



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Desde la otra cara de la moneda en la investigación educativa: Métodos cualitativos y análisis documental en la práctica

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA (COMP.)

DELVI GÓMEZ MUÑOZ
OMAR ORLANDO PULIDO CHAVES
CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN
PATRICIA DIMATÉ CASTELLANOS
LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ
ALEXANDRA MANCERA CARRERO
LUZ MARIBEL PÁEZ MENDIETA
ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO
ANDREA OSORIO VILLADA
ALBERTO AYALA MORANTE
NELSON MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**Desde la otra cara de la moneda
en la investigación educativa:
Métodos cualitativos y análisis
documental en la práctica**

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA (COMP.)

DELVI GÓMEZ MUÑOZ

OMAR ORLANDO PULIDO CHAVES

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN

PATRICIA DIMATÉ CASTELLANOS

LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ

ALEXANDRA MANCERA CARRERO

LUZ MARIBEL PÁEZ MENDIETA

ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO

ANDREA OSORIO VILLADA

ALBERTO AYALA MORANTE

NELSON MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ

Desde la otra cara de la moneda en la investigación educativa: Métodos cualitativos y análisis documental en la práctica

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Jorge Alberto Palacio Castañeda (Comp.), Delvi Gómez Muñoz, Omar Orlando Pulido Chaves,
Constanza del Pilar Cuevas Marín, Patricia Dimaté Castellanos, Lina María Vargas Álvarez,
Alexandra Mancera Carrero, Luz Maribel Páez Mendieta, Adriana Marcela Londoño Cancelado,
Andrea Osorio Villada, Alberto Ayala Morante, Nelson Mauricio Muñoz Sánchez

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Edwin Ferley Ortiz Morales Martha Ligia Cuevas Mendoza María Isabel Ramírez Garzón
Responsable Académico	Jorge Alberto Palacio Castañeda
Coordinación Editorial	Diana María Prada Romero

Libro ISBN impreso	978-958-8780-70-2
Libro ISBN digital	978-958-8780-71-9
Primera edición	Año 2017
Ejemplares	500
Edición y diseño	Taller de Edición • Rocca* S. A.
Impresión	CI Warriors Company SAS

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
CAPÍTULO 1	15
Las voces de los sujetos. Monitoreo del Hábitat Escolar	17
DELVI GÓMEZ MUÑOZ	
CAPÍTULO 2	69
Territorio y derechos en la escuela. Apuntes metodológicos	71
OMAR ORLANDO PULIDO CHAVES	
Diversidad e interculturalidad en la escuela	86
CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS MARÍN	
Subjetividades contemporáneas, nuevas ciudadanía, derechos culturales, paisajes culturales: el estado de la cuestión	104
PATRICIA DIMATÉ CASTELLANOS JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA	
CAPÍTULO 3	123
Acerca de la política distrital de atención integral a la primera infancia	125
ALEXANDRA MANCERA CARRERO	
Acerca del análisis y valoración de la política curricular para la excelencia y la formación integral	141
LUZ MARIBEL PÁEZ MENDIETA	

Acerca del análisis y valoración del proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia, PECC LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ	148
CAPÍTULO 4	163
EL IDEP 2012-2016 Desde las categorías de territorio, paisajes culturales, escuela y saberes ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO	165
EL IDEP 2012-2016 Desde las categorías de Diversidad, Escuela y Saberes ANDREA OSORIO VILLADA	198
CAPÍTULO 5	213
Diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito Capital ALBERTO AYALA MORANTE NELSON MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA	215

Presentación

En el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), ha sido constante el interés puesto en el uso de aproximaciones investigativas de carácter cualitativo y de análisis documental, como herramientas de indagación para profundizar en aspectos y temas que difícilmente serían escudriñables a través de instrumentos y técnicas de trabajo de análisis cuantitativo, con referentes y criterios que marcan tendencias, señalan situaciones especiales, y permiten avanzar en la consideración de la importancia de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas en la comprensión de la realidad y del sentido de la experiencia cotidiana de la vida en la escuela. Esto sin negar las bondades de una aproximación cuali-cuanti que ha sido común en los recientes estudios, especialmente aquellos referidos al análisis de las políticas públicas en educación.

Este libro presenta una serie de experiencias de investigación que ilustran estas aproximaciones metodológicas en la práctica. Pretende mostrar el cómo de los distintos estudios y ejercicios investigativos más que los elementos epistemológicos y conceptuales que los sustentan teóricamente. En algunos casos la referencia teórica aparece combinada con la manera de abordar el trabajo de manera clara, mientras en otros solamente se da cuenta de forma sucinta de dichos referentes. Lo importante es poner de presente la forma en que se ha hecho la indagación. Esta orientación ha sido asumida bajo la idea de que normalmente presentamos referentes de orden conceptual y resultados obtenidos, con poca información sobre el cómo en cuanto a la dimensión metodológica y técnica como estratégica y táctica, es decir, acerca del proceder mismo.

Por ello, se retoman una serie de estudios en los cuales he participado como orientador-coordinador-supervisor, con un énfasis mayor o menor en el ejercicio de esos roles dependiendo de cada caso. Quizás el rol preponderante ha sido el de coordinador, en la asunción de mi responsabilidad como mediador que favorece el mejor avance del

equipo de trabajo y la generación de las condiciones para que sea posible; en segunda instancia el rol de orientador del proyecto cuando mi conocimiento específico sobre el tema o aspectos relacionados me lo permite, respetando los aportes de los miembros del equipo investigativo, especialmente en las dimensiones epistemológicas o técnicas; y finalmente el rol de supervisor, dadas las exigencias administrativas que supone el desarrollo de cualquier proyecto, pero especialmente en la asunción de mi responsabilidad institucional con el avance y cumplimiento del mismo.

En el primer capítulo se presenta el trabajo realizado por Delvi Gómez Muñoz en el marco del diseño e implementación del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016, PSE, en el cual fue responsable del diseño cualitativo. El trabajo que aquí se presenta responde al ejercicio desarrollado entre 2013 y 2014, poniendo atención en una de las apuestas del Plan Sectorial: *Hábitat Escolar*. Desde ese momento se señalaron los estudios de caso y los grupos focales como las dos herramientas claves del diseño propuesto, que posteriormente fueron aplicadas a un ejercicio de monitoreo más amplio realizado en 2015 sobre todas las apuestas, en una comprensión más general y comprehensiva sobre el Plan y sus apuestas, pero necesariamente menos profunda. El tema del Hábitat es interesante porque trasciende la comprensión acerca de la infraestructura y las dotaciones, aborda una mirada más amplia que integra los entornos y contextos escolares.

En el segundo capítulo el proyecto adelantado por Omar Orlando Puello Chaves sobre *Territorio y derechos en la escuela*, recoge las inquietudes surgidas a propósito del Territorio como elemento clave de la política distrital, en cuanto al carácter específico y situado de la experiencia escolar en cada institución educativa. Esta investigación se llevó a cabo paralelamente con el trabajo desarrollado por Constanza del Pilar Cuevas sobre *Diversidad e interculturalidad en la escuela*, que proporciona un giro a la mirada sobre la Diversidad en relación con la dimensión intercultural en el marco de comprensión de otra dimensión clave de la política educativa, muy vinculada con temas sensibles como los de inclusión, integración, discriminación, subjetividad y diferencias. Este trabajo se adelantó por cada uno de los investigadores sin el aporte de un equipo consolidado para tal fin, y por lo tanto resultó ser una experiencia de trabajo colaborativo que permitió darle riqueza a la discusión y a los análisis.

Complementa este capítulo la presentación del trabajo realizado bajo el mismo modelo de acción colaborativa por Patricia Dimaté Castellanos, Lina María Vargas Álvarez, Liliana Orjuela López y Alexandra Mancera, que pretendió darle un impulso más a la indagación planteada acerca de los temas señalados anteriormente, al tratar de construir los estados de la cuestión (más que los estados del arte) en términos conceptuales y referenciales, de las *Subjetividades contemporáneas* y las *Nuevas ciudadanías*, los *Paisajes culturales* y los *Derechos culturales* en la escuela, como un ejercicio de carácter investigativo que se nutrió de la revisión documental, la consulta a expertos y la realización de un Seminario-taller con maestros y maestras, como fuentes situadas en los contextos escolares y grupos de acompañamiento para el análisis y la reflexión. El texto es elaborado por Patricia Dimaté Castellanos y Jorge Alberto Palacio Castañeda.

El tercer capítulo da cuenta de la investigación emprendida por Alexandra Mancera Carrero, Luz Maribel Páez Mendieta y Lina María Vargas Álvarez, en el marco de la Fase 4 del diseño e implementación del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016, dirigido al análisis documental de la producción académica y programática de la Secretaría de Educación Distrital, en relación con los proyectos prioritarios de *Primera Infancia*, *Política Curricular*, y *Ciudadanía y Convivencia*. Este trabajo conjunto permitió el diseño de unos instrumentos compartidos y el establecimiento de una serie de categorías específicas en relación con cada proyecto prioritario, pero, asimismo, algunas categorías comunes que permitían, por su importancia e interrelación con los intereses de la política, acopiar información de interés general, útil para el trabajo de cada investigadora.

En el capítulo cuarto se presenta el trabajo de seguimiento al uso y presencia de las categorías de Territorio y Diversidad en los estudios del IDEP, en el interés por poner de presente los elementos comunes y diferentes en los abordajes de los investigadores en las tres líneas o componentes académicos en que estaba organizado el trabajo misional del Instituto en el periodo 2012-2016. Ondulaciones, trayectorias, recorridos y líneas de fuga, como señalan Adriana Marcela Londoño Cancelado, responsable del seguimiento al tema de *Escuela, saberes, Territorio paisajes culturales*, y Andrea Osorio Villada, responsable del seguimiento al tema de *Escuela, saberes, subjetividad y diversidad*. Estos dos trabajos se desarrollaron en el marco del espacio colaborativo con respecto

al análisis de los proyectos prioritarios de la política educativa distrital y como cierre de los estudios planteados en el componente de Educación y Políticas Públicas, en los ámbitos de *Ciudadanía, Derechos humanos y ambientales y Subjetividad, diversidad e interculturalidad*.

En el quinto capítulo se presenta la investigación que dio lugar al *Diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes*, un trabajo realizado en el marco del convenio entre el IDEP y la Secretaría de Educación Distrital (SED), para generar aportes en la línea estratégica *Calidad educativa para todos* del Plan Sectorial de Educación *Hacia una ciudad educadora 2016-2020*. Con base en estudios desarrollados desde el Instituto, cuyo eje temático fue lo corporal y la reflexión sobre la relación cuerpo y subjetividad, y con la expectativa de configurar una oferta organizada de procesos de formación relacionados con la dimensión personal del desarrollo del *Ser* y su relación con la dimensión profesional del *Ser maestro*, Alberto Ayala Morante y Nelson Mauricio Muñoz Sánchez lograron articular un conjunto de acciones de indagación en lo teórico y en lo práctico, para construir los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos de una propuesta de formación para docentes.

Como se ha señalado, el interés está puesto en esta ocasión en la manera de realizar la investigación, más que en los elementos relativos a los referentes conceptuales, los enfoques epistemológicos o los resultados de los estudios realizados. La intención es dar cuenta de la manera en que estos ejercicios investigativos fueron estructurados metodológica y operativamente, asunto acerca del cual normalmente surgen muchas preguntas por parte de investigadores que en el diseño de sus pesquisas, requieren información e ilustración de experiencias anteriores para replicarlas, retomarlas en parte o simplemente desecharlas como alternativa útil. En todos los casos se brinda una publicación que permite ampliar la información presentada, que se encuentra disponible en el IDEP, en los informes correspondientes al desarrollo de cada proyecto.

Es importante hacer alguna mención a la forma en que se desarrollan las apuestas investigativas desde el IDEP. En todos los estudios es relevante tomar en cuenta el trabajo grupal desarrollado con la participación de docentes, quienes, por una parte, han encontrado un espacio de intercambio y formación; y por otra, han brindado generosamente sus puntos de vista a las pesquisas planteadas. Hacer de los grupos de maestros

y maestras, y en otros casos de expertos, un recurso para el análisis y la reflexión continua en el proceso investigativo o en parte de él, es una alternativa valiosa y muy potente. Más allá de enriquecer las herramientas técnicas que la investigación educativa nos ofrece, cualificar esa alternativa de consulta y producción conjunta con grupos y colectivos de maestros y maestras debe ser nuestra preocupación constante.

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

**Desde la otra cara de la moneda
de la investigación educativa:
Métodos cualitativos y análisis
documental en la práctica**

CAPÍTULO 1

Las voces de los sujetos

Monitoreo del Hábitat Escolar

Para el desarrollo de la Fase 1 del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016 (PSE), se decidió avanzar con el monitoreo de una apuesta del Plan, aquella relacionada con el Hábitat Escolar. Con este interés se definió la elaboración de una encuesta y de un diseño cualitativo para la recolección de información, que involucró la realización de estudios de caso y de grupos focales.

Los estudios de caso combinaron el acompañamiento a estudiantes durante tres jornadas escolares y una serie de entrevistas a un acudiente, un maestro-a, un coordinador-a y al niño o niña acompañada. Los grupos focales combinaron actores de la misma institución educativa en unos casos y actores de diferentes instituciones educativas en otros, llamados interzonales.

Bajo la orientación de Delvi Gómez Muñoz, esta metodología se utilizó igualmente en la aplicación de 2015, cuando a la luz de una lectura global del PSE, se abordaron todas las apuestas. Esta información se puede encontrar en el libro digital que presenta los documentos derivados de esta aplicación (Palacio, *et al.* 2016) y en los informes correspondientes al proyecto.

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

Las voces de los sujetos

Monitoreo del Hábitat Escolar

Delvi Gómez Muñoz¹

Introducción

Con el propósito de monitorear el hábitat escolar, una de las doce apuestas que conforman el Plan Sectorial de Educación (2012-2016), PSE, se diseñaron e implementaron estrategias metodológicas de corte cuantitativo y cualitativo en algunos colegios públicos del Distrito Capital en Bogotá. Con ambas estrategias metodológicas nos propusimos monitorear el hábitat escolar en perspectiva de derechos, concediendo con ellas un lugar a las voces de los sujetos a quienes se dirige el Plan y a las experiencias situadas y diferenciadas a partir de las cuales se pronuncian dichas voces. En este informe se presentan los principales resultados de corte cualitativo que arrojaron luces sobre la pregunta que con ellos buscamos responder: ¿cuáles características del hábitat escolar promueven o restringen el cumplimiento del derecho a la educación, y por qué?

Las estrategias cualitativas implementadas para intentar responderla fueron dos fundamentalmente: grupos focales con todos los actores que conforman la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes y coordinadores o directivas), y estudios de caso en perspectiva biográfica. Dichas estrategias fueron diseñadas entre agosto y diciembre de 2013, y su ejecución se puso en marcha desde comienzos del mes de

1 Antropóloga, Universidad de los Andes; Master en Antropología Social, Universidad de Estocolmo, Suecia; Magíster en Historia, Universidad de los Andes. Equipo IDEP, Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Correo electrónico: delgomezm@gmail.com

febrero hasta el 13 de marzo del 2014, fecha en la que se dio por concluida la elaboración de las narrativas derivadas de los ocho estudios de caso.

En la primera parte del documento se presenta la metodología implementada y un balance general de la información recopilada en campo. En la segunda parte, y a la luz de la mirada de los actores consultados acerca del PSE y de las definiciones por ellos aportadas sobre el hábitat escolar, se retoman algunas discusiones conceptuales que orientaron el diseño metodológico por el que se optó. En la tercera y cuarta parte se presentan los principales resultados obtenidos a partir de la información cualitativa recopilada.

Apuesta metodológica

Las cuatro estrategias metodológicas que fueron empleadas para llevar a cabo el trabajo de campo cualitativo fueron: grupos focales *in situ* e inter-zonales, estudios de caso en perspectiva biográfica, entrevistas a profundidad y análisis documental. Las entrevistas en profundidad fueron realizadas en el marco de la elaboración de los estudios de caso y el análisis documental se refiere al proceso de categorización de la información recopilada y procesada en campo, línea por línea, haciendo uso del *software* Atlas.ti. La Unidad Hermenéutica derivada de este trabajo en Atlas.ti donde puede verse el trabajo de categorización realizado, se adjunta como una carpeta aparte en el CD que acompaña el informe final presentado.

Grupos focales

Con los grupos focales se buscó recopilar percepciones o valoraciones acerca del conjunto de servicios disponibles en los colegios que en estrecha relación con el hábitat escolar facilitan o restringen el cumplimiento del derecho a la educación. Con ellos se pretendió llegar a un total de treinta y seis colegios distritales y contar, en cuatro sesiones discriminadas por tipo de participante, con las voces de profesores, coordinadores/rectores, padres de familia y estudiantes de último ciclo escolar. Esto para un total de dieciséis grupos focales a los que se esperaba una asistencia de máximo nueve y mínimo de seis participantes por grupo. Así pues, se esperaba entonces contar con la participación de ciento cuarenta y

cuatro personas máximo, y de noventa y seis mínimo, en la realización de estos grupos focales.

En total, y debido a las dificultades para congregarse a los participantes de los grupos focales *inter-zonales* (con profesores y coordinadores/rectores), fue necesario realizar un grupo focal más de cada uno de ellos. Es decir, se hicieron cinco grupos focales con profesores y coordinadores/rectores, y cinco con profesores, algunos de los cuales, por la misma razón, no lograron convocar el mínimo esperado de seis participantes por grupo focal². Respecto a los grupos focales *in situ* (con padres de familia o cuidadores y estudiantes), realizados en colegios que cordialmente abrieron sus puertas para el desarrollo de los mismos, se realizaron los cuatro previstos y se logró convocar el número esperado de participantes. En total, se hicieron veinte grupos focales *in situ* e *inter-zonales*, distribuidos así:

Grupos focales <i>in situ</i>	GF tipo	No. participantes	Número de colegios convocados
	4 GF cuidadores	29	5*
	4 GF estudiantes	24	
Grupos intra-institucionales	5 GF docentes	20	25**
	5 GF rectores	20	
TOTAL	18 GF	93	30

* Los cinco colegios que participaron de los grupos focales *in situ*, fueron: Villa Amalia, República de Venezuela, Marsella, Ismael Perdomo y Villa Rica.

** Los veinticinco colegios que participaron en los grupos focales *inter-zonales*, fueron: Atanasio Girardot, Nuevo Horizonte, Lorencita Villegas, Internacional, Jaime Pardo L, José Joaquín Castro, Agustín Nieto Caballero, Marruecos y Molinos, María Montessori, Venecia, Manuel C Vargas, Orlando Higueta, Rufino J Cuervo, Instituto Técnico Industrial Piloto, Fernando González Ochoa, Orlando Fals Borda, Ismael Perdomo, San Francisco de Asís, Francisco de Paula Santander, San Pablo, Venecia, Rodrigo Lara, Estanislao Zuleta, Montebello, y Colegio San José.

Así pues, de los noventa y seis participantes mínimo esperados, contamos con noventa y tres, y de los treinta y seis colegios convocados para llevar a cabo esta estrategia, se llegó a treinta. Ahora bien, la conducción de los grupos focales estuvo a cargo de ocho profesionales en ciencias sociales

2 Sobre la logística para la organización de los grupos focales ver el documento de Diego Garzón al respecto.

que fueron contratados por el CID de la Universidad Nacional que apoyó el desarrollo del trabajo de campo. Cuatro de ellos asumieron el rol de relatores y cuatro lideraron la conducción de cada grupo focal-tipo realizado. Posterior a la culminación de los grupos focales estos profesionales transcribieron por completo las sesiones realizadas y produjeron documentos de análisis preliminar de la información. Tanto las transcripciones como los documentos de análisis reposan en los archivos del IDEP.

Estudios de caso en perspectiva biográfica

Con esta metodología se indagó, en perspectiva de derechos, sobre las experiencias, vivencias y valoraciones del hábitat o ambiente escolar de ocho niños, niñas, y jóvenes que asisten a un colegio distrital en Bogotá. Siguiendo los planteamientos de Stake (1995), un estudio de caso es “el estudio de la particularidad y complejidad de un caso en sí mismo; es llegar a entender su actividad dentro de circunstancias importantes” (Stake, 1995, p. XI). Se espera que los estudios de caso atrapen la complejidad de un caso particular y es por este motivo que son preferibles sobre otros métodos de investigación cualitativa.

A la manera de sistemas integrados (o de *análisis en redes* para usar la expresión empleada por la antropología de las políticas públicas) se buscó que los casos capturaran esta complejidad. Se entiende que un caso puede ser una persona, una institución o incluso una política; lo importante, según Stake, es que el investigador no pierda de vista la meta central que lo anima: comprender a fondo el caso en cuestión (Stake, 1995). Dado que un caso se justifica a sí mismo, al seleccionarlo, “se busca escoger uno que sea típico o representativo de otros casos, pero en ningún momento se busca que una muestra de un caso o de unos pocos, sea considerada como una muestra representativa de otros casos” (Carvajal, Rey y Montoya, 2011, p. 393)³.

Según el “método de caso extendido” de Van Velsen (1967) citado por Wedel, Shore y otros (2005), los estudios de caso ponen énfasis en un etnógrafo en el campo que observe y “persiga” actores interconectados

3 Para ampliar aspectos relacionados con la validez y la confianza de los estudios de caso en la investigación cualitativa, ver: Merriam, Sharan B. (1995). What Can You Tell From An N of 1?: Issues of Validity and Reliability in Qualitative Research. En: PAAACE Journal of Lifelong Learning, 4:51-60.

alrededor de una serie de eventos. Según Van Velsen, este ejercicio conduce en sí mismo al estudio de los procesos involucrados en las políticas públicas. En este ejercicio etnográfico el investigador observa con base en el trabajo de campo, “lo que las personas, de *hecho*, hacen, a diferencia de lo que *dicen que hacen* (que es lo que los cuestionarios, las entrevistas y las reuniones de grupos focales logran). Esta aproximación empírica es ideal para generar conocimiento interno y una ‘descripción densa’ de alta calidad que nos permite meternos ‘debajo de la piel’ de las complejidades socioculturales que deseamos comprender” (Shore, 2010, p. 33).

Y es a través de un ejercicio interpretativo de segundo o tercer orden que el investigador del caso en cuestión “ordena” las experiencias que se propone comprender. Como señala Shore haciendo eco de Geertz (1993), “este tipo de análisis cultural es un poco como mirar por encima del hombro de alguien que está tratando de leer el periódico de otra persona” (Shore, 2010, p. 35). El “producto final” de la observación del etnógrafo, acorde con las aproximaciones interpretativas, reconoce que las realidades sociales descritas por los antropólogos u otros científicos sociales son “*nuestras* interpretaciones de *sus* interpretaciones” (Shore, 2010, p. 35).

Si bien criterios tales como el género, los rangos etarios, el estrato socioeconómico, o la filiación étnica pudieron guiar la toma de decisiones sobre los casos a realizar, se privilegió aquí el criterio de la localidad y con él el de la residencia de los niños, niñas y jóvenes “caso” para seleccionarlos. Se tuvo en cuenta también que los rangos de edad de los estudiantes acompañados se ubicara, más o menos, entre los 6 y los 10 años, y los 11 y los 14 años, respectivamente. El siguiente cuadro ilustra las generalidades de los estudiantes participantes en el desarrollo de la estrategia metodológica:

Nombre	Edad	Ciclo	Colegio	Zona	Barrio	Jornada	Estrato
Miguel	8 años	II	Gerardo Paredes	1	San Cayetano	Tarde	2
Felipe	6 años	I	Liceo Nal. Antonia Santos	2	La Favorita	Mañana	2
Darwin	7 años	I	Manuel Cepeda Vargas	3	Class	Tarde	2
Krystel	7 años	I	Almirante Padilla	4	Yomasa	Mañana	2
Edward	14 años	IV	Misael Pastrana	2	Las Lomas	Mañana	2

Nombre	Edad	Ciclo	Colegio	Zona	Barrio	Jornada	Estrato
Andrés	14 años	IV	Antonio Nariño	1	Gran Granada	Mañana	3-4
Steven	13 años	IV	Orlando Higueta	3	Holanda	Tarde	2
Francy	14 años	IV	Orlando Fals Borda	4	La Fortaleza	Tarde	2

Por medio de la técnica de estudio de caso en perspectiva biográfica, la información obtenida a través de la observación participante, de la elaboración de notas de campo, de las entrevistas a los estudiantes, sus cuidadores, profesores y directivas de la institución, sirvió en conjunto para caracterizar los servicios que disponen estos usuarios en sus colegios. Aunque la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes se privilegió para elaborar los casos, cuando por su edad el usuario no estaba en disposición o en condición de reflexionar sobre su experiencia, se asumió que la persona del núcleo familiar o cuidador más cercano podía “hablar por él”.

Si bien los estudios de caso de los estudiantes acompañados dieron cuenta de la infraestructura y servicios disponibles en los colegios (edificación, prestación de servicios, mantenimiento, dotaciones, etc.), la pregunta que interesó responder con esta estrategia metodológica es cómo el estudiante vive, experimenta y valora su hábitat o su ambiente escolar. Así pues, los estudios de caso procuraron reconstruir las trayectorias de vida de los estudiantes, acentuando de manera especial los recorridos y experiencias de los mismos en su hábitat escolar desde su ingreso al sistema escolar hasta el momento.

En concreto, estos estudios de caso indagaron por las percepciones o valoraciones del conjunto de servicios al que los estudiantes han tenido acceso en sus colegios; por los espacios y servicios de los cuales dispone dicho estudiante; por los servicios que han resultado satisfactorios; por las deficiencias o necesidades desatendidas relacionadas con su hábitat escolar que puedan ser identificadas por ellos o sus cuidadores y que requieran ser subsanadas a fin de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación; y por las comprensiones que los distintos actores involucrados tienen sobre el derecho a la educación en general y sobre el cumplimiento del mismo a partir de sus vivencias. La pregunta guía que orientó la recopilación de información en campo fue: ¿Cuáles características del hábitat escolar han promovido o restringido el cumplimiento del derecho a la educación del estudiante? ¿Por qué?

Fueron varias las ventajas de esta estrategia metodológica. La primera, que si bien está centrada en hábitat, una de las doce apuestas del Plan, esta es lo suficientemente amplia como para arrojar análisis contextualizados que servirán de referente para analizar otras apuestas que componen el PSE. La segunda es que podrá ser implementada de manera transversal frente a aspectos del monitoreo que requieran aproximaciones de corte más cuantitativo. La información que se derive de los casos podrá ser usada para iluminar aspectos cuantitativos que resulten difíciles de interpretar atendiendo solamente a los datos numéricos; y viceversa, la información cuantitativa de la que se dispondrá antes del inicio de los estudios de caso, podrá ser usada para “afinar” y detallar la mirada en el terreno sobre aspectos arrojados por las encuestas.

La tercera ventaja es que, a mediano plazo, podrá pensarse en elaborar nuevos casos atendiendo a criterios distintos al del hábitat para su elaboración. Estos nuevos casos podrán alimentar una suerte de “banco” de experiencias de los niños, niñas y jóvenes receptores de servicios escolares en el Distrito Capital de Bogotá. Si bien estos casos no podrán ser usados para realizar generalizaciones, sí podrán ser empleados para generar hipótesis sobre aspectos cualitativos que pudieran haber cambiado en el transcurso de la implementación del Plan y gracias a este.

La operatividad de los estudios de caso

Para elaborar los ocho estudios de caso se contó con la participación de ocho profesionales en ciencias sociales (antropólogos y sociólogos) que al igual que los profesionales dedicados a recopilar información a través de grupos focales, fueron contratados directamente por el CID de la Universidad Nacional. Para recopilar la información necesaria para articular cada uno de los casos se requirió que el profesional de campo destinara al menos tres días de acompañamiento por niño, niña o joven participante. Este acompañamiento incluyó, previo consentimiento de los padres de familia, al menos una visita al hogar del sujeto de estudio y tres días de observación participante en el colegio al que atiende el estudiante.

Durante estos tres días, y con la aprobación de los profesores, el asistente de campo asistió a las clases de su “sujeto de estudio”, y a la manera del “shadowing”, lo “siguió” y observó en los espacios que visita: laboratorios, biblioteca, salón de informática, patio de recreo, comedor

escolar, etc. Durante este tiempo, el asistente procuró también recopilar documentos relevantes sobre el colegio en los que se exprese la apuesta pedagógica del mismo, así como documentos en los que se consigne el seguimiento y evaluación del estudiante acompañado. En el transcurso de estos tres días el asistente de campo también tomó notas de campo que, eventualmente, fueron revisadas como soporte para sustentar los casos. Finalmente, realizó al menos cinco entrevistas a profundidad por caso:

- Una a los niños, o niñas o jóvenes acompañados.
- Una a alguno de sus cuidadores.
- Dos a sus profesores.
- Una a una directiva de la institución.

Por la naturaleza misma del ejercicio hermenéutico a la que se enfrentaron estos ocho profesionales de campo, se entiende que el estilo narrativo de exposición es la manera más apropiada para “capturar” la complejidad que trae consigo interpretar las experiencias del “otro”, niño, niña o joven. Por lo tanto, luego de recopilar la información arriba mencionada, el asistente produjo un texto (de aproximadamente diez páginas) por cada uno de los casos acompañados. Las particularidades de este documento así como las guías de entrevistas semi-estructuradas que se realizaron fueron elaboradas previamente al inicio del trabajo de campo.

En la construcción de dichas narrativas, la información derivada de las entrevistas; de los recorridos de la casa al colegio; de la visita a la casa del niño, niña o joven; de los eventos ocurridos en el espacio escolar; de las expresiones y opiniones emitidas por los sujetos acompañados durante estos tres días, etc. fue usada para alimentar los casos. Durante todo el tiempo que duró la elaboración de los casos, los profesionales contaron con la asesoría de dos expertos académicos contratados por el CID de la Universidad Nacional que orientaron y trazaron pautas para la elaboración de los mismos.

En conjunto, para el desarrollo de esta estrategia metodológica se convocó la participación de cuarenta y dos participantes (ocho estudiantes, cuidadores, docentes y coordinadores/rectores) que equivalen a la realización de cuarenta y dos entrevistas en profundidad, y a la producción de ocho narrativas. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad por los profesionales de campo y reposan en los archivos del IDEP.

En total, incluyendo los participantes de los grupos focales y de los estudios de caso, contamos con las voces de ciento treinta y cinco sujetos provenientes de treinta y seis colegios. Detengámonos ahora en los referentes conceptuales y resultados obtenidos a raíz del trabajo de campo realizado en esta fase del monitoreo al PSE.

El PSE (hábitat) como objeto de estudio. Aproximación conceptual

Con el objeto de diseñar el componente cualitativo para monitorear el Plan Sectorial de Educación, PSE, en su componente de hábitat, se privilegió el enfoque conceptual aportado por la antropología de las políticas públicas. En esta sección se presenta, en primer lugar, un breve recorrido conceptual sobre las políticas públicas tal y como las concibe este ramo disciplinar, y se exponen algunas de las apreciaciones sobre el PSE enunciadas, principalmente, por profesores y directivas que participaron de los grupos focales y entrevistas realizadas. En segundo lugar se presenta una breve discusión teórica sobre el concepto de *hábitat escolar* de cara a la definición aportada por el PSE y las definiciones al respecto aportadas por distintos actores de la comunidad educativa.

La antropología de las políticas públicas y las voces de los sujetos sobre el PSE

Para la antropología de las políticas públicas, tal y como señalan Shore y Wright, estas pueden ser leídas en diversas formas: “como herramientas clasificatorias con varios significados asociados a ella, como narrativas que sirven para justificar o condenar el presente, o como aparatos retóricos y formaciones discursivas que funcionan para empoderar a algunas personas y para acallar a otras. No solo las políticas codifican normas sociales y valores, y articulan principios de organización fundamentales para la sociedad; ellas contienen, implícita (y a veces explícitamente), modelos de sociedad” (Shore y Wright, 1997, p. 7).

Según Wedel y Shore (2005), incorporar análisis antropológicos al estudio de las políticas públicas ayuda a contrarrestar tres tendencias dominantes en su estudio. La primera, la de tratarlas como un asunto no problemático. Al poner en cuestión el objeto de estudio, la antropología

contribuye a sopesar aproximaciones de corte positivista en las que el contexto sociocultural en el que están inmersas, por lo general, es ignorado. La segunda, es la de incorporar discursos ideologizados dominantes (globalización, democratización, privatización) sin atender a la complejidad institucional, las relaciones sociales, contingencias y las posibles contradicciones que los convierten en una suerte de magnetos ideológicos.

La tercera, la tendencia a hacer uso de marcos analíticos que sostienen dicotomías tales como lo estatal *versus* lo privado; lo macro *versus* lo micro; la mirada de arriba hacia abajo *versus* la mirada de abajo hacia arriba, que prevalecen tanto en las políticas públicas (Wedel, Shore y otros, 2005, p. 43).

Buena parte de estas tendencias dominantes se ha debatido a la luz del reconocimiento de la importancia de las metodologías cualitativas e interpretativas de investigación en políticas públicas. Tal y como afirma Shore, cada vez “un mayor número de investigadores y analistas de políticas públicas ha comenzado a adoptar aproximaciones más humanistas y etnográficas para abordar el tema” (Shore, 2010, p. 23). Una de las consecuencias que dicho “giro interpretativo” trajo para los desarrollos de las políticas públicas, señala la autora, ha sido un creciente interés en las metodologías y perspectivas empleadas por los antropólogos sociales. En la introducción al *Handbook of Public Policy*, señala Shore, Peter y Pierre (2006) “se refieren explícitamente a la antropología como una aproximación que recientemente se ha tornado más central para la comprensión de los procesos por los cuales las políticas son seleccionadas” (Shore, 2010, p. 24). De la misma manera, un creciente número de antropólogos está volcando su mirada hacia el estudio de las políticas públicas como campo de investigación antropológica.

La antropología de las políticas públicas parte pues de varias premisas para enfrentarse a su objeto de estudio. La primera, es el reconocimiento de que el término política está “cargado de manera recurrente con significados contradictorios; es una palabra que puede ser codificada y decodificada para expresar mensajes muy ambiguos” (Wedel y Shore, 2005, p. 36). Así, este ramo disciplinar no se ocupa en asignar definiciones abstractas e inmutables al término, pero sí en entender cómo las políticas moldean sociedades. En palabras de los académicos: “la pregunta clave no es qué es una política pública, sino qué hace la gente en nombre de ellas” (Wedel y Shore, 2005, p. 35).

De esta manera, una aproximación antropológica al estudio de la política pública acepta que pueden coexistir varias lecturas sobre las mismas: como textos culturales, como herramientas de control y clasificación, como narrativas sobre el presente y como formaciones discursivas que encierran un modelo de sociedad. Analizadas desde estos ángulos las políticas pueden proporcionar información acerca de los efectos que producen, las relaciones que crean y los sistemas de pensamiento que las sostienen.

De este modo, la antropología cuestiona la visión instrumentalista según la cual las políticas son herramientas escritas en el lenguaje de la eficiencia y la efectividad que sirven para regular la población “de arriba hacia abajo”, herramientas “neutrales y racionales” usadas para “unir medios y fines, o para trazar puentes entre los objetivos que se propone la política en cuestión, y su ejecución” (Wedel y Shore, 2005, p. 37). En su texto de 1997, Shore y Wright (1997) sostienen que dicha linealidad y raciocinio se traduce en la práctica en la ejecución de tareas tales como “identificación de un problema”, “formulación de soluciones”, “implementación” y “evaluación”. De esta manera, si bien son normalmente pensadas como una línea de ensamblaje industrial, ni su diseño ni su implementación siguen esta lógica. Por el contrario, las políticas públicas raramente siguen un proceso lineal con resultados predeterminados, “por lo general se tropiezan con variables no previstas que son frecuentemente combinadas de manera imprevista, y con consecuencias también imprevistas” (Wedel y Shore, 2005, p. 37).

Una segunda premisa es el reconocimiento de la naturaleza eminentemente política de las políticas públicas. Al no enmascarar su naturaleza esencialmente política reconoce que su impacto es bastante más difuso: influenciar, a través de metáforas del individuo y la sociedad, la manera en que las personas se construyen a sí mismas, su conducta y sus relaciones sociales como individuos libres⁴.

