... los que han salido año tras año han apoyado, en algunos cursos no en todos, el rendimiento eh... académico; algunas veces ¿sí? Porque a... hubo una vez... o por lo menos, con unos compañeros y conmigo, uno de los personeros se acercó a nosotros, nos dijo: bueno que, a parte de lo que él tenía que hacer, él se interesó por lo que tenían que hacer los demás... los demás estudiantes ¿sí? Él no simplemente se... dijo: no, me preocupo por mis proyectos, por lo que yo quiero hacer sino simplemente dijo: voy a... a apoyar a los otros estudiantes que necesitan ayuda o que necesitan cierto apoyo en ciertas materias. Además los personeros han... eh... han sido como una voz que nos ha representado frente a los prof... profesores, frente a las demás personas ¿sí? El personero también ha hecho cosas como... para... para sobresalir ¿sí? Como... él... por lo... por lo que dije; o sea, es nuestra voz ¿sí? Él nos... él va y dice las ideas que nosotros proponemos, pero también ayuda y algunas veces, ciertas personas están erradas, él no... dice: no, pues usted está errado, listo, quédese así que, nosotros el grupito que sabemos qué son las cosas, pues va y lo dice, no. Él simplemente va y propone lo que él sabe, las cosas buenas y va y ayuda a los demás" (Estudiante Grupo focal 6).

Registro No. 4.4.50

"En relación con los centros educativos, a mí me parece que no hubo una suficiente buena preparación y sensibilización para eso, ni estuvo previsto en ese momento cómo debían funcionar las cosas; entonces, la gente participaba, unos impuestos, pero no había

un equipo definido que respondiera por el proceso dentro de los colegios y era muy difícil definir esas responsabilidades; incluso en el inicio hubo dificultades porque hubo una huelga y yo recuerdo que en ese momento había una discusión muy fuerte sobre el tema de la evaluación del magisterio y para mucha gente esto era una forma disfrazada de meter la evaluación, ¿verdad? Entonces, había una gran resistencia y esto no se supo refutar; entonces, hubo una parte importante del tiempo de las instituciones, por los menos en el caso nuestro, que tuvimos que dedicarlo fue a abrir el espacio del programa, que no era una cosa que estuviera prevista en el cronograma y que se hubiera podido manejar digamos, de otra manera. Me parece que ahí faltaba también mucha claridad sobre el rol de los rectores en el programa; entonces, digamos, el rol de los rectores era más o menos, recibir a la gente y decirle, hable con tal persona, pero el rector no tenía una responsabilidad en el proceso de mejoramiento. Entonces, había planteles en donde había un enfrentamiento muy grande entre los profesores y el rector, entonces, la gente, como el rector no tenía ninguna responsabilidad en eso, lo delegaba en un equipo que no nos iba a dejar marchar suficientemente bien, porque no le iba a hacer el servicio al rector; sino al contrario, cada vez que podían, lo tuvieron para resaltar la problemática que tenían con el rector. En otros planteles era lo contrario, rectores muy paternalistas que manejaban las cosas con un equipo, que una parte del equipo no estoy diciendo que generaran fracturas, sino con unas personas de su confianza; entonces, era muy fracturado el equipo, pero el rector no dejaba trabajar con nadie más que no fuera su gente y entonces, como el no tenía una responsabilidad en el proceso, podía inculpar o a la institución acompañante o a los otros profesores. Entonces, mientras no haya una responsabilidad clara del rector y haya miembros de la comunidad educativa con responsabilidades claras, los procesos se hacen muy complejos (...) Entonces, digamos, la estructura de gestión del proyecto era muy compleja y la Secretaría decía que no tenía ninguna opción de actuar sobre los rectores. Entonces, por ejemplo, nosotros tuvimos una situación muy crítica en un colegio. Y ahí el problema claramente era el rector; entonces, nosotros lo planteamos pero entonces la respuesta de la Secretaría era que la Secretaría no tiene posibilidades de cambiar el rector; entonces, hacíamos acuerdos con intervención de la Secretaría y nosotros le pedimos al coordinador del proyecto reunimos con él y que fuera al colegio porque el era muy amigo del rector y eso no fue posible y entonces, nosotros ahí cometimos un error que fue no haber dicho: entonces cortamos. Es decir, donde el rector no posibilita el proceso o se cambia el rector, es mejor no hacer el proceso, esa fue la experiencia nuestra y lo pagamos; es decir, eso de plantear uno que va a mover el colegio, que puede... Hay puntos en los cuales ya las situaciones están tan deterioradas... Pero entonces ahí no está claro, en la Secretaría por lo menos, para ese momento no era claro, qué hacer en una situación de esas; pero, entonces no nos resolvieron ese tipo de problemas. Entonces, la gestión era muy compleja porque tú quedabas resolviendo unos problemas que no son propiamente de un plan de acompañamiento para el mejoramiento de la calidad, sino son problemas de gestión y de dirección educativa que tienen que resolverlos es la estructura normal del programa. Entonces, digamos ahí hay un problema con el programa y había un problema en la organización de los colegios, se desperdiciaba mucho esfuerzo realmente, la gente perdió mucho tiempo llegando a las instituciones, entonces no se cumplió allá. Además, no había suficiente sincronía con otras dimensiones del programa que se mueven a través de los CADELES y eso; entonces, uno hacía un cronograma de visitas al colegio y resulta que,

en muchas de esas visitas habían citado a los docentes a otra cosa, a otros eventos, digamos, no hay planificación, no hay articulación de los programas, eso lo hacía muy complejo” (Directivo de ONG₁).

Registro No. 4.4.51

“Sobre el programa, yo creo que el programa en su diseño tenía una lógica que se basaba en el reconocimiento a que los colegios que logran menores resultados se debe a factores en los cuales, con un buen apoyo, se pueden superar y el buen apoyo se supone que lo pueden dar, instituciones que tienen alguna trayectoria. Me parece que ese enfoque era insuficiente en dos sentidos: uno, es que entonces la Secretaría de Educación se asumía como un contratante, como una entidad que disponía de unos fondos para contratar y las instituciones entregaban los productos que tenían. Entonces, no bastaba el papel de la Secretaría en esa labor como de coordinación, de articulación, de supervisión, de administración y de provisión de fondos; sino que la estrategia de que la Secretaría de Educación requería tener una concepción de que en ese proceso iba a aprender algunas cosas de cómo ejercer su rol como Secretaría y que el rol de la Secretaría no se puede limitar a ser una instancia de administración, del manejo de los fondos con los cuales contrata operadores; sino que tiene que tener una propuesta sobre la base de la cual, poder hacer la interventoría, poder analizar los resultados, etc., que, los solos resultados en las pruebas educativas no dan cuenta de un proceso educativo de calidad y que resuelva esos problemas de ciudad tan compleja como Bogotá” (Directivo de ONG₁).

Registro No. 4.4.52

“Y desde el punto de vista de las relaciones que se construyeron, entonces creo que, ya dije una cosa, y es que esto es una cosa que debe estar mediada por el CADEL y que debería haber una cierta lógica en la planificación de las actividades del CADEL, digamos en el involucramiento del CADEL, en este tipo de cosas para facilitar y ¿verdad? y, digamos, esto es voluntario, esto es como decir, es un apoyo, la gente lo reconoce como eso, pero en realidad es muy compleja la vida de los planteles en el Distrito; esto le llegaba a la gente como digamos, en la primera parte, en focalización, era una cosa como muy punitiva, muy estigmatizante para la gente después, era como decirles ahí les mandamos los que saben para que les enseñen a hacer lo que ustedes no saben hacer. Ya, la relación era muy desgastante construirla por falta de una estrategia para articular adecuadamente las instituciones acompañantes con los centros educativos. Yo creo que eso hubiera ameritado otro tipo de gestión que no era reunir tantos colegios con tantas instituciones acompañantes, eran unos proyectos de grupo y unas cosas, eso sirvió y funcionó y de todo; pero eso requiere de una actitud diferente” (Directivo de ONG₁).

Registro No. 4.4.53

“Desde el punto de vista de las instituciones que hacen el acompañamiento, qué tipo de dificultades veo yo. Yo creo que unas instituciones son buscadas por el tipo de experiencia y trabajo que hacen, pero muchos de estos trabajos los hacen contratando gente totalmente externa; entonces, en realidad lo que entregan no es lo que están ofreciendo. Eso es una cosa; otra cosa es, un enfoque muy de consultoría; es decir, es este tipo de paquete y yo capacito a la gente en esto, esto es lo que la gente tiene que

hacer; entonces, a veces obtienen incluso de un período a otro, mejoras en las pruebas y algunos exámenes y todo, porque digamos, están montados para eso, para que la gente pueda responder mejor las pruebas, pero el proceso de acompañamiento, va más allá, el resultado es más allá" (Directivo de ONG₁).

Registro No. 4.4.54

"Digamos, yo creo que una dificultad en este tipo de programas y de estrategias es que no hay una política que los articule, ¿verdad?, entonces, parte de lo que yo estaba diciendo ahí, se ponen a operar programas que van muy en paralelo y entonces, no solamente no se logra en sinergia sino que a veces se logra lo que se obtiene son cosas negativas ¿verdad? Porque, por decir una cosa tan sencilla como esta: en uno de los colegios que estábamos apoyando y que, realmente las instalaciones eran una cosa imposible de manejar; es decir, unos muchachos en unas condiciones, además hasta peligroso y todo y no se lograba que... digamos la gente lo que necesitaba era resolver ese problema, entonces si le dejaba un apoyo a un colegio en un cosa que el colegio no está considerando que es prioritaria y que no está viendo realmente sino resolver cierto problema, resolver esto es muy difícil. No había una articulación de programas que permitiera realmente que haya así más equidad porque es que se parte de unos presupuestos digamos, una institución técnicamente puede acompañar a un colegio en una serie de cosas pedagógicas, de magnitud, del contexto y todo, pero esto hay que mirarlo más sinérgicamente" (Directivo de ONG₁).

Registro No. 4.4.55

"Es decir, el acompañamiento sin que tenga una continuidad en el tiempo en el logro de ciertos objetos y un cierto monitoreo y evaluación, pero no evaluación sólo en el sentido de que si se están obteniendo los resultados sino de que la gente haga conciencia de los logros que está alcanzando, las dificultades que está teniendo, de qué le está permitiendo lo uno o qué le está obstaculizando lo otro, no hay un desarrollo suficiente de capacidades, de procesos, de estructuras para ir sosteniendo un proceso de mejoramiento continuado. Entonces, digamos, es contra la lógica que un acompañamiento se resuelve con un estartazo y después ya no se necesita hacer nada, no" (Directivo de ONG₁).

Registro No. 4.4.56

"Digamos, como esto de todas maneras se veía no como un programa de formación, incluso no debía tener actividades de formación o de capacitación; sino un programa de acompañamiento en un proceso de planeación y de estructuración de la comunidad, de un proceso de mejoramiento continuo, digamos, esos intercambios no eran fáciles o no se daban fácil. Si no son fáciles cuando hay una estrategia de capacitación en el sentido de que los unos llegan a enseñarle a los otros; o sea, hay un modelo de construcción del conocimiento precario de parte y parte, pero cuando en este no había una intencionalidad de que se recuperara y se construyera algo del conocimiento, sino se montaron procesos, dinámicas y lo otro, entonces, era difícil. Pero, también hay otra dificultad y es que digamos, un poco el mensaje dentro de los resultados de las pruebas es: ustedes no

tienen suficientes dispositivos didácticos para lograr resultados en los estudiantes. Entonces, la gran preocupación de los maestros es: nosotros necesitamos los cómo didácticos y entonces, pero esto no es una capacitación en didáctica, sino un proceso de mejoramiento. Entonces, se entiende que el proceso de mejoramiento es un proceso más integral, pero el mensaje que se da es sobre un fragmento de la cosa; es decir, que usted necesita mejorar su didáctica para que los estudiantes rindan; entonces, digamos, la lógica del programa y la presentación del programa contribuye a dificultar unas relaciones que ya de por sí no son fáciles, porque las universidades y las ONGs estamos aprendiendo a reconocer que los maestros son más de lo que creemos y los maestros están empezando a reconocer las dos cosas: que saben más de lo que se les reconoce pero que necesitan atender diversos actores, que hay que construir una relación de articulación ahí. Pero entonces, es una tensión donde tú tienes que decir: no es lo didáctico lo que vamos a resolver acá instrumentalmente y no lo didáctico, sino es todo el proceso. Pero el mensaje que está recibiendo la gente porque es que el mensaje es en el fondo muy negativo, es ustedes no tienen suficiente calidad por razones del plantel, entonces les traemos quién se las ayude a mejorar y ya una vez que se les ayude a eso, ya es responsabilidad de ustedes sostenerlo y todo queda concentrado en variables internas del plantel y no en estas otra serie de... de factores que tienen que ir jugándolo" (Directivo de ONG₁).

Registro No. 4.4.57

"Ahora, yo creo que ahí había un avance en el sentido de darle a los colegios un apoyo, siquiera grande; no, pues una consultoría puntual o un taller o una cosa; pero en el fondo, yo creo que eso tampoco resolvía el problema; es decir, es mejor que nada o es mejor que una cosa puntual, pero eso tampoco es suficiente. Eso requiere que haya, a mi modo de ver, varias cosas: una, esto de que el programa, el equipo responsable del programa en la Secretaría no sea un equipo de administración e interventoría, sino sea un equipo con competencia pedagógica que pueda ir aprendiendo del proceso, sacando lecciones y alimentándolo en el tiempo, diseñando estrategias que vayan reforzando eso. Segundo, requería que se estimulara el aprendizaje y el apoyo horizontal entre los colegios, ¿verdad? Cómo el aprendizaje entre las instituciones que estábamos haciendo y el apoyo y todo para... para articular mejor y eso, que pudiera tener unas acciones en el tiempo, si en un año uno logra unas cosas pero la gente requiere revisar las cosas, reflexionar siquiera en los dos o tres años que haya dos o tres momentos en el año o dos momentos en el año, donde se renueve la cosa con participación de la Secretaría, se dinamice porque si no esos procesos se van degradando y se va perdiendo el efecto. Y entonces, eso tiene que ver con el enfoque de cuál es el papel de la Secretaría; es decir, es un programa que indica que se reconoce que el Estado tiene una función educativa y en el logro de una educación de calidad, tiene una función, pero se queda a mitad de camino porque eso sólo da en términos de disponer de unos fondos, idearse un programa, proveer información a la gente y hacer interventoría, pero..." (Directivo de ONG₁).

Registro No. 4.4.58

"Sí, yo creo que los maestros y en general la comunidad educativa ya está acostumbrada a que le llegan muchas cosas y entonces dialogan con esas cosas, pero su cultura, los núcleos duros de la cultura escolar no cambian, ni de las prácticas, ni de las relaciones. A

veces uno logra introducir cambios en eso y entonces, hay una cosa positiva y es que la gente empieza a acordarse de como si fuera propio; entonces, digamos desde el punto de vista de la institución acompañante, en términos de resultados que la gente no recuerde mucho sino que vea los logros, así mismo pueda ser una cosa muy positiva. Lo negativo es cuando en realidad es que no ha habido logros, que los problemas siguen se siguen viviendo ¿verdad? y entonces, yo creo que, eso además tiene que ver con que los problemas que hay no son problemas de una institución en particular; es decir, el mejoramiento de la calidad, la inclusión en el sistema educativo tiene que ser una movilización, un movimiento social. La gente tiene que sentirse siendo parte no de un esfuerzo remedial para tratar de sacar digamos de una posición muy negativa a un plantel, sino una movilización de la sociedad por lograr mejores niveles de calidad, equidad e inclusión en la educación, puesto en un sentido positivo y que por lo tanto, no es una cosa de un año o de una interacción por un actor, sino que se vean, en varias cosas y ellos vayan reconociendo qué se va logrando en el proceso. Por eso digo, si este programa hubiera tenido mejor el acompañamiento de unas secciones continuadas, en cinco años, que estén centradas pero, con esa lógica de movilizar a los diferentes actores en función de la calidad de la educación. Y yo creo que, sí, ahí hay un problema digamos, es un gran avance en la educación reconocer el papel de las comunidades educativas entendidas en los planteles en la gestión, en el manejo y en la búsqueda de la educación, pero creer que eso es la base del sistema y que todo lo demás son sumatorias de lo que se esté logrando en ese nivel, que no hay unos niveles meso, locales, regionales, nacionales pues es un profundo error, es un profundo error. En el fondo, es descentralizar a las comunidades educativas, porque una comunidad educativa es fuerte en la medida en que tenga un continuo crecimiento de sus obligaciones con el tejido social que la rodea" (Directivo de ONG₁).

Anexo 4. Anexo estadístico

Incremento porcentual de los puntajes en las pruebas de logro de las instituciones intervenidas

	Lenguaje Tercero				Lenguaje Quinto			
	1993-2000	2000-2002	1998-2002	Incremento Promedio	1993-2000	2000-2002	1998-2002	Incremento Promedio
IED Juan Evangelista Gómez - I ₄	-	8	-	3	0	-12	0	-4
IED Class - I ₃	18	11	27	19	15	15	28	19
IED Miguel Antonio Caro - I ₁	-	-	-	-	-	-	-	-
IED Confederación Brisas Del Diamante I ₂	7	11	17	12	14	17	28	20

	Matemática Tercero				Matemática Quinto			
	1993-2000	2000-2002	1998-2002	Incremento Promedio	1993-2000	2000-2002	1998-2002	Incremento Promedio
IED Juan Evangelista Gómez - I ₄	-	15	-	5	0	5	0	2
IED Class - I ₃	15	18	30	21	35	14	44	31
IED Miguel Antonio Caro - I ₁	-	-	-	-	-	-	-	-
IED Confederación Brisas Del Diamante I ₂	-5	24	20	13	28	18	41	29

Fuente: Análisis de la información de la base de datos de la Secretaría de Educación Distrital, sobre las pruebas censales

**Incremento porcentual de los puntajes en las pruebas de logro de las instituciones
 Intervenidoas**

	Lenguaje Séptimo				Lenguaje Noveno			
	1999-2001	2001-2003	1999-2003	Incremento Promedio	1999-2001	2001-2003	1999-2003	Incremento Promedio
IED Juan Evangelista Gómez - I ₄	34	-12	26	16	27	-1	26	17
IED Class - I ₃	29	-20	15	8	32	-13	23	14
IED Miguel Antonio Caro - I ₁	19	-4	16	10	23	-13	12	7
IED Confederación Brisas Del Diamante I ₂	18	-	-	-	27	-	-	-

	Matemática Tercero				Matemática Quinto			
	1999-2001	2001-2003	1999-2003	Incremento Promedio	1999-2001	2001-2003	1999-2003	Incremento Promedio
IED Juan Evangelista Gómez - I ₄	19	18	34	24	8	17	23	16
IED Class - I ₃	11	-23	-9	-7	0	16	16	11
IED Miguel Antonio Caro - I ₁	4	-3	2	1	4	2	6	4
IED Confederación Brisas Del Diamante I ₂	2	-	-	-	12	-	-	-

Fuente: Análisis de la información de la base de datos de la Secretaría de Educación Distrital, sobre las pruebas censales

Anexo 5. Artículos a ser publicados en el Magazín Aula Urbana del IDEP.