Una tercera premisa sostiene que un análisis antropológico de las políticas públicas puede revelar aspectos no siempre evidentes o congruentes con lo que los diseñadores de políticas formulan como su objetivo último. Con el objetivo de dilucidar los puntos de conexión entre lo que

4 A este efecto, que traza conexiones entre la subjetividad, el poder y la racionalidad del gobierno, Foucault lo denominó “gubernalidad” (1991).

se diseña y los efectos “reales” de lo que se implementa, un acercamiento etnográfico y de observación participante resulta crucial. Así pues, con el propósito de “romper” con esquemas lineales de análisis la antropología de las políticas públicas propone algunas estrategias:

1. *“Estudiar a través de las especificidades de sitios particulares y sus relaciones con eventos en otros sitios con el objeto de ‘aruñar’ procesos de cambio de larga escala y rastrear la emergencia de nuevas formas de poder y sistemas de gobierno”* (Wright, 2011, p. 27). Este estudio a través implica “acciones tales como rastrear las fuentes de una política (sus discursos, prescripciones y programas) a través de aquellos afectados por las políticas” (Wedel, Shore y otros, 2005, p. 40).
2. *Re-conceptualizar o volver a pensar el campo*. Esta aproximación implica un acercamiento etnográfico por parte del investigador en el que se explora cómo los individuos, organizaciones e instituciones están interconectados y se indaga el papel que juegan los discursos que alientan las políticas para sostener dichas conexiones, independientemente de si los diferentes actores involucrados no se conocen entre sí.
3. *Análisis en redes*. Según Wedel, Shore y otros (2005, p. 41), el análisis en redes que permiten trazar relaciones entre los actores, tanto a nivel individual como colectivo, le permite al etnógrafo ver diferentes niveles y arenas de actividad en un mismo marco de estudio y observar cómo estos niveles se encuentran entrelazados.

El hábitat escolar

Como señala Pablo Páramo (2009), en la era de la globalización el hábitat urbano se constituye en un tema de preocupación, no solo porque allí se concentra actualmente la mayor parte de asentamientos urbanos de la población mundial con consecuentes impactos sobre el ambiente, sino porque se crean condiciones sociales particulares que requieren de una planificación y gestión que garanticen el bienestar de las personas para proyectar el futuro de la civilización.

Para ONU-Hábitat Colombia, el hábitat se refiere a aquel lugar, “que más allá de la ocupación física de un territorio, constituye un referente simbólico, histórico y social” dentro del cual se localiza el ser humano. Su desarrollo y localización se logra de manera tal, que lo comprende de manera integral, es decir, desde lo político, lo económico, social, estético y

ambiental. Se considera que hábitat es más que un techo, es el lugar físico pero también el imaginario en donde se lleva la vida de cada ser humano.

Trasladado al contexto de la política pública en educación, y más específicamente al uso que de esta noción hace el PSE, el hábitat escolar trasciende, en efecto, las fronteras de lo físico, de lo tangible, para hacer referencia también a aspectos “intangibles” que suceden y se realizan permanentemente en dicho espacio.

Así, por un lado, el PSE afirma que el hábitat se refiere a las condiciones adecuadas en “términos de edificación, prestación de servicios, óptimo mantenimiento y dotaciones, que garantizan el entorno ideal para desarrollar actividades pedagógicas”, y por otro lado sostiene que los hábitat escolares, los colegios, “son sitios de encuentro en donde las niñas, niños y jóvenes comparten mucho más que horas de clase. Son su espacio habitual para crecer y formarse aprendiendo a vivir y a pensar. Por esto la Secretaría de Educación del Distrito busca construir, dotar y conservar espacios dignos de convivencia que ofrezcan las mejores condiciones para una verdadera educación de calidad” (PSE 2012-2016).

Siguiendo la definición aportada por el PSE, para efectos del monitoreo de esta apuesta, asumimos de entrada la noción de hábitat escolar como un concepto que no se refiere solamente al espacio geográfico en el que se instala determinado colegio, o el espacio barrial y comunitario más amplio en el que se localiza. Es decir, incluimos allí todos aquellos aspectos relacionados con el contexto espacial, barrial, escolar y familiar que facilitan, promueven y/o dificultan el cumplimiento del derecho a la educación. Aspectos tales como el trayecto que el estudiante recorre a diario desde su casa para llegar a su colegio, así como a la calidad de servicios disponibles en el colegio al que asiste en términos de infraestructura y dotación, y finalmente las actividades y dinámicas relacionales involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje que guardan estrecha relación con los recursos disponibles en el colegio para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes, fueron incluidos como elementos fundamentales que constituyen el hábitat escolar.

En razón del reconocimiento de la noción de hábitat escolar que trasciende la mirada desde la infraestructura, con esta apuesta la Secretaría de Educación del Distrito se propone “crear espacios en condiciones óptimas de habitabilidad, a través de la inversión en el mejoramiento de la infraestructura y la dotación actual, con el fin de propiciar espacios adecuados

para la construcción de saberes y la ampliación de la cobertura”. En últimas, “construir, dotar y conservar espacios dignos de convivencia que ofrezcan las mejores condiciones para una verdadera educación de calidad”.

Un supuesto subyacente en esta definición de hábitat es que hay una correlación directa entre esas condiciones óptimas de habitabilidad y las posibilidades de desarrollo y construcción de subjetividades que esta trae consigo. Es decir, entre ese espacio geográfico habitable y el papel preponderante que juega la escuela en la construcción de sujetos capaces de convivir armónicamente con el entorno y con los demás, y de construir saberes de manera colectiva, esto, claro, en el marco más amplio de la escuela entendida como ámbito de realización de derechos humanos y en el horizonte que aspira a mejorar la calidad de la educación.

El papel que juega la creación de un ambiente urbano que facilite la realización personal, y el desarrollo social, cultural y moral de cada habitante (en este caso del estudiante), en el bienestar individual y la construcción de subjetividades no es “nueva”. Un antecedente se remite a la “Declaración europea del derecho a la ciudad” donde se establece la importancia de planificar de manera ordenada el crecimiento de las ciudades para el disfrute de sus habitantes, y se asume la estructura física como un escenario para la vida urbana; la ciudad como un instrumento de educación ética, lo fue también de la estética.

Así pues, señala Páramo,

... en la segunda mitad del siglo XX apareció el interés por estudiar la manera como el entorno general de la ciudad podría convertirse en un recurso educativo. Por ejemplo, los planeadores urbanos se preocuparon por estudiar la interacción de los individuos con el espacio aceptando que este es un proceso de dos vías, conformado tanto por las propiedades físicas del ambiente como por las psicológicas de las personas (...) Una buena planeación de los espacios urbanos supondría conocer las maneras de actuar y significados que los individuos atribuyen a los espacios. Para que la ciudad promueva el desarrollo del individuo, el ambiente y de la ciudad, debería transmitir la forma y el contenido de la sociedad contemporánea, constituirse en un territorio para ser explorado y en un escenario para poner a prueba la identidad del sujeto (Páramo, 2009, p.10).

Vale la pena en este punto resaltar que este supuesto que subyace a la definición misma del Plan aportada por la SED, emergió de manera reiterativa en las “voces de los sujetos”, no solo por las definiciones que aportaron cuando se les preguntó qué entienden por ambiente escolar, sino por las consecuencias directas que trazan entre espacios considerados por ellos como “precarios” y los niveles de violencia o agresividad al interior de la escuela. Sobre este aspecto nos detendremos en detalle más adelante. Por el momento, revisemos las definiciones sobre hábitat, o ambiente escolar aportadas por distintos actores de la comunidad educativa:

el ambiente escolar son todas las condiciones de tipo de infraestructura, de las relaciones que se dan entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre directivas y estudiantes. Y pues eso acompañado de recursos. Eso generaría el ambiente (Directiva Colegio Misael Pastana Borrero).

Es como el lugar donde se desarrolla la correlación de grupo (padre de familia).

(...) hoy en día el ambiente lo interpretamos como la relación del hombre con el medio, con la comunidad, con su entorno físico, con su entorno cultural, todo eso es lo que podríamos llamar un ambiente escolar, que en este medio es muy álgido por las razones que ya te expuse (Coordinador colegio Orlando Fals Borda).

Bueno para mí el ambiente escolar tiene como dos formas de organizarse o está constituido por dos elementos: una la parte de la estructura física y logística y en ese sentido tiene que ser lo más ordenado posible, orden en el sentido de limpieza porque eso también ayuda a que se sienta agradable, si va a entrar a un baño que huele a feo, si no tiene una sala de maestros donde sentarse a calificar, si no tiene un mueble donde guardar sus cosas, me parece que el ambiente escolar esta también afectado por eso por unas buenas condiciones física y locativas. Luego lo otro el ambiente escolar también está tocado por las relaciones humanas que se establecen dentro de él, lo que tiene que ver con los niños, lo que tiene que ver con los mismos compañeros. A veces algunos compañeros no son tan gratos para trabajar con ellos, a pesar de que uno suele evitar las disputas y los encuentros, siempre es difícil. Me parece que un buen ambiente escolar debe procurar mantener unas buenas relaciones humanas entre pares y entre los niños. Para mí ese sería el ambiente escolar y ya cuando se mantienen esos dos elementos equilibrados ya empiezan a salir cosas bonitas, ya ve a ver pedagogía, trabajo en equipo, a querer estar ahí, etc. Pero por lo menos mantener esos dos elementos una

buena estructura física que garantice que uno se sienta a gusto y lo otro unas buenas relaciones humanas (GF 5, profesores).

Creo que el ambiente es todo, no es solamente el espacio sino todo lo que confluye con la educación o en ese momento con los estudiantes. Tenemos que mirar la infraestructura, el tipo de enseñanza que se realiza, la población que está inmersa dentro de nuestros colegios, todo eso es el ambiente. Eso es el ambiente, todo lo que confluye para el aprendizaje del estudiante, pienso yo, que lo más importante que tenemos que mirar y no mirarlo como un espacio (GF 3, profesores).

Por lo menos acá hay bandas del Santa Fe yo por lo menos, de Millonarios y también del Nacional, lo del ambiente es que todos podamos estar juntos sin pelear (GF 2, estudiantes).

A: Ambiente escolar pueden ser dos cosas. La parte física y el clima institucional, las relaciones entre las personas de allá en el colegio. O para este caso de un colegio o una institución.

C: Yo le agregaría también las relaciones con el entorno. O sea, el ambiente también tiene que ver con el entorno (...).

B: Podemos tener una excelente planta física, pero unas relaciones personales pésimas, espantosas. Entonces también son cosas como que... eso es uno de los factores, digamos. Eso ocurre como en la casa, en la familia de uno. Puedo tener yo un palacio pero las relaciones entre los que conviven ahí no son las mejores (GF 2, directivos).

Más allá del sustrato “material” del hábitat escolar

En esta sección se presentan los hallazgos más relevantes que tienen relación con el hábitat escolar entendido en su dimensión espacial, física y las diversas maneras como este sustrato se conecta con otros niveles de experiencia de los sujetos participantes, tales como las percepciones de hacinamiento y los problemas de convivencia que se relacionan directamente con la falta de espacios. Estos resultados están basados en tres premisas de base.

En primer lugar, si bien con este ejercicio de monitoreo nos propusimos responder la pregunta acerca de cuáles características del hábitat escolar han promovido o restringido el cumplimiento del derecho a la educación del estudiante, y por qué, entendemos que ambas nociones (*hábitat escolar* y *derecho a la educación*) son en sí mismas categorías de análisis complejas que bien podrían estudiarse por separado. Sin embargo,

aproximarnos a la apuesta relativa al *hábitat escolar* contenida en el PSE implicaba el esfuerzo de trazar conexiones entre ellas pues, como vimos, el mismo PSE fue diseñado con el claro objetivo de impactar de manera positiva en el cumplimiento o la realización del derecho a la educación de los niños, las niñas y los y las jóvenes del Distrito Capital de Bogotá.

Desde la perspectiva del PSE, el mejoramiento de la infraestructura y dotación de los colegios es, aunque fundamental para avanzar en esa dirección, solo uno de los elementos o de las apuestas con las cuales se espera contribuir a este propósito. En esta sección, se presenta entonces un balance de los aspectos señalados por coordinadores, rectores, maestros, estudiantes y padres de familia relativos al *hábitat* (en su componente físico) sin perder de vista la perspectiva de derechos que anima esta apuesta, y el Plan en general.

En segundo lugar, para la mayoría de los actores que conforman la comunidad escolar que fueron consultados para este proyecto, los aspectos positivos que pudieron ser identificados a raíz del mejoramiento de las condiciones materiales y servicios con los que se cuenta en sus instituciones, fueron pocos comparados con los efectos negativos que trae consigo la “no intervención” o la intervención “no ajustada” al contexto, realidad y necesidades de los colegios intervenidos.

Así pues, problemas de convivencia entre los distintos actores de la comunidad educativa, por ejemplo, fueron mencionados como consecuencia directa de infraestructuras escolares que fueron calificadas como precarias. Con el propósito de matizar esta información, señalaremos aquí también casos o experiencias escolares que poco o nada, tienen que ver con el mejoramiento de la infraestructura y que de hecho ocurren en contextos en los que las condiciones que se refieren a calidad de espacios y servicios escolares son, por decirlo menos, lamentables.

Una tercera premisa está relacionada con el hecho de que somos conscientes de que existen tantos factores asociados al componente físico del *hábitat escolar* como colegios mismos. Más aún, en un mismo colegio los actores que lo habitan pueden valorar sus servicios e infraestructura de maneras totalmente opuestas. Unos pueden percibir un mismo colegio como excelente, otros calificarlo como un completo desastre arquitectónico. Esto no quiere decir, sin embargo, que el carácter subjetivo de dichas percepciones invalide el estudio del que acá nos ocupamos. Por el

contrario, es a raíz del reconocimiento explícito de dicho carácter que es posible ir más allá de la realización de simples inventarios de espacios y servicios concebidos por los distintos actores como “buenos” o “malos”, “suficientes” o “insuficientes” para rastrear los elementos que subyacen a estas apreciaciones.

En este caso, un análisis pormenorizado de la información recopilada arrojó luces sobre elementos relativos al hábitat escolar que de distintas maneras restringen el cumplimiento del derecho a la educación. Dichos aspectos, pueden reducirse a dos: la discrepancia entre quienes diseñan –piensan o imaginan– los colegios y quienes los habitan y las problemáticas derivadas de la ausencia o uso restrictivo de zonas recreativas al interior de los colegios. Antes de entrar en detalle acerca de estos elementos, veamos entonces la percepción acerca de los impactos positivos que ocurren en algunos colegios a raíz de las intervenciones en infraestructura.

Hábitat escolares funcionales

Si bien la infraestructura de los colegios juega un papel central en la valoración de los distintos actores que conforman la comunidad educativa sobre los mismos, tal y como señaló la rectora del Liceo Nacional Antonia Santos, el rol que juega el personal humano es tanto más preponderante en “el gusto por aprender” que en las instalaciones mismas. En palabras de la rectora: “el gusto por llegar a la escuela, las ganas de aprender, no los da la infraestructura, principalmente los da el equipo de trabajo”.

La percepción de que es la manera como se organiza el trabajo pedagógico al interior del colegio y no los efectos derivados de la infraestructura los que tienen un impacto sobre los estudiantes la soporta también una directiva del colegio Lorencita Villegas de Santos. Para esta directiva, las condiciones de la planta física de su colegio son “deprimentes” y a pesar de ello la calidad de la educación que allí se ofrece es de nivel superior:

... no tenemos planta física, un colegio de tradición Los estándares para construcciones escolares no se dan. Pero eso es lo que hablábamos de cincuenta y un años y nosotros no tenemos planta física. Nosotros estamos literalmente debajo del puente la setenta y dos con treinta. Eso que cuando van por el puente y se ve por allá chiquitico y eso es construido de los años sesenta incómodo, las columnas fracturadas, le caben tres dedos ahí, los hierros oxidados, o sea la cosa es así de grave. Y

entonces yo digo cómo al colegio tenemos el primer puesto en SABER, tenemos el tercer puesto en inglés, tenemos ICFES en nivel superior, no tenemos jornada extendida, no tenemos las cuarenta horas, tenemos media jornada entonces ahí es donde nosotros decimos qué pesa, los procesos que llevamos de cómo organizamos qué hacemos con proyectos educativos... (GF 1, directivos).

Con otro ejemplo que se refiere a las condiciones precarias de su institución y a la manera como estas son “secundarias” a la calidad humana de su equipo de trabajo, un docente afirmó que su colegio “está supuestamente en construcción hace 15 años”.

No contamos con buenas instalaciones, digamos tenemos una casa pobre y humilde pero con un calor humano impresionante” (GF 5, profesores).

Al mismo tiempo, sin embargo, parece innegable que el hecho de realizar remodelaciones en la infraestructura de los colegios afecta de manera positiva la percepción de los distintos actores de la comunidad escolar sobre su hábitat. En el caso del colegio Orlando Fals Borda, por ejemplo, a raíz de modificaciones en la infraestructura uno de sus docentes identificó cambios positivos relacionados con el comportamiento en los estudiantes. Una vez modificado, dicho colegio, considera el docente, logró impactar positivamente la población que atiende el colegio así como la imagen que el antiguo colegio proyectaba hacia el barrio: “por lo menos nuestro colegio tenía muy mala fama, antes era el colegio “Barranquillita” y era donde había ñeros, drogadictos. Ya cuando nos entregaron la sede nueva y llegó este nuevo rector pues él colocó el comedor escolar, 40x 40, bueno una cantidad de cosas y bueno ahora tiene una fama totalmente diferente. Tenemos una coordinadora que es muy exigente también...”⁵.

Si bien en este caso la entrega de la nueva sede fue el inicio de una serie de cambios, la gestión exitosa de un nuevo rector, la función ejercida por la coordinadora y la incorporación de nuevos programas orientados al mejoramiento de la calidad de la educación se aprecian como subsidiarios de los cambios en infraestructura. Es decir que en este caso en particular pareciera que los cambios positivos en la comunidad educativa fueron posibles gracias, fundamentalmente, a la entrega de una nueva

5 Al respecto ver: GF 4, profesores.

sede escolar. El rector de este mismo colegio agrega que el cambio en la infraestructura también generó un cambio en el sentido de pertenencia y apropiación del estudiante sobre su colegio: “Esto antes era el hueco, el colegio antro, el que nadie quería así fuera nuevo ¿Sí? ahora es el cuerpo lindo, el colegio lindo, el sitio donde yo quiero estar, el colegio al que quiero pertenecer”, señala el rector.

A continuación, nos detendremos entonces en analizar, desde la voz de los sujetos, cuáles elementos relativos al hábitat escolar restringen el cumplimiento del derecho a la educación y por qué.

La discrepancia entre quienes diseñan los colegios y quienes los habitan

Una idea reiterativa que emergió sobre todo en las voces de rectores, coordinadores y profesores de colegios cuya planta física ha sido intervenida, o cambiada por completo, se refiere a la discrepancia que existe entre quienes diseñan los colegios y las necesidades pedagógicas y de seguridad derivadas del contexto barrial en el que estos se construyen. Pese a que en algunos colegios resulta notoria la participación y toma de decisiones por parte de los docentes en el diseño sobre planos de su colegio, es reiterativa la idea manifestada por estos actores acerca de los impactos negativos que estos nuevos colegios traen en términos del desarrollo de actividades dentro del colegio.

Sobre el conocimiento que los docentes tienen, bien sobre el estado de avance de los colegios que les serán entregados, o sobre la posibilidad de que participen, o no, de manera conjunta con la Secretaría de Educación en la toma de decisiones sobre el diseño (en papel) de sus colegios, dos docentes comentaron:

Bueno, yo, el colegio tiene bastantes problemáticas. El colegio es muy bonito, es un colegio que parece el Técnico Central, son los balcones y el centro las canchas, o sea, la infraestructura es muy bonita. Nosotros hemos dicho que deberían mirar la posibilidad de reforzarlo y no de tumbarlo y volverlo a construir, pero creo que los estudios de cargas y todo ese tipo de cosas no han dado para eso. El problema que he escuchado de mis compañeros de los demás talleres, es que en la nueva construcción, los talleres, o son muy pequeños, o los espacios no están diseñados para talleres. Se trae un plano que la Secretaría de Educación creo que

tiene varios planos, y lo que hace es utilizarlos en distintos lugares para construir los colegios nuevos. Entonces lo que hicieron fue traer uno de esos planos y dicen: “ahí hay unos espacios que son grandes, miren si son convenientes para esto”, pero entonces creo que se debería estudiar en lo de la construcción bastante el espacio de los talleres (GF 3, profesores).

H: El año pasado llegaron [la Secretaría de Educación] y dijeron: “listo, aquí están los planos”... una cosa totalmente diferente a lo que se había hablado y a lo que se había firmado, el colegio tiene 3 canchas y quedo con una, tres bloques de tres pisos donde dijimos “miércoles, nos hacinaron, no nos escucharon, la misma manzana y no tuvieron en cuenta” por eso va por encima de la política pública de “calidad y cobertura” y así supuestamente le dijeron a la rectora: “pues esto es lo que hay, si usted quiere que le construyan, esto es lo que va a quedar, no vamos a tener otra posibilidad” (GF 5, profesores).

La discrepancia entre quienes diseñan y quienes habitan los colegios, emerge, principalmente, al identificar las dificultades y limitaciones que trae consigo la idea de construir “colegios abiertos” a la comunidad. Otros aspectos en los que se observa dicho desencuentro son en el inconformismo frente a la estética “gris” que los caracteriza; la relación entre el número de alumnos por salón, la percepción de hacinamiento experimentada por algunos de ellos y la ausencia de zonas verdes o patios de recreo.

Los problemas que trae consigo la idea de una “escuela abierta” a la ciudad

Las dos imágenes que emergen cuando los docentes y directivos de algunos colegios se refieren a los problemas de la “escuela abierta”, son la de los “colegios acuario” y la del problema de las “rejas”. La imagen del acuario se refiere a los colegios que tienen “mucho vidrio” y que producen la sensación de estar abiertos y a la vista de todos. Sobre el colegio IED Orlando Higuita, en entrevista semi-estructurada, una docente señaló:

Yo le colocaría más zonitas verdes y no tanto acuario, no tanto vidrio, yo sé que es bueno que la comunidad se sienta ahí, como que hace parte del colegio y el colegio de la comunidad y todo eso, yo entiendo todas esas partes, pero eso ha traído muchos problemas, porque por ejemplo, los salones de allá, que son solamente una pared prácticamente de vidrio, eso ha traído muchos problemas porque están rompiendo los vidrios y en vez de estar gastando la plata en comprar vidrios

deberían estarla invirtiendo en otras cosas. Y los chicos rompen los vidrios y nos pegan el humo de lo que están consumiendo allá, sus hierbas y sus cosas que no sé.

Para esta docente, quienes construyen los colegios no tienen en cuenta “la parte pedagógica como para hacer infraestructuras de este tipo. Yo entiendo lo que se pretendía, pero que sea viable... creo que faltó estudio en cuanto a la viabilidad en esa parte”, concluye. Esta percepción es compartida por un directivo quien al referirse a la falta de espacios recreativos, señaló: “Yo veo ese problema, ¿no? Lo que sucede es que todos esos colegios nuevos han sido creados por personas que tienen una visión arquitectónica de estética, pero no son pedagogos ni han tenido la experiencia a nivel pedagógico. Estoy hablando de colegios que son muy bonitos arquitectónicamente pero no son prácticos para el trabajo escolar” (GF 4, directivos)⁶.

En efecto, tal y como señala el arquitecto Gutiérrez Paz, “la realidad en Colombia es que los arquitectos no son conocedores del tema pedagógico y, en general, son escasos los estudios sobre el tema de la correspondencia entre la pedagogía y la arquitectura” (2009:159). Para este autor, si bien existen estándares básicos de edificación escolar publicados en manuales tales como *Construyendo pedagogía. Estándares básicos para construcciones escolares* (2000), texto que salió a la luz durante la administración de Enrique Peñalosa, en Bogotá, es necesario “revisar la manera

6 Un diseño poco práctico parece traer consecuencias, además, en términos de las posibilidades de control que los docentes deben ejercer sobre sus estudiantes, de manera especial en colegios muy grandes. La imagen que surge en este caso es la de colegios con “muchos recovecos”. Como menciona un directivo: “(...) fuera de eso ese colegio tiene una cantidad de recovecos, recovecos y recovecos por todos lados tiene ese colegio. Cosa que da posibilidad para que los chicos se escondan allá y se pierdan allá. O sea, eso los profesores tendríamos que estar pendientes de cada chico” (GF 1, directivos).

Haciendo referencia a la mala distribución de los espacios en su colegio y a los recovecos, un docente comentó: En mi caso la reconstrucción y una crítica de lo que es a nivel distrital, cada uno sabe lo que maneja su tema y en la sede A hay una mala utilización de los espacios, la construyeron hace unos cinco años, la antigua sede tenía buenos espacios para los niños pero ahora con la nueva construcción hay mucho recoveco y desde mi perspectiva distribuyeron mal los espacios porque donde se hizo el auditorio podría funcionar el restaurante y habían tres canchas de fútbol y quedaron reducidas a dos de mini baloncesto entonces pienso que sería como a nivel distrital, una mejor distribución de los espacios y eso lo he visto en varias instituciones” (GF 1, profesores).

como se encuentran concebidas la enseñanza y la pedagogía en relación con la arquitectura” pues uno de los resultados es que, en general, se repiten esquemas arquitectónicos relacionados con modelos pedagógicos antiguos (Gutiérrez Paz, 2009, p. 159)⁷.

Uno de los paradigmas de modelo pedagógico contemporáneo se relaciona, justamente, con la idea de crear “escuelas abiertas” a la ciudad; escuelas donde se diluyen las diferencias entre el edificio escolar y la arquitectura de la ciudad; escuelas donde se rompe el paradigma de una escuela cerrada en las que tradicionalmente es el docente quien detenta el saber. Desde la perspectiva del autor, si el arquitecto no conoce de modelos pedagógicos actuales, inevitablemente terminará reproduciendo “la vieja arquitectura” en la que fue educado y la única que conoce. Es decir, continuará diseñando, entre otros, “colegios encerrados” que “no se abren hacia la ciudad, lo que se funda en la idea de resolver un problema de seguridad y no de pedagogía” (Gutiérrez Paz, 2009, p. 162).

En efecto, las consecuencias de construir colegios bajo estos parámetros de “escuela abierta” no solo afecta el desarrollo de las clases⁸, sino que en opinión de otros profesores se constituye en sí mismo en un factor que amenaza la seguridad de los estudiantes. Al respecto, el siguiente diálogo entre directivos permite ilustrar cómo las consecuencias de instalar rejas en su colegio trascienden el asunto de la interrupción de las clases:

A: ... Yo he sido de las personas que más odia las rejas. He hablado con concejales, con todo el mundo. A todo el mundo me le quejo. Porque es que esas rejas se convirtieron en un factor de vulneración terrible, ¿quiénes se hacen alrededor de las rejas? No solamente los vendedores ambulantes, sino los jíbaros. Y desde afuera están vigilando los chicos adentro. A mí –no sé si a ustedes les habrá pasado– que les han amenazado estudiantes desde ahí, que le miran a ver qué llevan para

7 En su texto, Paz hace referencia, por ejemplo, a cómo modelos arquitectónicos de otras épocas respondieron a concepciones específicas de la enseñanza tales como el pensamiento escolástico y el claustro escolar, o como ciertos modelos pedagógicos como el de María Montessori crearon un tipo especial de aula y un cambio completo del diseño de la edificación escolar (Gutiérrez Paz, 2009, p. 161).

8 Por ejemplo, para un directivo, cuyo colegio está ubicado en las inmediaciones de la avenida veintisiete y a la orilla del río Fucha cuyo olor, en sus palabras, es “espantoso”, su institución es “muy linda”. Por donde se mire, aclara, parece un acuario “porque es la cantidad inmensa de ventanales... [pero] interrumpe terriblemente el desarrollo de las clases, porque los carros pasan...” (GF 1, directivos).

poder robarlos afuera. Y chicos que se me han retirado porque definitivamente desde afuera los están vigilando.

C: Los tienen pillados. Así es.

A: Entonces yo no sé a qué obedeció esa modificación del plan...

C: A la transparencia de la educación

A: ¿Sí?

C: Sí.

A: Pero, ¡por favor!

E: Para ver lo que pasa dentro del colegio.

A: Bueno, pero de todas formas, puede que la intención sea buena; pero los resultados no son buenos, ¿por qué?

D: Nuestro contexto no está para eso.

(...)

A: (...) Todos esos riesgos se corren. Pero de todas maneras, una forma de aislar porque si la niña es novia del jíbaro y el compañerito la abrazó y la besó, al pobre chino cuando sale de una vez le van dando. Entonces fíjese cómo, de pronto son políticas que obedecen a que la escuela esté abierta a todo el mundo, pero no son tan benéficas si se analizara el contexto real. Entonces lo real es que Bogotá no es una sociedad que cuide a sus niños, sino que miran a ver cómo es que los utilizan. Y hay unos que los están utilizando desde afuera⁹.

De este diálogo vale la pena resaltar que si bien los directivos parecen reconocer, como señalan, las “buenas intenciones” impulsadas por la SED que venían de la mano de la instalación de las rejas, también parecen tener claro que las consecuencias en términos de seguridad que se derivan de este diseño chocan radicalmente con el contexto en el cual se implementa. Es decir, a la idea de abrir la escuela a la comunidad se contraponen un difícil contexto sociocultural que imposibilita su implementación exitosa.

Al respecto, un último ejemplo que ilustra lo que un docente identificó como el “cerramiento invisible” promovido por la SED bajo la alcaldía de Peñalosa y que consistió en “tumbar muros y poner rejas”, es: “los compañeros de los otros colegios nos dicen, por ahí [por la reja] pasan droga, pasan armas, el señor les vende el helado, vaya uno a saber qué más les venden por ahí (...) nosotros a la hora del descanso contamos hasta diez vendedores ambulantes (...) le compete a la alcaldía local quitar

9 Ver transcripción GF 4, directivos.

a los vendedores de los colegios. Pero no ha sido posible. Nosotros hemos escrito cincuenta y cinco mil cartas y los niños siguen comprando¹⁰.

En el “contexto real”, más allá de si en los colegios se instalan “acuarios” o “rejas” que sirvan para realizar ideales de escuelas “transparentes” y “abiertas” a la comunidad, persisten tanto la vivencia de entornos inseguros como altos niveles de ruido provenientes de fuera del colegio que, en conjunto con otros factores internos y externos al hábitat escolar, dificultarían la aplicación exitosa de esta visión de escuela.

La inseguridad

Uno de los aspectos que reiterativamente surgió en los grupos focales con docentes, directivas, padres de familia, e incluso estudiantes, se refiere a los entornos inseguros que rodean los colegios y que, en unos casos más que en otros, vulneran el derecho a la educación e impactan negativamente en la cotidianidad de la escuela. La presencia de pandillas, atracadores, y las redes de microtráfico que operan en las inmediaciones del colegio, e incluso dentro de ellos, entre otros, fueron mencionados por estos actores como las principales amenazas a las que a diario tienen que enfrentarse en sus colegios¹¹.

Ligado al asunto de las rejas, un docente se refirió al problema de microtráfico que aqueja a su institución:

(...) nosotros tenemos un colegio muy bonito pero el problema que tenemos es que tenemos rejas en la parte de atrás. Eso lo están rompiendo todo el tiempo. Los vecinos aprovechan para meter droga al colegio porque es muy difícil ejercer control sobre esta zona, por muchas cosas. En lo que lleva de tres años y medio, se han pasado al consejo

10 Ver transcripción GF 1, directivos.

11 Sobre los resultados de una investigación adelantada desde hace un año y medio por la Secretaría de Educación del Distrito con la que se buscó identificar las zonas de expendio y comercialización de droga en las inmediaciones de los colegios distritales en Bogotá, el Secretario Óscar Sánchez, comentó: “Les entregamos [a profesionales de la Fiscalía y el CTI], datos detallados de 69 parches, 107 pandillas, 10 grupos de delincuencia común y 7 organizaciones criminales semiestructuradas que inciden de forma negativa en los entornos escolares –dijo Óscar Sánchez, Secretario de Educación–”. En: “Hay más de 200 expendios de droga cerca a los colegios bogotanos”, *El Tiempo*, junio 19 de 2014. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/bogota/expendios-de-droga-cerca-a-colegios-de-bogota/14139619>.

directivo, la solicitud, porque no somos el único colegio que tenemos esa problemática porque todos los nuevos colegios sufren con esta problemática (...) Para nosotros como institución, la reja sí es un problema grandísimo. Por ahí se presentan las horas del descanso, si estamos seis docentes cubriendo, no alcanzamos a cubrir toda la reja. Llegan los amigos del sector, a echarle ojo a quién tiene el celular bonito, el otro aprovecha para estar metiendo la droga ahí, para estar comenzando a meter la droga, el microtráfico dentro de la institución, entonces la reja para nosotros es un problema muy muy grande (GF 3, profesores).

En este colegio se instaló una contra-reja que sirvió para instalar flores y enredaderas que al cabo de un tiempo invadieron la reja. En razón a esto, añade el docente: “entonces ya los pacientes vienen a hacerle visita a las niñas, y a ver por ahí, entonces dicen los muchachos: “profe, esto parece Transmilenio”, entonces hemos tratado, la contra-reja nos sirvió para que los de afuera le hicieran visita a los de adentro, se pasan sustancias no recomendables” (GF 3, profesores). Al referirse a las problemáticas y conflictos por convivencia que afectan su institución, una docente señala que hechos de diversa índole suelen suceder “más afuera que adentro, pero siempre afectan el contexto escolar” (GF 1, profesores).

Más allá del papel que juega la instalación de rejas en la percepción de un clima escolar inseguro, los testimonios anteriores invitan a pensar en el des-dibujamiento de las fronteras entre “adentro” y “afuera” de la escuela, al menos en lo que respecta a asuntos como los atracos, el pandillismo y el microtráfico. Aunque para algunos docentes pareciera claro, como señaló uno de ellos, que los padres de familia dejan a sus hijos en los colegios “porque saben que uno les tiene que garantizar que si están en la institución están seguros” (GF 1, profesores)¹², para otros, “adentro” de la escuela no es sinónimo de seguridad. La percepción de que el espacio al interior de la escuela puede ser fácilmente vulnerado, comenta un docente al referirse a las canchas de su colegio, es que hay gente que

12 Al respecto, un padre de familia señaló: “por ejemplo aquí en el colegio la educación es excelente, con los profesores no hay problema, pero tenemos el problema de la inseguridad afuera, usted sale y encuentra cualquier cantidad de vandalismo afuera, ladrones, drogadictos, de todo, entonces nada es perfecto, porque eso no se ha podido controlar... a mi hijo, yo tengo mi niño también acá en 9^{no} y mi niña en 11, a mi niño me lo cogieron la vez pasada y un tipo me lo abrazo aquí afuerita y me lo atraco, aquí afuera en pleno colegio, entonces nada es completo, qué ganamos si no tenemos una seguridad” (GF 4, padres).

se las “salta con facilidad” y que por lo tanto, “a veces otros que se nos ingresan”: “El año pasado tuvimos un pequeño problema con un muchacho que se nos ingresó a pegarle a otro acá dentro del colegio” (entrevista a profundidad, docente colegio Orlando Higuita).

En el siguiente relato, dos estudiantes comentan su percepción acerca de la seguridad “adentro” y “afuera” en su colegio en lo que respecta al robo de celulares.

Estudiante F: Uno sale y ya... o sea como si este fuera un punto de reunión de todos los ñeros, que fichan a cada uno o sea es que adentro están los ñeros, y pun le ponen cuidado uno no está tranquilo ni adentro ni afuera, porque está el amigo del ñero afuera y del otro amigo del ñero aquí adentro, entonces le dice que tal persona tiene un celular, le roban el celular a uno y uno le dice a la coordinadora y nunca se soluciona el problema o sea a uno le toca a uno que coger el problema por las manos. Y le dicen que uno no debe tomar los problemas con las manos porque aquí estamos nosotros para ayudarlos y le cuenta el problema y nunca lo solucionan.

Estudiante E: O salir a romperse con los otros, pa’ que no se lo quiten, darse con los otros¹³.

La percepción de los estudiantes de que al interior de la escuela no se disponen de mecanismos eficaces para solucionar este tipo de conflictos, así como la de las estrategias que consideran “efectivas” para impedir este tipo de eventos, ameritan análisis que vayan más allá de la simple mención que se realiza en este informe. Sin embargo, llama la atención tanto el adjetivo de “ñero” que utiliza el estudiante para referirse a ese “otro” que puede estar “dentro” o “fuera” de la institución y que en cualquier caso representa una amenaza constante. Dicha amenaza se resume en la frase conclusiva: “*uno no está tranquilo ni adentro ni afuera*” del colegio que conlleva, nuevamente, al asunto del des-dibujamiento de las fronteras escolares en lo que al conflicto y la violencia se refiere.

Así pues, como menciona un directivo al hacer referencia a la ausencia de zonas verdes y a los espacios gigantescos con vidrio en su institución que producen una sensación de “aglomeramiento”, resulta difícil en algunos casos identificar quién pertenece a la institución y quién está “fuera

13 Ver GF 2, estudiantes.

de ella”: “Yo trabajé tres años en otro colegio donde era imposible... no sabía si uno tenía ahí los delincuentes, las pandillas, los estudiantes. Porque sus espacios son bastante incómodos para poder ver qué personas están en el colegio” (GF 4, directivos).

En algunos colegios en los que se vive el fenómeno del pandillismo, este cruce de fronteras entre el “adentro” o el “afuera” son confusas y fácilmente permeables. En otros, sin embargo, las redes de microtráfico o las pandillas son problemáticas que claramente los docentes sitúan “fuera” de la institución. El hecho de estar “fuera” no quiere decir, en todo caso, que su cercanía a la escuela no represente una amenaza. Al comentar sobre los inconvenientes del barrio en el que se ubica su colegio aclarando que al interior del colegio “los niños son queridos”, una directiva mencionó:

... nosotros tenemos, especialmente en la tarde, demasiados inconvenientes con las pandillas de los otros colegios que vienen a buscar a estos (...) hay unas pandillas de otros barrios del sector de Santa Lucía que está bastante lejos del nuestro pero que está tratando de colonizar el sector donde está el colegio. Parece que les pagan a los niños, les están ofreciendo dinero a los niños, por pertenecer a la pandilla. Cincuenta mil pesos, bueno, cinco mil pesos que le dieran a un niño eso ya es complejo. Entonces hay una gran presión, nosotros tenemos que estar solicitando siempre presencia policial, porque los niños son acosados, bastante acosados, por toda esa cantidad de cosas. Por la pandilla del otro colegio, por la pandilla del otro barrio. Aunque nosotros no hemos detectado que nuestros niños tengan una fuerte dificultad en pertenecer a pandillas, no. Son niños todavía como sanos, digámoslo así. Pero hay una fuerte presión. Precisamente por eso, me imagino, porque como son un grupo de niños que no están muy involucrados en esas cosas, entonces es muy atractivo para todos esos problemas de afuera (GF 1, directivos).

Como señala este directivo, la gestión que desde la escuela puede hacerse para impedir este tipo de situaciones desborda por completo la responsabilidad que al respecto recae sobre profesores y directivos. En este caso, acudir a la presencia policial en la escuela se constituye en una estrategia para enfrentarla¹⁴. En opinión de un profesor, las consecuencias

14 Otro relato de un docente sobre el fenómeno del pandillismo, dice así: “Dentro de algunas cosas también que resalta nuestro contexto, sí, la inseguridad. Eso es uno de los factores que vulnera muchísimo el derecho a la educación. Este colegio está en una ubicación en la que está rodeado por unas pandillas que han

de no poder garantizar que la escuela es un territorio “al margen” de este tipo de violencias, “hace que se pierda completamente la confianza en el colegio, o que el colegio no puede brindar toda la seguridad completa a los chicos sino exclusivamente dentro del colegio y por fuera no” (GF 2, profesores). Así, las dificultades para que un colegio brinde en su interior total seguridad a sus estudiantes se constituye en una de las principales limitaciones a la hora de pensar en el cumplimiento cabal del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en los colegios en cuestión.

Con todo y esto, algunos docentes y padres de familia consideran la escuela como un recinto en cuyo interior, al menos por el tiempo que dura la jornada escolar, sus hijos permanecen seguros. De ahí, por ejemplo, que un padre de familia proponga la creación de una miscelánea dentro del colegio para evitar con ello los riesgos que implica recorrer una zona peligrosa para comprar un implemento o sacar una fotocopia: “que ellos no tengan que estar allá corriendo peligro con todo esos ladrones y viciosos por fuera esperando que los atiendan” (GF 4, padre de familia). Otro padre de familia, por ejemplo, resalta la importancia de realizar un acompañamiento cercano a sus hijos una vez estos están “fuera” de la institución:

(...) en parte nosotros como padres de familia tenemos siempre que cuidar de ellos, estar pendientes de ellos así tengan ya 15 años, porque es que ellos son los que se prestan más fácil, son la presa más fácil de los vándalos por ahí, de los que venden droga pa’ inducirlos al vicio y como ellos siempre quieren estar experimentando cosas a ellos los convencen muy fácil porque son inocentes y entonces los unos halan a los otros. Y entonces siempre uno como padre debe estar pendiente de ellos, cuando salen del colegio, o a la entrada de todas maneras porque el profesor pues, muchas veces le dice uno al profesor pero el profesor dice “pues en el colegio respondemos, pero afuera”... afuera el profesor muchas veces tiene que cuidarse pa’ salir, porque otros lo amenazan y él no puede, dentro del colegio está bien, pero afuera si ya, todo lo más nos corresponde como padres cuidar los hijos (GF 4, padres).

sido marcadas durante mucho tiempo en este barrio. Entonces está rodeado más o menos por seis pandillas que han tomado este espacio como sitio de encuentro para sus peleas, porque ahí hay un potrero, un caño que se presta muchísimo para este tipo de actos. Ayer, por ejemplo, tuvimos un caso de una violación a las 6 de la mañana a una menor” (GF 4, directivos).

Respecto a la violencia a la que se ven abocados también los maestros por fuera de la institución, otro padre de familia señaló ser consciente de que por problemas de amenazas los maestros se encuentran limitados para denunciar casos de drogadicción: “entonces eso yo diría que ya ni siquiera la policía le pone [freno], no sé tal vez son tan grandes las redes, o qué se yo, que manejan eso que vienen a los más chiquitos [son los alumnos] obviamente porque son los que venden y todo; entonces por lo mismo un maestro no puede denunciar esas cosas, y las cosas cada vez están peor” (GF 4, padres).

Consciente de los retos que enfrentan los colegios distritales “tanto en materia de convivencia como de seguridad y teniendo en cuenta que la educación no se produce única y exclusivamente en las aulas sino en su entorno”, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), ha venido impulsando una estrategia micro-territorial de “investigación e intervención que permita una mejor gestión de aquellos fenómenos que afectan la convivencia y la seguridad escolar”¹⁵. Tal estrategia, creada para el mejoramiento del clima escolar, se conoce como RIO-Respuesta Integral de Orientación Escolar.

RIO tiene tres momentos: “El primero, es la investigación, donde se trabajan todo tipo de situaciones que afectan el clima escolar, desde la detección de pandillas, presencia de mercados criminales en los entornos escolares, hasta situaciones de seguridad vial. El segundo momento es la elaboración de un programa de intervención que busca mejorar las situaciones encontradas o potenciar diferentes iniciativas de nuestros colegios en materia de mejoramiento del clima escolar y por último, se realiza la intervención en sentido estricto. A la fecha se han intervenido cincuenta y seis instituciones educativas correspondientes a diez UPZ”¹⁶. Este programa, señala la SED, ha logrado reducir en un 19% los casos de violencia y abuso en los colegios (comparativo primer semestre 2012-2013)¹⁷.

15 En: <http://www.redacademica.edu.co/index.php/proyectos-pedagogicos/ciudadania/rio> Consultada por última vez el 3 de junio de 2014.

16 *Ibíd.*

17 Ante el panorama de microtráfico que aquejan los entornos escolares, “la Secretaría de Educación Distrital (SED) se comprometió a duplicar de 300 a 600 el número de orientadores escolares, a continuar fortaleciendo las herramientas del programa de Respuesta integral de orientación escolar (RIO) para identificar cualquier amenaza en contra de los estudiantes y a reencauzar cada caso, según su gravedad,

Sobre este programa, y otro llamado “Caminos seguros”¹⁸, un directivo señaló que si bien este último funcionó en su colegio de manera articulada con la policía, todavía es necesario articular esfuerzos entre distintos estamentos gubernamentales para que el trabajo en temas de convivencia y seguridad “no se recargue todo a la escuela”. La policía, enfatizó este directivo, fue un “ratico y ya, no más, se acabó, y cumplieron y toda esa cuestión. ¿Dónde está el derecho que tienen los niños para tener un camino seguro?” (GF 4, directivos).

El ruido

Como la construcción de colegios “acuarios” y/o “sin muros”, otro aspecto a partir del cual docentes y directivos perciben una fractura entre el colegio que se diseña y se construye, y el contexto del colegio que se habita, se refiere al ruido de la calle y de otras partes de colegio que permea las aulas y dificulta con ello la realización de actividades pedagógicas. Este aspecto cobra vital importancia sobre todo para los colegios que pese a contar con espacios grandes no cuentan con buena acústica, y a aquellos que, intervenidos o no posteriormente, fueron construidos en zonas consideradas por la comunidad escolar como demasiado “bulliciosas”.

Un docente, por ejemplo, señala que su institución cuenta con unas “instalaciones excelentes de trabajo; lo único es que en los salones del tercer piso por la cercanía a la Caracas entonces la dispersión de ruido es muy complicada y sobre todo los del tercer piso la bulla de un salón con relación al otro y con el otro es impresionante”. Además de las aulas,

a la autoridad competente, entre otros programas como la puesta en marcha de 3.100 proyectos de cambio social”, en: *Hay más de 200 expendios de droga cerca a los colegios bogotanos*, *El Tiempo*, junio 19 de 2014. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/bogota/expendios-de-droga-cerca-a-colegios-de-bogota/14139619>.

- 18 Mediante el acuerdo 449 DE 2010, se estableció el programa caminos seguros al colegio como política distrital en Bogotá, D.C. El artículo 1 de este acuerdo señala: “La Política Caminos Seguros al Colegio, tendrá como objetivo priorizar las condiciones de seguridad de los entornos escolares para los niños, niñas y adolescentes de la Capital. Mediante acciones que vinculen a la Autoridad de Policía, la participación activa de la comunidad educativa, la Comunidad circundante a los colegios, el mejoramiento de los entornos escolares y los recorridos peatonales en cuanto al espacio público, los servicios públicos, la infraestructura y señalización”. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40341>. Consultada por última vez el 3 de junio de 2014.

añade, esta dispersión del ruido también afecta el aula máxima; un espacio grande que pese a la capacidad que tiene no puede usarse para hacer reuniones porque “el sonido es re malo” (GF 2, profesores).

La cercanía a grandes avenidas como un factor que incide en las limitaciones auditivas también fue mencionada por otra docente cuyo colegio está ubicado sobre la avenida treinta. La comunidad escolar de este colegio, afectada también por los olores emanados de los hornos crematorios del cementerio ubicado en las cercanías del mismo, sufre no solo de “contaminación del aire”, sino de una “contaminación auditiva bárbara”, aclara la docente (GF 1, profesores). En este caso, a la contaminación auditiva se hace referencia como a un problema más en una larga lista de inconvenientes. Una docente del Liceo Nacional Antonia Santos, por ejemplo, calificó la zona de este colegio como:

... supremamente insegura, malsana, es uno de los sectores más ruidosos de América, Puente Aranda, al pie de la reja del colegio ya empieza el desplazamiento de los de la calle del Bronx entonces estamos supremamente mal aquí hay todos los olores, todos los perfumes, de todo huele aquí, huele terrible (...) donde yo estuve era normal los ruidos normales pero es que aquí al frente hay un taller y todo el día están taladrando arreglando carros eso es terrible aquí no se oye (entrevista profesora Liceo Nacional Antonia Santos).

La percepción de que el ruido es excesivo también fue mencionada por un directivo para quien su colegio tiene el problema auditivo más serio de “toda la localidad”. En los estudios que hicieron de salud ocupacional, comenta, “cuando le exigimos a la niña por favor al menos díganos qué pasó de todo el estudio que hizo, nos dijo: no, este es el más afectado. Es totalmente cerrado. Todo el ruido hace eco y tenemos una cantidad de docentes y de enfermedades auditivas, toda la gente está perdiendo el oído y qué será los niños, porque los profesores van al servicio médico pero en los niños se nota menos y es una pérdida auditiva muy grande” (GF 2, directivos).

Las implicaciones para la salud de los docentes que este exceso de ruido trae consigo las comparte así otro directivo: “créanme que en las semanas, si uno hiciera un estudio juicioso, una estadística, un docente está

incapacitado por problemas de voz. Por lo menos” (GF 4, directivos)¹⁹. Para lograr mejores ambientes escolares, señaló una docente del colegio Gerardo Paredes, es necesario mejorar el “ambiente físico que permite aislar el ruido de la calle y mejorar la atención y la concentración de los niños” (entrevista a docente del Colegio Gerardo Paredes).

En efecto, tal y como señala la Secretaría Distrital de Ambiente, el ruido en las grandes ciudades “es considerado uno de los impactos ambientales que más afectan a la población en forma directa, causando problemas auditivos y extra auditivos. En Bogotá D.C. las fuentes móviles (tráfico rodado, tráfico aéreo, perifoneo) aportan el 60% de la contaminación auditiva. El 40% restante corresponde a las fuentes fijas (establecimientos de comercio abiertos al público, pymes, grandes industrias, construcciones, etc.)”²⁰.

Indagar de manera específica sobre los efectos del ruido en entornos escolares y la manera como se relacionan con la salud de los docentes, y la salud y el aprendizaje de los niños, requeriría un estudio en profundidad. Sin embargo, como señala la Secretaría Distrital de Ambiente, aunque dichos efectos no están asociados de manera directa a la pérdida de audición, sí a “la alteración de la tranquilidad y bienestar de las personas”. Las personas expuestas a altos niveles de ruido pueden sufrir de estrés, pérdida de sueño, ansiedad, depresión, cambios de comportamiento y baja productividad.

Más allá de hacer evidente la relación entre los niveles de ruido y estos síntomas, vale la pena señalar el caso de Krystel, una niña de seis años de edad, estudiante del colegio Almirante Padilla, y en cuyo caso nos detendremos en profundidad en el apartado 4.1 de este informe. De momento vale la pena mencionar que Krystel asocia el derecho a la educación con *no gritar en los salones*.

19 En otro ejemplo un directivo se refirió a la acústica pésima de sus salones y a la problemática que supone para el docente agrupar cursos de setenta estudiantes para que el docente no pierda la voz (GF 5, directivos). Otro docente se refirió así a las estrategias que implementan en su colegio para enfrentar el ruido: “Yo digo: ‘uno trata de hacer su mejor esfuerzo’, pero por ejemplo allá en el colegio es normal que los profes tengan su micrófono para poder llegar a esa cantidad de población” (GF 3, profesores).

20 Disponible en: <http://ambientebogota.gov.co/ruido>

... porque como hay techo se escucha por todos los salones, y de pronto nosotros estamos hablando con la profesora y la profesora dice: “pueden hablar”. Y, entonces nosotras... yo hablo pasito, pero los otros niños duro y, entonces, como hay techo [el ruido] no cae para afuera sino para todos los salones; a los salones que están haciendo tareas y eso los hace confundir (entrevista a Krystel).

El ruido que “cae para afuera” que se dispersa por todos los salones y hace confundir a estudiantes de salones vecinos es una experiencia que, sin duda, atraviesa la cotidianidad de Krystel en su hábitat escolar. Unido al exceso de ruido, y al “derecho a no gritar en los salones”, Krystel mencionó también en la entrevista que una de sus profesoras no le gusta tanto “porque los niños se portan mal y me hacen doler la cabeza, cuando la profesora y cuando los niños gritan y cuando la profesora nos regaña”.

El reclamo implícito de Krystel por espacios más tranquilos, o menos ruidosos en su colegio es notorio en su apreciación. También lo es el llamado de atención que un estudiante realizó en razón a la insuficiencia de espacio en el patio de recreo de su institución:

... digamos hay alumnos que quieren recostarse un rato y no hay espacio, porque están corriendo, porque están haciendo ruido, hay personas que quieren estar en silencio en un lugar tranquilo y tampoco... (GF 1, estudiantes).

Si bien es posible que la experiencia del ruido no sea un fenómeno que afecte a todas las instituciones por igual, también es probable que en ciertos contextos esta situación haya sido por completo “naturalizada” y que por lo tanto no sea percibida como problema. En otros, sin embargo, los niveles de ruido han logrado ser controlados por medio de estrategias impuestas desde la dirección. Al respecto, un directivo aclaró:

Te reto a que busques otro colegio similar en una “concesura” a que tenga este nivel de silencio que tengo yo ahorita y sin coordinadores y verás que no lo encuentras (...) Pero mire, este es un edificio que tiene unos niveles de ruidos muy altos pero tenemos niveles de control y de exigencia más allá del gusto o disgusto de un profesor o lo que sea pero tenemos control; y esos niveles de control pues exigen mucho trabajo, pero hay orden. Tú vas a pasar a los salones y los vas a ver trabajando, vas a pasar por todo lado y ves a la gente trabajando (entrevista al rector del Colegio Orlando Fals Borda).

La necesidad de lo estéticamente agradable

Un aspecto más a partir del cual se observa, desde la perspectiva de docentes y coordinadores, la escisión entre quienes diseñan los colegios y quienes los viven, hace referencia sobre todo a colegios relativamente nuevos que son percibidos como una “cárcel”, una “mole de cemento”; una “estructura gris”, “muy fría”, “tipo universitario” con la que algunos docentes se refirieron a sus colegios. Como se verá más adelante, este aspecto está directamente relacionado con la ausencia de zonas verdes para el esparcimiento y la recreación.

Vale la pena mencionar nuevamente que los atributos “feo” o “bonito” que se adjudican a un colegio en particular, son enteramente subjetivos y por lo tanto están mediados por las propias vivencias. Al resaltar el carácter subjetivo que media las apreciaciones acerca de la infraestructura de un mismo colegio, un directivo interpeló los comentarios de otro diciendo: “Ella ve todas las dificultades del mundo porque ella viene del mega-colegio lindo donde estaba todo ideal. Donde estaban las reuniones de área con su salita privada y todo lo demás. Entonces fijate que para ella, justamente ve todas esas otras cosas que yo no había percibido como tan feas. Hasta ahora es que soy consciente de eso tan feo”.

Yo no me había fijado lo de los niños, no lo había sentido tan... como en este momento lo siento. Pero yo, que vengo de un colegio que es una fortaleza, una cárcel... (GF 5, directivos).

Si bien, por un lado este directivo reconoce que su colegio, a pesar de no contar con espacios ideales como sala privada para reuniones, no era tan “feo” como lo estaban describiendo, por otro lado también deja ver que su apreciación del mismo está influenciada por el hecho de haber pasado por un colegio que describe como “una fortaleza, una cárcel”. Esta imagen de los “colegios cárcel” que se asocian con moles de cemento, espacios lúgubres, grises, fríos, etc., emergió en varias ocasiones. Si bien la mayoría de ellas parecía referirse a colegios nuevos, otras hicieron referencia a colegios “antiguos” en los que se valoraba positivamente la existencia de espacios reducidos:

La infraestructura de este colegio es una infraestructura nueva, bastante bonita. La tenemos mucho mejor de lo que quería ser: simplemente el edificio nuevo. Aunque, lastimosamente este colegio, el arquitecto, el diseñador, por el límite del tamaño del lote y con ambición de cobertura,

pensó en edificio mas no en niños; entonces, es una bonita mole de cemento y ladrillo que tiene muchas aulas, salones, en fin, aulas especializadas y demás pero adolece de espacios recreativos suficientes para un número de estudiantes que se trataron de poner acá, entonces digamos que se podría haber hecho algo menos ambicioso en número de matrícula y sí algo más ambicioso en bienestar de estudiantes ¿Sí? (entrevista al rector del Colegio Orlando Fals Borda).

Mi colegio es muy hermoso. Tiene una estructura, cuando yo llegué ahí por primera vez yo dije “uy, esto parece una nave espacial”. Como que aterrizó en un terreno desconocido. Es como una nave espacial. Tiene pisos y uno por las rampas se mueve mucho entre todos los pisos (...) Y hay otro patio donde forman los de primaria. Pero son patios muy... es una estructura muy fría para que ellos jueguen. No, no se presta para nada. Entonces es como muy tipo universitario. Como muy “vaya, siéntese, reciba su clase y chao. Porque no hay más” (GF 4, directivos).

Hay una infraestructura sí nueva, pero con lo que dice Amparo, cómo fue pensado ese colegio, es una mol de cemento donde tú no ves un punto verde, tú ves cemento por todas partes (GF 2, directivos).

Pero estoy de acuerdo con los compañeros, si hay que hacer un colegio, hay que hacer un colegio. Como es un colegio. Y pensar en todo. Yo conozco junto a nuestra sede B, la parte arriba de San Vicente, hay un colegio en concesión que es el Colsubsidio, realmente yo no cambiaría mi escuela que tiene cincuenta años por ese. Es una mole de cemento sin esto de zona verde, se ve arriba espantosa, parece una cárcel. Esa cárcel allá. Está muy bonita la mole, eso sí pa´ qué. Pero se cansa uno, es caliente además no sé en qué material lo hicieron pero parece un Girardot, y camina uno por ese colegio y no hay una zona verde donde por lo menos poder respirar algo. Y mire, tiene al lado una montaña lo más de bonita pero igualmente le pusieron escaleras. Es un colegio, es un colegio (...) Entonces eso hay que pensarlo (GF 2, directivos).

Pero más que la misma infraestructura es como la orientación que se le va a dar a ella. Lo importante es como el desarrollo de lo humano, que es en lo que hemos coincidido acá, de lo cual carecemos en las instituciones. Por eso que se hagan los artes, eso de la expresión. ¿Por qué? Porque es un colegio, afortunadamente el colegio, a diferencia de muchos de la localidad, es pintado, ¿sí? Porque casi todos son grises. Y la estructura es gris, y es un colegio como lúgubre. Allí le pusieron colores, bueno... y se siente un ambiente diferente (GF 4, directivos)

La necesidad de construir colegios estéticamente agradables queda, bajo la perspectiva de estos directivos, así enunciada. A partir de sus comentarios pareciera claro si bien los colegios nuevos parecen funcionales, deberían también estar diseñados bajo parámetros estéticos que vayan más allá de la funcionalidad. Colegios con espacios verdes, pintados y alejados de la estética gris que semeja cárceles y moles de cemento. Espacios que, como señala una docente, posibiliten el encuentro de los estudiantes con la naturaleza y “que no sean solamente cemento por aquí y cemento por allá, y ya” (entrevista a docente del IED Orlando Higueta). Espacios también que brinden la posibilidad de tener una vista agradable que contemplar²¹.

Cuando estructuralmente esto no es posible, adaptar los entornos, hacerlos más bonitos, es una tarea que queda en manos de la administración del colegio y que gracias a una buena gestión influye positivamente en el hábitat escolar. Al respecto un docente mencionó que el rector de su colegio es un buen administrador, entre otras razones, porque:

... colocó hasta materas de esas que viene en vidrio estilo Valdés, y nos mandó a hacer un domo en el patio cerca al restaurante con sillitas estilo Juan Valdez. Yo tengo una huerta escolar y en la malla que había metálica mando hacer una malla viva de plantas y cuando llegamos este año al colegio... súper bonito”, concluyó (GF 4, profesores). Como señala un directivo, en la posibilidad de “enamorar a los estudiantes” de su colegio, como señala un directivo, es clave la calidad de la infraestructura y de los servicios que allí se prestan... (GF 2, directivos).

Para los padres de familia, a diferencia de los docentes y directivos, la percepción acerca de la infraestructura de los colegios es otra. Ninguno de los participantes valoró el colegio de sus hijos como “feo”. Algunos consideran también como debilidades la ausencia de zonas verdes. Sin embargo,

21 Al respecto un directivo señaló: “A mí me parece que la infraestructura del colegio no está fea. O sea, esa parte que construyeron... los salones me encantaban. Cuando yo estaba en los salones de la parte donde se ve todo Bogotá... eso, es la mejor vista que hay sobre Bogotá. Eso, todos esos salones, queda uno... fascinado viendo... es lindísimo. Pero eso de esos salones es precioso. Ahora, los chicos no habían apreciado eso. Un día yo, por ejemplo, les decía en clase “oiga, mire, tan bonito que se ve Bogotá. Mire cómo va a empezar la polución, y se empieza a ver la nube negra”. Efectivo, todo eso se ve, y se puede aprender con eso mucho. Ellos vivían allí y no apreciaban eso. Entonces, pararse uno ahí y ver eso es muy lindo. A mí me encanta la parte de la media torta” (GF 5, directivos).

su apreciación sobre la infraestructura es muy positiva. Uno de ellos, refiriéndose a los cambios que ha experimentado el colegio al que atiende su hijo, aclaró: “ha cambiado del cielo a la tierra, hace cuarenta y cinco años que yo estudié aquí en esta escuela y uy... es una maravilla, es un colegio” (GF 4, padres). Los estudiantes, como veremos, reclaman al igual que docentes y directivos, zonas verdes para el disfrute y entretenimiento.

Del hacinamiento en el aula

Un tercer aspecto, central para pensar la distancia entre el colegio que se habita y aquel que se diseña, se refiere a la percepción de que los espacios (aulas y zonas de descanso) son reducidos en relación con el número de alumnos por salón y por colegio. Esto conlleva a una percepción de hacinamiento que fue mencionada de manera reiterativa tanto por docentes como por directivos consultados. Esta experiencia de hacinamiento se manifiesta de dos maneras: por un lado, en la cantidad reducida de espacio por alumno en el aula de clases. Por el otro, en la ausencia de zonas verdes que logren satisfacer las demandas del número de estudiantes por colegio. Ambos aspectos confluyen en el debate acerca de la ampliación de la cobertura escolar y su relación con el ejercicio del derecho a la educación.

En el contexto nacional, menciona Gutiérrez Paz (2009), se encuentran, entre otros, documentos como el *Manual de Diseño* del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, de 1981 y la norma básica descrita en la NTC 4595, de 1999 del Instituto Colombiano de Normas Técnicas, ICONTEC, 2000. Además de estos, se cuenta con un documento titulado: *Estándares básicos para el planeamiento, diseño y especificaciones de las construcciones escolares*, de 1999, elaborado por la firma Álvaro Rivera Realpe y Asociados Ltda. Este documento, publicado en el año 2000 durante la secretaría de Enrique Peñalosa en Bogotá, fue incluido en el manual, arriba mencionado: *Construyendo pedagogía. Estándares básicos para construcciones escolares*. Actualmente, este manual es un documento clave de referencia para el diseño de edificios escolares enfocados en atender el déficit de escolaridad en la ciudad de Bogotá y mejorar la calidad de la enseñanza pública (Gutiérrez Paz, 2009).

En su texto, el autor señala la necesidad de “superar la idea de cubrir un déficit educativo, cuando se trata de edificaciones escolares, para ir más allá y buscar un mejoramiento en la relación entre los nuevos conceptos

en educación y el edificio escolar” (Gutiérrez Paz, 2009:159). Uno de los aspectos orientados a cubrir el déficit educativo, con el que a la vez se buscó mejorar la calidad de la educación y que fue planteado en la norma técnica NTC 4595-4596 de 1999, y ratificada en el 2006, define “los requisitos para el planeamiento y diseño físico espacial de las nuevas instalaciones escolares, orientado a mejorar la calidad del servicio educativo en armonía con las condiciones locales, regionales y nacionales”. Para los ambientes escolares tipos A (aulas regulares), la norma fija así el número de metros cuadrados por estudiante:

Ambiente	Número máximo de estudiantes	M ² por estudiante
Pre-jardín (3-4 años) a Transición (5-6 años)	30	2
Básica y Media	40	1,65 a 1,80

Al respecto, señala Rodríguez (2007):

... el número de metros cuadrados por niño en un salón estaba más o menos en medio metro, es decir, los colegios se construían para que los niños estuvieran amontonados. Hay países que tienen 1,8 metros cuadrados por estudiante, mientras que ahora nosotros estamos construyendo colegios con 1,5 metros, es decir, muy cercano al estándar internacional. En el ejemplo, es muy importante que los niños tengan libertad para moverse en el aula de clase, para organizar sus trabajos, para trabajar en grupo, y que el maestro igualmente pueda circular, luego cualquier lugar no es apropiado para el ejercicio pleno al derecho a la educación (Rodríguez, 2007, p. 243).

Si bien la información recopilada en campo no buscó, pues no era su objeto, cuantificar datos tales como el número de metros cuadrados de los que en efecto gozan los estudiantes en sus aulas, emergió, tanto en las voces de docentes como de directivos, el conocimiento y percepción acerca del incumplimiento de la norma 4595. Al respecto, por ejemplo, un directivo se refirió así a los estándares de construcción escolar en su colegio:

“Que para pre-escolar es el ¿1.60? ¿1.60 metros cuadrados por estudiante, para primaria básica y secundaria uno cuarenta por estudiante? Vaya a ver si esas normas las cumplen, no las cumplen. Y eso está en la NTC 4525 de ICONTEC. La Secretaría de Educación hace... cuando estaba María Cecilia Vélez, sacó un librito donde estaban todos los

estándares para construcciones escolares en Bogotá. Y yo veo que eso como que no se cumple”, puntualizó” (GF 1, directivos)²².

Las consecuencias que se derivan del incumplimiento de esta norma afectan, como señala Rodríguez, el ejercicio pleno al derecho a la educación. Al referirse a la cantidad de niños en el aula de informática, una docente comentó: “nosotros podemos contar con 35 niños entonces el espacio es muy reducido, casi que en el espacio los niños no tienen casi a donde moverse” (entrevista a docente de tecnología e informática, Colegio Caso 6). Otra docente señaló: “podemos ver que este salón es muy pequeño para tener 21 niños, y pues, según tengo entendido, la norma dice que debe ser un espacio determinado por cada niño; aquí no se cumple, porque estamos es en un hacinamiento, como puedes ver” (entrevista a docente del colegio Almirante Padilla).

En la siguiente intervención, un directivo no solo se refiere al asunto del hacinamiento que se vive en algunos colegios, sino a la relación entre este y el aprendizaje, a la naturaleza siempre cambiante de los requerimientos en materia de adecuación y construcción de hábitat escolares y a la manera como el incumplimiento de estándares de construcción lesiona no solo a los estudiantes, sino también a los maestros:

C: Hay colegios que fueron pensados para educación, otros que no fueron pensados en su momento y se construyeron. Yo creo que decir más que cambios, yo creo que es que cada colegio se pregunte: ¿este colegio cumple con una concepción de hábitat educativo? Y ahí saldrían todas las dificultades que hay, desde pupitres, escaleras que no son funcionales para los niños, rampas, espacios porque yo lo que oigo de espacios me parece terrible, o sea no lo vivimos en el colegio, pero unos niños hacinados ¿cómo aprenden? Entonces creo que la pregunta es, cada colegio se debería preguntar eso o la Secretaría debería preguntarse ¿este colegio está cumpliendo con una mirada de construcción y de hábitat educativo? Probablemente muchos no las cumplen.

22 En otro ejemplo, otra directiva señaló: “Igual si uno va a mirar la norma técnica para los colegios, es una norma bastante rigurosa en cuanto a la luz. Va desde por dónde debe entrar la luz al aula, cómo deben ser las condiciones auditivas, cómo debe ser el espacio (1.25 metros, me parece, por estudiante), cómo debe estar distribuida el aula, cómo deben ser las ventanas, el aire. Y miremos los colegios del Distrito, ¿qué porcentaje de colegios del Distrito están cumpliendo con ese ideal de normas técnicas? Y eso, claro que repercute en los estudiantes” (GF 3, directivas).

A: Y hay unos estándares, unos libros... cuánto espacio pa' cada niño. Entonces deberíamos cumplir eso.

C: Cuando uno ve esos estándares que surgieron en tal año, todo lo anterior pues no cumplía con esa mirada educativa. O cumplía con una mirada para su momento que ya no satisface lo de ahorita, las necesidades que se tienen. Entonces ahora sí hay colegios que se pensaron para educación que son los construidos nuevos, pero los antiguos no fueron pensados con toda esa mirada. Porque en ese entonces por ejemplo, no importaba si el pupitre era ergonómico, si es que un niño necesitaba dos metros de interacción, si en los baños se necesitaba tantos espacios. Eso no se pensaba. Entonces como no fueron pensados para educación pues son colegios que realmente lesionan hasta a los maestros. Porque sus oficinas, sus hábitats, sus espacios, no corresponden con un hábitat educativo (GF 2, directivos).

Para este directivo, es necesario hacer esfuerzos por profundizar y particularizar la mirada sobre el hábitat educativo de cara a las normativas trazadas por la Secretaría de Educación. Y esto conlleva, como lo mencionó otro participante, a revisar las condiciones que se presentan en cada colegio:

... yo digo pues que quede que es importante la pertinencia, cada lugar, entorno, vivencia es diferente entonces tener en cuenta ese ambiente para construir, formar, hacer un lugar, un sitio donde convivan niños, niñas y los docentes, toda una comunidad educativa, pues tiene que ser lo que necesita esa comunidad, *no estandarizar*. Además que las cantidades, no sé qué tanto los estudios, hay que revisar esos estudios de cuántas personas en cada salón, cuántas diferencias adicionando las problemáticas sociales. Es muy insuficiente (GF 2, directivos).

En la perspectiva de otro directivo, no estandarizar los requerimientos en materia de número de alumnos por salón que son, o no, permitidos, implica por ejemplo, argumentar ante el CADEL a partir de un ejercicio de planimetría que los colegios no pueden recibir determinado número de estudiantes por curso. Al respecto, señala: "A nosotros nos discuten que por qué en once tenemos veinte [estudiantes], porque no caben sino veinte. Además que son bien grandes los chinos de once. Entonces en ese salón caben veinte, puede que en el vecino quepan treinta, pero es que los salones no son iguales. Aquí está, te muestro la planimetría, aquí no caben sino tantos. Y eso el CADEL tuvo que aceptarlo, no recibimos más" (GF 2, directivos).

En el contexto de los grupos focales realizados, esta fue una intervención “singular”. Es decir, ninguna otra da cuenta de la capacidad de imposición o negociación de los colegios ante el CADEL cuando se trata de recibir estudiantes en sus planteles. Por el contrario, la percepción generalizada es aquella que da cuenta del número excesivo de estudiantes por salón y de las consecuencias negativas que esta situación, que dependiendo del contexto puede ser de 21 estudiantes o de 45, trae consigo en términos del aprendizaje de los mismos y del derecho a la educación. En la voz de una docente:

Hablo desde mi experiencia, asignar cuarenta niños en un aula me parece indigno, no es coherente con el derecho a educarlo, entonces recibir bastantes niños, ubicarlos en un lugar pero ¿en qué condiciones?, miramos que no tienen las condiciones mínimas, de salubridad, de ubicación, de ventilación, de estructura. Yo digo, un niño con su derecho a la educación debe estar en un lugar digno y nuestras escuelas no reúnen esas condiciones (GF 1, profesores)²³.