Artículo 1

Política educativa y equidad pedagógica

Gloria Calvo*

1. Consideraciones preliminares

La educación en Colombia se mueve en dos circuitos altamente diferenciados: uno, de calidad, al que acceden en su mayoría los sectores más pudientes y otro, deficitario para los de menores ingresos. Esta situación histórica, reportada por Aline Helg (1987), sigue manteniéndose pese a políticas que buscan afectarla. ¿Qué pasa entonces, en la escuela? ¿Cómo hacer que los sectores menos favorecidos tengan una mejor educación? El proyecto de investigación Política educativa, equidad y formación docente, financiado por COLCIENCIAS y el IDEP quiso desarrollar la relación política educativa y equidad pedagógica, entendida como la manera en la que el maestro y la institución educativa tienen en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos. Para sus análisis tomó una política de discriminación positiva como fue la de *Nivelación para la excelencia*, la cual buscó afectar los resultados deficientes en las pruebas censales aplicadas en el Distrito Capital, a partir de la intervención pedagógica de las instituciones. Los resultados de esta investigación estarán disponibles al finalizar el primer trimestre del próximo año.

El interés del presente artículo es mostrar la necesidad de pensar nuevamente el problema de la equidad como condición para asumir la educación como un derecho. Es un texto teórico que sitúa el problema que constituye el marco referencial de la investigación.

2. Inequidad a pesar de la reforma

Los procesos de reforma educativa de los años noventa fueron vividos con optimismo. Sin embargo, los nuevos análisis sobre ellos han puesto de presente que la medición de los resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación del desempeño de los docentes y los cambios en los contenidos curriculares, no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las escuelas. Esta situación lleva a proponer análisis a partir de *variables pedagógicas*; es decir, del papel del maestro, de sus métodos, sus actitudes y sus representaciones. En síntesis, la preocupación por la equidad dentro de los nuevos contextos de desigualdad, lleva a la centralidad de la pregunta por *quién enseña y cómo enseña*.

Sabemos que el sector docente es heterogéneo y que sus integrantes tienen un alto nivel de desconfianza frente a los responsables de las políticas educativas. También sabemos que no ha sido fácil la aplicación de políticas que atraigan a la docencia a jóvenes

* Docente-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Como coinvestigadora en el proyecto participó Marina Camargo Abello.

talentosos y modificar las modalidades de formación pese a esfuerzos significativos como la acreditación de las Facultades de educación; de la reforma de las Escuelas normales y de los programas de formación permanente de docentes (Calvo, Rojas y Rendón, 2004). Por otra parte, también sabemos que las prácticas no se mejoran por decreto y que, si bien la Ley general de educación –Ley 115 de 1994– propició condiciones para el cambio en las formas de enseñar, prevalecen en las aulas prácticas tradicionales que en la mayoría de las veces no favorecen los aprendizajes básicos (Calvo, Mina, Cera, 2001).

Equidad y calidad educativa, son dos conceptos que deben ser pensados de manera conjunta, ya que la distribución del conocimiento es el arma más efectiva para el logro de la equidad. Estos presupuestos llevan a conceptualizar la *equidad pedagógica*.

3. Equidad pedagógica

La equidad pedagógica podría definirse como la sensibilidad de la escuela y del maestro a los contextos de origen de los estudiantes. Esto haría necesario el diseño de estrategias que permitieran compensar las carencias de origen a la par que propiciar ambientes de aprendizaje que amplíen el capital cultural de los niños y niñas que asisten a la institución educativa.

A pesar de que los estudios sobre la desigualdad educativa datan de fines de la década de los sesenta (Bourdieu, 1998; y Bourdieu y Passeron, 1977) y de principios de los setenta (Bernstein, 1985) los análisis que realizaron fueron hechos en contextos bastante diferentes de la situación que viven los países de América Latina, hoy en día. Al comentar dichos estudios Reimers (2000: 25-29) hace referencia a varios factores: sistemas educativos consolidados versus sistemas en proceso de reforma; acceso de amplios sectores sociales a la educación versus primeras generaciones que llegan a la educación básica; oportunidades educativas para la mayoría de la población versus educación de calidad para las élites.

Colombia no es ajena a esta situación. El país lleva una década de reforma educativa; ha vivido durante estos años una de las peores crisis económicas; la cobertura educativa se ha ampliado hasta incorporar nuevos grupos sociales al sistema educativo pero con altos índices de deserción y repitencia. Sin embargo hay un nuevo elemento: es la tendencia a establecer vínculos entre política y resultados y más específicamente, a estudiar los resultados de la aplicación de políticas para ampliar las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas de los sectores más desfavorecidos. En el texto referenciado, Reimers (2000) anota que en América Latina son pocos los estudios que han considerado en sus análisis la relación política educativa-aprendizajes (Muñoz Izquierdo, 1995; Ezpeleta y Weiss, 1994) y al sintetizar los resultados expuestos por Muñoz Izquierdo, comenta que tales investigaciones suponen que la educación reproduce desigualdades sociales más amplias y que allí se encuentra la razón por la cual los niños y las niñas más pobres aprenden menos.

En cuanto al papel de las políticas compensatorias¹ comenta que la investigación le asigna un modesto impacto y que tampoco se dispone de estudios que analicen el papel mediador de las desigualdades en el proceso de cambio. Como resultado, es poco lo que sabemos acerca de las particularidades del cambio en las escuelas cuando el objetivo consiste en revertir las desigualdades (Reimers, 2000: 34).

4. Equidad, contexto y política educativa

La preocupación por la equidad es ahora prioridad para la mayoría de los gobiernos. No obstante hay que destacar que la contribución de la educación a la equidad es parcial y de largo plazo. Sólo puede entenderse el combate de la inequidad de manera integral, acompañado de reformas económicas, políticas y sociales, hacia la construcción de países más desarrollados. Además, la equidad no se producirá en ausencia de una dinámica generación de empleos” (CEPAL, 2000: 47).

A nivel nacional, los problemas de equidad provenientes de las diferencias dadas por los contextos, son de conocimiento de los gobiernos. Reiteradamente se encuentran análisis y argumentos referidos a las diferencias significativas, asociadas a los contextos, de los resultados educativos que producen las instituciones escolares. Por esta razón, se han propuesto distintos programas y estrategias encaminados a atenderlos, entre los que se cuenta a nivel distrital las siguientes: *Subsidios a la demanda*, para ampliar cobertura y dar curso a problemas de financiación del servicio público educativo; la *Evaluación y desarrollo de competencias básicas y en valores*, como propuesta que deriva en modelos pedagógicos y didácticos a partir de los saberes previos de los estudiantes; *Nivelación para la excelencia*, programa que se ocupa de la calidad de los aprendizajes; y *Promoción de competencias laborales*, para incrementar el espectro de conocimiento y posibilidades de acción productiva de las instituciones escolares. Los planteamientos que orientan estas políticas se corroboran con autores como Reimers (2000:290) para quien, en condiciones educativas apropiadas, es posible reducir sensiblemente estas diferencias y que todos los niños pueden aprender a niveles igualmente altos de excelencia.

La preocupación por la calidad engloba una preocupación por la democracia en el entendido que grupos poblacionales altamente educados pueden ejercer mejor sus derechos y deberes, a la par que constituyen grupos de presión por mejores condiciones de vida, tanto en lo social como en lo económico: “...Creo que las direcciones en las que puede aún avanzarse son el fortalecimiento de la capacidad institucional para desarrollar análisis de políticas dentro y fuera del gobierno, en el apoyo a la creación de redes de experimentación y evaluación comprometidas con la creación de sistemas de apoyo a las escuelas que sirven a las poblaciones de menores ingresos...” (Reimers, 2001: 284); y más adelante “... en qué medida están dadas las condiciones en la región para que haya un diálogo democrático sobre políticas educativas que esté a su vez basado en estudios y en el análisis riguroso de opciones de política, de manera que las decisiones que se

¹ El programa de *Nivelación para la excelencia*, analizado para la investigación, se inscribe dentro de las llamadas políticas compensatorias. Su interés es afectar los bajos resultados en los aprendizajes escolares.

tomen sean tanto informadas como resultado de la confrontación y discusión democrática de ideas...”.

En este orden de ideas, se ha desarrollado el análisis de la política Nivelación para la excelencia. Más allá de sus efectos sobre la evaluación de los aprendizajes, se ha querido reflexionar sobre el papel de la escuela y sobre la relación de la educación y la equidad.

5. Primeras ideas

Con la transformación de la economía y la sociedad a lo largo del Siglo XX, también se transformó la relación entre la sociedad y la escuela. Los más descalificados desde el punto de vista de la escolarización tienen muchas más posibilidades de ser excluidos sociales que antes (Dussel, 2005). Lo que demuestra el balance de las reformas educativas de los noventa es que no basta con abrir las puertas de las escuelas y expandir la matrícula. Es necesario analizar qué pasa en el interior de las aulas, cuáles son los efectos de la distribución de las oportunidades que brinda el sistema educativo, qué pasa con las escuelas de bajos y de altos rendimientos; en general, cómo aliviar la desigualdad desde una perspectiva que no sea la estrictamente económica. También es necesario distinguir entre desigualdades *estructurales* y desigualdades *dinámicas*, ya que ellas definen trayectorias completamente diferentes para los individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. Las desigualdades geográficas, de género, de ingreso, generacional, de acceso al sistema financiero, facilitan o entorpecen las trayectorias individuales.

En sociedades altamente segmentadas como son las de América Latina es ingenuo pensar que basta el acceso al sistema educativo formal. Por el contrario, la búsqueda de respuestas eficaces a los problemas de aprendizaje de los alumnos con el fin de garantizar unos conocimientos básicos de los saberes socialmente aceptados, es la mínima condición para la equidad. De allí la necesidad de una organización escolar con modelos flexibles y diferenciados que permitan cumplir con la tarea de enseñar a todos. Sólo así será posible romper el circuito de la segmentación: repetición, deserción escolar, bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales.

Los modelos de enseñanza suponen un capital cultural de clase media tanto en los alumnos como en los profesores. También, condiciones de vida cotidiana propios de los sectores medios, tales como tiempo disponible de los adultos para ayudar a los niños y las niñas en las tareas escolares; libros en el hogar y espacio y tiempo para que los niños y los jóvenes puedan dedicarlos a educarse.

La diferencia entre los códigos que promueve la escuela y aquellos de los sectores menos favorecidos han sido documentados ampliamente por teóricos de la educación (Bernstein, 1985) En América Latina y en Colombia, los niños y los jóvenes de los sectores más pobres comparten el tiempo escolar con las labores domésticas cuando no, con responsabilidades mayores en la economía informal. Como muchos de ellos son las primeras generaciones que acceden a la escolaridad, sus padres no tienen cómo

apoyarlos en las tareas escolares y lo precario de las viviendas no hace posible la existencia de espacios para el estudio formal después de la escuela. Por ello, se hace necesario reivindicar el papel regulador del Estado en el control de la provisión de los servicios o en la responsabilidad por administrarlos. Es importante poner el acento en qué proyecto de país queremos. La equidad y la cohesión social dependen, fundamentalmente, de la voluntad política, de la existencia de acuerdos que pongan dirección y sentido al comportamiento de las variables económicas. Sólo así será posible un crecimiento con equidad.

La educación como bien público debe compensar diferencias para generar condiciones de "educabilidad"². También debe proponer cambios para mejorar la oferta educativa de tal suerte que atienda las diferencias de los diversos grupos que conforman la sociedad actual. De allí la necesidad de construir información sobre "datos blandos" (Dussel, 2005:100) no estadísticos, sino de un registro cualitativo sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar y las instituciones educativas. También, sería conveniente considerar las expectativas de los docentes frente a los alumnos, las relaciones con el poder y con el saber al interior del aula y las formas de convivencia y el trabajo que se proponen. Igualmente, explorar los imaginarios sobre la educación que tienen docentes, padres, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.

Las políticas no son sólo sectoriales. Para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento preciso en que se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas (Tedesco, 2005:24). En consecuencia, es necesario atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias: aumentar el capital cultural de los padres.

La política educativa tiene sus límites y el problema se instala en el campo de la política social en su conjunto. La pobreza no sólo es necesidades básicas insatisfechas, sino ausencia de activos culturales. Una política educativa orientada a la equidad, debiera buscar la permanencia de los alumnos pobres a través de la compensación de las desventajas iniciales a las que se enfrenta ese grupo poblacional. Lamentablemente, ésta no ha sido la orientación de los sistemas educativos en los países latinoamericanos. Por el contrario, en muchos casos han tendido a aumentarse (Reimers, 2000). Reconocidos economistas reafirman esta prioridad: "La atención focalizada a las escuelas públicas y privadas que atienden a los grupos más pobres de la población colombiana, es fundamental para elevar la calidad de la educación que reciben los niños y las niñas más pobres del país" (Gaviria, 2002). "La lucha contra la pobreza y, con mayor razón, la lucha contra la desigualdad, no son posibles sin un esfuerzo especial por eliminar la desigualdad en la educación en Colombia" (Montenegro y Rivas, 2005:151).

Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (1985) "Clases sociales, lenguaje y socialización", *Revista Colombiana de Educación*, primer semestre, No. 15, pp. 25-44.

² Término de uso frecuente entre los teóricos de la educación desde Herbart, para mostrar la necesidad de tener en cuenta todo aquello con lo que el alumno llega o no llega a la situación de aprendizaje.

- Bourdieu (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI.
- Bourdieu y Passeron (1977) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia.
- Gaviria, A. (2002) *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia*, FEDESARROLLO-COLCIENCIAS.
- Calvo, G.; Mina, A. y Cera, A. (2001) *El Aula Reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en la lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*, Arfo
- Calvo, G., Rojas, L. y Rendón, D (2004) *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*, IESALC-UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve
- CEPAL (2000) *Equidad, desarrollo y ciudadanía. I Visión global*, Alfaomega.
- Dussel, I. (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas", en *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IPE-UNESCO-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Helg, Aline (1987) *La educación en Colombia. 1918-1957. Una historia social, económica y política*, CEREC.
- Montenegro, A. y Rivas, R. (2005) *Las piezas del rompecabezas. Desigualdad, pobreza y crecimiento*, Taurus.
- Reimers, F. (2000) *Unequal schools, unequal chances*, Harvard University Press, The David Rockefeller Center Series on Latin American Studies.
- _____ (2001) "Entrevista a Fernando Reimers", *Revista La Educación*, Año XLV, No. 136-137, http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/entrevista_reimers01.htm
- Tedesco, J. C. (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IPE-UNESCO-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Artículo 2

La formación docente en la política educativa distrital

Este artículo se basa es parte de la construcción teórica producida en el *proyecto Política educativa, equidad y formación docente* desarrollado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP– con el apoyo de COLCIENCIAS y el IDEP¹⁴.

El programa de política educativa en que se centró el estudio fue *Nivelación para la Excelencia*¹⁵. El programa partió del proceso de evaluación de competencias básicas del Distrito Capital, constituido en eje de la estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación de las instituciones educativas y del Distrito Capital a lo largo de las administraciones 1998-2001 y 2001-2004. Las instituciones que obtuvieron los más bajos resultados en la evaluación de competencias básicas se seleccionaban como candidatas a participar en el programa, pero eran ellas mismas quienes finalmente tomaban la decisión de participar. El programa consistió en el acompañamiento que instituciones gubernamentales (universidades, corporaciones o fundaciones) hacían a las instituciones educativas para desarrollar la caracterización (o diagnóstico)¹⁶ que permitiera explicar los resultados obtenidos, y destinar recursos y esfuerzos para trabajar sobre los procesos y factores que resultaran claves en el mejoramiento escolar.

Así, con base en la caracterización y su socialización respectiva, se diseñaba, por una parte, un plan de mejoramiento por parte de la institución escolar con la asesoría y acompañamiento de la entidad, y por otra, un plan de asesoría y acompañamiento de la entidad acompañante. Posteriormente se procedía al desarrollo del plan de mejoramiento, a su seguimiento y la constatación mediante nuevas evaluaciones del mejoramiento logrado. Era un ciclo que podía representarse en forma sencilla así:



¹⁴ El grupo de investigación del proyecto estuvo conformado por Gloria Calvo (coordinadora), Marina Camargo Abello (co-investigadora), Diana Sáenz y Luz Mary Lache (auxiliares de investigación).

¹⁵ Inicialmente se llamó Atención diferencial por resultados de competencias básicas y se inició en el segundo semestre de 1998; posteriormente tomó el nombre Acciones Focalizadas y finalmente se llamó Nivelación para la Excelencia.

¹⁶ La caracterización fue solicitada por la SED en términos de las siguientes categorías: prácticas escolares en matemáticas y lenguaje, ambientes de aprendizaje, cultura y clima institucional, estructura organizativa y enfoques, e implementación y resultados de la gestión escolar.

Se esperaba que el programa contribuyera a la reflexión sobre las prácticas educativas y pedagógicas en las instituciones escolares y, por esta vía, a su mejoramiento en términos del PEI, de la gestión, de los materiales educativos, de la enseñanza, de la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares, de las prácticas de evaluación del estudiante y de la institución¹⁷.

Uno de los componentes centrales del programa fue la formación docente. El programa estableció la necesidad de adelantar procesos de cualificación docente *in situ* sobre las disciplinas y prácticas escolares y la construcción de acuerdos sobre esas prácticas. Este trabajo en equipo revertiría sobre el PEI, la gestión de la institución y el aprendizaje del estudiante. Con esta visión se daba un vuelco a la concepción de formación que hasta el momento promovía el gobierno distrital: (1) centrada en las necesidades de la institución, (2) desarrollada en los ambientes institucionales y no en las unidades encargadas de la formación, (3) con la participación de todos los maestros, (4) sin suspender las actividades escolares de los estudiantes, pues debía acordarse una estrategia que permitiera a los estudiantes participar en las actividades de mejoramiento diseñadas.