-
- 23 Son varias las citas que evidencian inconformidad de los docentes y directivos sobre el número de estudiantes por salón. Tres de ellas son de una docente del IED Orlando Higueta, una directiva del GF 3 y una de un profesor del GF 2. La primera señaló que su colegio “se ve grande pero en sí es chiquito. Tiene mucha demanda porque es que está muy bien ubicado como ya te decía. Yo creo que lo dejaron muy pequeño para la demanda que iba a tener, entonces después van colocando que muchos estudiantes en un salón y tampoco se trata de eso. Porque es que un salón con cuarenta y cinco estudiantes y que uno tenga veinte estudiantes bien cansones, pues imagínate cómo va a ser ese salón”. La directiva del GF 3 enfatizó que en su colegio: “Cada día llegan dos o tres [estudiantes]. Entonces distribuimos los cursos a comienzo de año, y estaban en treinta y cinco. Ahora ya vamos por cuarenta y cinco. Tres semanas. Y a mitad de año todavía estamos recibiendo estudiantes. Entonces es muy complicado. así no hay infraestructura que soporte... ni tampoco a las personas. O sea, no hay persona que soporte tanto estrés. Igual se vuelve un estrés para los muchachos. Están metidos en un salón donde apenas se pueden mover para un ladito o para el otro. Eso es estresante también para ellos, y vulnera su derecho a la educación”. “Ahora trabajo en San Cristóbal pero trabajé en Usme, y en Usme teníamos la problemática que habían reforzado el colegio e hicieron unos salones grandísimos. Entonces eran unos salones de cuarenta y cinco estudiantes donde pues es bastante complicado, yo creo que eso también limita el derecho a la educación porque por ejemplo a uno de profesor digamos tener un diagnóstico de cada estudiante, de la situación que lleva en su área, o esto... con cuarenta y cinco es complicado cuando uno maneja de pronto un grupo de menos personas más manejables pues ayudaría más, entonces yo creo que esa cantidad es limitante (GF 2, profesores)”.

La pregunta que se formula este profesor también fue enunciada en otros términos, así:

Sí, hicieron aulas grandes. Pero están exigiendo meterle cuarenta, cuarenta y dos, cuarenta y tres estudiantes. Da lo mismo. ¿Para qué tenemos aulas grandes si vamos a hacinarlos igualmente? Entonces, tener en cuenta las aulas y el hacinamiento (GF 4, directivos).

Lo que decían las compañeras, o sea, tener en un salón la proyección de treinta o treinta y cinco estudiantes e ingresar a cuarenta o cuarenta y cinco, pues afecta en la parte cognitiva, disciplinaria, en el mismo gusto de estar en el salón. Entonces sí, esa parte de proyección estudiantil nos afecta mucho porque en las políticas de antes o de gobierno, una de las políticas anteriores era la cobertura. Entonces tenemos cobertura de 95, 96%, no, cobertura del 100%; pero ¿a costa de qué? (GF 3, directivos).

En lo personal, cuando el estudiante se matricula, se supone que se le está garantizando ciertas condiciones. En el colegio teníamos un caso particular, el año pasado por orden de la directiva ministerial eran cuarenta estudiantes por salón, entonces dice uno: “cuarenta estudiantes por salón, una caja de fósforos”. Con esos escritorios, el mobiliario que había, que ocupaba bastante espacio, pues los muchachos prácticamente quedaron encarcelados. Entonces dice uno: “¿a qué jugamos?” (GF 3, profesores).

Qué envidia, nosotros tenemos cuarenta y seis por salón. Pero el espacio, digamos que para nosotros el espacio sí da, incluso los salones están diseñados para cuarenta y nueve. Son bastante amplios, pero entonces esto no alcanza para poder llegar a toda la población. Hay veces una clase que usted quiera hacer así como personalizada, aprenderán dos o tres, entonces lo de los demás termina siendo el número y la estadística que hay que mostrar en la matrícula, bien sea para beneficio de la rectora o de las estadísticas que tiene que mostrar la Secretaría de Educación ante los demás. Entonces la matrícula no es una condición de un derecho a la educación (...). La matrícula termina siendo una estadística para mostrar, pero realmente el derecho a la educación con calidad como debería ser, difícilmente (GF 3, profesores).

Y es justamente de cara a las metas trazadas por la Secretaría de Educación en materia de cobertura, que es necesario, para estos docentes, reflexionar acerca de la calidad de la educación. Ahora, si bien es generalizada la idea de que “entre menos estudiantes tenga [un profesor en su aula], mejor calidad educativa dará” (entrevista docente 2 de Andrés), también es necesario señalar que, un docente cuestionó la relación directa

que suele trazarse entre el número de niños y la calidad de la educación. En su comentario, el docente narró la estrategia que el rector utilizó para cuestionar dicha relación y un caso en que el reducido número de estudiantes en un salón no se tradujo en un mejoramiento del rendimiento escolar. En este caso, sin embargo, el docente deja entrever que el hecho de que un estudiante pierda el curso es un indicador de falta de calidad del ejercicio docente.

De manera desesperanzada, otro directivo señala cómo, en últimas, resulta difícil saber si es mejor tener espacios grandes, o pequeños: “porque todos tienen sus pro y sus contra. Algo ideal sería que no nos genere estrés, pero también sabemos que para que algo no nos genere estrés, tenemos que apagar la luz e irnos todos” (GF 3, directivos). El asunto pues acerca del número de estudiantes por curso, así como el del tamaño ideal de las aulas, y de la relación entre estos aspectos y la calidad de la educación resulta bastante complejo de analizar. Para avanzar en esta dirección, quizás, como lo señalaba un docente arriba, sea necesario dejar de “estandarizar” y avanzar hacia la adecuación particularizada de cada hábitat escolar. Quizás también sea necesario profundizar en la discusión acerca de la ampliación de la cobertura y la calidad de la educación, y al mismo tiempo, como lo señalan este padre de familia y estos estudiantes, volver a pensar en las ventajas que ofrecen los colegios pequeños:

Y ha sido buena la educación pero la educación distrital por el volumen, la carga laboral que tiene un maestro, porque me le quito el sombrero a los maestros, treinta y seis niños en un colegio, y eso que esto es un colegio pequeño, los macro colegios, tienen cuarenta y cinco, cincuenta niños en un salón, que uno dice no esto debe ser la locura total (GF 3, padres).

... el colegio por ser pequeño, parece que es muy sano a comparación de otros que se ve demasiado cosas feas, el colegio es muy sano, eso es lo que más me ha gustado (GF 3, estudiantes).

En este punto es necesario señalar que la percepción de hacinamiento no se agota únicamente en la discusión acerca del número de estudiantes por salón. También está relacionada, o se evidencia, por ejemplo, con la falta de ventilación o el calor excesivo en las aulas y con el uso de aulas especializadas con propósitos distintos para los que fueron creadas. Sobre el primer aspecto, un estudiante señaló lo incómodo que en su aula resulta el calor: “uno se abochorna, como es tan pequeño uno es todo

pegadito, el de al lado tiene mal olor y no si ya se acostumbra” (GF 2, estudiante)²⁴. El asunto de la ventilación se agrava en colegios que, por remodelación, vienen funcionando en casetas pre-fabricadas que no aíslan efectivamente ni el frío, ni el calor.

Sobre el segundo aspecto, una docente aclaró, por ejemplo, que su colegio “es pequeño y le hacen falta aulas que sean para lo académico. Dos aulas más porque damos clase en la biblioteca o en el aula múltiple. Y realmente las condiciones son...”. Dos participantes más, señalaron:

... a veces los salones son muy pequeños por ejemplo el salón de artística es muy difícil uno bailar así, tranquilo porque es mucha gente y uno se estrella (GF 2, estudiante).

Nosotros tenemos laboratorio de biología, laboratorio, química y laboratorio de física, pero son salones de clase. Y entonces los niños están y el maestro sobre todo está toda su mañana recibiendo niños en el laboratorio. El laboratorio en ningún momento debería ser salón de clase, no es la lógica, sin embargo allí se hace así porque no hay más espacios, nos toca darle cabida a los niños. Entonces sí tenemos una planta física que claro, ustedes tienen laboratorio, auditorio, súper. Pero se nos ha recargado tanto la cantidad de niños que esa planta física no resulta tan efectiva como debería resultar (GF 1, directivos).

Insuficiencia y/o restricciones para el uso de zonas recreativas

Ahora bien, independientemente del tamaño del colegio, pero sí relacionado de manera directa con el número de estudiantes por colegio, emergió también de manera reiterativa el asunto de la ausencia de zonas verdes, o de patios para jugar²⁵. Esta necesidad, por igual sentida y

24 Al respecto, ver la transcripción del GF 2 profesores, G4 estudiantes, y GF 5 directivos, entre otros.

25 Conozco varios colegios, señala un participante, “y todos tienen el mismo fenómeno, que es el tener demasiados estudiantes en espacios reducidos, miremos el colegio de nosotros, muy hermosas sus instalaciones, pero búsquele espacios de recreación, no los hay. Hay un patio pequeño donde caben... bien trescientos estudiantes y al descanso hay un promedio de mil, entonces eso falta, eso es lo que le hace falta a las instituciones en Bogotá, están muy hacinadas, producto de qué, de muchos niños y pocos..., o sea falta de infraestructura y una infraestructura como más recreativa” (Coordinador del Colegio Orlando Fals Borda).

expresada por estudiantes, padres de familia, docentes y directivas es, sin duda, uno de los aspectos en los que con mayor énfasis se acentuó en los grupos focales llevados a cabo.

Resulta claro, como señala Rodríguez (2007), que “la inmensa mayoría de colegios públicos no tienen plantas con espacios para que los niños puedan jugar, con campos deportivos, por lo que se presenta una situación de inequidad en la aplicación del derecho con respecto a los niños que pueden acceder a los colegios privados de estratos altos, en donde la disponibilidad es muy grande” (Rodríguez, 2007, p. 243). Al respecto, una mamá señaló:

... esta planta física es buena (...) pero si alguien va a ir al área de transición los niños tienen un espacio para jugar aparte de los grandes y resulta que eso es un peladero, ni siquiera hay un rodadero de esos que están de moda, que pueden costar doscientos mil pesos o trescientos mil pesos, no hay nada (...). Yo sé que el gobierno da recursos, pero los que están administrando esos recursos económicos, le dan prioridad a otras cosas. ¿Cómo un niño puede trabajar su motricidad gruesa si no tiene un columpio o un rodadero en su preescolar?, esa es una debilidad que tienen en este momento, ese espacio que está para los niños de transición está vacío, tienen espacio físico pero no tienen nada que ponerle a ese espacio porque no se ha gestionado, yo hablé con la profesora y me dice: “no ha sido gestionado ese recurso” (GF 3, padres).

La ausencia o insuficiencia de patios de recreo que faciliten y promuevan de manera prioritaria el desarrollo de la motricidad de niños y niñas, también mencionado por los participantes como un asunto de suma importancia que urge atender: “a ver, los niños de ciclo 1, pues ellos más que estudiar y más que ponerse a memorizar cosas y a recibir conocimientos de diferentes asignaturas o áreas, ellos necesitan más es la parte motriz, la parte del juego, y los espacios ahí no están adaptados completamente para eso ¿sí?, entonces los mismos espacios impiden que ellos, que ellos como que jueguen y que se muevan lo que requieren ¿sí?” (...) yo diría que básico para la edad de los niños es un espacio más grande” (Rector, Almirante Padilla, Caso 7).

Respecto al desarrollo motriz que se potencializaba en otros contextos escolares, un directivo añadió: “yo también trabajé en un colegio en el Cauca y la diferencia de ver los niños sentados en el pasto, de lo que pueden desarrollar, de las habilidades, nada más con el trote, con correr...,”

allí nos toca decirles no corran, porque somos tantos que en el descanso es no vayan a correr, por favor, no corran. Pues uno también no puede tener un niño en esas condiciones” (GF 2, directivos).

La necesidad sentida de que sean los colegios distritales quienes ofrezcan estos espacios para el desarrollo motriz de niños y niñas obedece por un lado, a la necesidad de evitar el riesgo que implica sacarlos del colegio para que puedan jugar a la hora del descanso²⁶. También, en algunos casos, a la ausencia misma de parques en los barrios en que viven los niños que ofrezcan oportunidades de esparcimiento:

... las canchas de fútbol, ellos cuando no tienen clases no van los profesores o algo, y si ellos quieren jugar, ellos pueden jugar futbol. Por decir algo, si no tuvieron clase de educación física allá se van a jugar, y los dejan. Por acá no hay más espacios así, ya no hay parques, ya no hay nada así que puedan jugar tranquilos. Yo por ejemplo cuando voy con mi hijo, se van con los compañeritos, por ejemplo un sábado que nos vayamos a jugar, yo los acompaño, todos vamos por allí, pero eso uno no está tranquilo con tanta inseguridad que hay, pero sí los acompaño hasta que jueguen y me devuelvo (madre de familia, Caso 8).

Relacionado con el desarrollo de la motricidad, está la percepción enunciada por unos docentes acerca de las posibilidades limitadas de desarrollo que tienen las niñas en comparación con los niños. En opinión de una docente,

Sobre todo los varones. Los varones... Tal vez, no sé, por su misma condición ellos se apropian de los espacios. Por ejemplo la cancha en las horas de descanso siempre es de ellos, uno no ve a las niñas jugando ahí. Entonces... A no ser que haga el profesor de Educación Física un torneo. Pero de resto, que los espacio sean... hasta le tienen miedo a los balonazos y esas cosas. Las niñas toman generalmente una actitud pasiva, se sientan... A mí se me hace, pues no sé si eso tenga que ver con que nosotras motrizmente, las niñas seamos un poco torpes. Que no haya un espacio que nosotros nos apropiemos para correr, para... Y

26 Al respecto, un directivo señaló: “no tenemos patio dentro del colegio sino que nos toca salir al parque del barrio, entonces fíjense lo que eso implica en el nivel de seguridad para los niños, cuando yo le contaba que el barrio tiene bastantes consumidores de drogas y a veces consumen ahí, a veces cuando la policía llega a hacer el chequeo, ahí delante de los niños le hacen el chequeo al drogadicto, ese asunto es un tema complicado” (GF 5, directivos). Ver también GF 1, directivos.

que el colegio sea pequeño pues eso dificulta un poco que se desarrolle. Sobre todo las mujeres (entrevista docente 2, Colegio Misael Pastrana)²⁷.

Otro aspecto que emergió de manera reiterativa en relación con la insuficiencia de zonas recreativas en los colegios se relaciona con el potencial peligro que para los estudiantes significa jugar en zonas reducidas, a las medidas que docentes y directivas toman para enfrentar este inconveniente y a los conflictos en términos de convivencia que de allí se derivan:

JG: digamos, uno está jugando fútbol tranquilamente; pero algunos profesores, por los problemas de convivencia que ha habido le quitan el balón a uno, para que uno no juegue.

MA: Y ¿Qué problemas de convivencia ha habido?

JG: Pues de pronto es que los chinos se pasan también. En el sentido que le pegan muy duro al balón y le pegan a los profesores (estudiante caso 6).

La coordinadora del colegio al que asiste este estudiante, en efecto confirmó la información suministrada por aquél, adujo, sin embargo, que la razón detrás de esta medida es evitar accidentes dado el tamaño del patio:

(...) nosotros tenemos un espacio que es el patio, que es muy pequeño para los niños. Sí, por ejemplo no los podemos dejar jugar fútbol a la hora del descanso porque no se puede, porque se accidentan. Entonces sería como eso, hacerlo más moderno (coordinadora colegio caso 6)²⁸.

27 En opinión de otro participante de este mismo colegio: Es el típico colegio público que es hecho para que dure y no para que los estudiantes duren. Entonces no hay una zona verde, es muy reducido el espacio, en el descanso se puede decir que el 50% de la población que es la población femenina que tenemos acá, las niñas o señoritas tienen que permanecer sentadas porque no hay espacio tampoco para que ellas puedan practicar a la par de los niños un deporte. Entonces la distribución que se ha intentado hacer es con el profesor de educación física que ha cuadrado campeonatos, los muchachos de once también intentando incluir a las niñas (entrevista docente 2, Colegio Misael Pastrana).

28 Pese a que las medidas restrictivas sobre el uso del patio fueron bastante reiterativas, llama la atención que en uno de los grupos focales una directiva hizo referencia a la posibilidad también de crear alternativas para el esparcimiento en un colegio que solo cuenta con una cancha en la que todos quieren jugar fútbol. Así, entre una compañera y la coordinadora se propusieron “generar ambientes diferentes a la hora de descanso” rescatando juegos tradicionales como “ranas” y “tejo”. “Se rescatan los juegos tradicionales, se recuerdan esos juegos bonitos, se trabaja en el espacio escolar de una manera diferente, se utiliza mejor el espacio

Otros ejemplos en los que docentes y directivas se refieren a las medidas prohibitivas sobre el juego para evitar conflictos y al sedentarismo, que trae consigo no contar con patios adecuados en sus colegios, son:

Definitivamente el espacio es muy pequeño y faltan zonas verdes, en el descanso se convierte en un sitio de permanente conflicto porque físicamente los estudiantes no caben en ese espacio (...) y principalmente las zonas de recreo del descanso escolar porque se han llegado a tomar medidas como prohibir que se jueguen fútbol pues porque el espacio no da y el alto número de accidentes que se presentaba no posibilitaba dejar que los estudiantes realicen sus actividades que quieren hacer durante el descanso, estos serían como los cambios que más importantes que le haría al espacio físico (entrevista docente Felipe).

En el colegio se ha cambiado, o sea, la frase de moda es aquí hay "recreación pasiva". O sea, no hay balones, o sea no hay carreras, o sea nada de que los niños vayan a correr porque es un peligro terrible. Ese ha sido uno de los detalles. No conozco el primer colegio nuevo que tenga espacios deportivos decentes (GF 1, directivos).

Tenemos un patiecito ahí y es donde ellos..., hasta hemos prohibido el micro-fútbol porque mientras diez juegan los otros reciben los balonazos. Voleibol o basquetbol, eso sí se permite. Pero el espacio es reducido y pues ahí hemos encontrado la dificultad porque antes los maestros sacaban a sus estudiantes al parque, ahora eso es un proceso, eso es una salida pedagógica (GF 2, directivos).

Así ya hablando de la parte deportiva tiene una plazoleta gigante pero una cancha que es como para niños de pre-escolar. Y pues toca clausurar el acceso allá porque es peligroso. Por lo que es peligroso, las gradas y todo el cuento, entonces está clausurado ese espacio. Entonces, yo sí pienso que se están haciendo por mostrar que hay obras, pero nos olvidamos de la parte humana (GF 4, directivos).

En horas de descanso, yo en lo personal, considero a los muchachos que salen a descanso y les toca sentarse a ver el cielo porque no hay dónde jugar (GF 3, profesores).

y además de eso, son organizaciones internas de los muchachos. Entonces, hasta Canal Capital está muy interesado en ver la forma en que ellos se organizan para pedir rápido los implementos y todo lo demás que van a utilizar en juegos tradicionales. Uno llama a la hora de descanso, convocatoria, reunión en tal salón y el salón se llena, cuarenta niños, en cambio de estar jugando, están en reunión para mirar cómo hacemos los juegos tradicionales. Entonces son propuestas" (GF 5, directivos).

El descanso, como les decía, al descanso salen mil doscientos estudiantes para que, el colegio tiene como seis por diez, no, seis por veinte. Entonces dice uno, mil doscientos estudiantes que uno a veces ve sentados, “¿por qué no caminan?”, “no profe, nos estrellamos” (GF 3, profesores).

Para los estudiantes, como es de suponerse, idealmente sus colegios deberían contar con zonas de esparcimiento donde tuvieran, como señaló uno de ellos, “paso como pa’ uno sentarse, relajarse, así, que fuera chévere. Porque a uno le toca sentarse en el piso en el descanso” (GF 2, estudiantes). Y en caso de existir estos espacios, hacer uso de ellos para lo que fueron diseñados:

Estudiante D: (...) se supone que las canchas que están ahí son para usarlas si, un ejemplo en el tiempo de descanso ven las coordinadoras las profesoras ven un balón y lo decomisan entonces para qué están las canchas si no lo dejan jugar a uno.

Estudiante A: digamos que están en descanso y la coordinadora ve a los niños que están corriendo y les dice que no pueden correr que no pueden hacer nada, entonces ¿para qué está el descanso? si nos dan un espacio de media hora que nos habían quitado 15 min y después nos volvieron a renovar media hora (GF 4, estudiantes).

Para finalizar, es necesario mencionar que la percepción acerca de los problemas de convivencia que trae consigo la falta de espacios recreativos puede estar relacionada, como señaló un participante, con el hecho de que “los niños no tienen donde jugar, si tuvieran unos espacios dignos, seguramente el comportamiento de ellos sería diferente. Pero entonces ellos tienen actitudes muy agresivas porque vienen de sitios muy cerrados, imagínese una comunidad muy difícil y entonces ellos y lo traen de su casa. Y si se les tuviera otros espacios seguramente la actitud y la convivencia sería diferente (GF 1, directivos).

A esta valoración subyace el principio mismo, impulsado por el PSE en su componente de hábitat sobre la relación entre el espacio físico, y las bondades o beneficios que los “espacios dignos” traen para los estudiantes en términos, por ejemplo, de convivencia. Al mencionar cuán contentos se encuentran los niños en su colegio, una docente se refirió así a esta relación: “el salir a un espacio como por ejemplo el que tenemos nosotros aquí como estos espacios del patio, ellos saben que allá corren, que

pueden tener su deporte y uno los ve. Pero yo pienso que si tuviéramos más espacio los niños serían más felices (profesor 2, Andrés).

Referencias

- Carvajal Llamas, D., Montoya, J. *et al.* (2011). *Reflexividad y subjetividad en el uso de la técnica de shadowing en investigación cualitativa. Educación para el siglo XXI: Aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), 2007-2010.* J. A. M. T. d. M. A. M. D. Montoya Vargas. Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Corbin, J. & A. S. (1990). "Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria". *Qualitative Sociology* 13(1): 3-21.
- Foucault, M. (1991). "Governmentality. The Foucault Effect". *Studies in Governmentality.* B. *et. al.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Friese, S. (2012). "Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti". Londres: SAGE Publications Ltd.
- Merriam, S. B. (1995). "What Can You Tell From An N of 1? Issues of Validity and Reliability in Qualitative Research". *PAACE Journal of Lifelong Learning* 4: 51-60.
- Páramo, P. (2009). "Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento". En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 57, segundo semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 14-27.
- Rodríguez, A. (2007). "Derecho a la educación". En: *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 239-247.
- Shore, C. (2010). "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas". *Revista Antípoda.* No. 10. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 21-49.
- Shore, C. S. W. (1997). "Policy. A new field of anthropology. Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power". C. y. S. W. Shore. New York: Routledge, pp. 3-39.
- Stake, R. E. (1995). "The Art of Case Study Research". Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Stake, R. E. (2006). "Multiple Case Study Analysis". New York: The Guilford Press.
- Strauss, A. & J. C. (2002). "Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada". Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Wedel, J. R. C. S. G. F. S. L. (2005). "Toward and Anthropology of Public Policy". *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 600. The Use and Usefulness of the Social Sciences: Achievements, Disappointments, and Promise, pp. 30-51.
- Wright, S. (2011). "Studying Policy: Methods, Paradigms, Perspectives. Introduction. Policy Worlds". *Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. C. S. W. y. D. P. Shore. New York: Berghahn Books, pp. 27-31.

CAPÍTULO 2

Del territorio y la diversidad en la escuela

En el marco del Componente de Educación y Políticas Públicas, la línea académica de investigación que estuvo desarrollando el IDEP en el periodo 2012-2016, se establecieron tres ámbitos de trabajo: Derecho a la educación; Ciudadanía, derechos humanos y ambientales; y Subjetividad, diversidad e interculturalidad. En el contexto de estos dos últimos, durante el 2013 y 2014, se llevaron a cabo un par de estudios paralelos, relacionados con los temas de Territorio y Diversidad, que habían emergido como temas relevantes en las discusiones del equipo de trabajo del Componente en 2012.

Cada uno de estos estudios tuvo un orientador académico o investigador principal, que avanzó paralelamente en una modalidad de trabajo colaborativo. Esta modalidad de estudios independientes con sesiones de colaboración reflexiva, instaló una opción novedosa en la que estudios distintos e independientes el uno del otro, marcaban posibilidades de relación e intercambio que enriquecieron el devenir de cada uno de ellos. Omar Orlando Pulido Chávez estuvo a cargo del estudio *Territorio y derechos en la escuela* y Constanza del Pilar Cuevas Marín estuvo a cargo del estudio *Diversidad e interculturalidad en la escuela*. Mayor información sobre estos proyectos se puede encontrar en el libro publicado por el IDEP como resultado de estos estudios (Cuevas & Pulido, 2016). y en los informes correspondientes a los proyectos.

Como continuidad de los estudios en estos dos ámbitos se planteó la importancia de hacer una exploración en el estado de la cuestión de otros conceptos que habían surgido como parte de las discusiones y reflexiones

adelantadas en las diferentes reuniones colegiadas del IDEP, para darle una vuelta de tuerca a la mirada sobre el territorio, la diversidad y los derechos. Surgieron entonces dos estudios en esa dirección, el primero centrado en las *Subjetividades contemporáneas y las nuevas ciudadanía*s y el segundo sobre los *Derechos y los paisajes culturales* en la escuela.

En cada estudio participaron dos investigadoras y el grupo de cuatro avanzaron en los procesos de diseño e indagación, estableciendo una responsabilidad por cada uno de los temas enunciados y estableciendo las relaciones entre las mismas. El tema de Subjetividades contemporáneas estuvo a cargo de Patricia Dimaté Castellanos; el de Nuevas Ciudadanía a cargo de Lina María Vargas Álvarez; el de Derechos Culturales a cargo de Liliana Orjuela López y el de Paisajes Culturales a cargo de Alexandra Mancera Carrero. Mayor información sobre estos proyectos se puede encontrar en el libro publicado por el IDEP como resultado de estos estudios (Palacio, 2016) y en los informes correspondientes a los proyectos.

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

Territorio y derechos en la escuela

Apuntes metodológicos

Omar Orlando Pulido Chaves¹

Referentes conceptuales

El estudio se organiza en torno a cuatro referentes conceptuales: Territorio, Derechos, Diversidad y escuela (Pulido, 2014).

Territorio

El *territorio* se toma como referente conceptual básico; es decir, como parámetro de referencia para la determinación de la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios, entendidos como sujetos localizados y diferenciados. La delimitación del territorio fue hecha por los sujetos, a partir de la localización espacial de los colegios en el microterritorio circundante, cuyo alcance también estuvo definido por ellos. Se entiende así que el territorio es una construcción de los sujetos y no una determinación externa que se les impone.

El territorio es más que el espacio geográfico; es una significación construida que da sentido a la acción de los sujetos que lo construyen y habitan, en tanto no hay sujetos no localizados. Una ciudad segregada y diferenciada tiene en el territorio un marcador esencial para la determinación de los modos de realización y/o vulneración de las personas que la habitan. Los colegios están ubicados en territorios que especifican estos modos de manera similar o diferenciada, y el objeto del estudio es avanzar en su comprensión.

1 Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Doctor en Educación de la Universidad de la Salle, Costa Rica. Correo electrónico: opulido2@gmail.com

Derechos

En relación con los *derechos*, se trata de hacer énfasis en la valoración de la realización o vulneración de los derechos en las vivencias de los y las estudiantes, considerándolos como sujetos situados y diferenciados. Esto, para hacer énfasis en que los derechos no se agotan en las obligaciones del Estado y que, más allá de eso son, esencialmente, derechos de las personas. Esto parece obvio; sin embargo, hasta ahora, en relación con el desarrollo del enfoque de derechos en la educación, se ha producido un mayor desarrollo conceptual y metodológico para la valoración del cumplimiento de las obligaciones del Estado para su realización que para la valoración de sus vivencias en las personas.

Especialmente difícil ha sido la comprensión de las implicaciones que tiene considerar a los niños, a las niñas y a los jóvenes como sujetos plenos de derechos, en una perspectiva no “adultocentrista”. Por esta razón el estudio se centra en las vivencias relatadas por los niños, las niñas y los jóvenes entendidos como sujetos plenos de derechos.

Diversidad

El reconocimiento y la realización de los derechos se concreta en el respeto por la dignidad de los sujetos. De la misma manera, la comprensión de la dignidad como fundamento de los derechos no es posible sin el reconocimiento y la atención a los sujetos desde la *diversidad*, entendida no como una suma mecánica de diferencias, “sino un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las líneas de diferenciación” y llama a la interseccionalidad (Dietz, 2012). La complejidad de los derechos se deriva del reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y de sus condiciones de existencia.

Se debe entender que el ser humano se construye a sí mismo en sus relaciones con los otros y con la naturaleza. De este modo, su diversidad y su identidad se realizan en esas relaciones. La realización de su dignidad es el reconocimiento de su singularidad en el marco de la diversidad. Si el hombre se reconoce a sí mismo en lo que hace, el mundo producido por él es el espejo en el que se reconoce. Si en ese espejo no aparece el reconocimiento a su diversidad, no existe como sujeto de derechos.

El factor que permite reconocer si se da o no el reconocimiento a la diversidad es la no discriminación. La presencia de la discriminación es la prueba más concreta de la negación de la diversidad, de la dignidad y de los derechos. Desde el punto de vista de los contextos, la diversidad tiene que ver con el carácter territorial de la realización de los derechos, con la interculturalidad, la inclusión y el reconocimiento del otro. Si el territorio es construcción humana es expresión de su diversidad. La homogenización del territorio, observada hoy en las ciudades globalizadas, es una muestra de la negación de la diversidad. Todo esto se expresa en el colegio.

Escuela

El cuarto referente conceptual es la *escuela*. En este estudio la especificación más puntual del territorio es el colegio. Es el lugar donde se concreta la realización de los derechos. El colegio constituye el marco de relaciones sociales más concreto en el que los y las estudiantes ejercen el derecho a la educación y viven la integralidad de los derechos. Territorializar en el colegio el cumplimiento del derecho implica concebirlo como un complejo de espacios productores de sujetos de derechos mediante sus relaciones consigo mismos, con los otros y con el entorno.

Categorías de valoración

En función de los referentes conceptuales se definen cuatro categorías de valoración que fueron aplicadas al análisis de la información obtenida en los veinticuatro colegios visitados: efecto territorio, supervivencia y participación, escuela frontera, y sujetos situados y diferenciados.

Efecto territorio

Se propone como categoría de verificación el concepto de *efecto territorio* propuesto por Champollion (2011, p. 54), referido a la posibilidad de identificar la influencia del contexto territorial sobre la escuela, en este caso sobre la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes en los colegios. Se trata de reconocer las variaciones introducidas por el territorio en las vivencias de los sujetos que habitan el colegio como lugar de realización de derechos. La información obtenida permitió determinar la existencia o la ausencia de un *efecto territorio global*, o de *efectos territorio específicos* en las vivencias de los sujetos respecto de sus derechos.

Supervivencia y participación

Para efectos del estudio, los derechos son entendidos como derechos de las personas, sin subestimarlos como obligaciones del Estado. Dada su integralidad con los demás derechos, el derecho a la educación será entendido como un derecho civil, político, económico, social y cultural. Por tanto, se tendrán en cuenta todas las vivencias relacionadas con la realización o vulneración de cualquier derecho que quepa en estas categorías.

El fundamental derecho de las personas es la dignidad –atributo esencial del ser humano– expresado en la posibilidad del libre desarrollo de la personalidad que implica la autonomía, la responsabilidad y la autorregulación. La dignidad es un atributo que se deriva de la única razón de la existencia del ser humano; de allí que las categorías de vida, dignidad y participación propuestas por Lozano (2012, p. 17) en el estudio sobre Territorios de Vida, Participación y Dignidad de Niños, Niñas y Jóvenes, realizado por el IDEP, resultan apropiadas para los propósitos de este estudio. Esta propuesta de Lozano comparte la visión de Durán (2007, p. 47), quien los agrupa como *derechos de supervivencia*, definidos como aquellos que “comprenden no solo el derecho a la vida, sino también a una vida digna”.

El referente de participación también es común a las propuestas de Lozano, Durán y del diseño del Componente de Educación y Políticas Educativas. Da cuenta del carácter relacional de los derechos y afirma el carácter de sujetos autónomos de los niños, quienes normalmente ven mediados sus derechos por la acción de los adultos.

Escuela frontera

El colegio constituye la especificación más puntual del territorio en el estudio. Es el referente de donde se concreta la realización de los derechos. Es límite entre el “adentro” y el “afuera”, horizonte de posibilidades, escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos. Es un híbrido entre el “lugar” y el “no lugar”, un tipo de permanencia y de tránsito, de temporalidades distintas para los actores que lo habitan, de circulación y de movilidad social, de reconocimiento y afirmación o negación de las identidades, las diferencias y la diversidad. Por estas razones la categoría de valoración está dada por su comportamiento como *escuela frontera*, como punto de contacto entre el “adentro” y el “afuera”, entre el “lugar” y el “no lugar”, como ámbito de “permanencia” y de “tránsito”.

Sujetos situados y diferenciados

El reconocimiento de la diversidad es condición para la realización de los derechos. Su concreción se expresa en la existencia de los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos efectivamente situados y diferenciados en los colegios. La noción de *situados y diferenciados* es esencial pues determina y especifica a los sujetos tanto como individuos como sujetos colectivos.

Estrategias de indagación

El estudio define el trabajo *in situ* como estrategia central de indagación que se concreta en el colegio como territorio básico de trabajo, la voz de los sujetos en el relato de sus vivencias, la observación directa y la documentación de dichas vivencias en función de la relación entre el territorio y los derechos.

Trabajo in situ: El colegio como territorio de indagación

Las indagaciones tendrán por objeto la identificación de los efectos del territorio sobre la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes, en el espacio del colegio, que incluye su contexto; es decir el microterritorio y el territorio en el que se localiza.

La voz de los sujetos: Vivencias situadas y diferenciadas

La voz de los sujetos es la que da cuenta de la realización o vulneración de sus derechos. A través de esas voces se espera identificar las *vivencias*, situadas y diferenciadas, de las y los estudiantes en materia de derechos, que abarcan, de acuerdo con Gadamer (2003), tanto las prácticas como los saberes que han dejado efectos particulares y significados duraderos que estructuran sentidos y maneras de ser en el mundo.

Observación

La estrategia de observación y documentación concreta las dos anteriores. Se hará mediante visitas a los colegios y a sus entornos para recoger las vivencias de los niños, las niñas y los jóvenes como fuentes primarias, vivas, no filtradas, interpretadas o evaluadas previamente así como las

condiciones del ambiente institucional y del entorno barrial que puedan incidir en la realización o en la vulneración de sus derechos.

Documentación

También se hará la revisión de todas las fuentes documentales que se consideren necesarias y pertinentes para contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relatadas y observadas en los sujetos.

Herramientas de indagación

El principio pedagógico que subyace a la indagación es el señalado por Maturana en el sentido que la educación es transformación en la convivencia; es decir, es un ejercicio vivencial y no teórico. Por tanto, no se trata de ver qué tanto *saben* los y las estudiantes sobre sus derechos, sino recoger sus vivencias sobre realización o vulneración de sus derechos en la convivencia en la escuela (Maturana, 2002).

Las herramientas de indagación que se utilizarán en el estudio son la cartografía, la observación etnográfica y el análisis documental.

Cartografía

La cartografía que se propone para el estudio no es solamente una técnica o una fuente de información para los investigadores sino, principalmente, una fuente de conocimiento y aprendizaje para los sujetos que participan en los ejercicios, pues son estos aprendizajes los que aportan información relevante sobre las vivencias situadas y diferenciadas en materia de realización o vulneración de los derechos en perspectiva de territorio. No se espera que los sujetos “conozcan” su condición como sujetos de derechos; al contrario se pretende que el trabajo aporte a la construcción del conocimiento sobre su condición de sujetos de derechos.

A partir de cartografías del cuerpo como primer territorio de los sujetos, se propone elaborar las cartografías de realización o vulneración de derechos en torno a las categorías arriba mencionadas de *supervivencia* (vida, dignidad, autonomía, desarrollo integral, cuidado, protección) y *participación*. Estas cartografías serán, esencialmente, construcciones simbólicas del territorio por parte de los sujetos o, en otros términos, instrumentos de territorialización de los sujetos, formas de apropiación del territorio.

Observación etnográfica

Se propone la técnica conocida como *observación no participante*, caracterizada porque el observador no se involucra en las actividades observadas. Como se trata de hacer observación sobre realización o vulneración de derechos, la atención estará centrada en las relaciones entre los sujetos y entre estos y sus entornos. La presencia o ausencia de organizaciones e instituciones que tengan que ver, por alguna razón sustentada, con el tema de los derechos también será objeto de atención.

Se propone la observación en el colegio, en el microterritorio y en el territorio, según delimitaciones construidas con los y las estudiantes y otros actores involucrados. Estas observaciones serán de dos tipos:

1. Observaciones *in situ*, con relativa permanencia temporal.
2. Recorridos o “expediciones” exploratorias para registrar aspectos relevantes, pertinentes a la naturaleza del estudio.

Como es usual se utilizan como instrumentos el diario de campo, los registros de imagen y sonido, los mapas y los diagramas.

La etnografía también está referida a las categorías de *supervivencia* (vida, dignidad, autonomía, desarrollo integral, cuidado, protección) y *participación*, en función de sus implicaciones con el territorio.

Grupos focales

Las técnicas anteriores se complementan con indagaciones en grupos focales, entendidos como grupos de conversación, guiados por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con el objeto de suscitar la emergencia de “actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes”, surgidas, fundamentalmente de las interacciones producidas en el grupo. Más que compartir opiniones, el grupo focal se centra en experiencias; en este caso, en las vivencias de los y las estudiantes y de otros actores que se relacionan con ellos y con el ejercicio de sus derechos. Por esta razón, el papel de moderador debe ser discreto, de conductor y de observador que registra sobre una pauta muy libre y abierta, previamente establecida (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009).

Análisis documental

Se revisan los documentos referidos a los colegios, a los territorios y a los derechos, con el fin de completar, contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relacionadas y observadas por y en los sujetos.

Instrumentos de indagación

Las guías para el trabajo con los instrumentos para la recolección de la información se presentan a continuación. Los instrumentos definitivos se elaboraron con base en estas guías en un trabajo conjunto entre la entidad operadora del trabajo de campo y el orientador académico del estudio.

Guías cartográficas

En función de los ejercicios propuestos para ser realizados con los estudiantes se elaborarán cuatro guías para la elaboración de cartografías:

Guía para cartografía sobre “El cuerpo y los derechos”

Los sujetos materializan sus derechos en la integralidad de sus cuerpos. Por esa razón el primer ejercicio de cartografía sobre la vivencia de derechos toma el cuerpo como territorio, con el objeto de mapear en él sus distintos modos de realización y/o vulneración. Se pretende que los niños, las niñas y los jóvenes se reconozcan como sujetos de derechos.

Guía para cartografía sobre “El colegio y los derechos”

El colegio se asume como el territorio de indagación de realización y/o vulneración de derechos. Es el espacio físico en el que transcurre la cotidianidad de los estudiantes. Por eso se asume, idealmente, como el lugar en el que ningún derecho puede ser vulnerado. De allí que analizarlo desde esta perspectiva sea definitivo para los propósitos del estudio. Aunque se parte del concepto de *escuela frontera*, en este ejercicio se analiza como sistema cerrado, para ver la lógica interna de materialización de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, como el hábitat en el que se materializa la vivencia de los derechos en su condición de sujetos.

Guía para cartografía sobre “El microterritorio y los derechos”

Los colegios se ubican en zonas específicas de la ciudad. A pesar de que en el ejercicio anterior el colegio se ve como un sistema cerrado no lo es. En realidad es un punto de convergencia de determinantes espaciales y territoriales más amplios. Este ejercicio tiene por objeto determinar las fluctuaciones más evidentes que actúan sobre la vivencia de los derechos en el entorno territorial más inmediato en el que se localizan. Este entorno se ha definido como el “microterritorio” en el que desarrollan sus actividades los actores educativos.

Con este ejercicio se concreta la idea de *escuela frontera* que construye los límites entre el adentro y el afuera y mapea las relaciones con el entorno inmediato.

Guía para cartografía sobre “El territorio y los derechos”

El “territorio” significa en este estudio el ámbito espacial que relaciona al colegio con el contexto más amplio que el descrito por el microterritorio. Puede abarcar desde la localidad hasta la ciudad, la región, el país y el exterior, de acuerdo con la construcción que de él hacen los sujetos de derechos en los colegios. Ser del “sur” o del “norte”, del “oriente” o del “occidente” de la ciudad puede llegar a ser significativo para la valoración de las vivencias de los derechos. Igual puede ocurrir con una comunidad constituida por personas provenientes de una región del país, por personas en situación de desplazamiento o por poblaciones afro descendientes o indígenas, para citar algunos casos. Todas estas determinaciones pueden constituir “efectos territoriales” con incidencia en la realización o la vulneración de los derechos.

Guías de observación etnográfica

La elaboración de las cartografías se complementa con la observación etnográfica orientada a complementar los ejercicios grupales de mapas elaborados con los niños, las niñas y los jóvenes. Estas observaciones estarán a cargo de los facilitadores del proyecto con el apoyo que consigan por parte de los estudiantes, los profesores de los colegios y los padres y madres familia. Se trata de ejercicios de observación no participante en

la que los facilitadores harán recorridos por el colegio, el microterritorio y el territorio, con el objeto de contrastar y complementar la información obtenida en los trabajos de cartografía.

Guía etnográfica para “El cuerpo y los derechos”

El ejercicio se realiza durante una jornada compartida con la observación de *El colegio y los derechos*. El objetivo es observar la manera como los estudiantes expresan en su corporalidad su condición de sujetos de derechos, el reconocimiento de su dignidad como seres humanos, la no discriminación y su autonomía. Se enfatiza en que la observación se hace sobre el cuerpo y la persona de los estudiantes y no sobre el colegio.

Se observan las evidencias que puedan presentarse en materia de realización o vulneración de derechos en los cuerpos de los estudiantes utilizando marcadores que den cuenta de: estéticas corporales, uniformes, maquillajes, adornos, accesorios, manejo del cuerpo, actitudes relacionales, normas de cortesía, ritos especiales individuales o grupales, juegos, lenguaje hablado y gestual, actitud frente a la autoridad, los profesores y demás miembros de la comunidad escolar, capacidad para decidir, aceptación de normas y reglas, respeto y ejercicio de su autonomía.

Los etnógrafos elaboran un informe que sintetice el resultado de sus observaciones con énfasis en la identificación de las características de los estudiantes del colegio en su comportamiento como sujetos de derechos.

Guía etnográfica para “El colegio y los derechos”

Como en el caso anterior, el ejercicio se realiza durante una jornada compartida con la observación de *El cuerpo y los derechos*. El objetivo es observar el efecto de “*el colegio*” sobre los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. Un aspecto importante de esta observación consiste en registrar por los medios al alcance de los etnógrafos el grado de conocimiento que los colegios tienen de sus estudiantes (historia socio económica y académica) y el uso que hacen de ese conocimiento.

Por esta razón se tiene mucho cuidado en referenciar la relación entre los ámbitos espaciales, organizacionales y pedagógicos y el ejercicio de los

derechos: normas (reglamento, manual de convivencia), prohibiciones, uso de los espacios, uso de biblioteca, uso de Wifi, emisora escolar, mensajes institucionales, publicidad, grafitis, carteleras; tiempos y movimientos, tipos de actividades, relaciones de confianza y de poder, liderazgos, impacto del hábitat escolar en la cotidianidad de los estudiantes, espacios frecuentados y evitados, espacios de conflicto, marcadores de protección, salud, recreación, respeto, participación, medio ambiente (aseo, reciclaje, relación con plantas y animales); clima organizacional (relaciones de poder y de confianza, *bullying*, acoso, pandillismo, barras bravas, relaciones entre géneros); asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad como marcadores de realización del derecho a la educación; ofertas educativas especiales, estímulo a talentos especiales, entre otros, a juicio y criterio de los observadores.

Los etnógrafos llevan su diario de campo y elaborarán un informe que sintetiza el resultado de sus observaciones con énfasis en la identificación de los marcadores más significativos que expresen la incidencia del colegio en la realización o vulneración de los derechos de sus estudiantes.

Guía etnográfica para “El microterritorio y los derechos”

El objeto de esta observación es ver la incidencia de la relación entre el colegio y su entorno inmediato sobre los derechos de los estudiantes. El colegio se integra sistémicamente con el entorno y las fluctuaciones entre ellos los afectan mutuamente. El tipo de relación del colegio con su entorno afecta los procesos escolares y la vida de los estudiantes. La educación como formación en la convivencia también se da en esta relación. Los ámbitos más cercanos en el microterritorio son el barrio y la UPZ, pero en todo caso, su delimitación será la que acuerden con los estudiantes y profesores de los colegios.

La observación da cuenta de las condiciones para el acceso de los estudiantes al colegio, la calidad de las vías, la seguridad, la accesibilidad por transporte vehicular y peatonal, la calidad del medio ambiente: presencia de instituciones públicas y organizaciones y empresas privadas, conjuntos residenciales, parques, basuras, mobiliario urbano, estaciones de policías, CAI, hospitales y puestos de salud, tiendas, papelerías, establecimientos de Internet, cafeterías, instalaciones deportivas, parqueaderos, plazas de mercado, farmacias, iglesias, cines, centros comerciales, teatros, parques, ciclo rutas, ríos, caños, vías peatonales, vendedores ambulantes, hoteles, moteles, entre otros.

En todos los casos no se trata de un inventario sino de una descripción de la presencia o ausencia de relaciones del colegio con estos elementos que permitan identificar los *efectos* que pueda tener el microterritorio sobre la vivencia de los estudiantes, dentro o fuera del colegio. Por ejemplo, la presencia de límites invisibles marcados por pandillas o barras bravas, zonas de expendio de estupefacientes, zonas de reciclaje de basuras, zonas protegidas por presencia de las autoridades.

Los etnógrafos llevan su diario de campo y elaborarán un informe que sintetice el resultado de sus observaciones con énfasis en la identificación de los marcadores más significativos que expresen la incidencia del microterritorio en la realización o vulneración de los derechos de sus estudiantes.

Guía etnográfica para “El territorio y los derechos”

El objeto de esta observación es ver la incidencia de la relación entre el colegio y su entorno lejano sobre los derechos de los estudiantes. Como en el caso anterior, el colegio se integra sistémicamente con el entorno y las fluctuaciones entre ellos los afectan mutuamente. El tipo de relación del colegio con su entorno afecta los procesos escolares y la vida de los estudiantes. La educación como formación en la convivencia también se da en esta relación. Los ámbitos más lejanos en el territorio son la localidad, la zona definida para el estudio y la ciudad, pero su delimitación será la que acuerden con los estudiantes y profesores de los colegios.

La observación está orientada a dar cuenta de los efectos territoriales de carácter más general que puedan afectar la vivencia de los derechos de los y las estudiantes en los colegios. El tipo de localidad en que se ubica, la población predominante, las actividades económicas y productivas que hacen presencia en ella, su accesibilidad y vías, la relación con los centros recreativos, culturales, artísticos, académicos, deportivos y comerciales de la ciudad. Por ejemplo, no es lo mismo estar en el “centro”, el “sur” o el “norte”, o en la periferia de la ciudad, con dificultades de transporte y acceso y con pocas facilidades para hacer uso de los servicios y actividades que ofrece la ciudad. Las localidades con área rural deben marcar algunas especificaciones útiles para los propósitos del estudio.

En general, esta observación implica un recorrido más amplio por parte de los etnógrafos, pero con base en las pautas establecidas para el

ejercicio de observación del microterritorio. Se debe tener en cuenta que en la actualidad los sistemas locales, como un colegio, pueden ser afectados de manera fuerte por fluctuaciones provenientes de contextos muy lejanos dada la alta incidencia de los fenómenos comunicacionales y la globalización de los procesos que caracterizan el desarrollo de las grandes ciudades. La moda, la publicidad, los medios de comunicación y las industrias culturales juegan un papel decisivo en estos procesos.

Los etnógrafos deben estar atentos al registro de la presencia de estos marcadores. Llevan su diario de campo y elaboran un informe que sintetiza el resultado de sus observaciones con énfasis en la identificación de los marcadores más significativos que expresen la incidencia del territorio en la realización o vulneración de los derechos de sus estudiantes.

Guía para grupos focales

Además de lo dicho más arriba, las preguntas guía para estos grupos focales son abiertas, orientadas a estimular la conversación entre los estudiantes sobre sus vivencias más importantes en relación con la realización o la vulneración de sus derechos en los colegios. Se sugieren preguntas directas del tipo: ¿Cuáles han sido sus vivencias más importantes en materia de garantía, realización y/o vulneración de sus derechos en el colegio? A partir de los relatos se intentará profundizar en la conciencia y comprensión de esas vivencias con el fin de lograr un balance que caracterice los casos más y menos frecuentes en el colegio.

Las preguntas para los grupos focales de maestros y padres y madres de familia tienen por objeto indagar sus vivencias sobre la garantía, realización y/o vulneración de los derechos de sus estudiantes e hijos e hijas, tal como se expresan en sus clases y hogares. Las preguntas son del tipo: ¿Qué conocimiento directo tienen de la vivencia de sus estudiantes, hijos e hijas, respecto de la garantía, realización y/o violación de sus derechos en el colegio?

Cada grupo tendrá un relator que elaborará con los apuntes tomados en la sesión un informe de síntesis de lo conversado en el grupo. Para mayor detalle de lo consignado en los apuntes es necesario que el relator sea distinto de la persona que coordina y modera la discusión.

Guía para análisis documental

Como se mencionó anteriormente, la revisión incluye documentos referidos a los colegios, a los territorios y a los derechos, que se consideren pertinentes por el conocimiento que aportan al objeto del estudio. Tiene por objeto enmarcar, completar, contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relatadas y observadas por y en los sujetos. Documentos básicos de referencia son los PEI y los Manuales de Convivencia, así como estudios ya realizados por investigaciones y entidades que contengan información pertinente para el estudio. Para su análisis y sistematización se dispone de herramientas adecuadas como Atlas Ti y similares.

Referencias

- Corporación Síntesis, Save the Children. (2013, septiembre-octubre). Construcción de las Estrategias y Metodologías de los Enfoques Transversales del proyecto “Protección del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y afectados por el conflicto armado en el suroccidente colombiano”. *Protocolo para el desarrollo de los talleres de sensibilización con docentes y comunidad*. Bogotá.
- Champollion, P. (2011). “El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia”. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15 (2), pp. 53-69.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durán, E. (2007). Los derechos de los niños y las niñas: marco general y puntos de debate. In D. (Editores), *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas* (pp. 39-56). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), pp. 57-67.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Lozano, F. (2012). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Pulido, O. O. (2014). *Documento técnico que da cuenta de los avances en el proceso, en términos del marco conceptual y el diseño metodológico*. Producto 2, Bogotá: IDEP.

Diversidad e interculturalidad en la escuela

Apuntes metodológicos

Constanza del Pilar Cuevas Marín¹

Definición de los instrumentos de análisis

El estudio *Diversidad en Contextos Escolares* el cual se adelanta en 24 instituciones educativas del Distrito, tiene como propósito aportar en la comprensión sobre los procesos de interacción en la escuela, teniendo como trasfondo la caracterización de las diversas subjetividades que la constituyen.

En tal sentido, cabe precisar que a nivel conceptual el estudio propone el tema de *diversidad epistémica* como eje de interpretación desde la *interculturalidad crítica*. El concepto de *diversidad epistémica* nos permite visibilizar sistemas de pensamiento, trayectorias históricas, culturales y corporales, que confluyen y se intersectan de diferentes maneras con respecto a los órdenes del poder, del saber y del ser, a que dio lugar la matriz moderno-colonial en América Latina, y que encontramos se rearticula hoy en día en el ámbito escolar.

En otras palabras, desde el enfoque de interculturalidad crítica, lo que se busca es re-pensar el concepto de *diversidad*, ya no entendido como la confluencia de culturas en general, demasiado amplio y ambiguo, sino por el contrario, la forma en que distintas cosmogonías, prácticas culturales

1 Licenciada en Historia, Universidad Santo Tomás; Maestra en Historia Andina, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, FLACSO; Doctora en estudios Culturales, Universidad Andina, Quito, Ecuador. Correo electrónico: constanza-delpilar@yahoo.com

y corporales, se situaron de manera asimétrica con respecto a las relaciones de poder instauradas por la matriz moderno-colonial.

Ahora bien, y en coherencia con lo mencionado, el estudio aborda desde una perspectiva pedagógica, los legados y la pertinencia de las *pedagogías críticas y decoloniales*. Dichos legados abrieron el debate a nivel regional alrededor de varios aspectos: la relación entre conocimiento y poder; el lugar de los sujetos como actores e intérpretes de sus propios procesos históricos; cuestionaron los fundamentos epistemológicos convencionales de las ciencias sociales y humanas; avanzaron, en especial desde las *pedagogías decoloniales*, en las epistemologías de frontera, es decir diversas lógicas que en la producción de conocimiento se ubican adentro y afuera de lo hegemónico, y de todas maneras con capacidad de negociación y autonomía.

Así las cosas, y con estos referentes conceptuales y pedagógicos, el estudio propone finalmente como apuesta metodológica y como método de interpretación, la *autoindagación en la memoria colectiva*. Esta última plantea como ruta de indagación el paso de lo corpo-sensorial a lo conceptual y expresivo, desde el arte y las estéticas. Introduce como herramientas de interpretación el método genealógico y el análisis de discurso, las cartografías del habitar o mapas mentales, la autobiografía y el registro visual del proceso. Al igual la sistematización como enfoque transversal.

Con lo dicho hasta el momento, en este cuarto informe profundizamos en los ejes de interpretación, el método y los instrumentos. Detallamos cada uno de estos, partiendo del método genealógico y el análisis de discurso, como lo más englobante, para transitar de manera específica, hacia el uso de las herramientas señaladas. Miramos su implementación en cada una de las actividades propuestas que resumimos de la siguiente manera:

- Realización de talleres en instituciones educativas con niños, niñas y jóvenes.
- Realización de talleres con docentes. Estos talleres comparten el mismo modelo de taller que el que se implementa con los estudiantes y debe dar cuenta de un proceso de trabajo y reflexión que se socializaría en el evento final de presentación de resultados.
- Recolección de información documental a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI), correspondiente a doce de las instituciones educativas participantes. Esta revisión dará cuenta de cómo se entiende la diversidad

en la institución, y será insumo para confrontar las distintas visiones con el resultado de los talleres.

- Análisis del concepto de *diversidad* y conceptos asociados en los planes sectoriales de educación de las últimas tres administraciones distritales.
- Sistematización global del proceso.

Método genealógico y análisis de discurso

Hablamos del método genealógico pues se trata, desde el enfoque de diversidad epistémica que incorporamos, de develar las relaciones de poder-saber-Ser inscritas en la matriz moderno-colonial. Es decir, rastrear los criterios de “verdad” que validaron la superioridad de unos saberes sobre otros, de unas culturas sobre otras, trazando el predominio del pensamiento de occidente. Asimismo, estudiar los criterios y dispositivos que dieron validez a discursos como el racial, de género y sexual con los cuales se soportó la idea de una gran empresa civilizatoria para la región.

Con los anteriores insumos, preguntarnos de cara a la implementación del trabajo de campo, por el papel de la escuela y la educación como dispositivo en la rearticulación de dichas relaciones de poder y de qué manera un estudio desde la diversidad epistémica nos brinda elementos para profundizar en la pervivencia de aquellas, en las instituciones educativas.

En otras palabras, nos preguntamos por cómo se configuran hoy en día en el espacio escolar subjetividades que han hecho parte de estas relaciones, encontrándose de manera sutil en los cuerpos y corporalidades, en los sistemas de representación y auto-reconocimiento. De ahí que se busque vislumbrar, con la participación de docentes y estudiantes, las distintas trayectorias históricas que confluyen en el espacio escolar, sean estas comunidades indígenas, afrodescendientes y rom, las cuales harían parte de grupos poblacionales urbanos más amplios.

De la misma manera, se indagaría por el alcance que tiene en la configuración de las subjetividades en dichos espacios, discursos como el de género, clase social y la incidencia del mercado cultural y las nuevas tecnologías de la comunicación. Abordar este entramado de relaciones complejas y cambiantes, es el propósito del estudio y la contribución sobre la cual se enfoca el trabajo de campo.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que son varias y muy diversas las investigaciones que surgieron a propósito de la implementación del método genealógico y el análisis de discurso. No nos detenemos al respecto, aunque sí es importante precisar que desde los estudios poscoloniales, subalternos y en particular desde el horizonte teórico moderno-colonial para América Latina, las contribuciones de la genealogía como recurso de interpretación han sido muy valiosas. Nos referimos en especial a la explicación sobre el alcance de la colonialidad en las distintas esferas de la vida. Estudios recientes alrededor de temas como: cuerpo y subjetividad, raza, género, naturaleza, entre otros, serían los más destacados.

Por consiguiente y desde el análisis genealógico, entran en juego algunos criterios importantes: uno de ellos, es el sentido de la historia el cual pierde el carácter absoluto, universal y de continuidad, para adentrarse en lo particular, lo singular, lo emergente, discontinuo y lo no estudiado. Se produce así una ruptura con lo “verdadero” poniendo en cuestión la idea según la cual el acontecer histórico está dotado de unos orígenes que le son propios, esenciales e inmutables, y que caminan linealmente guiados por una suerte de teleología.

En sintonía con el método genealógico está el *análisis de discurso* el cual incorporamos, pues se trata de articular los contextos, actores y lenguajes. Es decir, en este caso, las instituciones escolares, los docentes y estudiantes. Sus historias de vida, narrativas, relatos, lenguajes corporales, gestuales, circunscritos a un espacio desde el cual se producen todas estas expresiones. Estos espacios no están desprovistos de relaciones de poder y representación que operan sobre el lenguaje y sus actores, dando lugar a criterios de “verdad” sobre los cuales se validan e imponen unos discursos sobre otros².

Con el análisis de discurso, el que se difunde en especial desde la década de los noventa, encontramos un vínculo entre el lenguaje con la sociedad identificando la relación entre lenguaje-contexto e ideología. Con dicho análisis se pretende desnaturalizar las ideologías a través del estudio de prácticas discursivas en donde podemos encontrar cómo el

2 Sobre los componentes y vertientes que definen el análisis de discurso, se puede consultar: Víctor, V. & Virginia, Z. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

uso lingüístico se constituye en un instrumento de construcción social de la realidad. En tanto construcción social de la realidad reproduce, según Victor Vich en el libro citado, las relaciones de poder y resistencia. Es decir, crea una nueva interpretación del lenguaje en donde lejos de ser este un instrumento neutral, lo que muestra es como los grupos sociales piensan y actúan.

Desde esta perspectiva, la realidad no habla por sí misma, sino que los sujetos la hacen hablar a partir de la práctica cotidiana. El análisis de discurso crítico estructura áreas de conocimiento y prácticas sociales dotadas de sentido e intereses. Refleja las relaciones de poder y sus contradicciones. Establece la relación entre poder, acción y contexto.

De ahí el aproximarnos a la genealogía y al análisis de discurso con el fin de profundizar en los discursos, las prácticas políticas, culturales y corporales de distinto orden, que configuran las subjetividades en los espacios escolares, en una tensión entre lo hegemónico y las prácticas que transgreden lo establecido, lo que se instala en lo cotidiano como norma.

Por dichas razones, desde la diversidad epistémica y con el uso de la genealogía y el análisis de discurso, el estudio y particularmente el trabajo de campo, avanzan en la visibilización desde las instituciones educativas de los distintos sistemas de pensamiento que están presentes y conforman subjetividades que se resignifican en el escenario urbano. Lo anterior, en relación con el alcance que la matriz moderno-colonial ha tenido en la definición de dichas subjetividades, y la emergencia de los discursos de raza, género, sexualidad y clase, indagando por los criterios de validez, apropiación y circulación en la escuela.

Con lo dicho hasta ahora, establecemos las siguientes pautas que a manera de guía, acompañan la interpretación de las diferentes herramientas metodológicas (muestras corporales, cartografías y autobiografías) desde el análisis de discurso:

Guía para el análisis de discurso

- Análisis de contexto.
- Actores que intervienen.
- Lenguajes e imaginarios.
- Relaciones de poder.

A renglón seguido, nos detenemos en la propuesta de autoindagación en la memoria colectiva. Esta centra su interés en el estudio de la subjetividad y las prácticas que desde aquí se derivan, tomando como referente el cuerpo y los discursos que sobre este se han construido histórica y culturalmente. Por esto el lugar privilegiado que ocupa el trabajo y las experiencias corpo-sensoriales, las cartografías del habitar o mapas mentales y la autobiografía.

Descripción de los talleres

Como señalamos anteriormente, tomamos la propuesta de autoindagación en la memoria colectiva, dado que como iniciativa metodológica y como método de análisis nos provee de herramientas conceptuales que permiten ahondar en la comprensión de las subjetividades, al tener como punto de partida el cuerpo y los sentidos.

Tomando como referente la propuesta metodológica planteada en el programa de etnoeducación realizado en el Palenque de San Basilio³, iniciamos la autoindagación en la memoria colectiva desde el mundo de lo sensible: cuerpo y sentidos, para transitar al ámbito de lo conceptual como componentes que conforman una unidad. Esto a partir de tres momentos o rutas que se incorporan: la ruta de la memoria corporal-sensorial; la ruta simbólico-conceptual; y la ruta de la síntesis y la expresión.

La memoria corporal y su autoindagación desde el recuerdo de los sentidos permiten analizar las representaciones sociales que existen en nuestra percepción y comprensión del cuerpo; asimismo, crea las condiciones para la reconstrucción inicial de las rutas sensibles de los espacios locales⁴. Estas rutas marcan los hitos, los lugares que permiten visualizar

3 Al respecto consultar: Clara, G. (1998). Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica. (Tesis para optar el título de Doctora en Historia, Universidad Alcalá de Henares). España.; y de Juan Cordi, Galat. (1997). Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas (manuscrito). Bogotá.

4 Dentro de la propuesta metodológica de autoindagación en la memoria colectiva, lo que interesa es generar un proceso de autoreconocimiento del cuerpo, establecer una mirada crítica sobre uno mismo, sobre nuestras propias experiencias y prácticas, la manera como nos percibimos y nos representamos como sujetos y en relación con la sociedad. Se reflexiona así en torno al cuerpo y los sentidos como fuentes y herramientas en la construcción de conocimiento.

el entramado simbólico-conceptual, lo que supone el reconocimiento colectivo de los ejes sobre los cuales se desenvuelven las prácticas corporales, culturales y sociales significativas al interior del espacio local.

Estos ejes son construcciones históricas complejas que nos muestran la relación del cuerpo con los escenarios de lugar, con el territorio y los distintos ámbitos que suceden en su interior: los procesos productivos, las expresiones políticas y culturales. El reconocimiento de las prácticas significativas al interior de una colectividad se constituye en el soporte para el acto creador de la memoria, el cual actúa como síntesis volviendo sobre la expresión corporal así como sobre la creación de diversos textos y narrativas, en donde para nuestro caso priorizaremos en la construcción de cartografías del habitar y autobiografías.

De esta manera, la memoria corporal y la autoindagación desde el mundo de los sentidos, pasando por la identificación de los entramados simbólico-conceptuales para llegar al campo de la expresión, amplían las posibilidades para abordar la memoria más que desde el ámbito de lo evidente, desde lo profundo, desde la larga duración, es decir, desde los significados que los individuos y colectivos construyen de la sociedad a partir del lugar en el cual se enuncian y reconocen. Cuerpo y lugar se entretienen mostrando cómo la construcción social del lugar incide directamente en la configuración del cuerpo, de las subjetividades, en su percepción y representación.

Con los anteriores insumos, a continuación precisamos la manera como se implementa dicho enfoque y sus correspondientes herramientas. Como señalamos se trabajará en colegios distribuidos en zonas del Distrito. En cada una de estas zonas se tendrán como criterios generales los siguientes: colegios cuyas experiencias hayan incorporado proyectos o Planes Educativos Institucionales donde se tenga presente la Cátedra de Estudios Afrocolombiana; colegios con población indígena; con población rom; colegios en donde se haya implementado la transversalización del componente de género. Estos criterios son referentes generales que no limitan o condicionan otras realidades y problemáticas que intervienen en la configuración de las subjetividades y que pueden hacerse evidentes a partir de las cartografías o las autobiografías. Nos referimos, por ejemplo, a colegios donde prima población que ha vivido el desplazamiento, o población que como la urbana, esta permeada por el mercado cultural.

Ahora bien, los talleres hacen parte de un módulo denominado: *Memoria y cuerpo habitado*. En el primer taller, como veremos a continuación, se enfatiza en el autoreconocimiento del cuerpo, en tanto que en el segundo, en cartografías del habitar o mapas mentales. En su conjunto, el modelo supone una perspectiva de cuerpo como construcción histórico-social, así como de espacialidad, que supera las miradas clásicas funcionalistas. Veamos a continuación su descripción:

Tabla 1. La autoindagación en la memoria colectiva para el estudio de las subjetividades en el ámbito escolar.

Módulos	Talleres	Ruta corpo-sensorial	Ruta simbólico-conceptual	Ruta síntesis y expresión
Primer módulo: Memoria y cuerpo habitado	Taller 1	<p>Auto-reconocimiento y conciencia corporal</p> <p>Propósito: A partir del trabajo corporal, acercar a los participantes en la mirada y percepción que tienen de su cuerpo y de sí mismos.</p> <p>Ejercicio: Con música se camina el espacio, se trabajan lateralidades: derecha, izquierda, adelante, atrás. Se repara en cada una de estas preguntándose sobre cómo percibo mi cuerpo. Por momentos en cada uno de estos movimientos para la música y se trabaja la percepción.</p> <p>Posteriormente con música, y automasaje, se hace un recorrido por el cuerpo, encontrando un punto de inicio y finalización. En silencio cada participante visualiza el cuerpo identificando su estructura externa e interna, reparando sobre cada lugar o zona del mismo.</p> <p>Bitácora: Cada participante escribe sobre su percepción del cuerpo.</p>	<p>Distintas concepciones de cuerpo</p> <p>-Cuerpo y ancestralidad</p> <p>-Cuerpo moderno en América Latina: racialización, género, sexualidad, clase social.</p>	<p>Muestras corporales</p> <p>-Muestra corporal por grupos que sintetice desde una propuesta estética las percepciones identificadas sobre el cuerpo. (Se sugiere trabajar con imágenes corporales congeladas).</p> <p>-Relacionar estas percepciones con los contenidos históricos analizados.</p> <p>-Síntesis visual y escrita de los resultados.</p>

Módulos	Talleres	Ruta corpo-sensorial	Ruta simbólico-conceptual	Ruta síntesis y expresión
Primer módulo: Memoria y cuerpo habitado	Taller 2	<p>Propósito: profundizar en el auto-reconocimiento a partir de cartografías corporales y autobiografías.</p> <p>Ejercicio: con música se inicia caminando el espacio, se trabajan polaridades (expansión-contracción del cuerpo, buscando un punto medio de balance). Se incorpora respiración.</p> <p>Posteriormente cada participante dibuja su propia silueta. Sombrea partes reconocidas, invisibilizadas, experiencias gratas, o de dolor. (Esto acorde al contexto).</p> <p>Bitácora: desde la cartografía del cuerpo se trabajan textos de creación que incorporan elementos autobiográficos.</p>	Concepciones de cuerpo (Profundización)	Muestra cartografías de cuerpo. Se socializan los textos de creación. Síntesis visual y escrita de resultados.

Muestras corporales

Siguiendo las rutas de autoindagación, en el primer taller encontramos que el propósito es el del autoreconocimiento y un acercamiento al “despertar” del cuerpo y la conciencia⁵. Con ello se inicia también un proceso de percepción de sí mismo. Aquí ejemplificamos con un tipo de ejercicio corporal que invita a reconocer el cuerpo en su estructura interna y externa a partir de la música y del movimiento. Se trata de observar el cuerpo, sentirlo y apreciarlo, para luego establecer cuál es nuestra percepción del mismo.

5 Debo este concepto de *despertar* del cuerpo a los talleres adelantados por Zajana Danza, bajo la dirección de Xiomara Navarro.

En la parte conceptual, y en la medida en que se reflexiona sobre la experiencia de auto-reconocimiento, se avanza en las distintas aproximaciones sobre el concepto de *cuerpo*. Se analiza su vínculo con pensamientos ancestrales, y su configuración como parte de la subjetividad moderna en América Latina. En este último es imprescindible aludir a los contextos que rodearon la emergencia de discursos tales como el de la racialización, género, sexualidad y clase social, mostrando su entramado histórico, su circulación e incidencia en la construcción de prácticas políticas, culturales y corporales.

En lo que denominamos como síntesis y expresión, nos detenemos en muestras corporales que se realizarían de forma grupal, preferiblemente, pero también pueden ser individuales. Aquí se plasma en imágenes desde y con el cuerpo las percepciones fruto del trabajo realizado hasta el momento. (Imágenes congeladas). Estas imágenes corporales deben ser registradas visualmente (fotos) para su posterior interpretación. Asimismo, pueden ir acompañadas de relatos de vida narrados por los participantes. Tanto el registro visual como los relatos y autobiografía son herramientas que están presentes en todo el proceso. Sobre esta última nos detendremos más adelante.

Guía de análisis para las muestras corporales

- ¿Cómo percibo mi cuerpo en movimiento?
- ¿Qué siento cuando camino hacia las distintas direcciones? Grados de seguridad, dificultad, agrado, desagrado, otros.
- ¿Qué percepción tengo del cuerpo al identificar su estructura externa e interna?

Con respecto a las muestras corporales como síntesis es importante identificar y registrar: temáticas que puedan surgir estableciendo particularidades y/o similitudes. Establecer cómo se entrecruzan, si hay escenarios o contextos que se reiteren, discursos predominantes, imaginarios, significados que estén presentes. Estos insumos, junto con el registro visual, son recogidos en la sistematización general del trabajo de campo.

Cartografías del habitar

Tomamos el concepto de *cartografías del habitar* de Nicolás Gualteros (2006), quien reflexiona en torno al contenido clásico de la espacialidad, en donde lo que entró a predominar en Occidente fue el sentido de

fragmentación. Dicha fragmentación, argumenta Gualteros, se da a partir de la fuerte influencia que adquiere el paradigma euclidiano, en donde el espacio fue entendido como lugar medible, ocupado por un cuerpo, concepción que permitió establecer una relación entre los objetos y el espacio en términos de contenido-continente.

Por tal razón, la relación sujeto-espacio se estableció en términos de ocupación o permanencia en un lugar particular en donde, y para el caso específico de los sujetos, encontramos que están en el espacio y se relacionan con él, solo y en tanto que se entienden como inmersos dentro de una extensión geográfica delimitada. Esta dinámica es la que particularmente se ha expresado, como llama la atención Gualteros (2006), en la noción convencional de habitar.

Por el contrario, y con el ejercicio de cartografías que incorporamos como herramienta de la autoindagación, se busca cuestionar dichas fragmentaciones, para retomar el sentido de unicidad del sujeto, la cultura y la naturaleza (Rengifo, 2007), trazando nuevas rutas en donde la espacialidad,

(...) ha de comprenderse como una condición constitutiva de la existencia humana. Se hace referencia a un sujeto que construye espacios y se encarna en ellos; creación que no se limita a un ejercicio arquitectónico, centrado en el levantamiento de estructuras materiales: formas de concreto. Se hace referencia a un sujeto que crea estrategias por las cuales manifestar las diferentes parcelas vivenciales que componen su mundo de vida (Gualteros, 2006).

Por lo cual, habitamos un espacio en tanto que el espacio también nos habita. Este acto de habitar es el que dota de significados a los escenarios de lugar, al territorio y al mismo cuerpo. Así las cosas, la experiencia del entorno físico se funda en el sentido que adquiere el espacio, “es decir en el modo en que los seres humanos revisten ciertos lugares de su entorno con significado y los lugares adquieren un sentido simbólico, sagrado e histórico para quienes construyen dicha relación como individuos y como comunidad” (Grupo de Memoria Histórica-CNRR, 2009).

En concordancia con lo expuesto, las cartografías del habitar asumidas también como mapas mentales o cartografías sociales, han sido utilizadas ampliamente en diversos proyectos investigativos que buscan acercarse a los significados, percepciones y relaciones que los sujetos, pobladores

u organizaciones construyen al interior de un territorio. De ahí que la elaboración de mapas mentales, como plantea el Grupo de Memoria Histórica-CNRR (2009),

(...) es uno de los métodos que se utiliza para evocar y registrar las memorias de un grupo a partir de la consideración de la estrecha relación que existe entre las personas, su entorno y la memoria (...) En particular la elaboración de mapas como método para construir memoria histórica explora la manera en que las memorias individuales y locales están ancladas en los lugares (...) y cómo a la vez los lugares están hechos de memorias, es decir cómo la memoria tiene también una cartografía, y la habilidad de las personas de evocar estos cambios y marcas del pasado mediante un mapeo espacial del entorno y de sus recuerdos.