Algunas instituciones educativas que participaron en el programa así como en este estudio permiten mostrar algunas bondades del modelo expuesto en términos de la formación docente así como las principales dificultades para la apertura de horizontes de autonomía a las instituciones educativas acompañadas.

Entre las bondades del modelo es posible señalar su relevancia y pertinencia tanto para las instituciones educativas como para las entidades acompañantes. Mientras las instituciones encontraban interlocutores académicos y pedagógicos sobre su trabajo cotidiano, las entidades ponían en escena su conocimiento para orientar las acciones escolares en la práctica. Tanto unas como otras generaban procesos constructivos de diálogo que implicaban la valoración de los distintos saberes que cada una privilegia y la búsqueda de acuerdo para desarrollar un trabajo conjunto. Desde esta perspectiva la relación establecida fue muy valiosa, permitió un intercambio académico rico y movilizó a la institución y a las áreas en términos de preguntas, reflexiones, fundamentaciones y cambios. Los resultados se hacen visibles en las instituciones, sobre todo, en cuanto que se generaron procesos de cambio muy valorados e importantes sus integrantes, una movilización de los maestros en torno al estudio de las competencias y al trabajo basado en ellas, una apertura de las aulas para su análisis y transformación, un inicio de cambio de los ambientes institucionales a través de los procesos de colectivización del trabajo escolar y, sobre todo, un vínculo importante para continuar la relación de formación una vez terminado el programa.

¹⁷ El programa contó con un equipo técnico encargado de la orientación, seguimiento, sistematización y evaluación del Programa y sus acciones. En él participaron consultores externos a la Secretaría de Educación del Distrito (Marina Camargo Abello, Rosa Cristina Siabatto, Virginia Cifuentes) y representantes de la SED (Álvaro Leuro y Santiago Gómez, y posteriormente éste último fue reemplazado por María Fernanda). Los consultores externos produjeron un informe que da cuenta del montaje del proyecto así como de su construcción durante 1998-2000.

Ello significa que las bondades se relativizan al plantearse cómo el tiempo del programa sólo permitió hincar procesos que, posteriormente, se truncaron por la rapidez de la salida de las entidades y por otros cambios en la política educativa. Un año o un año y medio no es suficiente para mostrar resultados de mejoramiento contundentes por parte de las instituciones. Las principales razones relacionadas con la formación docente tienen que ver con:

- se requería una formación disciplinar que convocaba a los maestros por áreas y no todas las áreas se trabajaron con la misma profundidad, intensidad y cubrimiento. Ello dependía de las fortalezas de la entidad acompañante, de la apertura de la institución y de la capacidad de entrar en relación para generar acuerdos de perspectiva y de trabajo. De esta manera la formación ocurrió con fortalezas y debilidades que generaban en los docentes el sentimiento de que no se hacía nada en lo que les interesaba, no se avanzaba, la dedicación del acompañamiento era desigual y no encontraban herramientas para el trabajo en aula, a partir de las problemáticas identificadas.
- dado lo anterior, no siempre las áreas lograron dialogar entre sí y se logra, a lo sumo, un proceso de formación tradicional por áreas y no la posibilidad de articular los intereses institucionales a partir de un proyecto colectivo. Se encuentra en este sentido que el trabajo en grupo en las instituciones educativas es bastante complejo y exige de la entidad acompañante adentrarse en la cultura institucional acostumbrada a un trabajo aislado donde los docentes desconocen aún los trabajos novedosos que sus compañeros realizan. Por su parte, las instituciones todavía no se convocan en torno a un proyecto colectivo desde el cual hablar para construir la interlocución con el otro y hacer converger las demandas de formación de manera que beneficien a todos.
- las expectativas del programa superaban los tiempos, espacios de formación y proyectos y planes de las instituciones para el mejoramiento. De esta manera lo incluido en los planes cumplía el papel de demostrar que el trabajo de acompañamiento se realizaba, se cumplía con él contractualmente, pero no necesariamente lo que se hacía era profundo o se centraba en la apropiación por parte de la institución y el reporte o evidencia de la misma.
- la entidad acompañante también dejó trunco su proceso pues escasamente alcanzó a caer en cuenta de la importancia de readecuar los modelos que les dan especificidad, y por los cuales fueron seleccionadas para realizar el acompañamiento, alas características particulares de las instituciones. En muchas ocasiones se quedaron cortas frente a las demandas de formación de las instituciones, en otras aplicaron el modelo como si fuera “a prueba de instituciones” y en otras lograron hacerse negociaciones –aunque toma tiempo- entre el modelo de la entidad acompañante y los intereses de las instituciones acompañadas.
- los maestros asocian muchos de los problemas de los estudiantes a las condiciones en que adquieren su capital social y cultural inicial, que son, a su vez, las condiciones que comparten en paralelo, y a veces “en contravía”, con los que ellos intentan hacer

en las instituciones educativas. Este punto deja de ser visto por el maestro de una manera determinista, para quedarse en él y explicar así las condiciones de fracaso de los estudiantes en su desempeño, para volverse un reto y una dificultad frente a la cual las herramientas teóricas y prácticas con que cuentan se tornan inútiles. Hay un vacío en la formación dentro del programa Nivelación para la Excelencia en este sentido. En particular, porque los maestros no saben cómo enfrentar pedagógicamente los problemas de equidad social que ingresan al aula ni las entidades pudieron proporcionarles las orientaciones claras que los condujera a satisfacer sus necesidades de enseñanza en la ruta esperada.

- los procesos de aprendizaje logrados por los docentes y la institución se ven interrumpidos por otras disposiciones de política que no convergen a los planteamientos formulados por la SED y requeridos para un programa como el de Nivelación para la Excelencia. En consecuencia, el programa Nivelación se asume finalmente, desde una perspectiva instrumental, así como la evaluación de competencias, donde lo más importante es el resultado, y ellos bien puede formar a los estudiantes para el logro de mejores resultados. El fortalecimiento de la institución, entonces, deja de ser prioridad y por, eso, los docentes creen que a la política no le interesa la institución, o si no, otro hubiera sido la estrategia para llevar a cabo la integración de instituciones que llevó a los maestros a desandar caminos y fragmentó las comunidades de docentes en estas instituciones.

En conclusión, se explica que el programa Nivelación para la Excelencia haya sido asumido por las instituciones como un proyecto más en el marco de la política que se derivaba de la evaluación de competencias, perdiéndose en el camino la idea de un mejoramiento de largo plazo, sostenido, asociado temporalmente a la intervención de la entidad acompañante, pero dirigido a generar la autonomía y el aprendizaje suficiente para que la institución pueda continuarlo. Es así como no se generaron las tecnologías adecuadas para que la institución apropiara el proceso de cambio pretendido.

Por último, es importante señalar algunos aspectos que tocan la relación del maestro con la política educativa y que influyen en el desarrollo de un programa como el de Nivelación para la Excelencia.

En primer lugar, la política educativa no contempla la formación de los maestros en ella, de tal manera que se intente mover las barreras puestas por los procesos de ideologización, mediante la sensibilización, la comunicación transparente, la incorporación de la voz del maestro y la construcción conjunta de las posibilidades y límites de los programas, proyectos y acciones de política. Ello empieza por la búsqueda de lugares de conversación entre quienes hacen parte integral de la política educativa: los maestros y los formuladores. En otras palabras, implica generar la suficiente confianza para que el compromiso con los propósitos de cambio se prolongue más allá de las administraciones de gobierno. Esta formación en política educativa también contribuiría a la valoración de la misma por parte de los maestros y al acortamiento de las distancias existentes entre o teórico y la práctica. Es decir que la política no es un conocimiento meramente

instrumental pragmático sino que tiene concepciones que orientan acciones transformadoras de la práctica de las instituciones.

En segundo lugar, hace parte de la condición tradicional en que el maestro ejerce su oficio su falta de disposición para el trabajo con otros y su ausencia de apertura para el aprendizaje de otros. Es así como la política educativa ha de contemplar procesos de formación conducentes a aprender cómo se elaboran acuerdos y cómo se hace parte de un mismo sistema que requiere un entendimiento de sus actores para conducir los destinos de los estudiantes. Pareciera que la política mantuviera una visión ingenua donde la formulación y el ingreso a las instituciones no son garantía de estabilidad y continuidad en los procesos generados. La política exige mayores vínculos con los docentes, y ello compromete sus procesos formativos, para privilegiar los intereses de las instituciones, sus proyectos y programas, para beneficio de los estudiantes.

Es en este sentido que es importante tener en cuenta la manera como asume la institución educativa la política y qué comprensiones hace de la misma. Es reconocer las distintas lógicas con que proceden por un lado quienes hablan desde el lugar de la producción de conocimiento académico, por otro quienes administran el sistema educativo, y por otro, quienes se enfrentan en el quehacer diario a resolver los problemas en que se debate lo educativo y lo pedagógico. Las distintas lógicas se caracterizan por su diferencia en cuanto a: (1) concepciones e imaginarios (relacionados con confianza y credibilidad, con valoraciones sobre la práctica, con utilidad referida a lo que hacen, con posibilidades de ser comprendidos), (2) lenguajes, (3) prácticas, (4) tiempos (tiempos en que las actividades de cada quehacer tienen lugar), (5) espacios (de incidencia o de realización de las distintas actividades), (6) forma en que los productos de cada quehacer se ponen a circular y (7) disponibilidad de ese conocimiento de manera intencionada para distintas audiencias.

Lo dicho conduce a sugerir la necesidad de vincular el análisis de política dentro de los currículos de formación docente, a partir, por ejemplo, de estudios de caso, de reflexión sistemática sobre los programas que agencian las políticas y su evaluación, y no solamente como se entiende la política educativa asociada a la legislación y al momento presente. Es así como se sugiere que podrán superarse los obstáculos señalados para que las políticas se orienten en forma más pertinente a mejorar, fortalecer y lograr el cambio de las instituciones escolares acordes con el medio en que se desenvuelven.

Anexo 6. Socializaciones realizadas en el marco del estudio



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

Anexo 6. Socializaciones realizadas
en el marco del estudio
Política educativa,
equidad y formación docente
Informe final - Contrato 289-830-03

PRIMERA SOCIALIZACION DE LAS INVESTIGACIONES COFINANCIADAS POR EL IDEP Y COLCIENCIAS

CONVOCATORIA DEL 2003

PRESENTACIÓN:

La primera socialización de los Proyectos de Investigación cofinanciados por el IDEP y Colciencias se realizará el 18 de marzo de 2004. Esta actividad convocará las investigaciones y los investigadores que trabajan diversos temas relacionados con la formación docente y las políticas educativas, principalmente.

Esta actividad se propone como una manera de conocer, divulgar y analizar las tendencias teóricas y metodológicas con las cuales se está construyendo el conocimiento de dichos temas, sus aportes y debilidades, así como las posibilidades que ofrecen para el análisis de diversos problemas relacionados con la educación y la pedagogía, y la manera cómo pueden contribuir al conocimiento y a las innovaciones pedagógicas.

OBJETIVO GENERAL:

Presentar los proyectos de investigación que sobre el tema de la formación docente y su relación con las políticas educativas vienen adelantando los distintos equipos de investigación en diferentes instituciones educativas del Distrito Capital, destacando sus formulaciones teóricas y metodológicas, sus estrategias y los resultados previstos y obtenidos hasta el momento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Realizar una primera socialización de los proyectos de investigación que sobre el tema políticas educativas y formación docente viene apoyando el IDEP en co-financiación con Colciencias.
2. Reflexionar acerca del proceso llevado a cabo por cada uno de los proyectos de investigación destacando las lecciones aprendidas desde la formulación de los proyectos, identificando las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas detectadas en su desarrollo.
3. Cualificar los proyectos a través del debate académico propiciando la participación de investigadores con interés en el tema y/o de los integrantes de los equipos de investigación quienes compartirán sus inquietudes, sugerencias y comentarios.

SENTIDO DE LA SOCIALIZACION:

Uno de los objetivos del IDEP tiene que ver con el fomento de la investigación y el desarrollo pedagógico. Por esta razón convoca y apoya diferentes proyectos de investigación que se proponen la producción de conocimiento respecto de la educación y de la pedagogía.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

Anexo 6. Socializaciones realizadas
en el marco del estudio
Política educativa,
equidad y formación docente
Informe final – Contrato 289.830/03

Por tanto, es necesario realizar un proceso de socialización de los mismos con el fin de propiciar espacios de encuentro y de debate de los educadores e investigadores a través de los cuales se avance en su cualificación y en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. A través de la socialización se espera lograr un medio propicio para el intercambio de saberes y de experiencias, para divulgar los conocimientos y para consolidar pares académicos en diferentes áreas del saber y en distintas instituciones educativas

METODOLOGÍA:

1. Se realizará la presentación de los proyectos de investigación atendiendo a los siguientes aspectos principales: a) La construcción del problema de investigación; b) Objetivos y resultados previstos; c) Marco de referencia teórico y metodológico; d) Resultados parciales; e) Inquietudes académicas que ha generado el proceso investigativo.
2. Espacio para la reflexión y el análisis conjunto. Diálogo de saberes y espacio para compartir la experiencia

AGENDA DE LA SOCIALIZACIÓN

Agosto 18

10:00 - 10:15 a.m.

Presentación de la subdirectora académica del IDEP "importancia de la investigación para los procesos formativos".

10:15 - 10:45 a.m.

Presentación del Proyecto:

"Papel de la tecnología en la generación de conocimiento didáctico por parte del profesor de matemáticas", Universidad Pedagógica Nacional.

10:45 - 11:00 a.m.

Espacio para la discusión y el análisis

11:00 - 11:30 a.m.

Presentación del Proyecto:

"El pensamiento multiplicativo: una mirada en su densidad y complejidad en su desarrollo en el aula" Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

11:30 - 11:45 a.m.

Espacio para la discusión y el análisis



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

INSTITUTO
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

Anexo 6. Socializaciones realizadas
en el marco del estudio
Política educativa,
equidad y formación docente
Informe final – Contrato 289/830/03

11:45 a.m. a 12:00 m.

Receso - Café

12:00 - 12:30 p.m.

Presentación del Proyecto.

"Programas de formación de maestros e imaginarios de infancia". Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

12:30 - 12:45 p.m.

Espacio para la discusión y el análisis

12:45 a 2:00 p.m.

Almuerzo

2:00 p.m. - 2:30 p.m.

Presentación del Proyecto:

"Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula". Universidad Nacional de Colombia.

2:30 - 2:45 p.m.

Espacio para la discusión y el análisis

2:45 - 3:15 p.m.

Presentación del Proyecto:

"Política educativa, equidad y formación docente". Universidad Pedagógica Nacional

3:15 - 3:30 p.m.

Espacio para la discusión y el análisis

3:30 - 4:00 p.m.

Presentación del Proyecto:

"Impacto de la evaluación censal de competencias básicas en el mejoramiento de las instituciones educativas y la formulación de políticas de la Secretaría de Educación Distrital". Universidad de la Sabana.

4:00 - 4:15 p.m.

Espacio para la discusión y el análisis

4:15 - 5:15 p.m.

Recomendaciones y cierre de la socialización

Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

Anexo 6. Socializaciones realizadas
en el marco del estudio
Política educativa,
equidad y formación docente
Informe final – Contrato 289-830 03

RADICACION DE CORRESPONDENCIA	
No de Radicación	<input type="text"/>
Fecha	<input type="text"/>

Bogotá, D. C., 12 de octubre de 2004

Señores:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Profesora Gloria Calvo. Coordinadora Proyecto
Profesora Marina Camargo Abello - Investigadora
Ciudad

Reciba(n) Ud (s) un cordial saludo.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, se permite invitar a usted y al equipo de investigadores del Proyecto “Política Educativa, Equidad y Formación Docente” al Segundo Encuentro de Socialización de los Proyectos de Investigación cofinanciados por Colciencias y el IDEP

Lugar: Auditorio COLCIENCIAS. Transversal 9A Bis No 132-28. Tel. 6258480.

Fecha: Miércoles, 3 de noviembre de 2004

Hora: 2:00 a 5:30 p.m.

La agenda propuesta para el Encuentro de Socialización es la siguiente:

1. Contextualización de los Proyectos que hacen parte de la convocatoria IDEP- Conciencias, a cargo de la Dra. Mireya González Lara – Subdirectora Académica IDEP.
2. Presentación de avances del Proyecto (objetivos y resultados, sus fundamentos teóricos y metodológicos, avances logrados).
4. Espacios para el diálogo entre pares académicos.
5. Conclusiones de la socialización.

Cordialmente,

MIREYA GONZÁLEZ LARA
Subdirectora Académica IDEP



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

*Anexo 6. Socializaciones realizadas
en el marco del estudio
Política educativa,
equidad y formación docente
Informe final – Contrato 289/830/03*

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO –IDEP-

SEGUNDA SOCIALIZACION DE LAS INVESTIGACIONES COFINANCIADAS POR EL IDEP Y COLCIENCIAS

CONVOCATORIA DEL 2003

Fecha: Miércoles, 3 de noviembre de 2004

Hora: 2 a 5:30 p.m.

Lugar: Auditorio COLCIENCIAS. Transversal 9A Bis No 132-28. Tel. 6258480.

PRESENTACIÓN:

La segunda socialización de los Proyectos de Investigación cofinanciados por el IDEP y Colciencias convocará las investigaciones y los investigadores que trabajan diversos temas relacionados con la formación docente y las políticas educativas, principalmente.

Esta actividad se propone como una manera de conocer, divulgar y analizar los avances de los procesos investigativos, así como reflexionar acerca de los enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas con las cuales se está aproximando el conocimiento de dichos temas, sus fortalezas y debilidades, las posibilidades que ofrecen para el análisis de diversos problemas relacionados con la educación y la pedagogía, y la manera cómo pueden contribuir a la producción de conocimiento y a las innovaciones pedagógicas.

OBJETIVO GENERAL:

Presentar los avances más significativos logrados por los proyectos de investigación que apoya el IDEP en cofinanciación con Colciencias, alrededor del tema de las políticas educativas y su relación con la formación de los educadores

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Presentar los enfoques, los presupuestos teóricos y categorías de análisis de la observación de su problema o tema central de indagación, y la implementación de sus estrategias y la relación con los objetivos propuestos.
2. Presentar los instrumentos metodológicos, estrategias y técnicas utilizadas para la recolección de información. En el mismo sentido, presentar la (s) manera(s) como se están registrando los



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

*Anexo 6. Socializaciones realizadas
en el marco del estudio
Política educativa,
equidad y formación docente
Informe final – Contrato 289/830/03*

datos, desde dónde se hacen las observaciones y los análisis alcanzados así como sus articulaciones con el (los) enfoques teóricos seleccionados.

3. Presentar la manera como se construyen los datos y se elaboran las categorías de observación y análisis.

SENTIDO DE LA SOCIALIZACION :

La socialización de los avances logrados por los proyectos de investigación permiten configurar espacios de encuentro de los académicos y de los educadores para la reflexión y el debate académico respecto de las estrategias, metodologías, enfoques y procesos de construcción de los problemas de la investigación alrededor de temas de interés en la educación y la pedagogía. La segunda socialización de los proyectos que apoya el IDEP en cofinanciación con Colciencias permitirá el intercambio académico, la reflexión y el análisis de diferentes perspectivas de análisis y alrededor de diversos problemas de interés para los educadores y para la educación.

METODOLOGÍA:

1. Cada equipo de investigación presentará los avances logrados en su proceso investigativo, principalmente desde el punto de vista de: a) La construcción del problema de investigación; b) las estrategias, herramientas y enfoques metodológicos; c) Los referentes teóricos y conceptuales; d) La construcción de los datos y los procesos de categorización y análisis de la información.
2. Espacio para la reflexión y el análisis conjunto.

AGENDA DE LA SOCIALIZACIÓN: MIÉRCOLES 3 DE NOVIEMBRE DE 2004

2:00 –2:30 p.m.

Contextualización de los proyectos IDEP-COLCIENCIAS, a cargo de la Dra. Mireya González Lara, Subdirectora Académica IDEP.

2:30 –3:15 a.m.

Presentación del Proyecto:

“Política educativa, equidad y formación docente”, Gloria Calvo, Coordinadora del Proyecto. Universidad Pedagógica Nacional.

3:15 –3:30 p.m.



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

*Anexo 6. Socializaciones realizadas
en el marco del estudio
Política educativa,
equidad y formación docente
Informe final – Contrato 289/830/03*

Espacio para el diálogo entre pares académicos.

3:30: 4:15 p.m.

Presentación del Proyecto:

“Programas de formación de maestros e imaginarios de infancia”. Cecilia Rincón Verdugo. Investigadora principal. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

4:15–4:30 p.m.

Espacio para el diálogo entre pares académicos.

4:30 – 5:15 p.m.

Presentación del Proyecto:

“Impacto de la evaluación censal de competencias básicas en el mejoramiento de las instituciones educativas y la formulación de políticas de la Secretaría de Educación Distrital”. Marina Camargo Abello. Investigadora principal. Universidad de la Sabana.

5:15 – 5:30 p.m.

Espacio para el diálogo entre pares académicos.

5:30 – 5:45 p.m.

Conclusiones y cierre de la socialización

7. Informe técnico final

INFORME TÉCNICO FINAL DEI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

POLÍTICA EDUCATIVA, EQUIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

**CONTRATO No. 289/830/03 celebrado entre la Universidad Pedagógica
Nacional, COLCIENCIAS e IDEP**

Código COLCIENCIAS 1108-11-14534

- 1. Título y código del proyecto:** Política educativa, equidad y formación docente
- 2. Contrato que lo respalda:** Contrato No. 289/830/03 celebrado entre la Universidad Pedagógica Nacional, COLCIENCIAS e IDEP.
- 3. Entidad ejecutora:** Universidad Pedagógica Nacional.
investigador principal: Gloria Calvo
Grupo de investigación: Cultura democrática en la institución escolar.
Participaron en el estudio, además de la coordinadora del grupo de investigación e investigadora principal para este proyecto, Marina Camargo Abello, Marybell Gutierrez Duque y Luz Mary Lache Rodríguez. Se contó con la colaboración de Diana Sáenz, estudiante de la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

4. Resumen de los resultados de conocimiento:

4.1. Derivados del programa de acompañamiento

Lo primero que es necesario decir es que el programa de nivelación para la excelencia intentó cambiar el sentido de la formación docente al propone una formación in situ y articulada al mejoramiento institucional, lo que permitía pensar en las necesidades de la institución por encima de las necesidades individuales de los docentes, como ha sido concebida tradicionalmente la formación.

Sin embargo, el análisis del programa permite afirmar que nivelación para la excelencia se desarrolla como un proyecto más en el marco de la política derivada de la evaluación de competencias. En esta medida, no se prolonga más allá de la presencia de la institución acompañante, de tal forma que al salir ésta el proceso generado se interrumpe.

Por su parte, el programa no logró un trabajo colectivo de formación como se esperaba, por el tratamiento diferencial que requieren las áreas, en primera instancia antes de ponerlas a dialogar entre sí. De tal manera el acompañamiento logra, a lo sumo, un proceso de formación tradicional por áreas y no la posibilidad de articular los intereses institucionales a partir de un proyecto colectivo. Lo dicho

podría explicarse más por la cultura institucional que por el mismo acompañamiento, pues el trabajo en las instituciones es aislado y los mismos docentes no conocen lo que sus compañeros hacen.

Además, el proceso de mejoramiento es de largo plazo, sostenido y no solamente asociado a la intervención de la entidad acompañante, pues de ésta pueden derivarse aprendizajes que necesitan ser recontextualizados y apropiados para que la institución logre los caminos más pertinentes para el cambio.

Un análisis más detallado a partir de la información cualitativa recogida en entrevistas y grupos focales permitiría afirmar que la institución empezó a generar procesos de cambio que favorecerían la continuidad de una reflexión conducente acciones más orientadas al fortalecimiento institucional específicamente es aspectos tales como: plan de estudios, modelo pedagógico, especificidad de las áreas, articulación de las mismas y manual de convivencia.

Resulta lamentable que las acciones de política sean tan corto placistas y que la formación de docentes se haya orientado hacia una oferta de programas de formación que no convoca a la institución sino que apela a los intereses particulares de los maestros.

De parte de la entidad acompañante se torna necesaria la readecuación de sus saberes en el sentido de que su propuesta no es válida para todo tipo de institución; por el contrario, necesita readecuarse y negociarse a partir de las características institucionales y los intereses de los docentes. El ingreso de la entidad a la institución no está garantizado por el compromiso del rector ni por la decisión de la SED. Se requiere una puesta en sintonía de la institución acompañada y la acompañante que va más allá del conocimiento del modelo que agencia cada una de las entidades acompañantes (Cf. Tabla No. 1).

Hasta dónde el acompañamiento muestra un vacío en la formación de maestros que tiene que ver con los problemas que afectan actualmente la práctica pedagógica de los docentes en materia de equidad. Significa que si bien los maestros no saben cómo enfrentar pedagógicamente los problemas de equidad social que ingresan al aula, tampoco las entidades pueden proporcionarles orientaciones claras que los conduzca a satisfacer sus necesidades de enseñanza en la ruta esperada. Este punto es crucial para un trabajo orientado a la equidad educativa que les permita a los docentes pasar de los conocimientos y sus adscripciones disciplinares a su relación con los conocimientos que poseen los estudiantes y que se espera que adquieran, en contextos de bajo capital cultural.

A propósito de los análisis cuantitativos es importante anotar que los resultados obtenidos en las pruebas de competencias de lenguaje y matemáticas por parte

de los estudiantes de las instituciones intervenidas y no intervenidas no muestran diferencias significativas a lo largo de varias aplicaciones. Con las limitaciones que tiene la base de datos, es posible afirmar a manera de hipótesis que el mejoramiento no puede desprenderse con facilidad ni directamente de un programa como el de nivelación para la excelencia (Cf. Gráficas 1 y 2).

No obstante, el programa podría afirmarse que fue una acción importante y válida que tomó tiempo para ser comprendida por las instituciones. Que no es un programa homogéneo, lo que quiere decir que hubo especificidades derivadas tanto de la oferta pedagógica de la entidad acompañante como de las especificidades de la institución educativa acompañada. Eso hizo que los caminos recorridos fueran distintos, que se privilegiaran distintos aspectos tales como la comunicación, el clima organizacional, el plan de estudios, u otro, que los resultados no fueran los mismos ni los niveles de satisfacción con el programa. Sin embargo, aún en los casos donde el acompañamiento fue más polémico la institución acompañada generó un aprendizaje que no es visible en un resultado cuantitativo ni en el análisis de la política en sí misma que consiste en aprender a trabajar con otra entidad.

4.2. Derivados de la relación macro-micropolítica

La formulación de la política, como ya se ha dicho a lo largo del trabajo, no tuvo en cuenta al maestro. Esta situación alude a la tensión existente entre el diseño de la política de mejoramiento y su implementación en la institución educativa, y más específicamente, su incorporación a las prácticas de aula. Ello afecta las relaciones ideologizadas que tiene el maestro sobre el Estado, desde su formación, y su comprensión de las exigencias de la política en cuanto a las finalidades de la educación. En consecuencia, se le dificulta traducir esas orientaciones en prácticas institucionales, sobre todo en contextos deficitarios o caracterizados por contar con bajo capital cultural.

Si bien la macropolítica tiene claras orientaciones, los programas generados a partir de ella no están acabados y es en la marcha como terminan construyéndose. Eso hace que las instituciones se relacionen con algo que no pueden ver en su totalidad y que no sea fácil comprender que ellas participan en su construcción, lo que dificulta su puesta en marcha porque puede verse como confuso, inadecuado, sin sustento teórico y arbitrario; en el camino las demandas y expectativas empiezan a superar las posibilidades con las que se diseñó el programa, lo cual finalmente se traduce en insatisfacción porque el cronograma de las acciones siempre queda corto. Es por ello que algunas instituciones reclaman de la entidad acompañante la continuidad del proceso.

A nivel de las instituciones educativas el análisis del programa estudiado muestra que la equidad pedagógica hace parte de la gestión de la institución, en cuanto a la identificación de las particularidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto social y cultural y en relación con la adecuación de sus proyectos a las necesidades y carencias encontradas. Desde este punto de vista la institución requiere muy buenas estrategias pedagógicas que impliquen el conocimiento del otro, la aceptación de sus argumentos, que se cuente con todos los recursos necesarios para la gestión pedagógica (docentes, laboratorios, material educativos, condiciones de infraestructura), que existan oportunidades para los estudiantes (becas y reconocimientos a los buenos estudiantes), que la política misma apunte a mayores convergencias entre la comunidad docente (reconocimiento y divulgación de experiencias significativas).

De otra parte, las políticas requieren continuidad y no sobreponerse unas a otras, lo que lleva a que los docentes olviden los aprendizajes logrados con la política anterior. Lo dicho se aclara si se tiene en cuenta que la política de fusión de instituciones fragmentó aún más las comunidades de docentes y dificulta la gestión académico administrativa de los rectores (a cargo de tres jornadas que se volvieron una) pues el mejoramiento tiene que partir, aparentemente, de cero.

4.3. Sugerencias para la formación docente

Podría establecerse que los maestros están débilmente formados en materia de política educativa y lo que ella implica en cuanto dinamizadora del sistema educativo. Ello se afirma a partir del lenguaje mismo usado a lo largo de los grupos focales donde pareciera que el sistema educativo fuera algo externo con el cual no se identifica. De esta manera él sospecha de la decisión de política vista como algo coyuntural, asociado a una administración.

También puede atribuirse a la formación de los maestros una subvaloración de la política debido a su escaso contenido teórico en comparación con el academicismo que ha caracterizado su formación, y al poco entrenamiento que tiene para derivar lo teórico en propuestas de acción. Si la formación tuviera un mayor anclaje en la práctica, posiblemente el maestro establecería vínculos más estrechos entre las formulaciones teóricas y las acciones que buscan afectar la práctica de las instituciones, y en particular, el aprendizaje de los estudiantes. A manera de ejemplo puede decirse que es difícil que ellos comprendan que el programa nivelación para la excelencia tiene detrás un cuerpo teórico basado en el reconocimiento a la inequidad de las sociedades que afectan la educación de los sectores menos favorecidos para lograr una adhesión y desprender de ella alternativas pedagógicas.

De otra parte la política está elaborada con supuestos que no necesariamente se dan, como por ejemplo, creer que el maestro está dispuesto con facilidad a trabajar con otros y a aprender de ellos en una condición que no sea la de la formación tradicional. Desde este punto de vista la relación que implicó la política nivelación para la excelencia llevó tiempo en poner de acuerdo al acompañante y al acompañado y lograr receptividad y legitimidad de éste último y su propuesta, lo que acortó el mismo proceso de acompañamiento. De esta manera, cuando se logró el entendimiento, ya era tiempo del retiro de la entidad acompañante, dando la sensación de un proceso que quedaba incompleto.

Lo dicho conduce a sugerir la necesidad de vincular el análisis de política dentro de los currículos de formación docente, a partir de estudios de caso, de reflexión sistemática sobre los programas que agencian las políticas y su evaluación, y no solamente como se entiende la política educativa asociada a la legislación y al momento presente.

Tabla No. 1. Elementos principales de las instituciones acompañantes seleccionadas para el proyecto

Tipo de institución acompañante	Resumen de los elementos característicos del acompañamiento
<p>Universidad privada</p>	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en la comunicación. Trabajo en equipo. Discusión por áreas. Trabajo sobre el manual de convivencia, clima y convivencia institucional. Diseño del plan de estudios. Trabajo sobre el modelo pedagógico de la institución. Constitución de un sistema de evaluación. Trabajo a partir de la cotidianidad de las prácticas.
<p>Universidad pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> Construcción colectiva de la propuesta a partir de cuatro ejes: lenguaje, matemáticas, gestión y problemas de aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los docentes. Reconstrucción de las prácticas de los docentes a través de procesos de reflexión-acción durante las jornadas pedagógicas que los docentes ya tenían establecidas. Acuerdos para el diseño de la propuesta a partir de las orientaciones de la Secretaría de Educación pero priorizando los intereses de la institución, lo que determinó el abordaje del PEI y del plan de estudios. Apropiación del PEI de la institución por parte de la comunidad educativa: diseño de eventos artísticos. Reconocimiento el contexto del barrio a través de salidas pedagógicas.

Tabla No. 1. Elementos principales de las instituciones acompañantes seleccionadas para el proyecto (Continuación)

<p>Organización no gubernamental (ONG)₁</p>	<p>Énfasis en procesos de desarrollo humano. Identificación de los problemas y las dificultades institucionales. Identificación de las maneras como habían resuelto los problemas identificados anteriormente. Necesidad de construir una propuesta de aprendizaje para la comunidad educativa basada en el aprendizaje de cada uno de sus miembros. No resuelve los problemas de la institución.</p>
<p>Organización no gubernamental (ONG)₂</p>	<p>Conformación de un equipo de asesores con experiencias de aula. Acompañamiento sólo a instituciones de enseñanza primaria. Intervención fundamentalmente en el aula. Trabajo con elementos de Escuela Nueva. Fomento del trabajo en equipo, tanto con los niños como con los maestros. Capacitación al maestro para el uso y el desarrollo de las guías. Actualización de los maestros en literatura infantil. Reorientación del PEI para hacerlo más operativo. Trabajo en el aula a partir de talleres. Trabajo con la comunidad y con los padres. Biblioteca en el aula.</p>

Fuente: Elaborado para esta investigación a partir del análisis de las entrevistas

Tabla No. 2. Síntesis de las relaciones entre los resultados y las características del proyecto Nivelación para la Excelencia

Caso	ONG ₁ Un acompañamiento polémico	ONG ₂ Un acompañamiento sin mediación	Universidad privada Un acompañamiento impuesto	Universidad pública Un acompañamiento construido colectivamente
Relación modelo- resultados	Acompañamiento centrado en talleres de expertos en las distintas disciplinas que constituyen el plan de estudios	Trabajo de aula a partir de talleres usando materiales didácticos para lenguaje y matemáticas	Trabajo de articulación entre las áreas que conforman el plan de estudios	Jornadas pedagógicas de reflexión sobre la práctica de los docentes
Resultados	Favorece la secundaria	Favorece la primaria	Favorece el fortalecimiento de la institución	Favorece la conformación de comunidades académicas

Tabla No. 2. Síntesis de las relaciones entre los resultados y las características del proyecto Nivelación para la Excelencia (continuación)

Caso	ONG ₁ Un acompañamiento polémico	ONG ₂ Un acompañamiento sin mediación	Universidad privada Un acompañamiento impuesto	Universidad pública Un acompañamiento construido colectivamente
Sostenibilidad	Los resultados son buenos cuando se trata de grado 9º que implica mayor énfasis en lo disciplinar	Los resultados se sostienen para la primaria	Los resultados no tienen un comportamiento consistente a lo largo de las distintas evaluaciones	Mayor sostenibilidad de los logros a lo largo de las evaluaciones realizadas
Interacción institucional	La entidad acompañante aborda a la institución con demasiada flexibilidad que genera percepción de ausencia de modelo y desconcierto para generar acciones.	La entidad acompañante aborda la institución desde su modelo sin abrirse a sus necesidades. La institución recibe los productos de la entidad aunque no encuentra un camino pedagógico claro.	La entidad acompañante generó condiciones que harían posible una posterior intervención exitosa.	La entidad acompañante generó sintonía y sinergia con la institución acompañada
Relación con la política	No hay una apertura clara frente a las disposiciones de política de tal manera que lograr el acompañamiento exigía sensibilización frente a ella y demora en los acuerdos.	La apertura a la política se hace desde la política misma y no desde un proyecto conducente a fortalecer la institución.	La política ingresa en un ambiente de incomunicabilidad que se trabaja en el acompañamiento y reporta beneficios institucionales pero continúa frente a los cambios de la política educativa.	Genera capacidad para asumir la política desde su proyecto y construcción institucional.
Formación docente	La formación entra a ser demandada por intereses particulares de los docentes sin que el acompañamiento logre articular una propuesta.	No hay un proyecto institucional de formación ni el acompañamiento logra establecerlo.	La demanda de formación se encamina al logro de mayor participación y comunicación en la institución debido a sus problemáticas particulares.	Hay un proyecto institucional de formación y el acompañamiento lo fortalece.

Fuente: Elaborado por las investigadoras a partir de la información primaria recolecta

necesidades y carencias encontradas. Desde este punto de vista la institución requiere muy buenas estrategias pedagógicas que impliquen el conocimiento del otro, la aceptación de sus argumentos, que se cuente con todos los recursos necesarios para la gestión pedagógica (docentes, laboratorios, material educativas, condiciones de infraestructura), que existan oportunidades para los estudiantes (becas y reconocimientos a los buenos estudiantes), que la política misma apunte a mayores convergencias entre la comunidad docente (reconocimiento y divulgación de experiencias significativas).