Las cartografías, desde la perspectiva que se viene señalando, pueden constituirse de acuerdo con cada experiencia, en una metodología de investigación participativa. Al respecto se refieren Irene Vélez Torres, Sandra Rátiva Gaona y Daniel Varela Corredor, en la investigación participativa del Grupo Conflicto Social y Violencia del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia (CES), realizado en tres territorios de la cuenca alta del río Cauca.

La cartografía social es una metodología de investigación participativa que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico. Nos referimos como territorio al lugar donde desarrollamos diversas actividades cotidianas, donde transcurre la vida y donde tienen lugar las prácticas culturales de un grupo o de una comunidad. Los territorios se producen y delimitan socialmente, a través de estos procesos y relaciones que albergan gran complejidad. En la medida en que la cartografía permite identificar las representaciones que un grupo, comunidad u organización tiene de un territorio, es útil para avanzar en la organización, gestión y defensa del mismo (Vélez, I., Rátiva, S. & Varela D., 2011).

En suma, y de acuerdo con las experiencias señaladas, la cartografía social se constituye en una herramienta que permite construir conocimiento de manera colectiva. Supone el acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural. En nuestro caso la cartografía del habitar nos remite al cuerpo como territorio de la memoria y acudimos a él con el fin de acercarnos a un trabajo de auto-reconocimiento. Concebimos el cuerpo como unidad que articula, desde

una determinada experiencia histórica y cultural, la dimensión física, emocional, mental, energética y espiritual. El cuerpo sería en sí mismo un sistema de símbolos, una construcción social de poder y conocimiento, en donde confluyen los discursos sociales.

Por esto hablamos de una cartografía del cuerpo, en donde se pone en cuestión “la separación entre cuerpo –como lugar de las emociones, sensaciones y memorias (y la mente) como ámbito racional–” (Grupo de Memoria Histórica-CNRR, 2009). Por lo cual la intencionalidad que nos convoca al introducir esta herramienta es la visibilización que pueda surgir de memorias de exclusión y segregación. Al hacer consciente estas memorias, tienen la posibilidad de transformarse.

Guía para la realización y análisis de las cartografías del habitar

- Es importante abrir el taller con cuerpo en movimiento, haciendo conciencia del lugar que ocupamos.
- Se invita a los participantes a dibujar la silueta de su cuerpo.
- Posteriormente se invita a sombreadar con distintos colores, los lugares que reconocemos de nuestro cuerpo y los que desconocemos o no reparamos en ellos. Un tercer sombreado serían las zonas invisibilizadas o que buscamos ocultar y finalmente, con otro color, el lugar que nos evoque un recuerdo o evento feliz.
- Cada participante realiza un escrito autobiográfico desde la experiencia de la cartografía. Este es a su vez un texto de creación.
- Tanto las cartografías como los textos de creación se socializan, analizando con los participantes las zonas que se reiteran, los motivos que priman, así como las particularidades presentes.
- De esta socialización puede surgir, optativamente, la elaboración de una silueta corporal colectiva.
- El conjunto de la reflexión debe ser recogido por el equipo de trabajo en un documento final como insumo para la sistematización general del proceso.

Autobiografías

La autobiografía se constituye en una herramienta de la memoria cuyo propósito es visualizar “la manera como las personas experimentan el mundo o las prácticas sociales en las que ellas están insertas, así como el

relato de las propias vidas de las personas puede ser proyectada en una historia total con la que mucha gente se identifique” (Mejía, M.R., 2008).

Recordemos que desde que se abren los talleres con las muestras corporales y posteriormente con las cartografías, la autobiografía como recurso de la memoria, está presente. Con esta se quiere aportar creativamente en el ejercicio de reflexión y análisis sobre el proceso de autoreconocimiento. Identificar los aspectos que nos constituyen desde nuestras particularidades como sujetos, y cómo desde aquí nos relacionamos con otros. Esta mirada es muy importante “porque parte de la realidad interna del sujeto y nos coloca las condiciones subjetivas en las cuales los acontecimientos se dan como hecho y los ubica en el horizonte de significación de la persona que la hace” (Ibíd.).

Asimismo, el ejercicio cartográfico implica detenerse en las relaciones de poder-saber-Ser que se entrecruzan en la definición de las subjetividades. De ahí que a pesar que la autobiografía se entiende en principio como una narrativa que se elabora desde la experiencia de vida particular, estas se intersectan con trayectorias históricas y culturales que le son comunes.

En suma, podríamos decir que el alcance de la autobiografía, ligada en nuestro caso a las muestras corporales y las cartografías del habitar radica, en que genera un proceso introspectivo que permite indagar sobre lo profundo de la memoria y las subjetividades, identificando entre otros aspectos, la forma en que se han ido interiorizando los discursos y prácticas sociales predominantes, y también los que actúan como puntos de fuga o transgresión.

Guía para la elaboración de autobiografías

Decíamos que las autobiografías acompañan tanto las muestras corporales correspondientes al primer taller, como las cartografías del habitar del segundo taller. Aunque cada uno de estos enfatiza en aspectos específicos, es importante precisar que en su conjunto están orientados a generar un proceso de sensibilización, percepción y autoreconocimiento.

En tal sentido, y sin perder la escritura de creación que cada taller genere, la elaboración de autobiografías tendría en cuenta los siguientes parámetros:

- Lugar de quien narra su vida. (En dónde nació y de dónde es su familia).
- Contexto-atmósfera-circunstancia. (Descripción de los elementos macro como de los elementos más sutiles que entretejen el relato de vida).
- Imaginarios. (Ideas fuerza, los deseos, las nociones de tiempo-espacio al interior del relato).
- Relaciones de poder.

Sistematización de la experiencia

Hacemos alusión a la sistematización como enfoque que retoma la trayectoria de las metodologías cualitativas, en especial de la Educación Popular, en donde lo que se busca es generar un proceso de producción colectiva de conocimiento. Esta producción está directamente relacionada con los actores que participan del proceso de trabajo e investigación, por lo cual se habla también de unos fines éticos y políticos.

Lo anterior, por cuanto que la sistematización se distancia de una investigación convencional de intervención, para señalar las dinámicas de apropiación de los saberes y construcción de alternativas por parte de las comunidades, organizaciones y grupos sociales participantes. Se trata de generar procesos de diálogo e interacción como posible estrategia que permite crear relaciones, vínculos y comprensiones dando cuenta no solo de un proceso de investigación sino de un modo de intercambio y construcción de conocimiento, en este caso en particular en el ámbito escolar.

Un diálogo activo que permita narrar-narrarse, encontrarse con otros y a partir de ello comprender la dimensión de las subjetividades que hacen parte del quehacer cotidiano, cultural, educativo y político de cada uno de los actores que lo conforman. En este sentido Lola Cendales (2004), ve en la sistematización la búsqueda por:

(...) generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre los diferentes actores (as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potencializar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas.

De modo que la sistematización de experiencia implica en primer lugar interactuar con los sujetos a partir de escenarios que potencialicen capacidades, que sin lugar a dudas los procesos de investigación deben desarrollar, esto siempre y cuando se propicie el espacio para el encuentro, la inquietud y el diálogo. Supone, como bien lo menciona Lola Cendales, complejizar la realidad, propiciando niveles de inserción y asombro frente al entorno; de reconocimiento y legitimación del otro desde sus particularidades.

Asimismo, la sistematización desde un enfoque interpretativo reconstruye procesos dando cuenta de las lógicas internas, potencializando de esta manera dinámicas propias y produciendo conocimiento para una apropiación colectiva. Al respecto Alfonso Torres (2011) entiende la sistematización como parte de un enfoque interpretativo crítico, como una:

(...) producción intencionada de conocimiento de carácter participativo que a partir de reconocer la complejidad de las prácticas sociales/ educativas las reconstituye en su densidad (descriptiva y narrativamente) e interpreta las lógicas y sentidos que la constituyen para potencializarlas (mejorarlas, fortalecerlas) comunicar a otros los conocimientos generados, aportar a su conceptualización.

En la sistematización, la participación toma un lugar privilegiado para que los actores de la comunidad cuenten con una voz enunciativa que permita generar saberes a partir de la reflexión propia de las prácticas. Por lo cual, vale la pena anotar la relevancia del proceso crítico que se gesta al interior de la reflexión en torno a la sistematización, ya que es la experiencia la que permite compartir con otros conocimientos, construir y visibilizar otros saberes que construyen formas de ver y actuar en la vida. Formas que se traducen en la cotidianidad y que están presentes en la manera como se manifiesta la corporalidad, la subjetividad, las prácticas culturales, políticas y productivas.

Por lo anterior, la sistematización puede ser entendida como una teorización de la práctica vivida, como un proceso, según Burbano (2004),

(...) teórico y metodológico que a partir del ordenamiento, reflexión crítica, evaluación, análisis e interpretación de la experiencia, pretende conceptualizarla, construir conocimiento, y a través de su comunicación orientar otras experiencias para mejorar prácticas sociales.

Ahora bien, bajo este enfoque, se han realizado múltiples y muy diversas experiencias en toda América Latina, con temáticas y apuestas metodológicas diversas. Por esto coincidimos en señalar que no hay un modelo para abordar una sistematización de carácter crítico, sino unos referentes, unos acuerdos básicos en cuanto que propone, retomando lo señalado hasta el momento: “una producción del saber y conocimiento desde las prácticas, teniendo en cuenta el saber de los actores de ella, que buscan la transformación de actores, procesos y sociedad mayor” (Mejía, M.R., 2008).

En este contexto, surgen preguntas tales como: ¿para qué la sistematización?, ¿qué se quiere sistematizar?, ¿qué concepciones y prácticas intervienen?, ¿quiénes participan? (Ibíd., p. 137). Dado que el proceso que se quiere sistematizar, en el marco del estudio sobre *Diversidad en la escuela*, es muy puntual en lo que corresponde al trabajo de campo a realizarse en las 24 instituciones educativas, se hace necesario aclarar que no es viable abordar el conjunto de lo que supone este enfoque investigativo. Sin embargo, tomamos de aquí los principales referentes a tenerse en cuenta en el trabajo de campo y su sistematización. Estos referentes serían:

- Al concebir la sistematización como un proceso que acompaña la dinámica general del trabajo de campo, esta inicia desde el primer momento con la conformación del equipo y la puesta en marcha de los talleres en los colegios. Se adelanta con la participación de los docentes y estudiantes, niños, niñas y jóvenes con quienes se realizarían los talleres previstos y el ejercicio reflexivo que derive de cada uno.
- Se analiza conjuntamente cómo se configuran las diversas subjetividades que interactúan en el ámbito escolar, desde el cuerpo, las cartografías y autobiografías.
- En este proceso se tiene en cuenta la noción de diversidad epistémica como referente principal y las diversas concepciones en torno al cuerpo y la subjetividad.
- Con los anteriores insumos se elabora un documento síntesis, de carácter analítico, que es retroalimentado en las distintas instancias de participación.

Referencias

- Carvajal, B. (2004). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Universidad del Valle.
- Cendales, L. (2004). *Revista Aportes*, Bogotá.
- Grupo de Memoria Histórica-CNRR. (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá.
- Gualteros, N. (2006). “La ciudad creada: algunas pautas para definir el sentido de pertenencia a Bogotá en la actualidad”, en Nicolás Gualteros Trujillo (Editor), *Itinerarios urbanos, París, la Habana, Bogotá: narraciones, identidades y cartografías*, Bogotá, Cuadernos Pensar en Público, N° 2, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, p. 109.
- Mejía, M.R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Rengifo, B. (2007). *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Torres, A. (2011). II Encuentro en Educación Comunitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vélez, I., Rátiva, S. & Varela, D. (2011). *Tierra y derechos en aguas turbulentas. Aportes metodológicos para la construcción de cartografías sociales*. Grupo Conflicto Social y Violencia del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia (CES), Bogotá.

Subjetividades contemporáneas, nuevas ciudadanías, derechos culturales, paisajes culturales: el estado de la cuestión

Ruta metodológica

Patricia Dimaté Castellanos¹

Jorge Alberto Palacio Castañeda²

Descripción del proceso

El presente documento es el resultado de un proceso de investigación³ acerca del estado de la cuestión de las *Subjetividades contemporáneas*, las *Nuevas ciudadanías*, los *Derechos culturales* y los *Paisajes culturales* con énfasis en el ámbito escolar. La indagación sobre estos temas debió

-
- 1 Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia; especialización en Gerencia de Proyectos Educativos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Literatura Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo. Correo electrónico: patricia_dimate@yahoo.com
 - 2 Psicólogo, Universidad de los Andes; Master en Ciencias de la Actividad Física, Université de Montréal. Correo electrónico: jpalacio@idep.edu.co
 - 3 Participaron igualmente en el equipo responsable de estos dos proyectos:
 - Lina María Vargas Álvarez, Socióloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: lvlinamariavargas@gmail.com
 - Alexandra Mancera Carrero, Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos, Universidad Central. Correo electrónico: alexandra.alejita.manceracarrero@gmail.com
 - Liliana Orjuela López, Psicóloga, Universidad de los Andes; Master en Necesidades y Derechos de la Infancia, Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: liliorjuela@gmail.com

ser abordada desde una relación e imbricación permanente como parte de un esfuerzo del componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP por aportar reflexiones novedosas respecto a aspectos centrales de la escuela actual, que han venido siendo objeto de la reflexión institucional. Así, sin desmarcarse completamente de la noción del derecho a la educación, de la relación entre escuela y territorio, de la mirada sobre la pedagogía, o de la participación y convivencia en el ámbito escolar, la propuesta es acercarse a estas nociones desde otros puntos de vista, con marcos diferentes –aunque sin duda complementarios– para la reflexión.

Por ello, el tejido conceptual que se presenta en este documento hace parte de un esfuerzo conjunto no solo para comprender qué ocurre en el colegio respecto a las expresiones emergentes de la ciudadanía actual que han dinamizado la participación de los y las estudiantes (y “coloreado” la experiencia vital de quienes asisten al colegio), sino para observar también la permanente constitución de los sujetos en la escuela en relación con la conformación de grupos con construcciones identitarias fuertes y complejas, en un ámbito atravesado por el disfrute de los derechos culturales (que aparecen como obligaciones del Estado y como vivencia de las personas) y por la constante constitución de paisajes culturales escolares que modelan –o al menos son marco de– la cotidianidad escolar. Así, el trabajo en equipo fue imprescindible para lograr los objetivos que se trazó el estudio.

Fruto de este trabajo, identificamos algunas relaciones conceptuales entre los cuatro temas, que llamamos categorías transversales, pero además discutimos la existencia de otras categorías, que facilitan la comprensión de aquellas categorías transversales dentro del ámbito escolar. Estas categorías las denominamos tejedoras, y son: las expresiones culturales, la cultura escolar, las expresiones del ocio y la recreación, y la diversidad cultural. Como podemos observar, abordar las categorías transversales teniendo como substrato las tejedoras, permite ubicarlas de manera más clara en el espacio-tiempo de lo cotidiano en cada escuela: para nuestro caso, las nuevas ciudadanías, en cuanto expresiones que son –surgidas en marcos institucionales, empujadas por las directrices consumistas de los medios de comunicación y del mercado, o frutos de iniciativas más espontáneas y dirigidas por espíritus más altruistas–, hacen parte de las expresiones culturales de la escuela tanto en el aula de clase como en el patio de recreo y otros espacios; son expresión de las múltiples diversidades

que allí se negocian, pugnan por el reconocimiento y confrontan estereotipos; delimitan lo público en la escuela, a través de la participación; se expresan contundentemente en las asociaciones y grupos recreativos, artísticos, “ociosos” y deportivos..., en fin, hacen parte indiscutible de la cultura escolar.

En ese sentido, como parte del análisis, ubicamos la vida escolar en el centro del debate, teniendo en cuenta que su vivencia cotidiana está atravesada tanto por las relaciones en el “mundo real”, cara a cara, como por las relaciones en el “mundo virtual”, cada vez más generalizadas. Es importante notar que no interesa tanto referirnos a la escuela como institución, sino a la vida escolar como devenir del día a día en dicha institución, donde sujetos múltiples y diversos comparten un espacio, un tiempo y algunos fines y expectativas vitales –y ponen en conflicto otras tantas cosas–.

Ruta epistémica

La reflexión contemporánea en las ciencias sociales y humanas, y en particular en la educación, sitúa la cuestión de la subjetividad como núcleo articulador y problematizador en temas como la ciudadanía y las ciberciudadanías, la identidad sexual, los límites de la libertad, los derechos, la participación política, los territorios, los paisajes, entre otros. En este caso, la inquietud investigativa se focalizó en el tema de las subjetividades pero enmarcada en la escuela contemporánea.

Para explorar los diferentes marcos de comprensión del problema, situar los principales enfoques del concepto y arribar a algunas conclusiones, que inevitablemente conducirían a nuevas preguntas, se trazó una ruta epistémica para la comprensión y análisis de los conceptos en torno a las subjetividades, la escuela y los sujetos. Se plantearon interrogantes sobre las formas de constitución y expresión de los maestros y los estudiantes, lo que se espera amplíe la mirada reflexiva sobre las prácticas y las políticas educativas, propiciando espacios creativos para entenderlas de otro modo.

Categorías transversales y subcategorías

Para el estudio se conformó inicialmente un corpus bibliográfico de documentos, investigaciones, artículos de revistas, libros y documentos de

interés relacionados con el tema, con el fin de realizar un mapeo de los contenidos encontrados, los cuales se agruparon en tres grandes categorías relacionadas con los campos de indagación de las subjetividades contemporáneas: *Miradas sobre la subjetividad*; *Subjetividades contemporáneas*, y *Subjetividad y escuela*. Estas categorías a su vez contienen descriptores o subcategorías, algunas de las cuales se establecieron previamente y las otras son emergentes a la lectura analítica de los textos.

Las categorías para el tema de las *Nuevas ciudadanías* fueron *Nuevas ciudadanías en el marco de la participación ciudadana*; *Nuevas ciudadanías como expresión social de las subjetividades contemporáneas en constante cambio*, y *Los problemas de la diversidad, la diferencia y la desigualdad en la escuela*.

El corpus teórico respecto a los *Derechos culturales* se planteó en cuatro apartados: *Normativa internacional, nacional y distrital sobre Derechos culturales*; *Derechos culturales, diversidad, interculturalidad y paisajes culturales*; *Derechos culturales y desarrollo*; y *Derechos culturales, cultura escolar y uso de las TIC*.

Para el tema de *Paisajes culturales* emergen los siguientes temas: a) *La gestión, intervención y administración del espacio* (planeación y urbanismo, ordenamiento territorial); b) *Patrimonio y cultura*, en clave de desarrollo regional-preservación con una concepción de derecho cultural, en muchos casos de museo de lo exótico frente a la aldea global; c) *Hábitat y lugar* construidos a partir de los usos, evocaciones, carga simbólica, desigualdad; d) *Paisaje, territorio-cultura-naturaleza*, que evidencia unos intereses en torno a la relación ecológica, de modos de producción amables con la naturaleza hasta líneas que abordan el buen vivir.

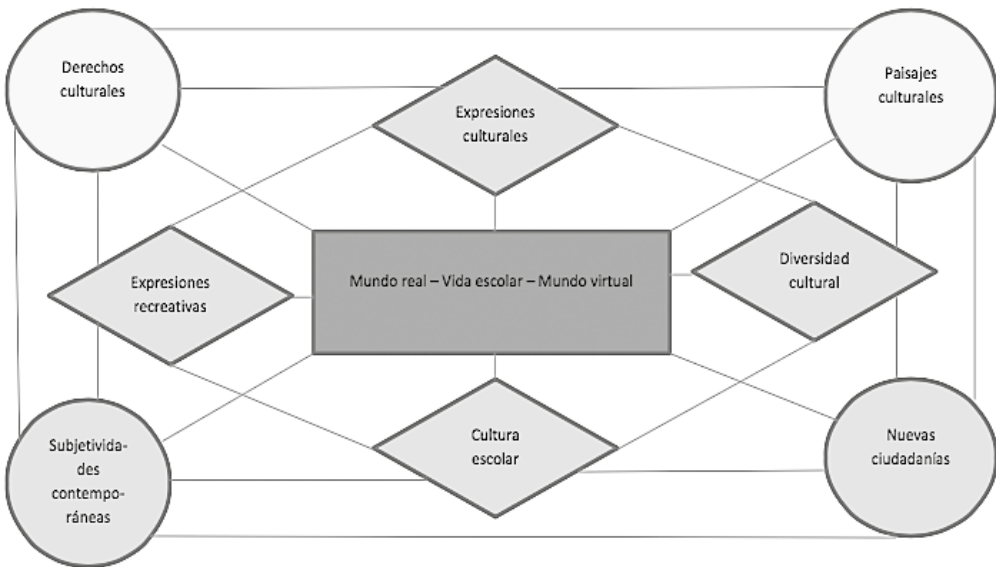
De otra parte, a través de la reflexión conjunta con los docentes y ponentes invitados al Seminario Investigativo se enriqueció esta perspectiva documental con las preguntas, experiencias y saberes de los participantes en torno a la función social de la escuela, a los mecanismos de poder implícitos en las prácticas educativas y culturales, y cómo estas inciden en la construcción de sujetos, y sobre el desafío que tiene la escuela para poder responder y potencializar procesos de autonomía, identidad, singularidad y libertad en la adquisición de saberes y en la configuración de las nuevas subjetividades escolares.

Categorías tejedoras

Se propuso integrar los temas centrales propuestos, hilándolos a través de las siguientes categorías tejedoras que permitieran relacionar los temas y conceptos, teniendo en cuenta el carácter holístico de la realidad escolar: Expresiones culturales, Cultura escolar, Ocio y recreación, Diversidad cultural.

A partir de estos conceptos se propuso como punto de partida la siguiente malla conceptual de la investigación (Palacio, 2016):

Malla conceptual del estudio



Ruta metodológica

La ruta metodológica hace referencia al conjunto de procesos que trazaron el camino a seguir para la elaboración de los productos de la investigación. Se definieron cuatro momentos metodológicos en los que se organizó el transcurrir de la investigación; estas fases no fueron consecutivas porque la revisión documental, por ejemplo, se realizó durante todo el estudio, y también el análisis y la reflexión estuvieron de alguna manera presentes en todos los momentos de la investigación. Las fases fueron:

Fase 1: Revisión de fuentes documentales y diseño de instrumentos

La revisión de fuentes documentales, como se señaló, se realizó a lo largo de todo el proceso investigativo y las sugerencias bibliográficas de los ponentes y docentes fueron muy inspiradoras para ampliar la perspectiva teórica. Asimismo, algunas lecturas clave se reseñaron y comentaron entre las investigadoras en las reuniones de trabajo proyectadas por el coordinador del estudio. La revisión permitió establecer el corpus y definir las categorías de análisis, como también la cronología, los autores, teorías y puntos de transición relativos a las cuatro categorías principales.

Se tuvieron en cuenta documentos y libros publicados, artículos de revistas en la WEB, documentos clasificados en el catálogo bibliográfico del IDEP y de revistas nacionales de pedagogía y ciencias sociales, como también documentos referenciados reiteradamente en la bibliografía de textos especializados sobre el tema, e informes de tesis relacionadas. Las actividades de esta fase fueron:

- Rastreo documental.
- Mapeo de avances conceptuales y metodológicos.
- Diseño en equipo de los instrumentos para la recolección de información: a) la Matriz del Corpus bibliográfico y b) la Ficha RAE para la sistematización y lectura analítica de documentos, que conformaron la fuente primaria de la indagación:
 - a. **Matriz para el Corpus bibliográfico:** esta matriz básica se elaboró teniendo en cuenta los criterios para la conformación de un corpus de documentos, de acuerdo con la tematización y las categorías establecidas y para organizar los textos a consultar y poder establecer una base documental de consulta.

Matriz Corpus bibliográfico subjetividades contemporáneas	
Ítem	Descripción
Número	Número de consecutivo.
Eje	Clasificación dentro de alguno de las tres categorías de tematización establecidas: Miradas sobre las subjetividades, Subjetividades contemporáneas, Subjetividad y escuela.
Categoría	Clasificación dentro de alguna de las tres categorías: Miradas sobre las subjetividades, Subjetividades contemporáneas, Subjetividad y escuela.
Tipo de documento	Característica del texto: libro, revista, artículo de libro, artículo de revista, artículo en internet, documento institucional o informe de investigación sin publicar.

Matriz Corpus bibliográfico subjetividades contemporáneas	
Ítem	Descripción
Número	Número de consecutivo.
Nombre	Del autor.
Año	De publicación del documento.
Título	Del documento, artículo, capítulo, sección.
Título	Del libro o revista (con número) en el que se encuentra el documento.
Ciudad	De publicación del documento o del libro o revista donde se encuentra.
Editorial	De publicación del documento o del libro o revista donde se encuentra.
Páginas	Del documento.
Localización	Pautas para la ubicación del texto: en una biblioteca concreta, en una dirección de internet, etc.
RAE obligatorio	Se escribe SI en el caso de que el texto vaya a ser analizado a través del instrumento RAE.

b. Ficha de Resumen Analítico Especializado (RAE): esta ficha se diseñó para recoger la lectura analítica de los textos seleccionados en cada categoría y considerados relevantes para establecer los marcos de comprensión de los temas y autores prioritarios. La definición de los apartados y focos de indagación de los RAE se realizó entre el equipo de investigadoras participantes en el estudio y se definieron los siguientes campos:

- **Número:** corresponde al número que se ha asignado a la referencia bibliográfica del cuerpo documental.
- **Medio:** texto impreso o digital.
- **Tipo de documento:** Característica del texto: libro, revista, artículo de libro, artículo de revista, artículo en internet, documento institucional o informe de investigación sin publicar.
- **Localización:** en una biblioteca concreta, dirección de internet, etc.
- **Apellidos:** del autor o autores.
- **Nombre:** del autor o autores.
- **Año:** de publicación del documento.
- **Título:** del documento. En el caso de hacer parte de un libro o revista, a continuación del título, aparece "En: título del libro o revista con su número".
- **Subtítulo:** del documento.
- **Editorial/Entidad:** de publicación del documento o del libro o revista donde se encuentra.

- **Ciudad:** de publicación del documento o del libro o revista donde se encuentra.
- **ISBN/ISSN:** de publicación del documento o del libro o revista donde se encuentra.
- **Páginas:** del documento.
- **Abstract o resumen:** en el caso en el que aparece en el mismo documento.
- **Palabras claves:** en el caso en el que aparecen en el mismo documento. De considerarse necesario, se escriben.
- **Contenidos:** tabla de contenido del documento.
- **Citas:** transcripción de las citas más importantes del documento. Las citas siempre van entre comillas y con el número de página correspondiente. En el caso de que sea una cita dentro del documento (cita de cita), se escribe en color rojo. También se puede escribir un resumen con los principales elementos que se desee destacar, siempre relacionando la(s) página(s) correspondiente(s).
- **Metodología:** fundamenta lo expuesto en el documento. Este campo es especialmente importante en el caso de los documentos que son resultado de estudios o investigaciones.
- **Conclusiones (del texto)** conclusiones del autor o autores del documento. Se pueden transcribir citas.
- **Inferencias,** comentarios, observaciones y análisis de los contenidos de quien diligencia el RAE.
- **Bibliografía:** de la bibliografía que recoge el documento, quien ha diligenciado el RAE, recoge aquella que considera relevante para el corpus teórico. Para el caso de haber transcrito una cita de citas (ver campo Citas), siempre se debe transcribir el texto correspondiente de la bibliografía (aunque en general no se considere muy importante).

Fase 2: Diseño del Seminario investigativo

La realización de un Seminario-taller de investigación con docentes y ponentes invitados fue la metodología que se adoptó para recabar información de fuentes primarias con maestras y maestros de colegios distritales, a fin de problematizar y ampliar la perspectiva sobre los temas centrales del estudio: *Subjetividades contemporáneas, Nuevas ciudadanías, Derechos culturales y Paisajes culturales*. A través del Seminario investigativo se buscó propiciar este espacio para compartir experiencias, vivencias, saberes, reflexiones en torno a estos cuatro temas centrales y

poder establecer conjuntamente cuáles son los principales marcos de comprensión de las categorías iniciales propuestas.

El *Seminario Investigativo Transformaciones y desafíos de la escuela actual* contó con dos líneas, que corresponden a los pares temáticos de los estudios realizados desde el componente Educación y Políticas Públicas: Derechos y Paisajes Culturales, y Subjetividades Contemporáneas y Nuevas Ciudadanías. En ese sentido, aunque gran parte del diseño del Seminario se realizó entre todas las integrantes del equipo del estudio, algunos aspectos del desarrollo de las sesiones específicas de cada par temático fueron trazados por separado.

El principal sentido del *Seminario Investigativo Transformaciones y desafíos de la escuela actual* fue el diálogo de saberes y la experiencia que se hace manifiesta en la cotidianidad de la escuela, que permitió establecer un panorama sobre el estado de la discusión en estas categorías interrelacionadas (derechos culturales, paisajes culturales, subjetividades, nuevas ciudadanías), y dar cuenta de una suerte de “cartografía pedagógica” en torno a cómo y dónde, en el contexto escolar, cobran cuerpo. Es decir, los seminarios se convierten en escenarios de indagación sobre las tendencias como se comprenden y asumen actualmente los conceptos arriba mencionados, y cómo se vivencian y hacen parte de la experiencia de los maestros y maestras (y, a través de ellos(as), de los(as) estudiantes) en la cotidianidad de las escuelas.

Esta reflexión nos permitió discernir entre dos objetivos claros del espacio propuesto, relacionados con la participación de las personas convocadas, es decir, de maestros y maestras del Distrito. El primer objetivo fue la cualificación de los y las asistentes, en dos sentidos: obtener y analizar conocimientos acerca de los temas de su interés, con los aportes brindados por invitados expertos; y producir conocimiento a partir del análisis de su experiencia en campo, dado el adjetivo de “investigativo” con el que se lanzó el Seminario, con lo que se invitó a una participación activa para observar, capturar y analizar los fenómenos tratados en el ámbito de su colegio.

El segundo objetivo del Seminario fue la indagación que podíamos realizar los integrantes del equipo de los estudios del IDEP, acerca de cómo se viven las temáticas trabajadas en los diferentes colegios, trabajando con los maestros y maestras en calidad de informantes de primer orden.

Preguntas orientadoras comunes:

- ¿Cómo la escuela actual posibilita y/o limita la constitución de subjetividades, la emergencia de nuevas ciudadanía, el goce de derechos culturales y la construcción de paisajes culturales?
- ¿Cuál es el lugar de maestros y maestras como agentes en la construcción de una escuela que reconozca la diversidad y las diferencias en relación con los temas propuestos?
- ¿Cómo expresan los actores educativos el goce estético, el uso del tiempo libre, la creatividad, entre otras, al interior de la escuela y en su relación con el entorno?

En las reuniones preliminares entre el equipo de investigación y el grupo de expertos invitados, se intentó visibilizar posibles relaciones entre las *categorías transversales* y las *categorías tejedoras*, situándolas todas en el entorno de la escuela, como parte de las expresiones culturales, recreativas y comunicativas de los sujetos escolares en el entorno real de la cotidianidad, como también en las relaciones de comunicación, socialización y aprendizaje en los espacios virtuales.

Con este agrupamiento de las temáticas, se conformó un equipo de investigadoras y de invitados expertos en los diferentes temas, que desde distintas orillas y con diferentes responsabilidades y formas de involucramiento aportaron conceptualmente a la reflexión propuesta a través del seminario.

Para la realización de este Seminario, el equipo del IDEP encargado de la planeación optó por combinar tres tipos de recursos metodológicos: a) los conversatorios con los ponentes invitados y el grupo de investigadoras del IDEP; b) los talleres metodológicos de reflexión con docentes e investigadoras; c) los talleres de trabajo corporal y seminarios, a cargo de los ponentes invitados para cada uno de los temas centrales y las categorías tejedoras.

Respecto a la logística, los conversatorios con los ponentes invitados se realizaron los viernes en la tarde, previos a las sesiones del Seminario. En tal sentido las sesiones del seminario se realizaron en el colegio Distrital María Montessori los sábados en la mañana, alternando en sus dos sedes.

En cuanto a las sesiones metodológicas del Seminario, a cargo de las investigadoras del IDEP, se estructuraron con base en dos metodologías

cualitativas: *el Árbol de la conversación* y *el Metaplán*, como recursos didácticos para visualizar colectivamente las participaciones de los docentes durante el Seminario, y conocer sus perspectivas y reflexiones en torno a las *Subjetividades contemporáneas* y *Nuevas ciudadanías* y *Los Derechos y Paisajes culturales*.

El árbol de la conversación, inicialmente se propuso como un instrumento cualitativo que permitiera recoger intercambios de preguntas, respuestas, ideas, acerca de los temas trabajados durante cada sesión, a partir de una silueta de un árbol dibujada, con sus raíces, troncos y ramas. De acuerdo con el tipo de intervención, se propuso que los participantes ubicaran en las ramas, raíces o tronco sus aportes, de acuerdo con las siguientes convenciones: hojas: preguntas; flores: respuestas; frutos: ideas, comentarios, observaciones, y semillas: expectativas. Si bien se recogieron algunas preguntas e inquietudes de los participantes, que fueron las hojas del árbol y escritas en cartulinas de colores y el árbol estuvo en casi todas las sesiones del Seminario, fue el Metaplán la metodología que más se utilizó.

El Metaplán como metodología cualitativa de moderación grupal fue útil para la recolección de las reflexiones y la generación de inquietudes, respuestas y relaciones entre los conceptos y preguntas que se propusieron para cada sesión del seminario. La metodología de Metaplán se realizó mediante la participación escrita a través de tarjetas en un panel público y se colocaron en cartulinas de colores y en lugares claves de la red de conceptos que se van tejiendo con las participaciones de todos. Asimismo, el Metaplán garantizó la participación de todos los docentes y la puesta en común de sus ideas e inquietudes. Además de los recursos presentados más arriba en términos del Árbol de la conversación y el Metaplán se utilizaron igualmente los siguientes recursos (Vargas, 2015):

Narrativas: Textos escritos, gráficos y audiovisuales producidos por participantes

Como medios y herramientas virtuales, el equipo del IDEP propuso ofrecer un espacio en el cual se manejara de manera vivencial la comunicación virtual, y las lógicas de las redes sociales. Así, en un principio se pensó en el montaje de un blog y un correo electrónico para recibir los textos (escritos y visuales) que invitamos a hacer a las maestras y los maestros.

La idea del blog fue rápidamente modificada por la de una cuenta de Facebook, por la facilidad en su manejo.

La propuesta que se les hizo fue capturar en imágenes (principalmente, pero podían hacer llegar toda clase de narrativas) las expresiones de la subjetividad de sus estudiantes –y de ellos(as) mismos(as), si así lo quisieran–, las manifestaciones de nuevas ciudadanías, los paisajes culturales que se construyen en el colegio y todo lo que evidenciara el disfrute de derechos culturales en el ámbito escolar.

La sistematización y análisis de tal material (en particular de las imágenes y los videos) nos llevó a elaborar un instrumento de registro que pudiera, al igual que el RAE, ser parte de un banco de información general sobre estas temáticas en el contexto escolar. Este instrumento⁴ fue elaborado en formato Excel y contó con los siguientes campos para una sistematización básica:

Ficha de sistematización y análisis de imágenes y audiovisuales	
Campo	Descripción
Número	Número en orden consecutivo.
Medio	Se trata de si el texto se encuentra digitalizado o en formato físico.
Tipo de documento	Característica del documento: Fotografía, fotomontaje (memes), video, ilustración, otros.
Autor(a)	Nombres y apellidos.
Colegio	Nombre del colegio, jornada y área de docencia.
Año	Del documento (eventualmente podrían aportar documentos capturados en otros años).
Título	Dado por el(la) autor(a).
Tema o pregunta generadora: conceptos (ideas principales ilustradas o expuestas)	Este tema se indica durante las sesiones de trabajo-talleres.
Descripción de la imagen (tipo de paisaje, personajes(s), presencia de símbolos, énfasis (centralidad de algo), color...)	Descripción de la imagen, ilustración, fotomontaje, etc. De acuerdo con la pregunta generadora, el análisis se puede centrar en algunos elementos específicos.
Comentario personal	En este campo la persona quien diligencia la ficha consigna sus observaciones y realiza análisis del documento.