6. Cuadro de resultados de conocimiento: *(ver cuadro No. 1).*

7. Cuadro de otros resultados: *(ver cuadro No. 2).*

8. Descripción del impacto actual o potencial de los resultados:

La importancia de la investigación radica en el análisis de la manera como una política educativa incide en la equidad de los aprendizajes escolares y en la forma como puede afectar la gestión pedagógica de las instituciones educativas comprometidas en la misma. También en señalar algunos elementos relacionados con la lectura que los docentes hacen de la política.

Es sabido que la mayoría de las políticas no tienen en cuenta al maestro. Esta situación alude a la tensión existente entre el diseño de la política de mejoramiento y su implementación en la institución educativa, y más específicamente, su incorporación a las prácticas de aula. Ello afecta las relaciones ideologizadas que tiene el maestro sobre el Estado, desde su formación, y su comprensión de las exigencias de la política en cuanto a las finalidades de la educación. En consecuencia, se le dificulta traducir esas orientaciones en prácticas institucionales, sobre todo en contextos deficitarios o caracterizados por contar con bajo capital cultural.

Las instituciones leen la política educativa como una orientación que no pueden ver en claramente y que difícilmente comprenden, ya que no participan en su construcción, lo que dificulta su puesta en marcha, dado que la determinación política es vista como confusa, inadecuada, sin sustento teórico y arbitraria; en el camino las demandas y expectativas empiezan a superar las posibilidades con las que se diseñó el programa, lo cual finalmente se traduce en insatisfacción porque el cronograma de las acciones siempre queda corto. Es por ello que algunas instituciones reclaman de la entidad acompañante la continuidad del proceso.

A nivel de las instituciones educativas el análisis del programa estudiado muestra que la equidad pedagógica hace parte de la gestión de la institución, en cuanto a

la identificación de las particularidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto social y cultural y en relación con la adecuación de sus proyectos a las necesidades y carencias encontradas. Desde este punto de vista la institución requiere muy buenas estrategias pedagógicas que impliquen el conocimiento del otro, la aceptación de sus argumentos, que se cuente con todos los recursos necesarios para la gestión pedagógica (docentes, laboratorios, material educativos, condiciones de infraestructura), que existan oportunidades para los estudiantes (becas y reconocimientos a los buenos estudiantes), y que la política misma apunte a mayores convergencias entre la comunidad docente (reconocimiento y divulgación de experiencias significativas).

De otra parte, las políticas requieren continuidad y no sobreponerse unas a otras, lo que lleva a que los docentes olviden los aprendizajes logrados con la política anterior. Lo dicho se aclara si se tiene en cuenta que la política de fusión de instituciones fragmentó aún más las comunidades de docentes y dificultó la gestión académico administrativa de los rectores (a cargo de tres jornadas que se volvieron una) pues el mejoramiento tiene que partir, aparentemente, de cero.

En cuanto a la formación docente, podría afirmarse que los maestros están débilmente formados en materia de política educativa y lo que ella implica en cuanto dinamizadora del sistema educativo. Ello se afirma a partir del lenguaje mismo usado a lo largo de los grupos focales donde pareciera que el sistema educativo fuera algo externo con el cual no se identifica. De esta manera él sospecha de la decisión de política vista como algo coyuntural, asociado a una administración.

También puede atribuirse a la formación de los maestros una subvaloración de la política debido a su escaso contenido teórico en comparación con el academicismo que ha caracterizado su formación, y al poco entrenamiento que tiene para derivar lo teórico en propuestas de acción. Si la formación tuviera un mayor anclaje en la práctica, posiblemente el maestro establecería vínculos más estrechos entre las formulaciones teóricas y las acciones que buscan afectar la práctica de las instituciones, y en particular, el aprendizaje de los estudiantes. A manera de ejemplo puede decirse que es difícil que ellos comprendan que el programa nivelación para la excelencia tiene detrás un cuerpo teórico basado en el reconocimiento a la inequidad de las sociedades que afectan la educación de los sectores menos favorecidos para lograr una adhesión y desprender de ella alternativas pedagógicas.

9. Anexos: Ver informe final del proyecto.

II. Cuadros de resultados

CUADRO No. 1 (Resultados de conocimiento)

OBJETIVOS (del proyecto aprobado)	RESULTADO ESPERADO (según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO	No. DE ANEXO SOPORTE	OBSERVACIONES
Analizar la relación política educativa-equidad desde la perspectiva de la gestión pedagógica y su articulación con la formación docente.	A partir de estudios de casos, documentar la aplicación de la política educativa Nivelación para la Excelencia en varias instituciones del distrito capital.	La política Nivelación para la Excelencia fue una política valiosa y con resultados satisfactorios para las instituciones educativas desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo. Sin embargo fue cortoplacista para generar transformaciones más significativas a nivel de la cultura escolar.	Informe técnico (Numeral 4) e informe final de resultados	Informe técnico (Numeral 4) e informe de resultados.	
	Comparar y tipificar esa aplicación en distintos tipos de instituciones (intervenidas y no intervenidas y tipo de entidad encargada de la intervención).	Dadas la naturaleza y características del acompañamiento y de las instituciones educativas acompañadas se tipificaron cuatro casos: polémico, sin mediaciones, impuesto y construido colectivamente.	Informe técnico (Numeral 4) e informe final de resultados	Informe técnico (Numeral 4) e informe final de resultados	

CUADRO No. 1 (Resultados de conocimiento)
 (Continuación)

OBJETIVOS (del proyecto aprobado)	RESULTADO ESPERADO (según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO	No. DE ANEXO SOPORTE	OBSERVACIONES
	<p>Indagar la manera como influye esta política educativa en la gestión pedagógica de las instituciones analizadas y la forma en que afecta a la institución en su totalidad y al saber docente.</p>	<p>La política no afectó a las instituciones a nivel de los resultados de evaluación de manera sostenible; se afectaron positivamente los resultados en un grado de secundaria; los resultados se sostuvieron a nivel de la primaria; los resultados no tienen un comportamiento consistente a lo largo de las distintas evaluaciones. Sólo en un caso se encontró una mayor sostenibilidad de los logros a lo largo de las evaluaciones realizadas.</p>	<p>Informe técnico e informe final de resultados</p>	<p>Informe técnico e informe final de resultados</p>	

CUADRO No. 1 (Resultados de conocimiento)
 (Continuación)

OBJETIVOS (del proyecto aprobado)	RESULTADO ESPERADO (según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO	No. DE ANEXO SOPORTE	OBSERVACIONES
	Derivar recomendaciones para la formación de docentes, a partir de la experiencia, y formación y participación de los docentes en implementación de la política en las instituciones estudiadas.	Las acciones de política relacionadas con la calidad deben formularse a largo plazo y de manera que convoque a los docentes y a la institución desde su formulación. Un acompañamiento debe preverse en términos de la capacidad para readecuar los saberes por parte de la entidad acompañante para que la propuesta se especifique de acuerdo con cada institución. Formar a los maestros en política educativa y lo que ella implica en cuanto dinamizadora del sistema educativo.	Informe técnico e informe final de resultados (Capítulo 6)	Informe técnico e informe final de resultados (Capítulo 6)	

CUADRO No. 2 (Otros resultados obtenidos)

OTROS RESULTADOS (comprometidos contractualmente)	COMPROMISO ADQUIRIDO	LOGROS	ANEXO SOPORTE
Formación de recurso humano (trabajo de grado o maestría o tesis de doctorado)	No se comprometió	No aplica.	No aplica
Capacitación (entrenamientos en investigación)	No aplica	Una estudiante de uno de los cursos participó generados a partir del proyecto participó en el proceso de recolección de información y en la lectura categorial de la misma.	Crédito en el informe final de resultados.
Cursos organizados por el grupo, relacionados con el proyecto	Seminario Políticas Educativas: Debate contemporáneo en educación y pedagogía	1 Seminario: Maestría en Educación, Departamento de Postgrados, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Código 8-00-2-2-1 Se desarrolló con 25 estudiantes	Anexo No. 1 del informe final
	Seminario Estudios de caso: Paradigmas de investigación en educación	1 Seminario: Maestría en Educación, Departamento de Postgrados, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Código 8-00-1-2-2 Se desarrolló con 25 estudiantes.	Anexo No. 1 del informe final
Publicaciones divulgativas (especificar)	1 artículo de revista	Artículo aprobado para publicación a cargo de la Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil	Aprobado por e-mail por Maria Da Assunção Calderano, Anexo 11
	1 libro	Sobre equidad, política educativa y formación docente	Por editarse una vez se apruebe el informe final. El contrato para su impresión se está tramitando a través del Fondo Editorial de la UPN
	2 artículos en Aula Urbana	Artículo remitido al IDEP: la formación docente en la política educativa disrital. Artículo remitido al IDEP: política educativa y equidad pedagógica	Anexo No. 5 del informe final.

CUADRO No. 2 (Otros resultados obtenidos)
 (Continuación)

OTROS RESULTADOS (comprometidos contractualmente)	COMPROMISO ADQUIRIDO	LOGROS	ANEXO SOPORTE
Publicaciones divulgativas (Continuación)	Resúmenes del proyecto a través de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación – REDUC-	Resumen incluido en el informe final del proyecto	Anexo No. 10 del informe final.
Participación en eventos científicos	No se ofreció	Seminario internacional "La renovación del oficio del docente" Buenos Aires, 7-11 Noviembre de 2005 Discusión con pares internacionales	
Organización de eventos científicos	No aplica	No aplica	No aplica
Otros (especificar)			

8. Informe financiero

Se archiva en
carpeta de
Interventoría.
eh

9. Actas de interventoría

Reunión de interventoría

Anexo 9. Actas de interventoría
Política educativa,
equidad y formación docente
Informe final Contrato 289/830/03

Proyecto: "Política educativa, equidad y formación docente"

Institución: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias-IDEP

Fecha/hora: Martes, 6 de julio de 2004. 9:00 a.m.

Lugar: Sede CIUP

Asistentes:

Gloria Calvo. Coordinadora académica del Proyecto
Hernando Bravo Pazmiño. Interventor IDEP

Temas a tratar:

1. Presentación de los asistentes
2. Breve recuento de los avances logrados por el Proyecto
3. Definición de mecanismos de trabajo conjuntos

Descripción de la reunión:

HB presentó una breve síntesis de los propósitos de la interventoría para tratar que ésta permita un desarrollo adecuado del Proyecto, el logro de sus objetivos y resultados y una alta calidad en la producción investigativa. Destacó la importancia de hacer de ese trabajo una relación de pares académicos que se proponen construir en función de aportarle a la ciudad conocimiento e innovaciones pedagógicas. Propuso un trabajo de acompañamiento permanente con el equipo de investigadoras.

GC presentó un recuento de las actividades realizadas por el equipo investigación a cargo de este Proyecto. Destacó que:

Pese a que la aprobación del Proyecto se logró en septiembre de 2003, los recursos asignados para el Proyecto sólo ingresaron a la UPN en marzo de 2004 y la notificación al equipo de investigación se hizo en abril de 2004. Por tanto el tiempo de ejecución efectiva de este Proyecto es de dos meses (mayo y junio de 2004).

El Proyecto cuenta con un equipo de investigación conformado por investigadoras de reconocida trayectoria académica. Está integrado por Gloria Calvo, su coordinadora, Marina Camargo, co-investigadora y Ariana Zeeuw Mina, experta en análisis cuantitativo y estadística. Señaló, sin embargo que por causa de los estudios que ésta última realiza en el exterior, están solicitando la aprobación de su cambio por Maribel Gutiérrez.

El trabajo realizado en estos meses iniciales han sido de profundización conceptual. Han retomado las formulaciones de teóricos como Bourdieu para abordar conceptos como capital social o capital cultural para pensar en los problemas que plantea la llamada política de equidad educativa. Igualmente a Francisco Reimes quien tiene un estudio acerca de experiencia en América Latina para lograr escuelas más equitativas y plantea formulaciones de interés acerca de

la desigualdad educativa. Por otra parte, los trabajos de Emilio Tenti y Tedesco han sido retomados para pensar la equidad en condiciones de hegemonía y en un contexto de expansión del neoliberalismo.

Igualmente están preocupadas por pensar en la manera cómo los diferentes actores de la educación asumen la equidad, y la manera como se vienen asumiendo los cambios en la política educativa y sus efectos en las modificaciones del entorno y de la institución.

HB indaga acerca de la elaboración de los instrumentos metodológicos para la recopilación de la información. Es un aspecto que aún no se inicia pero que está previsto una vez se definan las instituciones donde se trabajará. Se plantean algunas dificultades metodológicas y operativas relacionadas con los estudios de caso en ocho instituciones propuestas, cuando no se cuanta con personas que colaboren en la aplicación de los instrumentos y en la sistematización de la información. Se buscará la información que permita una adecuada selección de las instituciones donde se trabajará y se definirán los tiempos de dedicación para la realización de las labores de campo.

GC comenta que está previsto el trabajo del Proyecto en espacios como la maestría en educación de la UPN, donde se realizará un seminario con el tema de trabajo propuesto para la investigación. Como dificultades, la coordinadora del equipo señala que la UPN no ha dado tiempos de descarga académica con lo cual se cuenta tan sólo con lo propuesto inicialmente en la propuesta para las investigadoras.

HB informó que se deben prever los aspectos necesarios para que el equipo investigador realice **la primera socialización del Proyecto a mediados de agosto**, en coordinación con los demás Proyectos Colciencias, y de un **seminario a finales de octubre y/o comienzos de noviembre de 2004**.

Acuerdos y compromisos:

Reunión de trabajo en la sede del CIUP, el día **miércoles 28 de julio a las 9 a.m.** Asistirán los integrantes del equipo de investigación. Se trabajará con la siguiente agenda de trabajo:

- Presentación de los avances del trabajo (actividades y desarrollos, teóricos, metodológicos y conceptuales).
- Análisis, aportes, comentarios y sugerencias.
- Acuerdos de trabajo y compromisos

Participantes en la reunión y firmas:

Nombre	Cargo	Firma
Gloria Calvo	Coordinadora Proyecto	<i>Gloria Calvo</i>
Hernando Bravo	Interventor IDEP	<i>Hernando B.</i>

Elaboró: HBP

ACTA No. 2

REUNIÓN DE INTERVENTORÍA

**PROYECTO POLÍTICA EDUCATIVA, EQUIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE
COLCIENCIAS-IDEP**

Asistentes: Hernando Bravo, interventor del IDEP; Gloria Calvo, coordinadora del proyecto; y Marina Camargo Abello, investigadora del proyecto.

Fecha: Julio 28 de 2004

Lugar: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional

Hora: 10 a.m.

Desarrollo: La reunión trató los siguientes tópicos:

1. Cronograma y equipo de trabajo
2. Avances teóricos del proyecto
3. Avances metodológicos
4. Avances en el trabajo de campo
5. Programación de socializaciones
6. Compromisos
7. Fecha de la próxima interventoría

1. Cronograma

Con respecto al cronograma se aclararon algunas fechas importantes para el proyecto, en relación con compromisos adquiridos que, además hacen parte del contrato con la Universidad. Ellos son:

- ♦ Duración del estudio: 18 meses contados a partir del 17 de marzo de 2004. Quiere decir que el estudio se prolongaría hasta el 16 de septiembre de 2005.
- ♦ Sin embargo, el contrato está hecho a 22 meses, o sea, hasta el 16 de enero de 2006, tiempo previsto para la revisión a satisfacción por parte del Idep (con quien está comprometida la publicación de los resultados), para la adopción de sugerencias después de esa revisión y para la publicación.

Se recordó que falta la vinculación de un profesional para acabar de conformar el equipo. De acuerdo con el perfil buscado ya se tiene la persona y se está adelantando el proceso de contratación así como la información correspondiente al responsable de Estudios científicos en educación de Colciencias.

2. Avances teóricos del proyecto

Dado el cambio de la política educativa distrital ha sido obligado el cuestionamiento sobre el desarrollo del estudio en instituciones que fueron afectadas por políticas que ya no están vigentes. En este sentido, se ha trabajado alrededor de la siguiente justificación: El estudio quiere construir la relación entre política educativa-equidad y

formación docente trascendiendo un programa particular de la política y haciendo de ésta un pretexto que permita aportar a nivel de la microteoría, mediante el trabajo de la pregunta por la sensibilidad de la oferta educativa al contexto y de las formas como se realizan las demandas de la sociedad en relación con tener institución educativa de calidad; y todo ello va más allá de una política o programa de política determinado.

Las inquietudes formuladas en el estudio en relación con la gestión pedagógica y la formación docente siguen siendo pertinentes, con independencia de las formulaciones de política de uno u otro programa de gobierno distrital. Si por ello fuera, la equidad ocuparía un puesto privilegiado por ser una categoría central de la política actual.

Por su parte la política siempre ha estado preocupada por problemas que tocan la equidad como, por ejemplo la igualdad de oportunidades que como compromiso da sentido a la política educativa.

Se encuentra, además un énfasis de la actual política en el tema 'la escuela en la ciudad y la ciudad en la escuela' al cual es posible aportar a partir de la reflexión sobre la equidad, de la manera como está formulada en la reflexión para construir el objeto de estudio del proyecto. A esta reflexión contribuye además la categoría gestión administrativa, en su relación con el contexto.

Otra reflexión que suscita el tema de la política en relación con la equidad es el carácter homogenizador de la política y hasta dónde esa característica dificulta la atención de los problemas sobre equidad que requieren una sensibilidad al contexto que otorga cierto sentido de particularidad y localismo a su tratamiento.

Se agrega a lo dicho un nuevo elemento: la concepción de maestro como actor o sujeto de políticas. Este reconocimiento no usual, es una guía para el aporte microteórico que pretende hacer el proyecto, pues es más frecuente la consideración del nivel macro de la política que del micro.

Se afirma que actualmente se habla de educación para la diversidad y es necesario trabajar mucho más cómo hacer para que ello se realice, mediante el compromiso del PEI y de la gestión directiva de la institución. Para el caso del proyecto esa realización, se revela en los resultados de las pruebas censales de los estudiantes.

Finalmente, la discusión sobre equidad educativa ha estado guiada por Bourdieu, lo que ha ampliado su comprensión más allá de las fronteras de la escuela y en términos de las posibilidades de ella misma para abocar la problemática del contexto (en este sentido puede dimensionarse el fortalecimiento institucional). Aunque Bourdieu no desarrolla esa categoría sino la de desigualdad vinculada a la clase social, es posible hacer la transferencia e intentar reconstruir el problema de la equidad a la luz de sus aportes.

3. Avances metodológicos

Una vez presentadas las categorías claves del proyecto tuvo lugar, desde allí, la presentación de los avances en materia metodológica.

En el momento actual se está trabajando sobre la delimitación de las estrategias que permitan reconstruir la práctica del docente y de la institución educativa en torno al

reconocimiento del capital cultural del estudiante por parte de la institución educativa, así como las orientaciones, estrategias, materiales y recursos que se ponen a disposición de los estudiantes de contextos desfavorecidos.

Un tema relevante es el de estudios de caso, justificados en razón a su valor en términos de profundidad para dar cuenta del problemas anteriormente planteados en el marco de las políticas. Y, además, por su capacidad para aportar una visión cualitativa que pueda complementarse con información cuantitativa.

La decisión de elaborar casos surge de reconocer la particularidad de cada institución y de cada contexto al que sirve. Sin embargo, ello no impide aceptar las regularidades y aspectos que comparten las instituciones educativas para dar paso a una lectura de los casos de manera transversal, con la intención de ir al hallazgo de los aportes microteóricos de la institución educativa a las políticas de equidad.

Se habló de la manera en que cada caso se construye con la mirada focalizada en aquello de lo que se espera que el caso hable, o sea que todo el caso y su dinámica de funcionamiento explican aquello temático en lo que se centra la atención.

Sobre los casos particulares se han seleccionado los contactos para decidir las instituciones en las que se trabajará. Esos contactos son: Cinde (con Alejandro Acosta), Universidad Pedagógica Nacional (con Gloria García) y Fundación Volvamos a la Gente con (Vicki Colbert).

4. Avances en el trabajo de campo

Se estableció contacto con quien en la Universidad Pedagógica asesoró a la institución educativa Miguel Antonio Caro y fue importante reconocer a partir de esta charla la importancia de la pregunta ¿qué tanto la reforma permea el aula? pues al parecer las instituciones educativas a pesar del acompañamiento que tuvieron con el Programa Nivelación para la Excelencia y de la elaboración de los planes de mejoramiento, no lograron modificar o transformar el PEI.

Existe la preocupación por el ingreso a las instituciones, pues la experiencia adquirida muestra la dificultad de ellas para abrirse a la investigación, quieren controlar la información entregada ya sea centralizándola en la rectora o sólo a través de los consejos.

Ello enfrenta a los investigadores a la reflexión sobre los ofrecimientos que se hacen en una propuesta en relación con las posibilidades reales de las instituciones educativas.

5. Programación de socializaciones

El Idep ha previsto una primera sesión de socialización para el 18 de Agosto, a las 2 p.m. con los funcionarios del instituto, donde cada proyecto cuente con 40-45 minutos para dar a conocer su enfoque teórico y metodológico.

Se propuso tentativamente una fecha adicional para la socialización con instituciones educativas del distrito, para el mes de octubre la cual está pendiente de conformar

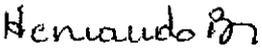
porque depende también de de los otros proyectos e interventores y de la programación del Idep.

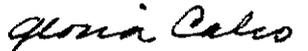
6. Compromisos

Leer el documento 'Reformas y equidad' para discutirlo en la próxima sesión de interventoría.

7. Fecha de la próxima interventoría

Se acordó el miércoles 25 de Agosto como fecha para la próxima interventoría. Sin embargo, el día de la socialización en el Idep se cambió para disponer de más tiempo para la lectura del documento señalado en el aparte de compromisos.


HERNANDO BRAVO
Interventor IDEP


GLORIA CALVO
Coordinadora proyecto

Elaboró: MCA
Septiembre/04

ACTA No. 3

REUNIÓN DE INTERVENTORÍA PROYECTO POLÍTICA EDUCATIVA, EQUIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE COLCIENCIAS-IDEP

Asistentes: Hernando Bravo, interventor del IDEP y el equipo de investigación: Gloria Calvo, Marina Camargo Abello y Marybell Gutierrez.

Fecha: Septiembre 17 de 2004

Lugar: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional

Hora: 9:00 a.m. a 12:00 m.

Desarrollo:

Se presenta ante el interventor la investigadora Marybell Gutierrez quien se vincula al equipo para realizar el análisis cuantitativo previsto para el estudio. Para esta situación se solicitó la autorización de Colciencias dado que esta institución ha sido enfática en afirmar que no permitirá esta clase de modificaciones.

En un segundo momento se busca hacer una evaluación del taller de socialización realizado el 18 de agosto en las instalaciones del IDEP. Al respecto se destaca la presentación bastante didáctica del equipo de matemáticas de la Universidad Distrital ya que permitió que los asistentes a la socialización se involucraran en los planteamientos de los expositores y que vivenciaran los problemas que plantean como objeto de investigación.

En un tercer momento se recuenta la experiencia llevada a cabo en el seminario Democracia y Equidad educativa el cual fue comprometido dentro de las estrategias de producción de nuevo conocimiento en el proyecto de investigación. Este seminario ha estado a cargo de Gloria Calvo, coordinadora del proyecto y ha buscado desarrollar en los estudiantes estrategias de lectura y escritura que lleven a que los estudiantes aborden textos de diferentes autores y que resignifiquen las posturas de los mismos en cuanto a la democracia y a la equidad educativa, así no sean categorías explícitas en sus textos. Esta experiencia ha sido altamente enriquecedora tanto para los estudiantes como para la docente responsable del seminario.

En un cuarto momento se discute la temática para una próxima socialización y se analiza la posibilidad de realizar una discusión alrededor de los *estudios de caso* dado que es la propuesta metodológica que aborda la investigación ya que existen discusiones sobre su validez y posibilidad de generalización. Se acuerda presentar, por parte del equipo de investigación este trabajo en la próxima socialización programada por el IDEP.

Posteriormente se discute sobre algunos hallazgos derivados del trabajo de campo específicamente en lo referente a las dificultades para el acceso a algunas instituciones. El proyecto había propuesto realizar observaciones de aula y se ha encontrado con una *barrera* puesta desde las directivas de las instituciones seleccionadas y a mediar el acceso a prácticas a través del Consejo Académico y del Consejo Estudiantil. Esta visión administrativista impide un mayor conocimiento de las estrategias pedagógicas con miras a la equidad.

En una reunión anterior, la investigadora Marina Camargo había propuesto la lectura de un documento que recoge las discusiones del Banco Interamericano de Desarrollo –BID– a propósito de la equidad y la política educativa. La lectura de este documento no ha sido fácil por la extensión del mismo y porque es difícil identificar la pertinencia del mismo para la investigación.

Marina Camargo dice que los elementos más importantes del documento están relacionados con el papel preponderante de la educación y las inversiones futuras en este campo. Igualmente con la vinculación entre lo micro y lo macro en las experiencias de reforma analizadas, entre ellas la reforma educativa chilena. También, destaca el énfasis que han tenido las políticas de focalización. Ella promete un resumen que pueda leer y discutir el equipo de trabajo.

La sesión se cierra a la espera de la convocatoria a la próxima socialización, la cual se llevó a cabo en Colciencias el día 3 de Noviembre de 2004.

Gloria Calvo

GLORIA CALVO
Coordinadora Proyecto

Hernando Bravo

HERNANDO BRAVO
Interventor

ACTA No. 4

REUNIÓN DE INTERVENTORÍA PARA DEFINIR PRÓRROGA AL CONTRATO
RC. No. 289-2003/830-03 CELEBRADO ENTRE COLCIENCIAS, EL IDEP Y LA
UPN

PROYECTO POLÍTICA EDUCATIVA, EQUIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE
COLCIENCIAS-IDEP

Asistentes: Hernando Bravo, interventor del IDEP y la coordinadora del equipo de investigación: Gloria Calvo.

Fecha: Junio 7 de 2005

Lugar: Centro Cultural de la Universidad Pedagógica Nacional, Gabriel Betancourt Mejía

Hora: 11:30 a.m. a 12:30 p.m.

Desarrollo:

El interventor del proyecto considera conveniente definir los términos para la prórroga solicitada por la coordinación del proyecto en mayo 10 de 2005, mediante oficio DPG-410-495. Insiste en la importancia del proyecto para el IDEP y en las expectativas que el Instituto tiene frente al mismo y en general, frente a los proyectos de la convocatoria Nacional para la presentación de proyectos de investigación-año 2003, dentro del Programa Nacional en Ciencias Sociales y Humanas, financiados por el IDEP y COLCIENCIAS. Este interés radica específicamente en la relación entre las políticas educativas y la formación docente. Enfatiza en la necesidad de mantener los compromisos relacionados con los productos pactados como derivados de la investigación, a saber: el informe final y la publicación del libro, principalmente y sin perjuicio de otras obligaciones establecidas en el contrato.

La coordinadora del proyecto explica las razones para la solicitud de la prórroga del contrato relacionadas principalmente con la necesidad de ahondar en los análisis de las situaciones presentes en los ámbitos de indagación seleccionados y en el trabajo de elaboración conceptual. Aclara que, teniendo en cuenta que la fecha prevista para la finalización del proyecto era el mes de septiembre de 2005, la prórroga sólo aplazaría en tres (3) meses, (esto es, diciembre de 2005) la entrega de los productos de la investigación dentro de los cuales se profundice las categorías propuestas, dado el auge de la temática que ha originado una significativa producción de literatura.

Frente a estos compromisos, el interventor ve pertinente la prórroga y celebra que ésta se haya solicitado dentro de los términos y plazos de la vigencia del proyecto. Comunica que informará a la Doctora Mireya González para el aval de esta solicitud.

La sesión se cierra con el compromiso de la coordinadora, de remitir con la mayor brevedad, el acta de la reunión.

Gloria Calvo

GLORIA CALVO
Coordinadora Proyecto

Hernando Bravo

HERNANDO BRAVO
Interventor

Anexo 10. Resumen analítico de la investigación

TITULO: Política educativa, equidad y formación docente

AUTOR: Grupo de investigación Cultura Democrática en la institución escolar. Universidad Pedagógica Nacional

PALABRAS CLAVES: Docentes – Políticas de educación – Gestión – Instituciones educacionales – Calidad de la enseñanza.

DESCRIPCIÓN: Informe final de la investigación *Política educativa, equidad y formación docente*, desarrollada bajo contrato entre la Universidad Pedagógica Nacional, Conciencias e IDEP. La investigación quiso analizar, a partir de estudios de caso, la implementación de una política educativa encaminada a la equidad, cual es la de *Nivelación para la excelencia*, en algunas instituciones del Distrito Capital, con el interés de derivar elementos para la formación de docentes.

FUENTES: Adicionalmente a los aportes teóricos que se indican en el apartado de contenido de este resumen, la investigación utilizó fuentes primarias tales grupos focales de docentes y estudiante de las instituciones acompañadas; entrevistas a directivos docentes y a representantes de las instituciones acompañantes; análisis documental de los planes de mejoramiento, proyectos educativos institucionales y manuales de convivencia. El texto contiene una amplia bibliografía relacionada con política educativa, equidad y formación docente.

CONTENIDO: El informe final se presenta en seis capítulos. El primero, discute la relación política educativa, equidad y formación docente. El segundo, presenta la noción teórica de equidad pedagógica a partir de la concepción de capital social y capital cultural de Bourdieu, el concepto de capacidad humana de Sen, la noción de capital social de Durmston, y el planteamiento de la escuela como espacio de resistencia de Tedesco y Tenti. Seguidamente se presenta los estudios de caso para las cuatro instituciones estudiadas y se muestran los resultados de los análisis cuantitativos a partir de los resultados en las pruebas censales de matemáticas y lenguaje. En una lectura transversal de los casos se analizan las características del acompañamiento y las prácticas pedagógicas relacionadas con la equidad. A manera de conclusiones se discuten los retos que tendría la formación docente en el marco de las políticas educativas relacionadas con al equidad. El informe termina con una bibliografía y con once anexos

METODOLOGÍA: El estudio toma como unidad de análisis a la institución escolar. Es un estudio de casos conformado por cuatro instituciones intervenidas por el programa Nivelación para la Excelencia. Los cuatro casos de instituciones educativas oficiales intervenidas se seleccionaron con los siguientes criterios: una acompañada por una entidad privada, otra acompañada por una entidad oficial y dos acompañadas cada una por una ONG. Los instrumentos de recolección de información fueron: entrevistas no estructuradas y grupos focales para los docentes, directivos docentes, estudiantes de las

instituciones y entrevistas no estructuras para los representantes de las entidades acompañantes. Además se revisó la documentación relacionada con el Programa objeto de estudio y se consignó la información relativa a las ideas fuerza del estudio. Las fuentes de información primarias fueron los docentes, directivos docentes, estudiantes y profesionales participantes en la intervención en la Universidad u ONG; y las secundarias los documentos relacionados con el programa Nivelación para la Excelencia y la base de datos de los resultados de las pruebas censales de evaluación de la SED. Finalmente, la información se analizó en forma complementaria teniendo en cuenta el aporte cualitativo y el cuantitativo. En el primer caso acudiendo a la construcción de categorías emergentes en la información recolectada (relatos de las distintas fuentes) que permitió hacer una lectura por caso y una lectura transversal de comparación entre ellos. En el caso del análisis cuantitativo se analizaron los datos brutos, los porcentajes, los promedios y las diferencias incrementales entre los resultados de las pruebas de competencias para cada caso y de acuerdo con la entidad que llevó a cabo el acompañamiento.

CONCLUSIONES: En cuanto a las conclusiones derivadas del acompañamiento se destacan, entre otras, las siguientes:

- El programa de nivelación para la excelencia fue importante para promover el inicio del cambio en las instituciones educativas. Pero el acompañamiento fue corto y el proceso para las instituciones quedó trunco.
- El programa no logró un trabajo colectivo de formación como se esperaba, por el tratamiento diferencial que requieren las áreas, en primera instancia, antes de ponerlas a dialogar entre sí. Por tanto, el acompañamiento logra, a lo sumo, un proceso de formación tradicional por áreas y no la posibilidad de articular los intereses institucionales a partir de un proyecto colectivo.

En relación con la relación micro-macropolítica se destacan, entre otras las siguientes conclusiones:

- La formulación de la política objeto de estudio no tuvo en cuenta al maestro. Esta situación provoca tensión entre el diseño del mejoramiento y su implementación en la institución educativa, y más específicamente, su incorporación a las prácticas de aula.
- La institución educativa no contó para el acompañamiento aspectos básicos como los siguientes: conocimiento del otro, aceptación de sus argumentos, recursos suficientes para la gestión pedagógica, oportunidades para los estudiantes, convergencias entre la comunidad docente.

Finalmente, en materia de sugerencias para la formación docente se establece:

- Se requiere una mayor formación del maestro en cuestiones de política educativa orientadas a mostrar su posibilidad en la dinamización de los sistemas educativos.
- La formación de los docentes requiere estar anclada a su práctica con el fin de lograr vínculos más estrechos entre la teoría y la práctica, para favorecer finalmente el aprendizaje de los estudiantes.

11. Resultados de conocimiento, no comprometidos dentro del contrato

Texto aprobado para ser incluido en una publicación en forma de libro, a cargo de la Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil. La encargada de recoger los textos es María da Assunção Calderano.

POLÍTICA EDUCATIVA Y EQUIDAD PEDAGÓGICA

*Gloria Calvo**

Artículo elaborado a partir del uso de fuentes secundarias que plantea la relación entre equidad pedagógica y política educativa. Consta de tres partes; la primera, muestra cómo a pesar de los procesos de reforma educativa de los noventa, sigue presente la deuda con la equidad. Luego, conceptualiza la equidad pedagógica e ilustra una política educativa encaminada al logro de la misma. Finaliza con una serie de consideraciones sobre el papel de la educación y su compromiso con una sociedad más equitativa. Incluye introducción y bibliografía.

PALABRAS CLAVE:

Políticas de educación, Igualdad de educación, Calidad de la educación, Intervención

EDUCATIONAL POLITICAL AND PEDAGOGIC EQUITY

This article is made using secondary fonts that analyze the relation between pedagogic equity and educational politic. It has three parts; the first of them, shows how in spite of educational reforming processes in ninety's, inequality still lingers on. Afterwards, it conceptualizes about pedagogic equity and it illustrates an educational politic focused to achieve it. The text finishes with a group of considerations about the education role and its commitment to a more equity society. It includes introduction and bibliography.

KEY WORDS:

Educational policies, Equal education, Quality of the education, Intervention

I. INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia se mueve en dos circuitos altamente diferenciados: uno, de calidad, al que acceden en su mayoría los sectores más pudientes y otro, deficitario para los de menores ingresos. Esta situación histórica, reportada por Aline Helg (1987), sigue manteniéndose pese a políticas que buscan afectarla. ¿Qué pasa entonces, en la escuela? ¿Cómo hacer que los sectores menos favorecidos tengan una mejor educación? En este orden de ideas, el presente texto desarrolla la relación política educativa y equidad pedagógica, entendida como la manera en la que el maestro y la institución educativa tienen en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos. Ilustra sus análisis a partir de una política de discriminación positiva como fue la de Nivelación para la Excelencia, la cual buscó afectar los resultados deficientes en las evaluaciones aplicadas en Bogotá, a partir de la intervención pedagógica de las instituciones. Finaliza con unas

* Docente-investigadora del Departamento de Postgrados de la Facultad de Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: gcalvo@uni.pedagogica.edu.co

consideraciones teóricas encaminadas a mostrar el papel de la educación en la búsqueda de la equidad en sociedades ampliamente segmentadas como son las de América Latina.

II. LA DEUDA CON LA EQUIDAD

Colombia, como los demás países de América Latina, vivió durante la década de los noventa una serie de reformas que también tuvieron que ver con el sector educativo. Al hacer el balance de tales procesos, Gajardo (1999) anotaba cuatro hipótesis que podrían explicar la situación educativa en la región:

- La adecuación de las políticas y la medida en que las mismas contribuyen a lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas;
- La necesidad de un tiempo mayor para lograr efectos satisfactorios en los resultados a partir del diseño de instrumentos y la adopción de medidas pedagógicas que permitan la mejoría de los aprendizajes;
- La necesidad de consolidar y profundizar las reformas en curso que llevaron a hablar de universalizar la educación inicial para los niños y niñas desde los cero hasta los cinco años y así, favorecer el aprendizaje de los hijos de las familias más pobres, entre otros aspectos de la "agenda pendiente" (Gajardo, 1999: 46) y;
- Finalmente, reconocer que "sin políticas que ataquen integralmente la pobreza, será difícil lograr objetivos de equidad y se perderá parte de los esfuerzos realizados por mejorar la calidad, la gestión y la eficiencia del sistema escolar en su conjunto"¹.

Este relativo optimismo frente a los procesos de reforma educativa de los noventa, es cuestionado seriamente por investigadores de la educación en Argentina (Tedesco, 2005). Para el actual ministro del ramo, Daniel Filmus, la desigualdad en los resultados de los aprendizajes y la fragmentación de la oferta educativa, son los problemas más significativos que debe resolver su administración y que pertenecen tanto a las deudas del pasado como a los desafíos del futuro.