4 La fuente sobre la que se trabajó para el diseño y adecuación de la ficha es: <http://historia1imagen.cl/2007/07/04/%C2%BFcomo-analizar-una-imagen/>

Ficha de sistematización y análisis de imágenes y audiovisuales	
Campo	Descripción
Número	Número en orden consecutivo.
Categoría (para la sistematización). Se desprende del tema o pregunta generadora	Este campo se utiliza en el caso en que la persona quien diligencia la ficha haya establecido categorías específicas de acuerdo con el tema o la pregunta generadora. Por ejemplo, para el caso de nuevas ciudadanías, puede existir una categoría de manifestaciones colectivas específicamente por medios de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con lo que se puede generar una categoría específica.

Conversaciones

Por último, se consideran los espacios de conversación incentivados a partir de las sesiones de conversatorios con los invitados, como fuentes importantes de información. En todos los casos en los que se desarrollaron las conversaciones orientadas dentro del Seminario, se procedió elaborando fichas de las sesiones, incorporando así las observaciones, comentarios y preguntas de los y las asistentes.

Para capturar la información correspondiente, se elaboró una ficha de sistematización y análisis de todas las conversaciones, teniendo en cuenta el carácter integrador que tienen los temas, con el siguiente formato:

Conversatorio-Entrevista sobre...
Fecha:
Invitado experto:
Participantes:
Exposición de las preguntas formuladas y descripción del conversatorio.

La fotografía

Para el caso de Paisajes Culturales la fotografía jugó un papel interesante como técnica e instrumento de registro de información en los talleres metodológicos con maestras (os), de tal forma que se registró visualmente la producción y creación colectiva. Con ello, se documentó y se creó un banco de memoria de los encuentros y se contó con un insumo de análisis de lo que emergió en cada sesión; como mecanismo para la difusión la fotografía permitió dar cuenta de los enfoques del corpus bibliográfico; asimismo como memoria de la experiencia se difundió lo que aconteció en cada sesión; y como tema y objeto de estudio: se buscó

que maestras (os) conformaran parte de las narrativas de la escuela a partir de la narración visual a manera de ensayo fotográfico. Asimismo, estas narraciones implícitamente también dieron cuenta de la representación subjetiva de la realidad: aquel que mira por el lente, decide enfocar y obturar (Mancera, 2015).

Fase 3: Implementación del seminario y los conversatorios con ponentes invitados

El seminario se implementó de acuerdo con lo programado y se realizaron las diez sesiones proyectadas. Participaron docentes, investigadoras y ponentes invitados, de acuerdo con los temas y las metodologías previstas. Por su parte los conversatorios con los expertos invitados fueron concebidos como una herramienta de apoyo y encuentro para generar nuevas reflexiones y compartir perspectivas sobre los diferentes temas en cuestión; permitieron ampliar la mirada y conocer nuevos autores en cada uno de los temas prioritarios y sobre las categorías tejedoras, a partir del diálogo con los expertos invitados. Los conversatorios también sirvieron como escenario de preparación y contextualización para los talleres y seminarios de los sábados con los docentes.

En los conversatorios participaron las investigadoras del IDEP, el coordinador del estudio y los ponentes invitados y se logró generar un proceso de reflexión, discusión y consulta alrededor de cada una de las temáticas propuestas; fueron muy útiles para el intercambio de perspectivas, autores y puntos de vista sobre los temas en indagación.

El diálogo con los ponentes invitados estuvo orientado en cada reunión por una de las investigadoras, de acuerdo con los temas en cuestión, a partir de un protocolo de preguntas elaboradas por las investigadoras para cada uno de los temas.

En el caso de las subjetividades contemporáneas el protocolo de preguntas para el conversatorio fue el siguiente:

Preguntas sobre <i>Subjetividades contemporáneas</i> en la escuela	
1.	¿Cuáles son los autores y tendencias conceptuales más relevantes en torno al tema del Sujeto y las Subjetividades?
2.	¿Cómo caracterizaría las subjetividades contemporáneas juveniles?

Preguntas sobre <i>Subjetividades contemporáneas</i> en la escuela	
3.	¿Qué opina de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como escenario para la constitución de subjetividades?
4.	¿Qué podría compartiros sobre la constitución de la subjetividad en la primera infancia y la adolescencia?
5.	¿Cómo responder al desafío que tiene la educación respecto a la construcción de las nuevas subjetividades infantiles y juveniles?
6.	¿Qué enfoques y temas le parecen relevantes para el tema de las políticas educativas nacionales en la vía de favorecer un mejor desarrollo humano y social de los estudiantes?
7.	¿Qué podría compartiros sobre la situación actual del reconocimiento de las diversidades sexuales en el escenario escuela actual?
8.	¿Cómo la escuela podría responder al desafío que tiene la educación respecto al reconocimiento de la necesidad de nuevos dispositivos pedagógicos y culturales que potencialicen procesos de autonomía, singularidad y libertad en la configuración de subjetividades?
9.	Siendo algunas expresiones de las nuevas ciudadanía claramente anti-institucionales, ¿debería la escuela interferir en sus manifestaciones?, ¿qué debería hacer la escuela para dialogar con ellas?, ¿qué opinión le merecen las instancias oficiales de participación estudiantil?
10.	¿Cómo debería manejar la escuela la realidad de la diversidad?
11.	¿Cómo se vive la ciudadanía (y las nuevas ciudadanía) en la primera infancia?

El guion general de preguntas dirigidas al experto en Nuevas ciudadanía, fue el siguiente (Vargas, 2015):

Preguntas sobre <i>Nuevas ciudadanía</i> en la escuela	
1.	¿Cuáles son los principales debates que encontramos actualmente en torno a los conceptos de nuevas ciudadanía?
2.	¿Qué diferencia las nuevas ciudadanía de la ciudadanía “moderna”? ¿Sí recae en el paso de la modernidad a la posmodernidad la diferencia?
3.	¿Bajo qué circunstancias es posible hablar de la existencia de nuevas ciudadanía en el ámbito escolar?
4.	A su criterio, ¿en qué sentido se relacionan las nuevas ciudadanía con las subjetividades contemporáneas, con los derechos culturales y con los paisajes culturales?
5.	Siendo Colombia un país reconocido como pluriétnico y multicultural, y en comparación con otros países de la región, ¿en qué “nivel” de interculturalidad considera que nos encontramos?, ¿por qué?
6.	¿Qué opina de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medios-escenarios de las nuevas ciudadanía?, ¿cómo se encuentra Colombia respecto a su uso?
7.	¿Es la escuela un escenario de participación ciudadana para sus estudiantes?
8.	¿Cómo se “balancea” la construcción de identidades individuales y subjetivas de las personas con la emergencia de nuevas ciudadanía que convocan y agrupan colectivos?, ¿qué pasa al respecto en el ámbito escolar?
9.	Siendo algunas expresiones de las nuevas ciudadanía claramente anti-institucionales, ¿debería la escuela interferir en sus manifestaciones?, ¿qué debería hacer la escuela para dialogar con ellas?, ¿qué opinión le merecen las instancias oficiales de participación estudiantil?

Preguntas sobre <i>Nuevas ciudadanía</i> en la escuela	
10.	¿Cómo debería manejar la escuela la realidad de la diversidad?
11.	¿Cómo se vive la ciudadanía (y las nuevas ciudadanía) en la primera infancia?

Respecto a los Derechos culturales las preguntas claves fueron las siguientes (Orjuela, 2015):

Preguntas sobre <i>Derechos culturales</i> en la escuela	
1.	¿Cuáles los principales debates en torno al tema de derechos culturales, considerando en el contexto colombiano actual?
2.	¿Qué elementos normativos pueden argüirse en el momento de establecer políticas educativas que articulen la promoción de los derechos culturales?
3.	¿Qué relevancia tiene la garantía de los derechos culturales en el desarrollo humano?
4.	¿De qué manera se expresan estos derechos en el contexto escolar actual?
5.	¿Cómo puede la escuela promover el disfrute y ejercicio de los derechos culturales? ¿Qué elementos hay que tener en cuenta?
6.	¿Cómo evaluar la garantía o la vulneración de los derechos culturales en el ámbito escolar?
7.	¿Qué relaciones encuentra entre derechos culturales y paisajes culturales?
8.	¿Cómo vincula el derecho a la paz-eje fundamental del Plan de Desarrollo actual- con los derechos culturales?
9.	¿Qué impacto tienen las TIC en el ejercicio de los derechos culturales?
10.	¿Pueden ser las TIC nuevos paisajes culturales?
11.	¿Considera que las TIC influyen en el ejercicio de los derechos culturales de niños y jóvenes? ¿De qué manera?
12.	¿De qué manera relaciona el ejercicio de los derechos humanos con las subjetividades contemporáneas y las nuevas ciudadanía?

Para Paisajes culturales las preguntas planteadas fueron las siguientes (Mancera, 2015):

Preguntas sobre <i>Paisajes culturales</i> en la escuela	
1.	¿Qué diferencia hay entre paisaje y paisaje cultural?, ¿o en realidad son lo mismo?
2.	¿Cuáles son los vínculos entre cultura, naturaleza y paisaje?
3.	¿Cómo define territorio?
4.	¿La escuela cómo se relaciona con los paisajes culturales?
5.	¿Los paisajes culturales como objeto de estudio cómo se relacionan con: a) el desarrollo cultural y ambiental sustentable, b) la ordenación y planificación del espacio; y c) con la protección y la gestión del patrimonio cultural y natural?
6.	¿Existe una relación entre <i>sensus</i> y <i>ludus</i> , <i>recreación</i> y <i>paisajes culturales</i> ?
7.	¿Existe relaciones o tensión entre la ecologización del patrimonio o patrimonialización de los espacios ecológicos y los paisajes culturales?

Fase 4: Análisis e interpretación de la información

La lectura de las fuentes documentales y el análisis e interpretación de la información de fuentes primarias y secundarias señalaron algunas tendencias y comprensiones de los temas. Los conversatorios con los ponentes invitados y el grupo de investigadoras del IDEP, los talleres metodológicos de reflexión con docentes e investigadoras y los talleres de trabajo corporal y seminarios, aportaron vivencias, preguntas, tensiones y marcos de comprensión sobre las subjetividades contemporáneas y las nuevas ciudadanía, los derechos y los paisajes culturales en el entorno escolar. El siguiente gráfico representa la interrelación entre los elementos dispuestos en el estudio (Mancera, 2015):



Referencias

- Dimaté, P (2015). Informe técnico final, Producto 4. Sujetividades contemporáneas en la escuela: el estado de la cuestión. Estudio *Subjetividades contemporáneas y nuevas ciudadanía en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Mancera, A (2015). Informe técnico final, Producto 4. Paisajes culturales en la escuela: el estado de la cuestión. Estudio *Derechos y paisajes culturales en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Orjuela, L (2015). Informe técnico final, Producto 4. Derechos culturales en la escuela: el estado de la cuestión. Estudio *Derechos y paisajes culturales en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Palacio, J (2016). Subjetividades holográficas: las vicisitudes de los derechos, los paisajes y las nuevas ciudadanía en los contextos escolares. En *Transformaciones y desafíos de la escuela actual: de subjetividades, ciudadanía, derechos y paisajes*. Bogotá: IDEP.
- Vargas, L.M. (2015) Informe técnico final, Producto 4. Nuevas ciudadanía en la escuela: el estado de la cuestión. Estudio *Subjetividades contemporáneas y nuevas ciudadanía en la escuela*. Bogotá: IDEP.

CAPÍTULO 3

Análisis documental de políticas educativas distritales en el periodo 2012-2016, Bogotá Humana

Este trabajo se realizó en el marco de la Fase 4 del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación, durante el primer semestre de 2016. Su objetivo fue hacer una revisión de la producción documental de la Secretaría de Educación Distrital, con respecto a los documentos de carácter académico o programático producidos al interior de la entidad, como fundamento y desarrollo de los programas que viabilizaban esas políticas en las instituciones educativas. Para ello se seleccionaron tres políticas de interés principal de la Administración, la política de primera infancia, la política curricular, y la política de ciudadanía y convivencia. Estas tres políticas educativas hacían parte de lo que en la SED se consideraban proyectos prioritarios, que los diferenciaban de alguna manera de las apuestas del Plan Sectorial de Educación, aunque estaban igualmente contenidos en ellas.

Al mismo tiempo se hizo un análisis documental de la producción del IDEP sobre dos temas que surgieron como temas emergentes en el Componente de Educación y Políticas Públicas en el primer año del periodo, que se presenta en el capítulo cuarto de este libro. De tal manera que tuvimos cinco temas principales, que como veremos aparecían igualmente como temas comunes en el ordenamiento de las categorías trabajadas, cada uno de ellos a cargo de una investigadora y con una metodología común de análisis documental. Utilizamos la idea inicial del coordinador del proyecto en términos de la relación y el trabajo conjunto, expresada por una de las investigadoras como “los vasos comunicantes”, que

señalaban la intención y el propósito de que lo trabajado por una investigadora fuera útil para el trabajo de las demás y lo que se ganara en la indagación con respecto a un tema, fuera una ganancia para el análisis de los demás.

Con el acompañamiento metodológico de la entidad de apoyo, Organización y Gestión de Proyectos-DeProyectos, a través de la investigadora Zandra Pedraza¹, se llegó a los siguientes acuerdos: revisar la producción de la SED bajo la perspectiva de un análisis de contenido directo a la manera de la teoría fundamentada; revisar la producción del IDEP a través del uso del meta-análisis como lectura de segundo nivel; utilizar procedimientos de categorización y análisis que brinden posibilidades de comparabilidad para los cinco estudios; elaborar un glosario de términos que permitiera delimitar el universo conceptual; y conformar un corpus bibliográfico que sirviera a cada investigadora y que pudiera ser de utilidad común.

En este capítulo se presenta la descripción de la aproximación metodológica desarrollada por cada una de las investigadoras que se acercaron a la producción de la SED a través del análisis de la política de infancia, de la política curricular y de la política de ciudadanía y convivencia. La presentación que hacen las investigadoras puede contener elementos que se reiteran entre una y otra, pero al mismo tiempo señalan los aspectos particulares propios de cada indagación y la manera de abordar el ejercicio investigativo por cada una de ellas. Las investigadoras que participaron en los estudios que aquí se presentan son Alexandra Mancera Carrero, Luz Maribel Páez Mendieta y Lina María Vargas Álvarez. Información específica sobre los resultados de los estudios se puede encontrar en el libro digital que presenta los documentos derivados de esta aplicación (Palacio, 2016) y en los informes correspondientes al proyecto.

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

1 Zandra Pedraza, profesora titular del Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes.

Acerca de la política distrital de atención integral a la primera infancia

Alexandra Mancera Carrero¹

Matriz de análisis y valoración

La valoración de la política de atención integral a la primera infancia de la SED en el periodo 2012-2016, se realizó a través de la revisión de los documentos oficiales. Dicho ejercicio se llevó a cabo a través de la Matriz de Análisis y Valoración, considerada el principal instrumento de trabajo de indización y organización de la información con base en las variables de búsqueda, selección y clasificación de las fuentes. De esta manera, se garantizó una ruta de seguimiento conceptual a partir de categorías establecidas propias de las características nucleares del proyecto de la SED en cuestión.

Es decir, en los documentos estudiados dichas categorías determinan el proceso de identificación, asignación de códigos, y descriptores, para extraer citas textuales o información directa. A su vez actúan como índices de contenido, de modo que se facilite recuperar elementos de información de la fuente documental y la organización de los informes de hallazgos y resultados.

Este instrumento es producto de la orientación metodológica y los acuerdos del trabajo conjunto del equipo de investigación. Ello, para garantizar consistencia y cierta ruta única de tratamiento en el análisis y

1 Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos, Universidad Central. Correo electrónico: alexandra.alejita.mancercarrero@gmail.com

valoración de los documentos oficiales. De esta forma, se logró contar con una estructura macro homogénea en razón a la naturaleza de categorías de primer, segundo y tercer nivel que más adelante se explican con mayor detalle. Es necesario señalar que los dos primeros grupos de categorías responden a la especificidad de cada uno de los Proyectos de la SED que son analizados y las de tercer nivel a determinadas características comunes que permitirán su comparabilidad y tratamiento conjunto, pero no llegan a ser iguales.

Este instrumento está organizado en tres partes: la primera, corresponde a la identificación del documento; la segunda, contiene aspectos temáticos –conceptuales y metodológicos– de acuerdo a las categorías pre-establecidas que emergen de las características del Proyecto en cuestión a revisar. La tercera contiene las convenciones que amplían el análisis al permitir cruzar elementos propios de cada una de las categorías en relación con la implementación de la política pública y sus efectos en razón a: actores, logros, dificultades, tiempos, espacios, entre otros.

A continuación, se detalla la estructura que integra a la matriz de análisis y valoración; así como sus componentes específicos:

La identificación del documento

La primera parte de la matriz, que corresponde a la identificación de cada documento, consta de ocho celdas y se constituyen como los campos básicos del corpus de análisis documental del estudio, previamente elaborado, en el cual, como se informó en el producto uno, después de recopilar la documentación se organiza de acuerdo a fuentes: a) los documentos creados al interior de la SED propios del proyecto 901, b) los documentos creados al interior de la SED de otros proyectos estratégicos asociados alrededor de primera infancia, educación inicial y ciclo inicial, tales como el proyecto para la ciudadanía y convivencia, o el programa integrador 40x40 y c) aquellos documentos encargados desde la SED a otras instituciones tales como el IDEP, CINDE y UNESCO, entre otros, que le aporten al objetivo de esta revisión).

Número	Tipo de Documento	Título del Documento	Autorías	Año	Resumen o descripción	Ciudad	Editorial
--------	-------------------	----------------------	----------	-----	-----------------------	--------	-----------

En sí, esta primera parte de identificación del documento aporta a la matriz un primer insumo de información y se constituye como una herramienta de búsqueda independiente para la clasificación de documentos. Así:

Número de documento: permite organizar, ubicar y realizar la búsqueda de información al interior del instrumento del corpus documental y en la matriz de análisis y valoración.

Tipo de documento: corresponde a la clasificación de los documentos oficiales de la SED, en este caso en relación con el proyecto 901 de la SED. Dicha clasificación está dada en tres grandes grupos: 1) Documento Normativos y/o Lineamientos, 2) Informes de estudio-académicos y 3) Experiencias, lo cual también permitirá facilitar la búsqueda.

Así, en las restantes columnas de la matriz, corresponden a campos de título del documento, autorías, año, resumen –en caso que cuente con este–; ciudad y editorial. En su conjunto insumos básicos de identificación bibliográfica.

A continuación, se presenta el detalle de cada campo de esta primera parte de la matriz de análisis y valoración:

Número (Columna A): de identificación interna del documento, correspondiente al corpus documental (entregado en el producto 1 del contrato), a la ficha resumen del corpus documental y a la matriz de análisis y valoración.

Tipo de documento (Columna B): cada documento se encuentra clasificado en tres (3) categorías, de acuerdo a su objetivo de investigación o publicación.

Normativos y/o Lineamiento (lineamientos y orientaciones técnicas, pedagógicas y políticas).

Informes de estudio-académicos (análisis académicos o políticos).

Estrategias (manuales, guías, protocolos y memorias de eventos de formación y capacitación).

Nombre del documento (Columna C)

Autor(a/s/es) (Columna D): nombre de la persona y/o institución autora del documento.

Año (Columna E): De elaboración y/o publicación del documento.

Resumen (Columna F): este resumen es sucinto. En caso de que el documento estudiado cuente con tal resumen, puede ser cita textual. En caso contrario, o si la investigadora así lo decide, el resumen corresponde a una elaboración propia.

Ciudad/País (Columna G): de elaboración y/o publicación del documento.

Editorial (Columna H): tipo de empresa que se encarga de la publicación y distribución de escritos. Se citará el número de edición en caso de ser necesario.

Las categorías de análisis

Analiza los principales contenidos conceptuales y metodológicos del Proyecto 901 de la SED, corresponden a características propias o elementos nucleares. Consta de las categorías de análisis, determinadas en el ejercicio, en diferentes niveles (primero, segundo y tercero) seguidas de una columna de bibliografía citada y una de observaciones; en ésta última se consignan comentarios, anotaciones y observaciones. Según la complejidad o amplitud de la categoría, puede contar en su interior con subcategorías, de acuerdo a la temática.

En el análisis documental los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías, de manera que se pueda organizar conceptualmente la información y se pueda presentar siguiendo algún tipo de patrón o regularidad. La categorización facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación; ello requiere de un proceso de ordenación según unas características similares o ejes principales, para lo que se necesita cierto nivel de conocimiento y abstracción.

La categorización se constituye en una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados, según Torres (2002)²:

... este proceso consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en

2 Los tres autores citados, Torres, Galeano y Osses Bustingorry, sirven de referente de los diferentes documentos, por eso son citados en la bibliografía al final de la primera parte.

los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio. La categorización constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada.

Galeano (2004), dice que las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas que dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos. Es clasificar la información de acuerdo a criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados, con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar y teorizar.

La categorización no es arbitraria, está regida por principios y además, tiene en cuenta ciertos factores que influyen en la misma. De acuerdo con Osses Bustingorry (2006), un sistema de categorías cumple con las siguientes características:

- Exhaustividad, porque cubre todas las unidades diferenciadas de los datos.
- Exclusión mutua, porque cada unidad se incluye en una sola categoría.
- Único principio clasificatorio, porque están ordenadas desde un único criterio de ordenación y clasificación.
- Objetividad, porque las categorías son claras para cada uno de los investigadores.
- Pertinencia, porque las categorías son relevantes respecto de los objetivos del estudio y adecuadas a los documentos analizados.

El presente análisis documental está organizado a través de un sistema de categorías, para facilitar su análisis y responder a los objetivos formulados. El sistema de categorías de clasificación refleja la estructura de los temas de interés propuestos y los contenidos de los documentos analizados. En esta investigación, se denominaron categorías de primer nivel o primarias y corresponden a Atención integral, Primera infancia, Educación inicial y Currículo y pedagogía; en consonancia están las categorías de segundo nivel correspondientes a Cuidado calificado, ciclo inicial o cero, Pilares (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio), Desarrollo integral, Referencias a los Espacios-Lugar, Acompañamiento pedagógico (a maestros, a directivos, a agentes educativos de jornada completa; a Mesas Pedagógicas y a familias) participación en mesas intersectoriales distrital y locales y unas categorías de tercer nivel

o comunes Política curricular, Educación como Derecho, Diversidad, Territorios y Ciudadanía y convivencia y por último las emergentes y/o transversales que resulten de la revisión.

En el caso de las categorías de primer nivel o primarias, hacen referencia a la concepción de los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos desde su nacimiento hasta cumplir los seis años. En esta categoría, se analizan y se identifican aquellos elementos que reconocen la singularidad de niñas y niños como seres sociales activos en proceso permanente de desarrollo. Asimismo, se identifican las disposiciones políticas y normativas que aseguran las condiciones requeridas para que niñas y niños gocen efectivamente de la garantía de sus derechos. Está conformada por las subcategorías: Atención integral, Primera infancia, Educación inicial y Currículo y pedagogía.

Las categorías de segundo nivel, hacen referencia a la forma, pilares e impacto que se generan en los niños, niñas, familias, maestros (as) y directivos (as) docentes y la misma SED, al implementar la política pública de atención integral de la primera infancia en las instituciones educativas y los cambios o transformaciones que se deben generar para posibilitar su efectiva implementación. Hace énfasis en temas que dan pistas sobre procesos normativos, bilógicos y sociales de calidad, oportunos y pertinentes, dirigidos a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos, la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales, la formación docente y la forma institucional en que se debe realizar este acompañamiento. Está conformada por las subcategorías de: cuidado calificado, ciclo inicial o cero, pilares (juego, el arte, la literatura y la exploración del medio), desarrollo integral, referencias a los espacios-lugar, Acompañamiento pedagógico (a maestros, a directivos, a agentes educativos de jornada completa; a mesas pedagógicas; a familias; y participación en mesas intersectoriales distrital y locales.

Las categorías de tercer nivel o comunes están unidas como los *vasos comunicantes*, cuando se deposita líquido en un vaso acaba llenando otros. Es decir, los aportes de investigación de cada una de las investigadoras contribuyen a la investigación de las demás, aportan de manera importante a los objetivos del estudio y en general al Sistema de Monitoreo.

Está conformado por: Política Curricular, Educación como Derecho, Diversidad, Territorios y Ciudadanía y convivencia. En síntesis:

Categorías Primer Nivel					
Atención integral	Primera infancia	Educación inicial	Currículo y pedagogía		
Categoría de Segundo Nivel					
Cuidado clasificado	Ciclo inicial / Ciclo Cero	Pilares (juego, el arte, la literatura y la exploración del medio)	Desarrollo integral (Dimensiones/ Valoración)	Acompañamiento Pedagógico (A maestros, a directivos, a agentes educativos de jornada completa; a Mesas Pedagógicas; a familias; y vi) participación en mesas intersectoriales distrital y locales.	Referencias a los Espacios-Lugar
Categoría de Tercer Nivel					
Política Curricular	Diversidad	Ciudadanía y convivencia	La educación como derecho	Territorio	
Bibliografía citada			Observaciones		

Es importante anotar que en los campos correspondientes a las categorías, se consignan solo citas textuales del documento objeto de la investigación. Para un manejo más eficiente de la información, se decidió que en cada campo debe consignarse solo una cita. Por ello, incluso en los casos en los que dentro de una hoja Excel se consigne la información de un solo documento, puede haber varias entradas (filas). En el siguiente capítulo, se detallará cada uno de los componentes que la conforman.

Bibliografía citada: Se consignan las referencias de los títulos y autores más relevantes, relacionados con las temáticas de indagación.

Observaciones: La autora consigna sus anotaciones para el análisis y valoración, citas que se consideran importantes, pero no tienen cabida en la clasificación anterior, referencias a posibles puentes con documentos ya estudiados, además en esta celda, se incluye información

de las categorías emergentes, entre otras observaciones afines con el objeto de la pesquisa.

Las convenciones

La complejidad de los asuntos que se analizan en este estudio implica la determinación de algunas convenciones internas para un seguimiento más claro y eficiente de las citas y observaciones en cada una de las categorías. Teniendo en cuenta la naturaleza y diferencia en los contenidos dentro de cada temática estudiada en el equipo.

Dichas convenciones permiten hacer una segunda lectura del documento indagado, ya que al incluirse la indización o descripción característica de palabras claves por extracción o derivación, estas se toman del mismo texto y están inmersas en las convenciones nos dan una lectura desde los sujetos que son afectados, dinamizan o bloquean la implementación de la política pública. Ellos son: niños y niñas de primera infancia, familias, equipo pedagógico, maestras y maestros, auxiliares pedagógicos, talleristas y directivos docentes. Asimismo al incluir la indización de descriptores como son los logros, dificultades, definiciones y objetivos de la política pública, permiten construir lenguaje desde lo formal. Para el caso del análisis y la valoración de la política de atención integral a la primera infancia realizada por la SED en el periodo 2012-2016, las matrices cuentan con las siguientes convenciones

Convenciones									
Logros y avances	Niñas y Niños de Primera infancia	Familias	Equipo Pedagógico	Talento Humano				Importantes	
				Maestras(os)	Auxiliares Pedagógicos	Talleristas	Directivos docentes (Rector- Coordinadores)	DEFINICIONES	Objetivos

Convenciones	
Definiciones	Amarillo
Objetivos de política	Azul oscuro
Logros y avances	Naranja
Dificultades	Rojo
Niños y niñas de primera infancia	Rosado
Familias	Fucsia

Convenciones	
Equipo pedagógico	Verde
Maestros (as) y auxiliares pedagógicos	Morado
Talleristas	Verde oscuro
Directivos docentes (rector- coordinador)	Azul claro
Las citas textuales están siempre entre comillas, y están seguidas de la referencia bibliográfica, que incluye entre paréntesis el número del documento correspondiente al corpus bibliográfico.	
En algunos casos cuando surgen categorías emergentes se ubican en la columna de observaciones.	

Definiciones nucleares

Las categorías de análisis previamente descritas surgen de los elementos conceptuales y metodológicos nucleares o fundamentales en la formulación e implementación del Proyecto 901 de la SED. Por esta razón, se presentan sus definiciones ligadas a los documentos oficiales de la misma entidad y los referentes de educación inicial del MEN. Con estas se establece a su vez un marco o límite en la identificación de citas que hagan referencia o que estén relacionadas con las mismas. A continuación, se presentan cada una:

Atención integral a la primera infancia

Concebida como el conjunto de acciones coordinadas con el fin de satisfacer, tanto las necesidades esenciales para preservar la vida (nutrición, salud, protección, etc.), como aquellas relacionadas con el desarrollo de niños y niñas (potenciado a través de la educación inicial).

Concepción de niñas y niños como sujetos de derechos

Esta concepción implica formas de relación que favorezcan el reconocimiento, valoración y potenciamiento de la diversidad, características y particularidades de niñas y niños, como punto esencial no solo para el mejoramiento de su calidad de vida, sino también para la construcción de su identidad y el desarrollo de su autonomía. Es decir, se concibe que

niñas y niños tienen un papel protagónico en su propio desarrollo, pues son sujetos activos que participan, dinamizan, inciden, construyen, disponen, recrean y apropian las características sociales, culturales y políticas del contexto en el que se desenvuelven.

Esta comprensión implica entonces procesos pedagógicos, sociales, culturales, que les permiten proponer, participar y actuar de acuerdo con su edad, intereses, motivaciones, ideas, consideraciones, iniciativas, entre otras. De esta manera, se reconoce que los derechos de niñas y niños son inherentes a la condición misma de seres humanos, por lo que su garantía se constituye en el fundamento para el despliegue de todas sus libertades. Así, se trasciende la concepción de niñas y niños como adultos pequeños, como sujetos incompletos que al no existir por sí mismos, permanecen a la espera de la acción de los adultos para desarrollarse; para comprender, en cambio, que como sujetos de derechos que son, niñas y niños ejercen una ciudadanía que las y los considera interlocutores válidos, con capacidad de expresar y participar con sus lenguajes propios, más allá del lenguaje oral.

Al mismo tiempo, desde la primera infancia se reconoce la singularidad de niñas y niños como sujetos únicos e irrepetibles, en tanto que a partir de la gestación desarrollan un proceso individual que los diferencia y genera una serie de características particulares que determinan sus propios ritmos y estilos de desarrollo, así como sus cualidades, potencialidades y capacidades. También implica comprender que la singularidad característica de cada niña y niño, se constituye en un sinnúmero de oportunidades de desarrollo, pues en sus diversidades, diferencias y particularidades se despliegan formas de ser y estar en el mundo de la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, ha sido necesario avanzar en el establecimiento de disposiciones políticas y normativas que aseguren las condiciones requeridas para que niñas y niños gocen efectivamente de la garantía de sus derechos. Por ello, luego de la promulgación de la Convención sobre los Derechos de los Niños en 1989, se generó una serie de reflexiones que permitieron trascender la comprensión de niñas y niños como “menores” incapaces de agenciar su propio desarrollo, para avanzar hacia una concepción que reconoce su singularidad y sus posibilidades de desarrollo.

En el marco entonces de esa transición que se ha venido dando en las últimas décadas concepciones fundamentadas en el enfoque de Protección

Integral, es decir una transición hacia reconocer a niñas y niños como sujetos de derechos y la necesidad de adelantar acciones de prevención frente a las situaciones que atentan o vulneran dichos derechos, superando una concepción de situación irregular. Así, la Constitución Política de Colombia de 1991, en sus artículos 44 y 49 eleva como principio constitucional los compromisos adquiridos al suscribir la Convención de los Derechos del Niño, consagrando sus derechos fundamentales.

La Constitución establece que los derechos de los niños y niñas priman sobre los derechos de los demás, buscando garantizar las condiciones para un desarrollo armónico integral. Igualmente, obliga a la familia, la sociedad, las instituciones y el Estado, a asistir y proteger al niño o niña y a garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Posteriormente, con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, identificando y promoviendo los derechos de niñas, niños y adolescentes y especificando las responsabilidades de la familia, la sociedad, las instituciones y el Estado frente a ellos.

Respecto a la primera infancia, niños y las niñas desde la gestación hasta los seis años, desde la normatividad y las políticas colombianas, se les reconoce como sujetos plenos de derechos, como seres sociales activos en su proceso permanente de desarrollo. La primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos y decisiva para la estructuración de los sujetos respecto a su afectividad, sus relaciones sociales y culturales, la relación consigo mismo y su entorno, su desarrollo intelectual, etc.

De esta manera, trasciende una concepción asistencialista de cuidado en la que la niñas y niños de primera infancia son solo objeto de cuidado, para soportar las relaciones en una nueva concepción que reconoce a ellas y ellos como sujetos de derechos, singulares y con capacidades propias que promueven el agenciamiento de sus libertades sociales, culturales y políticas. Por consiguiente, plantea una resignificación en las formas de relación que se establecen con niñas y niños, para la cual parte del reconocimiento de sus características, intereses y necesidades (entendidas como oportunidades de desarrollo y no como carencias), para llegar a la

configuración de condiciones de posibilidad que favorezcan el despliegue de su libertad de agencia desde la capacidad de ser que tienen ellas y ellos.

Estas concepciones sobre niños y niñas de la primera infancia, marcan las formas de relación con y desde los adultos significativos, los cuidados y la protección que se les brinda, la posibilidad de espacios físicos, educativos y culturales para su bienestar y desarrollo. Por ello, para la Educación Inicial, es importante generar espacios de reflexión sobre las concepciones sobre niños y niñas y develar los imaginarios que sobre sobre los mismos se promueven y se proyectan a los estudiantes, quienes en distintos campos de su ejercicio profesional posterior estarán a cargo de la educación de los mismos, del diseño de políticas, del trabajo con sus familias, de la formación de otros actores, etc.

En el artículo “Los imaginarios de infancia en la formación de maestros”, publicado por investigadores del “Grupo Infancias” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se plantea: “De manera muy general, podemos vislumbrar imaginarios de formación docente, que a través de los énfasis en los programas de licenciatura o de escuela normal, proyectados hacia el preescolar y la básica primaria, pueden incidir sobre los imaginarios de infancia, niño y niña, de quienes van a ser o ya son sus maestros”.

En este artículo, los investigadores refieren que en los programas de formación docente prevalecen las siguientes tendencias:

1. En algunos programas de formación docente la imagen de que en general al maestro le basta con saber el conocimiento que enseña, sin incidencia sobre los imaginarios de niño y niña relativos a sus historias personales, y fortaleciendo la idea de que el maestro enseña lo que el niño debe aprender.
2. Otros programas reconocen la importancia de saber cómo aprenden niños y niñas, y las psicologías del desarrollo y del aprendizaje infantil constituyen base fundamental de su formación docente.
3. Otros, además, consideran el conocimiento histórico de la escuela y su distinción tipológica derivada de sus relaciones de poder, como fundamento del ejercicio autónomo de la profesión.
4. Hay programas en los que pesan las consideraciones sobre cultura y sociedad y sobre las condiciones que hacen significativo un saber. Su énfasis puede fortalecer las funciones sociales y comunitarias de la escuela y a los niños puede llevar a verlos como medio de constitución de las comunidades.

5. Otros énfasis significativos tienen que ver con las relaciones de los niños y jóvenes con el arte y con el desarrollo de sus poderes expresivos, apreciando su calidad de vida actual por encima de su formación para la sociedad del trabajo.
6. Vale también incluir la perspectiva de los que vislumbran una transformación radical de la escuela hacia formas de cooperación en el uso de las tecnologías o simplemente desestiman su importancia sin ocultar la expectativa sobre su próxima desaparición, frente a estas nuevas formas de aprendizaje.