Esta situación, que también es la de Colombia, es explicada por Tedesco (2005: 17) como corolario de los procesos de reforma que en el caso de América Latina se apoyaron en una agenda que otorgó una fuerte prioridad al cambio institucional. El énfasis en la gestión, la apuesta por la descentralización y la autonomía, desplazaron el interés por la dimensión pedagógica del cambio educativo. En Chile, por ejemplo, los datos reportados por el Sistema de medición de la calidad educativa –SIMCE–, indican que los logros de aprendizaje tuvieron una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales hasta la mitad de la década, pero que luego se estancó. También, señala que no se modificó la distribución social muy inequitativa y estratificada de los aprendizajes (OCDE, 2004). Estas tendencias llevan a la necesidad de superar "... el enfoque tradicional, donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social, como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso" (Tedesco, 2005: 21).

¹ Estas explicaciones de Gajardo (1999) podrán verse reflejadas en el análisis de la política de Nivelación para la excelencia.

Los nuevos análisis sobre los procesos de reforma educativa de los noventa han puesto de presente que la medición de los resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación del desempeño de los docentes y los cambios en los contenidos curriculares, no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las escuelas. Esta situación lleva a proponer análisis a partir de variables pedagógicas; es decir, del papel del maestro, de sus métodos, sus actitudes y sus representaciones. En síntesis, la preocupación por la equidad dentro de los nuevos contextos de desigualdad, lleva a la centralidad de la pregunta por quién enseña y cómo enseña.

Sabemos que el sector docente es heterogéneo y que sus integrantes tienen un alto nivel de desconfianza frente a los responsables de las políticas educativas. También sabemos que no ha sido fácil la aplicación de políticas que atraigan a la docencia a jóvenes talentosos y modificar las modalidades de formación pese a esfuerzos significativos como la acreditación de las Facultades de educación y de la reforma de las Escuelas normales y de los programas de formación permanente de docentes (Calvo, Rojas y Rendón, 2004), en el caso colombiano. Por otra parte, también sabemos que las prácticas no se mejoran por decreto y que, si bien la Ley general de educación –Ley 115 de 1994– propició condiciones para el cambio en las formas de enseñar, prevalecen en las aulas prácticas tradicionales que en la mayoría de las veces no favorecen los aprendizajes básicos (Calvo, Mina, Cera, 2001), sobre todo en las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan con alumnos de los sectores más desfavorecidos. Equidad y calidad educativa, son dos conceptos que deben ser pensados de manera conjunta, ya que la distribución del conocimiento es el arma más efectiva para el logro de la equidad. Estos presupuestos llevan a conceptualizar la equidad pedagógica.

III. EQUIDAD PEDAGÓGICA²

A pesar de que los estudios sobre la desigualdad educativa datan de fines de la década de los sesenta (Bourdieu, 1998; y Bourdieu y Passeron, 1977) y de principios de los setenta (Bernstein, 1985) los análisis que realizaron fueron hechos en contextos bastante diferentes de la situación que viven los países de América Latina, hoy en día. Al comentar dichos estudios Reimers (2000: 25-29) hace referencia a varios factores: sistemas educativos consolidados versus sistemas en proceso de reforma; acceso de amplios sectores sociales a la educación versus primeras generaciones que llegan a la educación básica; oportunidades educativas para la mayoría de la población versus educación de calidad para las élites.

Colombia no es ajena a esta situación. El país lleva una década de reforma educativa³; ha vivido durante estos años una de las peores crisis económicas; la cobertura educativa se ha ampliado hasta incorporar nuevos grupos sociales al sistema educativo pero con altos índices de deserción y repitencia. Sin embargo hay un nuevo elemento: es la tendencia a establecer vínculos entre política y resultados y más específicamente a estudiar los

² Este apartado se construye con base en Calvo, Camargo y Gutierrez (2004).

³ Entendida como aquellos procesos que se inician a partir de la expedición de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

resultados de la aplicación de políticas para ampliar las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas de los sectores más desfavorecidos. En el texto referenciado, Reimers (2000) anota que en América Latina son pocos los estudios que han considerado en sus análisis la relación política educativa-aprendizajes (Muñoz Izquierdo, 1995; Ezpeleta y Weiss, 1994) y al sintetizar los resultados expuestos por Muñoz Izquierdo comenta que tales investigaciones suponen que la educación reproduce desigualdades sociales más amplias y que allí se encuentra la razón por la cual los niños y las niñas más pobres aprenden menos.

En cuanto al papel de las políticas compensatorias⁴ comenta que la investigación le asigna un modesto impacto y que tampoco se dispone de estudios que analicen el papel mediador de las desigualdades en el proceso de cambio. Como resultado, es poco lo que sabemos acerca de las particularidades del cambio en las escuelas cuando el objetivo consiste en revertir las desigualdades (Reimers, 2000: 34)⁵. Este vacío amerita una relectura de sociólogos y economistas que han abordado esta temática.

A. La escuela y la equidad educativa

Existe cierto consenso en la literatura especializada en relación a la equidad escolar con la promoción de la equidad social, el desarrollo económico y la consolidación de la democracia.

1. Pierre Bourdieu y la equidad

Aunque Bourdieu no utilizó este concepto, si trabaja sobre la desigualdad, la diferencia y la distinción, a partir de las cuales y con el modelo teórico que propone, es posible acercarse a la discusión del concepto de equidad.

La noción de capital es central, en el pensamiento de Bourdieu. Es el capital el que permite el ingreso al mundo social en unas determinadas posiciones en el espacio social. El capital es un mecanismo que permite posicionarse y ser posicionado. De esta manera, los sujetos y los grupos se distribuyen en el espacio social en función de su posición, siguiendo dos principios de diferenciación considerados los más eficientes en las sociedades más avanzadas: el capital económico y el capital cultural. Lo que comparten o en lo que se diferencian los individuos y los grupos depende de la proximidad o separación con relación al capital que poseen. Los agentes se distribuyen en el espacio social según el volumen global de capital que poseen y según la estructura de su capital; es decir, según el peso relativo de los diferentes tipos de capital (económico y cultural) en el volumen total de su capital.

⁴ El programa de *Nivelación para la excelencia*, que se ilustra en el apartado III, se inscribe dentro de las llamadas políticas compensatorias. Su interés es afectar los bajos resultados en los aprendizajes escolares.

⁵ En el texto en inglés se lee: "As a result, we know little about the specifics of changing schools when the aim is to redress inequalities".

Las instituciones sociales (entre las cuales la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado) desempeñan un rol fundamental en la formación del individuo en el oficio de actor social. En particular, la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural existente en la sociedad y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social. Esta reproducción "se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar" ya que esta última tiende a acrecentar el capital cultural detentado por la familia y transmitido en la educación temprana como capital escolar (títulos, credenciales).

Este modelo permite entender el distinto interés que guía a las familias en la educación; las diferenciaciones entre las instituciones escolares; la forma en que las sociedades se perpetúan o cambian bajo el efecto de las contradicciones específicas del modo de reproducción escolar. Este proceso se lleva a cabo mediante mecanismos complejos, a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir el capital cultural, que no pueden reducirse a una tesis simple y mecánica de reproducción del sistema social a través del sistema escolar⁶ (Bourdieu, 1998: 125).

Ahora bien, ¿qué papel propone Bourdieu para el sistema escolar en relación con la igualdad de oportunidades? En su argumentación se encuentra que el sistema escolar no es el encargado de la igualdad de oportunidades y de democratización de la cultura. Lo que puede hacer está relacionado con:

- "No reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados".
- Ponerse "en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades previas en desigualdades naturales".
- "No hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; (...) excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona" (Bourdieu, 1998: 161)
- Reconocer el poder de las asignaturas en la constitución de la identidad e imagen de los sujetos escolares (Bourdieu, 1998: 162)
- "Combatir la jerarquización de las actividades (teóricas y empíricas) de las disciplinas, etc., o cuando se predica la unificación del saber, son recomendaciones que son

⁶ Bourdieu discute el tratamiento pesimista y finalista que se le ha dado a su tesis de la reproducción criticando así a sus opositores: "...la alternativa del mecanicismo o del facilismo, rebasadas por la noción de *habitus*" (Bourdieu, 1998: 157). "...se puede llegar a dos lecturas totalmente opuestas: una lectura de tipo mecanicista (el sistema escolar es una mecánica, un engranaje fatal que, sistemáticamente, reproduce), y al lado de esta lectura fatalista, una lectura finalista (el sistema escolar es la mano de la burguesía, es el complot)" (Bourdieu, 1998: 158). "... veinte años después, todo el mundo está de acuerdo en reconocer como evidente que el sistema escolar reproduce" (Bourdieu, 1998: 160). Al mismo tiempo, acerca de las bondades progresistas atribuidas al sistema escolar en la época en que sale su libro dice: "*La reproducción...* propone una verdad que sacude las estructuras mentales, que cambia la visión del mundo. Antes el sistema escolar aparecía como un lugar al que se iba para aprender cosas universales, progresistas, etc. Llega un mensaje que sacude las ideas recibidas mostrando que el sistema de enseñanza produce efectos conservadores" (Bourdieu, 1998: 157).

buenas para la ciencia, para la razón, y también buenas para la democracia” (Bourdieu, 1998: 165)

- Tomar en cuenta, hacer pública, la competencia, que ya existe y es desigual, “con la intención de poner en marcha mecanismos para impedir las consecuencias funestas” (Bourdieu, 1998: 166)
- “Echar a andar mecanismos de protección”, si se aclara la situación en claro, “se descubre también que es necesario echar a andar mecanismos compensatorios” (Bourdieu, 1998: 166), tomar en cuenta las desigualdades existentes y compensar sus efectos.
- “Velar porque la enseñanza no deje lagunas inadmisibles, porque perjudican el éxito del conjunto de la empresa educativa. Esto es contra la tendencia a suponer conocidas cosas absolutamente fundamentales” (Bourdieu, 1998: 169 y 170).

Los análisis de Bourdieu son relevantes para el análisis de las políticas educativas dado su énfasis en que la escuela no refuerce la desigualdad. Si bien la raza, la religión, la clase social, no hacen homogénea la escolaridad, “la política social debe estar dirigida a mejorar la situación de los menos favorecidos, de tal forma que se eliminen los obstáculos que impiden la movilidad social” (Montenegro y Rivas, 2005: 103).

2. Amartya Sen y el desarrollo de las capacidades humanas

La noción de capital humano acuñada por el nobel de economía de 1992, Gary Becker, es una noción que permite hablar de inversión en educación y formación como variables que inciden en el desarrollo. El capital humano designa las capacidades intelectuales y profesionales de un individuo que le asegurarán sus ingresos futuros. El también nobel de economía, Amartya Sen, llama la atención sobre las relaciones y diferencias entre el concepto de capital humano y el de capacidad humana en tanto dos áreas de investigación distintas pero relacionadas. El primero se concentra en el carácter de agentes (agency) de los seres humanos, que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción. El segundo se centra en la habilidad que tiene el ser humano para llevar la clase de vida que considere valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección. Según Sen, las dos perspectivas están relacionadas porque se ocupan del papel de los seres humanos y de las habilidades efectivas que éstos logran y adquieren (Sen, 1998:67-72).

La capacidad humana llevaría a elegir y a hacer aquello que se considere valioso a través de razones directas o indirectas. Las primeras estarían relacionadas, por ejemplo, con la salud y la nutrición, necesarias para poder estudiar o trabajar, en tanto que las segundas pueden contribuir a un logro o desarrollo futuro, por ejemplo, la educación o la capacitación para un mejor empleo o para uno que satisfaga más al individuo.

La importancia de la noción de capacidad humana radica en el reconocimiento de que la capacidad no sólo es un instrumento de la producción económica del capital humano, sino que la capacidad humana cuenta para el desarrollo social. Así, la ampliación de la educación básica y una mejor calidad en la misma, puede cualificar los debates públicos y ampliar las bases ilustradas para una sociedad con mayores índices de participación.

La noción de capacidad humana llama también la atención sobre el papel de la educación como posibilidad de desarrollo de la persona, como potenciación de sus habilidades y destrezas, como reconocimiento de sus orientaciones. Así, la educación no es vista solamente como una variable que incide en el desarrollo económico sino como una posibilidad de afectar el bienestar de las personas, sus posibilidades de acción y su influencia en el cambio social.

Finalmente, Sen retoma a Adam Smith en la Riqueza de las naciones, para enfatizar que la diferencia entre un estibador y un filósofo radica en la educación y concluye, afirmando que "... es útil considerar cuán estrechamente vincula las habilidades productivas con la habilidad de llevar diferentes tipos de vida porque esa conexión es esencial para considerar el capital humano en el contexto más amplio de la perspectiva de las capacidades" (Sen, 1998:3).

Al realizar un análisis de la equidad educativa, el planteamiento de Sen es de interés ya que propone el empoderamiento de los sectores menos favorecidos a través de la educación y ve en ella la posibilidad de que los niños y las niñas de los estratos más bajos, como son los y las que asisten a las instituciones vinculadas a las políticas implementadas en Bogotá en los últimos siete años, desarrollen sus capacidades humanas y vean en la educación una posibilidad para la ciudadanía. También, permite analizar la sensibilidad de la escuela al contexto, en cuanto atiende o no las capacidades de sus educandos y sus intereses⁷.

3. La equidad educativa frente a la hegemonía de la globalización

Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti, dos investigadores argentinos vinculados al Instituto Internacional de Planeamiento de la educación –IIPE– con sede en Buenos Aires, han sostenido una polémica que recogió el número 45 de la Revista Colombiana de Educación (Tedesco, 2003; y Tenti, 2003). El debate ha estado centrado en la existencia o no de hegemonía en la sociedad actual, signada por los fenómenos asociados a la globalización.

Tedesco afirma que el nuevo capitalismo no es incluyente y que la forma como se sitúan los ciudadanos frente a la cultura está determinada por las características de la oferta y la demanda. Esto hace que las instancias tradicionales de socialización de las nuevas generaciones también hayan cambiado y que, la industria cultural y la educación de las cosas hagan las funciones de la vieja socialización política y de la formación de ciudadanos. Y aunque existe crisis en las tradicionales instancias socializadoras, Tenti insiste en que "... La vida misma, o sea, la experiencia, "las cosas" y todo el sistema de condiciones e interdependencias que estructura la vida de un sujeto desde que nace, educan tanto o más que la familia y la escuela" (Tenti, 2003: 35).

⁷ Esta discusión sobre la relación educación, intereses, capacidades, fue presentada por el nobel de literatura Gabriel García Márquez en el prólogo al documento *Colombia al filo de la oportunidad* (1994), conocido como *el informe de los sabios*.

La propuesta de Tenti para la equidad educativa pasa también por la centralidad de los aprendizajes y por superar la demanda exclusiva por la cobertura. Así será posible lograr que sectores menos favorecidos tengan una educación que potencie sus capacidades y que no sean solamente objeto de políticas compensatorias que muchas veces pueden estigmatizar y segmentar.

Esta relectura de la desigualdad educativa pone de presente el papel de la enseñanza y el aprendizaje y por ende, el del maestro en contextos que, como los de América Latina, son inequitativos no sólo desde lo económico sino desde lo cultural. Esto explica el interés de los gobiernos de la región en el diseño de políticas compensatorias. Este planteamiento se desarrolla en el numeral siguiente.

B. Equidad, contexto y política educativa⁸

En Colombia, los problemas de equidad provenientes de las diferencias dadas por los contextos son de conocimiento de los gobiernos. Reiteradamente se encuentran análisis y argumentos referidos a las diferencias significativas, asociadas a los contextos, de los resultados educativos que producen las instituciones escolares. En razón a ello se han propuesto distintos programas y estrategias encaminados a atenderlos, entre los que se cuenta, en la ciudad de Bogotá, las siguientes: Subsidios a la demanda para ampliar cobertura y dar curso a problemas de financiación del servicio público educativo; la Evaluación y desarrollo de competencias básicas y en valores como propuesta que deriva en modelos pedagógicos y didácticos a partir de los saberes previos de los estudiantes, Nivelación para la excelencia, programa que se ocupa de la calidad de los aprendizajes y promoción de competencias laborales para incrementar el espectro de conocimiento y posibilidades de acción productiva de las instituciones escolares. Los planteamientos que orientan estas políticas se corroboran con autores como Reimers (2000:290) para quien en condiciones educativas apropiadas es posible reducir sensiblemente estas diferencias y que todos los niños pueden aprender a niveles igualmente altos de excelencia.

La preocupación por la calidad engloba una preocupación por la democracia en el entendido que grupos poblacionales altamente educados pueden ejercer mejor sus derechos y deberes a la par que constituyen grupos de presión por mejores condiciones de vida, tanto en lo social como en lo económico.

Seguidamente se analizará uno de los programas mencionados, que buscó enfrentar la relación calidad y equidad, en los aprendizajes escolares.

Nivelación para la excelencia, según el modelo de Boudon (citado por Rojas, 2004) para analizar las políticas educativas (cuadro No. 1), concibe la equidad escolar como una posibilidad para subsanar las desigualdades de origen (Equidad como igualdad en las oportunidades educativas). A tal efecto, busca afectar las condiciones para el aprendizaje, valorado dentro de una propuesta técnico-política, ya que se estiman sus resultados a partir de evaluaciones que a su vez implican, estándares curriculares.

⁸ Tomado de: Camargo, Calvo y Lache (2004)

Cuadro No. 1. Modelo de Boudon para analizar las políticas de equidad educativa

Razones y criterios	Equidad como igualdad de acceso a la educación	Equidad como igualdad en las oportunidades educativas	Equidad como reconocimiento de la diversidad de itinerarios educativos
Argumento principal explícito	La equidad escolar es otorgar a cada sujeto las mismas posibilidades de acceder a una escuela de calidad con el fin de integrarse eficazmente al sistema productivo-laboral	La equidad escolar es otorgar a los sujetos más desfavorecidos un apoyo compensatorio para acceder y permanecer en una escuela de calidad, con el fin de que posean las mismas oportunidades para mejorar sus resultados educativos	La equidad escolar debería significar otorgar a todos los sujetos oportunidades de integrarse a experiencias educativas que les permitan acceder a condiciones de vida más justas
Tipo de actor que toma las decisiones más importantes	Actor no ligado	Actor ligado	Actor ligado
Sentido de la acción	Cada actor elige un trayecto educativo que le permite acceder a una educación diferenciada. Así, se orientará con mayor éxito en el mercado laboral	Si se apoya pedagógica y materialmente a las escuelas y sujetos más carenciados, se logra resultados educacionales más equitativos	Al apoyar, dentro y fuera de la escuela, a todos los sujetos, se debería construir situaciones educativas y resultados más justos
Rol del Estado	Subsidiario	Compensatorio	Normativo
Rasgo principal del sistema educativo	Meritocrático	Compensador	Transformador social
Rasgo principal de enseñanza	Técnica	Técnica / Política	Política

Fuente: ROJAS M. T. (2004), p. 16.

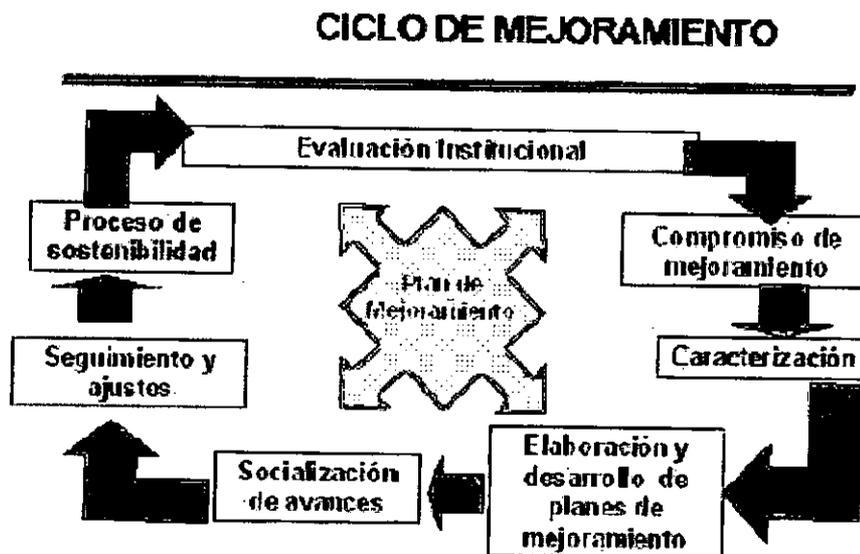
El programa de Nivelación para la excelencia se puede inscribir dentro de la etapa de aggiornamento que Ezcurra (1998) caracteriza a propósito de la evolución del paradigma neoliberal. La etapa de aggiornamento (90's) deviene de los efectos desfavorables de los ajustes, para la población más desfavorecida, los cuales no fueron coyunturales y condujeron a determinar que no era suficiente el merecimiento para superar la desigualdad. Por tanto, aunque se sigue promoviendo un máximo de acumulación con políticas distributivas, se revaloriza el papel del estado y su intervención, mediante políticas sociales tendientes a la focalización y la compensación que permite beneficiar a los sectores más desfavorecidos en un esfuerzo por reducir la pobreza. Implica concentrar los recursos del Estado en el sector de los pobres, especialmente en el segmento de pobreza extrema. Ello se acompaña de una redistribución del gasto público (ya que no puede aumentarse) que implica desplazar fondos de los sectores medios a los pobres, lo

que se revela en el establecimiento de prioridades con argumentos de equidad (Ezcurra, 1998).

Nivelación para la excelencia se basó en un modelo de acompañamiento que entiende que existe una relación directa entre gestión escolar y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Buscó fortalecer las instituciones educativas para superar los actuales niveles de calidad de la educación, manifestados en los resultados de las evaluaciones aplicadas a estudiantes de tercero y quinto de primaria, así como de séptimo y noveno grado.

La experiencia del programa permitió establecer un ciclo de mejoramiento, que responde a los requerimientos de calidad educativa (Ver figura No. 1). Este ciclo puede entenderse de la siguiente manera:

Figura No. 1. Ciclo de mejoramiento



Fuente: Castro, Y. (2003), p. 16

El eje desde donde se articula es el plan de mejoramiento institucional, el cual es resultado de un primer ejercicio: la construcción de la caracterización; es decir, la mirada que hace la institución sobre su estado inicial respecto a los componentes de gestión. Esta caracterización tiene como referente inicial la evaluación institucional y el análisis de los resultados que ella arroja.

La caracterización proporciona información que luego de ser analizada y valorada por la comunidad educativa, permite que ella tome decisiones en torno a lo que debe priorizar en un plan de mejoramiento. Dicho plan refleja las intencionalidades de la institución,

estableciendo campos de incidencia, metas e indicadores de logro, así mismo define tiempos y espacios de desarrollo, responsables y momentos de evaluación.

De ahí surge la socialización de los avances, en tanto se asume la importancia que la institución en su conjunto conozca y se apropie de cada uno de los procesos desarrollados. Cada institución define sus propias metodologías tanto para el desarrollo del plan como de sus resultados parciales y finales, además responsabiliza a los actores educativos para que se conviertan en los dinamizadores de tales procesos.

Dichos avances y la retroalimentación que se hace sobre los mismos apuntan a la realización del seguimiento al proceso y la construcción de ajustes acordes con estos resultados.

Una vez desarrollado el momento anterior, conjuntamente institución educativa y entidad acompañante definen el proceso de sostenibilidad, es decir, marcan la pauta de continuidad y seguimiento a lo arrojado en el proceso, considerando estrategias de continuidad, responsables, momentos de evaluación y seguimiento, etc.

Nivelación para la excelencia se constituyó en una estrategia para buscar que las instituciones educativas con puntajes más bajos en las pruebas de lenguaje y matemáticas, los subieran. La sustentación de la misma, estaba en la necesidad de apoyar los procesos pedagógicos en tales instituciones, ya que a ellas asistían niños de sectores menos favorecidos. Si se apoyaba a la institución educativa, los resultados de las evaluaciones mejorarían porque se cualificarían los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De hecho, las instituciones que participaron en Nivelación para la excelencia revisaron su Proyecto Educativo Institucional –PEI–; su modelo pedagógico de enseñanza; sus planes de estudio y su manual de convivencia.

IV. ALGUNAS LECCIONES

A. Aprendizaje y calidad de la educación

Las instituciones, las entidades acompañantes y quienes agencian la política educativa en Bogotá encuentran consenso acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación tomando como unidad básica de análisis e intervención a la institución educativa. El desarrollo del programa Nivelación para la excelencia mostró que, para contar con una educación de calidad, en contextos donde la procedencia de los estudiantes no favorece las condiciones y los ambientes de aprendizaje, es necesario, entre otras estrategias, un trabajo con las instituciones para mejorar sus prácticas pedagógicas cotidianas y así, generar nuevas oportunidades de aprendizaje a quienes se encuentran en condiciones de desfavorecimiento. Estas nuevas y mejores estrategias, estarían encaminadas a ampliar el capital cultural y social de los estudiantes⁹.

⁹ La investigación que financia COLCIENCIAS e IDEP, está encaminada a identificar esas prácticas pedagógicas, relacionadas con la equidad, en cuanto atienden los contextos deficitarios de los estudiantes.

Se acepta la evaluación de los aprendizajes como una medida de la calidad educativa, aunque también se acepte la necesidad de promover formas de desarrollo variadas que, lejos de ser homogeneizadoras, apunten a reconocer la diversidad de estilos de conocimiento y de desarrollo cognitivo y socio-afectivo. El reto para la calidad está en esta construcción y en la manera como formule la tensión entre lo particular (contexto) y lo general (estándares), en los procesos de enseñanza aprendizaje.

B. Los ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje se basan en la formación para el desarrollo humano de todos y cada uno de los participantes del proceso educativo (estudiantes, padres, docentes y directivos docentes). El Centro Internacional para el Desarrollo Educativo – CINDE– (2002), una de las instituciones acompañantes en el programa de Nivelación para la excelencia indica en su informe final del proceso, que algunas de las características que pueden aportar a la consolidación de dicho ambiente son: recursos de aprendizaje adecuados, ambiente afectivo saludable, procesos didácticos acordes con los contextos socio-económicos, culturales y de desarrollo de los estudiantes. Con estas condiciones, se puede lograr que los proyectos, los sueños y expectativas que planea la institución educativa se mantengan y se lleven a cabo de manera sistemática, con una evaluación permanente, que permita la reelaboración y ajustes necesarios de acuerdo con los cambios que se vayan presentando en los contextos, según las orientaciones de política educativa y según los avances científicos y tecnológicos.

C. El énfasis en variables pedagógicas

El programa Nivelación para la excelencia realizó un aporte importante en relación con la construcción de indicadores que permitieron analizar cada componente de gestión, sus campos y alcances.

Estos indicadores estarían dentro de lo que Dussel (2005) llama “datos blandos” y se inscribirían dentro de análisis cualitativos de las políticas relacionadas con la equidad pedagógica, tal como la entendemos en este texto y que está relacionada con la sensibilidad a los contextos en los cuales viven y aprenden los niños y las niñas más desfavorecidos.

En el caso de la gestión académica, se analizarían factores pedagógicos que favorecerían la calidad de los aprendizajes, tales como los proyectos pedagógicos, los trabajos por áreas y la innovación tanto individual como institucional.

El programa reporta los siguientes resultados relacionados con el componente de gestión académica: Definición y apropiación de modelos pedagógicos; transferencia al aula de las nuevas estrategias pedagógicas (Merani, 2002); planes de las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias (Corpoeducación, 2002); construcción de sistemas de evaluación asociados a los planes de estudio de la institución; formulación, desarrollo y evaluación de proyectos de área/aula e implementación de experiencias significativas e innovación en la gestión académica y pedagógica.

Nivelación para la excelencia se llevó a cabo por dos años, tiempo insuficiente para los cambios que se pretendían en relación con lograr mejores condiciones para mejores aprendizajes. No obstante, a partir de la lectura de los informes sobre esta política, es posible formular algunas consideraciones relacionadas con la equidad pedagógica.

V. CONCLUSIONES FINALES

- *Cada vez es mayor la presión que se ejerce sobre la escuela y en general, sobre la educación.* Con la transformación de la economía y la sociedad a lo largo del Siglo XX, también se transformó la relación entre la sociedad y la escuela. Los más descalificados desde el punto de vista de la escolarización tienen muchas más posibilidades de ser excluidos sociales que antes (Dussel, 2005).

Por otra parte, lo que demuestra el balance de las reformas educativas de los noventa es que no basta con abrir las puertas de las escuelas y expandir la matrícula. Es necesario analizar qué pasa en el interior de las aulas, cuáles son los efectos de la distribución de las oportunidades que brinda el sistema educativo, qué pasa con las escuelas de bajos y de altos rendimientos; en general, cómo aliviar la desigualdad desde una perspectiva que no sea la estrictamente económica.

Dussel (2005:92) cita a Fitoussi y Rosanvallon (1997) para llamar la atención sobre la necesidad de distinguir entre desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas ya que ellas definen trayectorias completamente diferentes para los individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. Las desigualdades geográficas, de género, de ingreso, generacional, de acceso al sistema financiero, facilitan o entorpecen las trayectorias individuales.

En sociedades altamente segmentadas como son las de América Latina es ingenuo pensar que basta el acceso al sistema educativo formal. Por el contrario, la búsqueda de respuestas eficaces a los problemas de aprendizaje de los alumnos con el fin de garantizar unos conocimientos básicos de los saberes socialmente aceptados es la mínima condición para la equidad. De allí la necesidad de una organización escolar con modelos flexibles y diferenciados que permitan cumplir con la tarea de enseñar a todos. Sólo así será posible romper el circuito de la segmentación: repetición, deserción escolar, bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales.

Los modelos de enseñanza suponen un capital cultural de clase media tanto en los alumnos como en los profesores. También condiciones de vida cotidiana propios de los sectores medios, tales como tiempo disponible de los adultos para ayudar a los niños y las niñas en las tareas escolares; libros en el hogar y espacio y tiempo para que los niños y los jóvenes puedan dedicarlos a educarse.

La diferencia entre los códigos que promueve la escuela y aquellos de los sectores menos favorecidos han sido documentados ampliamente por teóricos de la educación (Bernstein, 1985) En América Latina y en Colombia, los niños y los jóvenes de los sectores más pobres comparten el tiempo escolar con las labores domésticas cuando

no con responsabilidades mayores en la economía informal. Como muchos de ellos son las primeras generaciones que acceden a la escolaridad, sus padres no tienen como apoyarlos en las tareas escolares y lo precario de las viviendas no hace posible la existencia de espacios para el estudio formal después de la escuela.

Vale la pena recordar nuevamente a Bourdieu, (1998: 170) que ilustra este punto: "Se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual, porque se transmite desigualmente (implícita o explícitamente) en la familia, [con respecto a] las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. Las familias cultivadas (con alto nivel educativo) desempeñan un papel determinante: ellas organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo. (...) hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación (...) La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada".

- Se hace necesario, reivindicar el papel regulador del Estado en el control de la provisión de los servicios o en la responsabilidad por administrarlos. Es importante poner el acento en qué proyecto de país queremos. La equidad y la cohesión social dependen, fundamentalmente, de la voluntad política, de la existencia de acuerdos que pongan dirección y sentido al comportamiento de las variables económicas. Sólo así será posible un crecimiento con equidad.
- La educación como bien público debe compensar diferencias para generar condiciones de "educabilidad"¹⁰. También debe proponer cambios para mejorar la oferta educativa de tal suerte que atienda las diferencias de los diversos grupos que conforman la sociedad actual.

De allí la necesidad de construir información sobre "datos blandos" (Dussel, 2005:100), no estadísticos sino de un registro cualitativo sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar y las instituciones educativas. También, sería conveniente considerar las expectativas de los docentes frente a los alumnos, las relaciones con el poder y con el saber al interior del aula y las formas de convivencia y el trabajo que se proponen. Igualmente, explorar los imaginarios sobre la educación que tienen docentes, padres, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.

Las políticas no son sólo sectoriales. Para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento preciso en que se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas (Tedesco, 2005:24). En consecuencia, es necesario atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias: aumentar el capital cultural de los padres.

¹⁰ Término de uso frecuente entre los teóricos de la educación desde Herbart, para mostrar la necesidad de tener en cuenta todo aquello con lo que el alumno llega o no llega a la situación de aprendizaje.

- *La política educativa tiene sus límites y el problema se instala en el campo de la política social en su conjunto. La pobreza no sólo es necesidades básicas insatisfechas, sino ausencia de activos culturales. Una política educativa orientada a la equidad, debiera buscar la permanencia de los alumnos pobres a través de la compensación de las desventajas iniciales a las que se enfrenta ese grupo poblacional. Lamentablemente, ésta no ha sido la orientación de los sistemas educativos en los países latinoamericanos. Por el contrario, en muchos casos han tendido a aumentarse (Reimers, 2000).*

Lo que muestra el programa de Nivelación para la excelencia es la posibilidad de una política educativa orientada a la equidad pedagógica. Partió de reconocer la diversidad en los resultados de las pruebas censales. También la existencia de saberes y prácticas en las instituciones educativas (universidades, tanto oficiales como privadas y ONGs) acompañantes. Lamentablemente como sucede con frecuencia en las políticas educativas, éstas son de gobierno y no, de Estado. "La atención focalizada a las escuelas públicas y privadas que atienden a los grupos más pobres de la población colombiana, es fundamental para elevar la calidad de la educación que reciben los niños y las niñas más pobres del país" (Gaviria, 2002). "La lucha contra la pobreza y, con mayor razón, la lucha contra la desigualdad, no son posibles sin un esfuerzo especial por eliminar la desigualdad en la educación en Colombia" (Montenegro y Rivas, 2005:151).

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B. (1985) "Clases sociales, lenguaje y socialización", Revista Colombiana de Educación, primer semestre, No. 15, pp. 25-44.
- Boudon, R. (2003) *Raison bonnes raisons*, Presses Universitaires de France.
- Bourdieu (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI.
- Bourdieu y Passeron (1977) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia.
- Calvo, G.; Camargo, M. y Gutiérrez, M. (2004) Informe de avance del proyecto Política educativa, equidad y formación docente, financiado por COLCIENCIAS e IDEP.
- Calvo, G.; Mina, A. y Cera, A. (2001) *El Aula Reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en la lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*, Arfo.
- Calvo, G., Rojas, L. y Rendón, D (2004) *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*, IESALC-UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve
- Camargo, M.; Calvo, G. y Lache, M. (2004) Tercer informe de avance del proyecto la equidad y la política educativa en el distrito capital: las experiencias en las instituciones educativas de estratos 1 y 2 durante 1998-2003, financiado por IDEP, Contrato 093/03.

- Castro, Y. (2003) Nivelación para la excelencia. Una apuesta por la calidad de la educación en las instituciones educativas del Distrito, SED-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- CEPAL (2000) Equidad, desarrollo y ciudadanía. I Visión global, Alfaomega.
- CINDE (2002) Informe final programa Nivelación para la excelencia.
- CORPOEDUCACIÓN (2002) Informe final programa Nivelación para la excelencia.
- Dussel, I. (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas", en *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IPEE-UNESCO-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 85-115.
- Ezcurra, A. (1998) *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*, Lugar.
- Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (2002). Informe final programa Nivelación para la excelencia.
- Gajardo (1999) Reformas educativas en América Latina. Balance de una década, PREAL.
- Gaviria, A. (2002) Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia, FEDESARROLLO-COLCIENCIAS.
- Helg, Aline (1987) La educación en Colombia. 1918-1957. Una historia social, económica y política, CEREC.
- Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1994) Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto, MEN.
- Montenegro, A. y Rivas, R. (2005) Las piezas del rompecabezas. Desigualdad, pobreza y crecimiento, Taurus.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE– (2004) Revisión de políticas nacionales de educación. Citado por Tedesco (2005)
- Reimers, F. (2000) Unequal schools, unequal chances, Harvard University Press, The David Rockefeller Center Series on Latin American Studies.
- _____ (2001) "Entrevista a Fernando Reimers", Revista La Educación, Año XLV, No. 136-137, http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/entrevista_reimers01.htm
- Rojas, M. T. (2004) "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales", Revista Praxis, junio, No. 4, pp. 6-18.

Secretaría de Educación del Distrito –SED– (2003) Acompañamiento como una estrategia que fortalece las instituciones educativas, Subdirección de mejoramiento educativo.
Sen, Amartya (1998) "Capital humano y capacidad humana", Cuadernos de Economía, agosto, No. 29, pp. 67-72.

Tedesco, J. C. (2005) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?, IICE-UNESCO-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

_____ (2003) "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo", Revista Colombiana de Educación, segundo semestre, No. 45, pp. 9-19.

Tenti, E. (2003) "La escuela y los modos de producción de la hegemonía", Revista Colombiana de Educación, segundo semestre, No. 45, pp. 20-40.