Concepción de la educación inicial como derecho

El Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 en su artículo 29 define la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia.

En este sentido, los maestros y maestras de educación inicial crean experiencias pedagógicas intencionadas que se desarrollan en ambientes diversos, protectores y potenciadores de su desarrollo, partiendo del reconocimiento de sus diversidades, particularidades, diferencias, características, necesidades, su origen étnico y cultural, su contexto, etc. Estas experiencias generan posibilidades, condiciones y disposiciones para que niños y niñas disfruten del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, entre otras expresiones propias, que les permiten interactuar y reconocer a los otros, generar vínculos afectivos, construir su identidad, desarrollar autonomía, participar, convivir y regular sus acciones, usar el lenguaje y la lengua como elemento fundamental para la participación y la construcción de ciudadanía.

Igualmente las experiencias pedagógicas permiten el dominio progresivo del movimiento corporal y la expresividad psicomotriz en la relación del niño y la niña con su entorno, vivenciar la expresión del cuerpo como experiencia sensible e imaginativa, desarrollar la creatividad y el sentido estético y la comprensión de fenómenos de su entorno y de las relaciones sociales que se tejen en el mismo, al igual que generan la posibilidad de hacerse y responder preguntas sobre sí mismos, su familia, su entorno.

Esta concepción de educación inicial, más allá de un asistencialismo, la orienta a potenciar el desarrollo integral de niños y niñas de primera infancia y a garantizar su cuidado calificado, a ser concebida como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las

características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital.

Concepción de Desarrollo Integral de niñas y niños de primera infancia

Partiendo de la relación intrínseca entre enfoque de desarrollo humano sostenible, mejoramiento de la calidad de vida, cerrar brechas sociales, equidad e inclusión, se propone como objetivo el desarrollo integral en la primera infancia.

Concebido como un proceso complejo de permanentes cambios que se caracteriza por no ser lineal, secuencial, acumulativo ni homogéneo para todos, sino particular a cada niña y niño y determinado además por sus ritmos y estilos de desarrollo, al tiempo que permite el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de cada una-o de las niñas y niños. Resulta relevante para su fortalecimiento los factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. Cabe señalar entonces que el desarrollo integral es un proceso que se caracteriza por:

- Estar protagonizado por un ser humano activo que se constituye en centro primordial del desarrollo.
- Tomar forma gracias a la interacción dinámica y continua entre la biología (genética) y la experiencia del sujeto en sus intercambios con los entornos sociales y culturales, así como en las interacciones con los otros significativos más cercanos.
- Ampliar las capacidades de reflexión y reelaboración de las experiencias, contribuyendo a la habilidad para tomar decisiones en una creciente autonomía.
- Ser integral, activo, participativo; lo cual se promueve a través de interacciones enriquecidas y afectuosas con otros seres humanos y con el medio en el que se vive.
- Construirse en los entornos donde se desenvuelve la vida del ser humano, de modo que facilita un desarrollo diverso y diferencial que no se deja encasillar en miradas homogéneas ni lineales.
- Incrementar las opciones de vida para todos los habitantes de un país o región en diversos ámbitos (educativo, laboral, material, recreativo, cultural, social y político, entre otros).

- Generar condiciones para un cambio progresivo en la calidad de vida del ser humano, posibilitando así su bienestar integral.
- Tender al desarrollo humano sostenible, orientado a la satisfacción de las necesidades humanas y al fomento del crecimiento económico con equidad social que brinde oportunidades a las personas para mejorar su calidad de vida.
- De acuerdo con lo anterior, la cotidianidad de las niñas y los niños de primera infancia, educación inicial, experiencias pedagógicas, cobran un sentido vital, pues en las relaciones que allí se establecen se generan condiciones, intencionalidades, disposiciones para su desarrollo integral en el marco del enfoque de derechos. En su conjunto, al poner a las niñas y los niños en el centro de su hacer y comprensión, propician el despliegue de diferentes posibilidades para el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños, y permiten el desarrollo de la autonomía, la participación, y la construcción de la identidad. En este sentido se trata de promover, acompañar, favorecer y fortalecer estas actividades propias de la primera infancia y del acompañamiento y la promoción de las mismas.

Juego, arte, literatura y exploración del entorno

El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito, propone el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura.

En esta misma perspectiva el MEN asume el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como actividades propias de la primera infancia. De esta forma, constituyen el sentido del quehacer pedagógico de la educación inicial, y a su vez son expresión de la condición y naturaleza de ser niñas y niños, del vivirlos como experiencia cotidiana, acorde con las particularidades, características, intereses y necesidades de su desarrollo.

Se posiciona un enfoque del saber y quehacer pedagógico en educación inicial, cuya intención principal está centrada en el potenciamiento del desarrollo integral de niñas y niños a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, entre otras actividades propias de la primera infancia. Por tanto, organizan, vertebran, disponen las

condiciones, características y llenan de sentido las estrategias pedagógicas de la Educación Inicial que se brinda en los diferentes entornos que habitan niñas y niños.

Es decir, se configuran como expresiones de ser y lenguajes de niñas y niños, siendo necesario que maestras-os de educación inicial, puedan conocer y aprender de estos, como nicho de comprensión del imaginar, pensar, de las construcciones de nidos del símbolo. Esto es un sello propio que da cuenta de una concepción sobre la primera infancia, la pedagogía y el rol del maestro (a).

Por tanto, en educación inicial los pilares desde la perspectiva distrital, implican una comprensión sobre lo que ocurre en la vida cotidiana cuando se es niña o niño, por ejemplo a resolver problemas, aprender a moverse en el espacio. También, a la comprensión sobre el desarrollo de la autonomía, del cuidado de sí mismos, la relación personal-social, en la constante comprensión sobre ¿quiénes son, quiénes son en relación con otros?, ya que a través de la Educación inicial se aprende a compartir, reconocer lo colectivo como espacio de socialización.

Cuidado calificado

Se comprende como el conjunto de prácticas desarrolladas por personas idóneas para garantizar el ejercicio de los derechos impostergables de la primera infancia (Artículo 29, Ley 1098 de 2006).

Desde allí el cuidado calificado tiene que ver con la prevención, promoción y verificación de la garantía de los derechos de la primera infancia en relación con la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. Se asume que los espacios de cuidado, alimentación, aseo, etc., son espacios altamente potentes en términos de establecimiento de vínculo afectivo y de potenciamiento del desarrollo. Se entiende que el cuidado calificado está a cargo de un talento humano idóneo cuya formación interdisciplinaria permite la garantía de los aspectos antes mencionados.

Acerca del análisis y valoración de la política curricular para la excelencia y la formación integral

Luz Maribel Páez Mendieta¹

Matriz de análisis y valoración

Para realizar la revisión y selección de documentos correspondientes a la Política Curricular para la Excelencia y la Formación Integral, en el marco del programa Construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender de la SED, se tuvieron en cuenta los criterios que se mencionan a continuación, los cuales permitieron realizar la búsqueda y constitución del corpus documental definitivo:

H: Documentos producidos directamente por la SED o por autores contratados por la misma entre 2012-2016.

I: Documentos producidos en periodos anteriores, que son antecedentes o referencias importantes.

J: Documentos correspondientes a orientaciones curriculares o lineamientos.

K: Documentos correspondientes a formulación de proyectos, informes de gestión, informes de resultados, rendiciones de cuentas, que hagan referencia al currículo para la excelencia y la formación integral.

L: Documentos de política pública educativa que hagan referencia al Currículo para la excelencia y la formación integral.

1 Licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Especialista en Evaluación Educativa, Universidad del Bosque; Magíster en Biología, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: jamaiquita-yo@hotmail.com

M: Documentos de referencia normativa correspondiente al objeto de este estudio.

Con base en la lectura preliminar, se realizó la recolección, organización y clasificación de documentos físicos o digitales, provenientes de diferentes fuentes que conforman el corpus documental.

Matriz de resumen de contenido

Esta matriz tiene por objetivo ser un instrumento de búsqueda y clasificación eficiente y práctico de la información contenida en los documentos objeto del presente estudio. Está compuesta por los siguientes campos:

(...) **Número de documento (Columna A):** Corresponde al número de identificación del documento en el corpus.

(...) **Tipo de documento (Columna B):** Los documentos se encuentran clasificados como documentos base de política, lineamientos, orientaciones, informes de gestión, informes de resultados. En esta columna, se escribe que tipo de documento es según esta clasificación.

(...) **Título del documento (Columna C):** Corresponde al nombre del documento.

(...) **Autor (Columna D):** Nombre de la persona(s) y/o institución(es) autora(s) del documento.

(...) **Año (Columna E):** Hace referencia al año de publicación del documento, o al año correspondiente al informe.

(...) **Ciudad, país (Columna F):** Corresponde al lugar en el que se elaboró y/o publicó el documento.

(...) **Editorial (Columna G):** Nombre de la editorial que publicó el documento.

(...) **No. de Edición (Columna H):** Corresponde al número de edición del documento.

(...) **Resumen de contenido (Columna I):** En este espacio se registra un resumen sucinto y, en caso de que el documento estudiado cuente con tal resumen, se escribe la cita textual. En caso contrario, el resumen corresponde a una elaboración propia del investigador.

Tabla 1. Esquema matriz resumen de contenido.

Número de documento	Clasificación	Autor	Año	Título	Editorial	Ciudad País	Número de edición	Resumen de contenido
---------------------	---------------	-------	-----	--------	-----------	-------------	-------------------	----------------------

En síntesis, esta matriz contiene la representación abreviada del contenido para informar sobre lo que dice el documento.

Selección del método de análisis

De acuerdo con el tipo de documentos seleccionados que conforman el corpus documental, se seleccionó el método tradicional de análisis que consiste en desglosar el contenido y agruparlo en categorías, de manera que se pueda organizar conceptualmente la información y se pueda presentar siguiendo algún tipo de patrón o regularidad. La categorización facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación; ello requiere de un proceso de ordenación según unas características similares o ejes principales, para lo que se necesita cierto nivel de conocimiento y abstracción.

El presente análisis documental reúne un volumen de datos amplio, el cual se organizó a través de un sistema de categorías, para facilitar su análisis y responder a los objetivos formulados. El sistema de categorías de clasificación refleja la estructura, los temas de interés propuestos y los contenidos de los documentos analizados, y en este sistema se denominaron categorías de primer nivel, categorías de segundo nivel y categorías comunes:

Categorías de primer nivel

Las categorías de primer nivel corresponden a los elementos principales del estudio. Estas categorías son calidad, derecho a la educación y currículo.

Categorías de segundo nivel

Las categorías de segundo nivel se derivan de las categorías de primer nivel, y al igual que estas, son específicas para el estudio correspondiente a la política curricular para la excelencia y la formación integral. Estas categorías son: transformaciones en la escuela y actores.

Categorías comunes

Fueron definidas por el equipo de investigación y corresponden a los grandes de temas que abarca este estudio, son relevantes y significativas desde el punto de vista del interés del Sistema de Monitoreo y de cada una de las investigadoras. Se definieron desde el marco de política del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana”, y se conceptualizaron para realizar la recolección de información. Estas categorías en una o dos palabras dan una idea general del tema de análisis, permiten unidad en el mismo, permiten también organizar los datos, presentar la información siguiendo un esquema, realizar comparaciones y posibles contrastes. Estas categorías son: diversidad, territorio, primera infancia, ciudadanía y convivencia, y política curricular.

Para cada categoría se definieron unos elementos de observación, los cuales representan los asuntos clave para realizar el análisis e interpretación. Estos elementos se registran en la Tabla 1.

Matriz de análisis y valoración

La matriz de análisis y valoración es el principal instrumento de captura y sistematización de la información contenida en los documentos objeto de estudio; recoge los aspectos más relevantes de cada documento, y consta de dos partes: la primera corresponde a los datos básicos del documento; y la segunda al registro de los principales contenidos, según las categorías establecidas.

A continuación, se presenta la estructura de la matriz y sus componentes específicos.

Datos básicos del documento (Columnas A, B, C, D y E)

Categorías de primer nivel (Columnas F, G y H)

Calidad (Columna F)

Derecho a la educación (Columna G)

Currículo (Columna H)

Categorías de segundo nivel (Columnas I y J)

Transformaciones en la escuela (Columna G)

Actores (Columna G)

Categorías comunes (Columnas K, L, M, N)

Primera infancia (Columna K)

Diversidad (Columna L)

Territorio (Columna M)

Ciudadanía y convivencia (Columna N)

Tabla 2. Esquema matriz de análisis y valoración.

Categorías de primer nivel		Categorías de segundo nivel			Categorías de tercer nivel			
Calidad	Derecho a la educación	Currículo	Transformaciones en la escuela	Actores	Primera infancia	Diversidad	Territorio	Ciudadanía y convivencia

Es importante anotar que en los campos correspondientes a las categorías, se consignan citas textuales del documento objeto de la pesquisa y para un manejo más eficiente de la información, en cada campo se consigna solo una cita.

Definiciones nucleares

En relación con el análisis e interpretación, a continuación se presentará: (i) la definición de las categorías de análisis, (ii) y la descripción de los instrumentos de captura, que representan por un lado, la descripción abreviada del contenido general de cada documento y por otro, la descripción detallada del contenido de los diferentes documentos abordados correspondientes al corpus documental.

Definición de las categorías de análisis

Corresponde a la explicación de las categorías que representan el contenido de que trata cada documento. En la Tabla 1 se encuentran definidas cada una de ellas.

Tabla 3. Definición de categorías.

Niveles	Categorías	Definiciones	Elementos de observación
Categorías de primer nivel	Derecho a la educación	La Constitución Política establece que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”. La educación como derecho fundamental tiene las siguientes características: a) se basa en un principio de corresponsabilidad frente a su ejercicio y su función social, entendiéndose que de su prestación son responsables el Estado, la comunidad y la familia; b) se configura como servicio público sometido a la inspección y vigilancia del Estado con el fin de garantizar la calidad, la formación moral, intelectual y física de los educandos, en función de su progreso y desarrollo integral; c) enfatiza en la protección de la identidad cultural de los grupos étnicos como fundamento de la nacionalidad; y d) supone una proyección múltiple siendo un derecho y un deber a la vez, y generando unas obligaciones recíprocas entre los actores del proceso educativo.	Concepción Objetivo Acciones de política
	Calidad educativa	La Bogotá Humana entiende la calidad en la educación como un proceso que supone en el estudiante el aprendizaje integral para el buen vivir, desarrollando un conjunto articulado de conocimientos, capacidades, emociones, pensamiento crítico, autonomía, actitudes y habilidades para vivir armónicamente en el planeta, realizando un proyecto de vida individual y colectivo. La calidad entonces está enfocada a la formación de mejores seres humanos, personas y ciudadanos (Bases para el Plan Sectorial, SED, 2012, p. 51).	Concepción Objetivo Acciones de política
	Currículo	Currículo para la excelencia y la formación integral: I: “Es una apuesta fundamental de la Bogotá Humana, con una propuesta curricular de más tiempos y más aprendizajes, en pro de la formación integral y la excelencia académica, para la Educación Inicial, la Básica y la Media Fortalecida”. (González y Rivera, 2014, p. 20) El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, 1994) (González y Rivera, 2014, p. 67).	Concepción Objetivo Enfoque Componentes de las mallas curriculares Ejes transversales Evaluación Centros de Interés Integración Curricular Reflexión- Acción-participación
Categorías de segundo nivel	Transformaciones en la escuela	Hace referencia a cambios de lo vigente a nivel institucional, producidos a partir de la propuesta de Bogotá Humana “Currículo para la excelencia y la formación integral”. Se proponen como elementos de política, transformar los tiempos, los espacios y el rol del docente.	Concepción Objetivo Tiempos de aprendizaje Espacios de aprendizaje Rol del docente

DESDE LA OTRA CARA DE LA MONEDA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
Métodos cualitativos y análisis documental en la práctica

Niveles	Categorías	Definiciones	Elementos de observación
Categorías de segundo nivel	Actores	Son las personas que conforman a la comunidad educativa: estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y personal administrativo. Todos ellos, según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.	Concepción Objetivo Enfoque Formación Integral de los estudiantes Prácticas pedagógicas de los docentes Liderazgo de los directivos docentes Participación de las familias
	Primera infancia	Corresponde a la población escolar de estudiantes entre 3 y 5 años de edad, y que actualmente son atendidos por la SED en pre-jardín, jardín y transición.	Concepción Objetivo Acciones de política
Categorías comunes	Diversidad	Se relaciona de manera estrecha con el reconocimiento y la inclusión. Sin embargo, la diversidad puede ser bastante amplia, abarcando formas de conocimiento, de participación, etc., mientras que el reconocimiento y la inclusión atañen de manera más concreta a las relaciones entre personas.	Concepción Objetivo Acciones de política
	Territorio	Está relacionado con la noción de escuela más abierta a sus entornos. Así, encontramos alusiones a la importancia del reconocimiento de la localidad y la comunidad en las cuales viven los y las estudiantes de la ciudad y del entorno.	Concepción Objetivo Acciones de política
	CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA	La ciudad La ciudadanía y la convivencia son comprendidas, desde una visión holística, compleja e interrelacional, que se desarrolla en diferentes dimensiones (...); la dimensión individual –el ser físico, intelectual, espiritual, nuestros actos, nuestros compromisos–; la dimensión social con los ‘otros’ que interactuamos cotidianamente: la familia, el aula, la escuela, los compañeros del barrio o la vereda; y la dimensión sistémica, los procesos, estructuras y sistemas más o menos tangibles en los que se enmarca nuestra cotidianidad: el Estado, el ambiente, los sistemas económicos y culturales. Las interacciones dentro y entre los niveles de la ciudadanía están determinadas por la disposición de poder y el ejercicio de este por parte de los y las ciudadanas” (Fernández, 2014, p. 19).	Concepción Objetivo Acciones de política

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida mediante este método se consolidó en la matriz denominada matriz de análisis y valoración cuya estructura se presentó más arriba.

Acerca del análisis y valoración del proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia, PECC

Lina María Vargas Álvarez¹

En el análisis documental los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías, de manera que se pueda organizar conceptualmente la información y esta se pueda presentar siguiendo algún tipo de patrón o regularidad. La categorización facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación; ello requiere de un proceso de ordenación según unas características similares o ejes principales, para lo que se necesita cierto nivel de conocimiento y abstracción.

El análisis documental reunió un volumen de datos bastante amplio. Estos datos se organizaron a través de un sistema de categorías, para facilitar su análisis y responder a los objetivos formulados. El sistema de categorías de clasificación refleja la estructura de los temas de interés propuestos, y los contenidos de los documentos analizados, y en este sistema se denominaron categorías primarias, categorías secundarias y categorías comunes.

Las categorías se dividen, a su vez, en tres conjuntos: categorías de primer nivel, categorías de segundo nivel y categorías de tercer nivel, o comunes.

Las categorías de primer nivel corresponden al núcleo conceptual del estudio. En este caso, estas categorías son ciudadanía y convivencia. En

1 Socióloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: lvlinamariavargas@gmail.com

el ejercicio de lectura y análisis realizado, estas categorías o bien pueden aparecer directamente mencionadas dentro del texto, o bien pueden aparecer como el concepto o la definición a que se refieren.

Las categorías de segundo nivel también son específicas para cada estudio, y fueron definidas a partir de las lecturas iniciales de lineamientos del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Estas categorías son: conflicto, empoderamiento, construcción participativa de las normas, reconocimiento/inclusión y escuela.

Las categorías comunes o de tercer nivel fueron predefinidas por el equipo de investigación y corresponden a los grandes temas que abarca este estudio, son relevantes y significativas desde el punto de vista del interés del Sistema de Monitoreo y de cada una de las investigadoras. Se definieron desde el marco de política del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana”, y se conceptualizaron para realizar la recolección de información. Estas categorías dan una idea general del tema de análisis, permiten unidad en el mismo, facilitan la organización de los datos, presentan la información de todos los estudios siguiendo un esquema, y permiten realizar comparaciones y posibles contrastes entre las diferentes indagaciones del equipo. Estas categorías son: educación inicial/primer infancia, ciudadanía y convivencia, política curricular, diversidad y territorio.

Matriz de análisis y valoración

La matriz de análisis y valoración fue producto del trabajo conjunto del equipo de investigación que diseñó esta herramienta como el principal instrumento para capturar y sistematizar la información contenida en los documentos estudiados en cada uno de los casos de la investigación. Es necesario anotar que, dado el carácter particular de cada uno de los casos determinados por el componente de Educación y Políticas Públicas, para el análisis y valoración, o para el meta-análisis, las matrices comparten algunas características que permitieron su comparabilidad y tratamiento conjunto, pero no llegan a ser iguales.

La matriz recoge los aspectos más relevantes de cada documento objeto de la indagación, y consta de dos partes: una de identificación en sí misma del documento; y una de exposición de los principales contenidos

conceptuales y metodológicos, de acuerdo con las categorías pre-establecidas. A continuación, se detalla tanto la estructura de la matriz como sus componentes específicos:

Estructura

El equipo de trabajo, en sus reuniones, debió tomar la decisión acerca del programa que soportaría la matriz de análisis y valoración. Teniendo en cuenta el valor otorgado a la comparabilidad de los estudios a desarrollar, así como al conocimiento previo del manejo de los programas por parte de cada investigadora, se tomó la decisión de elaborar y diligenciar la matriz en formato Excel. Sin embargo, dado que la información diligenciada es de gran volumen, el número de entradas en la matriz, por cada hoja del formato, puede variar. Es decir, dentro del equipo algunas personas realizan una entrada (documento) por hoja, mientras que otras presentan varios documentos en una misma hoja de Excel.

La primera parte de la matriz, que corresponde a la identificación de cada documento, consta de los campos básicos del corpus documental del estudio. La segunda parte de la matriz consta de las categorías de análisis determinadas en el ejercicio, en sus diferentes niveles (primero, segundo y tercero), seguidas de una columna de bibliografía citada, y una de observaciones, en las cuales la investigadora consigna sus comentarios, anotaciones y citas que pueden no clasificarse de manera clara en las categorías determinadas.

Es importante anotar que en los campos correspondientes a las categorías, se consignan solo citas textuales del documento objeto de la pesquisa. Para un manejo más eficiente de la información, se decidió que en cada campo debe consignarse solo una cita. Por ello, incluso en los casos en los que dentro de una hoja Excel se consigne la información de un solo documento, puede haber varias entradas (filas).

Componentes

Los componentes de la matriz son tanto los campos de clasificación de la información, como las convenciones utilizadas para un mejor análisis posterior de las citas extraídas de los documentos.

Campos de la matriz de análisis y valoración

Los campos de la matriz, como se mencionó más arriba, son los siguientes:

Número (Columna A):

De identificación interna del documento, correspondiente al corpus documental, a la ficha resumen del corpus documental y a la matriz de análisis y valoración.

Tipo de documento (Columna B):

Cada documento se encuentra clasificado como lineamientos (lineamientos y orientaciones técnicas, pedagógicas y políticas), análisis (análisis académicos o políticos), manuales (manuales, guías, protocolos y memorias de eventos de formación y capacitación) y resultados (resultados de la implementación del PECC).

Título del documento (Columna C).

Autor(a/as/es) (Columna D):

Nombre de la persona y/o institución autora del documento.

Año (Columna E):

De elaboración y/o publicación del documento.

Ciudad/País (Columna F):

De elaboración y/o publicación del documento.

Editorial (Columna G).

No. de Edición (Columna H).

Resumen (Columna I):

Este resumen es sucinto y, en caso de que el documento estudiado cuente con tal resumen, puede ser cita textual. En caso contrario, o si la investigadora así lo decide, el resumen corresponde a una elaboración propia.

Categorías de primer nivel (Contiene las columnas J y K):

Ciudadanía (Columna J)
Convivencia (Columna K)

Categorías de segundo nivel (Contiene las columnas L a P):

Conflicto (Columna L)
Empoderamiento (Columna M)
Construcción participativa de las normas (Columna N)

Reconocimiento/Inclusión (Columna O): ver capítulo 4 de este documento.

Escuela (Columna P)

Categorías de tercer nivel (Contiene las columnas Q a U):

Primera infancia/Educación inicial (Columna Q)

Política curricular (Columna R)

Diversidad (Columna S)

Territorio (Columna T)

Derecho a la educación (Columna U)

Bibliografía citada (Columna V):

Se consignan las referencias de los títulos y autores más relevantes, relacionados con las temáticas de indagación.

Observaciones (Columna W):

La autora consigna sus anotaciones para el análisis y valoración, citas que se consideran importantes, pero que no tienen cabida en la clasificación anterior, referencias a posibles puentes con documentos ya estudiados, entre otras observaciones afines con el objeto de la pesquisa.

Convenciones utilizadas

La complejidad de los asuntos que se analizaron en este estudio, implicó la determinación de algunas convenciones internas para un seguimiento más claro y eficiente de las citas y observaciones en cada una de las categorías. Teniendo en cuenta la naturaleza y diferencia en los contenidos dentro de cada temática estudiada en el equipo, estas convenciones fueron enteramente individuales, y no hubo coincidencias en las matrices a este respecto. Para el caso del análisis y la valoración del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, las matrices cuentan con las siguientes convenciones:

Convenciones	
Definición y generalidades	Automático (negro)
Acciones	Verde
Transformaciones sociales esperadas	Azul claro
Afectación a sujetos	Rojo
Afectación a saberes	Rojo oscuro
Afectación a prácticas	Azul

Convenciones	
Lecciones aprendidas/buenas prácticas/ recomendaciones	Naranja
Logros	Púrpura
Dificultades	Amarillo
Las celdas rellenas con color rosado contienen aseveraciones importantes o ideas que quiero resaltar.	
Las citas textuales están siempre entre comillas, y están seguidas de la referencia bibliográfica, que incluye entre paréntesis el número del documento correspondiente al corpus bibliográfico.	
Las negrillas son anotaciones más dentro de las citas textuales, y siempre están entre paréntesis.	
Los títulos de documentos en negrillas, en la columna B, corresponden a documentos que no son de la SED, por lo que el tratamiento para el análisis es referencial.	

Definiciones nucleares para el análisis y valoración del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia

Para el análisis y valoración de las categorías establecidas en la matriz, se tomaron las definiciones establecidas desde la política pública y los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Distrital, como los parámetros sobre los cuales se debe iniciar la interpretación, el análisis y la valoración de las acciones realizadas por la SED en materia de ciudadanía y convivencia durante el periodo correspondiente a la administración de la Bogotá Humana, 2012-2016. Es decir, el trabajo abordado no establece *a priori* lo que *debería ser entendido* como ciudadanía y como convivencia desde mi concepción propia como investigadora, sino que toma como punto de partida la construcción de estos conceptos por parte de los equipos de trabajo de la SED encargados del diseño, la implementación y seguimiento del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

Definiciones nucleares

Ciudadanía

El Documento Marco del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia entiende la ciudadanía de la siguiente manera:

Identificándose con los enfoques alternativos, la propuesta de la SED reconoce la ciudadanía como dinámica y contextualizada social, espacial y cronológicamente, y entiende que el ciudadano o la ciudadana se definen por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar de sus transformaciones y de incidir en el destino colectivo. Ésta es entonces, una ciudadanía en relación con el Estado y los derechos que debe garantizar, pero también una ciudadanía que trasciende al Estado, que es asociada con el sentido amplio de la sociedad política... (Fernández, 2014: 13).

En este sentido, podemos afirmar que la ciudadanía es una capacidad que se forja, no un estatus que se adquiere ni una condición esencial del ser humano. Este forjamiento o construcción se realiza siempre dentro de un ámbito relacional de poder, que debe ser comprendido, asumido y transformado por las personas, de acuerdo a sus condiciones sociales, económicas y culturales.

Asimismo, es importante anotar que dentro de la implementación del PECC, la ciudad tomó gran importancia como ámbito de desarrollo de la ciudadanía en general y de los sujetos ciudadanos en particular. Este es el sentido que se le imprime al reconocimiento de la ciudad en las prácticas y experiencias de la jornada 40x40 fuera del entorno escolar. Asimismo, el componente del PECC denominado Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades, INCITAR, da cuenta de la importancia del ejercicio ciudadano en los diversos territorios y la ciudad en general.

Otro aspecto importante relativo a la ciudadanía desde el sector educativo es la noción de “buen ciudadano” como resultado de la calidad educativa. En las implementaciones curriculares de la Bogotá Humana se hizo gran énfasis en la formación del ser, simultáneamente a la formación del saber, como elemento crucial de la calidad. Las capacidades esenciales trabajadas a lo largo del PECC brindan elementos de fortalecimiento del ser, garantizando los elementos necesarios para la formación de “buenos ciudadanos”, quienes pueden aplicar sus nuevas fortalezas en el reconocimiento y eventual resolución de problemas locales y cotidianos.

Convivencia

Por otra parte, el Documento Marco del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia entiende la convivencia como:

... un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado 'ideal' determinado (Fernández, 2014, p. 17).

Es, entonces, un proceso nunca acabado de interacción de personas enmarcadas en relaciones de poder que se busca se desenvuelvan sin opresión ni dominación o subordinación, buscando consensos y acuerdos cotidianos. La convivencia desde este punto de vista es reconocida desde el ejercicio de deberes ciudadanos, relacionado con la práctica de la solidaridad y la autoconciencia de los derechos y deberes por parte de cada persona, siguiendo la propuesta de Elizabeth Jelin (Fernández, 2014, p. 24).

Así como en el caso de la ciudadanía, la propuesta educativa implica el desarrollo de capacidades para la convivencia, desde el fortalecimiento del ser dentro de un currículo mucho más integral que el convencional dirigido al desarrollo de los saberes. Dentro de esta perspectiva, cobra importancia la convivencia “en” y “con” el entorno, enfatizando el relacionamiento de las personas con su territorio y con todos los seres que lo habitan.

No obstante lo anterior, la propuesta de la SED también tenía otras referencias, si se quiere más “convencionales”, sobre la convivencia escolar. De esta manera, dentro del marco referencial aparecen las nociones de “clima escolar” y de “entornos escolares protectores”, implicando así una responsabilidad institucional sobre la seguridad de las y los estudiantes.

La SED, entonces, y para generar el marco de la educación para la ciudadanía y la convivencia, recapitula sobre estos dos grandes temas:

... la ciudadanía y la convivencia son comprendidas, desde una visión holística, compleja e interrelacional, que se desarrolla en diferentes dimensiones (...); la dimensión individual –el ser físico, intelectual, espiritual, nuestros actos, nuestros compromisos–; la dimensión societal –con los ‘otros’ que interactuamos cotidianamente: la familia, el aula, la escuela, los compañeros del barrio o la vereda–; y la dimensión sistémica –los procesos, estructuras y sistemas más o menos tangibles en los que se enmarca nuestra cotidianidad: el Estado, el ambiente, los sistemas

económicos y culturales—. Las interacciones dentro y entre los niveles de la ciudadanía están determinadas por la disposición de poder y el ejercicio de este por parte de los y las ciudadanas (Fernández, 2014, p. 19).

Ahora bien, las categorías denominadas de segundo nivel fueron establecidas como parte importante del análisis, aunque no necesariamente fueron definidas dentro de los documentos analizados. Es decir, al realizar los primeros análisis sobre los documentos de lineamientos de la política pública sobre ciudadanía y convivencia, surgieron estas categorías como conceptos transversales a todos los desarrollos y acciones propuestas dentro del sector educativo en estos temas. En los casos de las categorías conflicto y escuela, por ejemplo, los documentos hacen mención de estos de manera latente, no manifiesta; y siempre aparecen como condiciones importantes dentro del ejercicio de la ciudadanía (en especial en la primera categoría) o como espacio (en la segunda) o condición y oportunidad para la convivencia (en la primera). Las categorías de segundo nivel restantes, a saber: empoderamiento, construcción participativa de las normas y reconocimiento/inclusión, se encuentran de manera manifiesta en los documentos, ligadas en general a acciones educativas, pedagógicas y prácticas de los componentes que hacen parte del PECC. A continuación, expongo de manera sucinta algunas citas textuales del Documento Marco del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia que, aunque como ya se anotó no son definiciones, aportan en la comprensión del concepto a capturar en las lecturas, como categorías para el análisis:

Conflicto

Uno y otro ámbito de la ciudadanía –con el Estado, con los ‘otros’–, son políticos en tanto su transformación se determina por las relaciones de poder entre los miembros de la sociedad. En este sentido la visión de la SED sobre la ciudadanía se encuentra reflejada en la definición propuesta por Herman Van Gunstren, quien considera la ciudadanía como una “práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, en el proceso de definir cuáles son los problemas sociales comunes y cómo serán abordados” (Fernández, 2014, p. 13).

... cuando existen herramientas que permitan resolver el conflicto, es posible que este se convierta en una experiencia de donde se deriven aprendizajes” (Fernández, 2014, p. 18).

Participación como capacidad implica también el manejo adecuado del conflicto, donde las partes involucradas son capaces de reconocerse como pares, de respetarse y de encauzar la solución del conflicto desde el acuerdo, generando en su resolución un saldo pedagógico (Fernández, 2014, p. 27).

Empoderamiento

Este empoderamiento comprende el desarrollo de habilidades cognitivas y reflexivas, como el pensamiento crítico y la autonomía; lo que implica trascender la visión tradicional de poder –vinculada con la dominación y la opresión– y promover formas alternativas de reconocer y ejercer el poder y su influencia en las relaciones humanas. Estas formas alternativas, presentadas por Veneklasen y Miller (2002), plantean el poder como: existente dentro de cada individuo –poder dentro–, generado en la participación y cooperación con los otros –poder con–, y poder individual y colectivo para transformar nuestras realidades –poder para– (Fernández, 2014, p. 19).

Acerca de la educación y su relación con el empoderamiento, el PECC considera adecuado el acercamiento que sobre este tema desarrolló el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien se refirió al papel de la educación en la adquisición e incremento de capital cultural, y a la consecuente apertura de las oportunidades para el incremento de los capitales simbólico, social y económico (Fernández, 2014, p. 16).

La generación o fortalecimiento del empoderamiento en los y las estudiantes implica el trabajo sobre algunas capacidades ciudadanas, habilidades y actitudes que son trabajadas en los componentes del PECC. Por ello, en la lectura y análisis de los documentos, al incorporar citas y observaciones acerca del empoderamiento, se tuvo en cuenta la mención y el contexto textual relacionado con la dignidad, la autoestima, el cuidado y autocuidado, la responsabilidad y la autonomía.

Construcción participativa de las normas

En esta categoría se toma el tema de la participación de una manera más amplia que la construcción participativa de las normas. Sin embargo, el espíritu práctico y concreto de la participación en el contexto escolar, desde el PECC, fue desarrollado desde la posibilidad de que todos(as) los(as) integrantes de la comunidad educativa tuvieran las oportunidades y las herramientas para ejercer la participación en los temas que les

atañen de manera cotidiana. Por ello, decidí nominar la categoría de esta forma, aunque, como se verá, hay diversas “claves” para tener en cuenta en la lectura y clasificación de los textos de los documentos indagados:

El PECC destaca que los acuerdos creados y conciliados pedagógicamente producen mayor efectividad, ya que no se ejerce un poder coercitivo, sino que por el contrario, se definen los acuerdos desde la participación y el compromiso. De esta manera, el cumplimiento de la norma se basa en la responsabilidad individual y colectiva y no en la obediencia y miedo al castigo (Fernández, 2014, p. 18).

... se propone la participación desde lo vivencial que parte del individuo y se dirige hacia lo colectivo, partiendo del ser parte, tomar parte y sentirse parte de algo (Fernández, 2014, p. 26).

La participación, en general, hace parte del PECC tanto como una capacidad esencial, como un área temática, y además, hace parte importante de otras capacidades esenciales. Como capacidad se entiende de la siguiente manera:

... la participación como capacidad esencial ciudadana se propone como una práctica, como una vivencia cotidiana, a partir de la cual los y las estudiantes asumen un rol protagónico en sus vidas, dan sentido y resignifican sus contextos y realidades. De esta manera, se erige como reto de la participación la transformación de las relaciones y prácticas de dominación y opresión que limitan el desarrollo de los individuos y las comunidades, por relaciones de cooperación y prácticas de mutualidad, reciprocidad, reconocimiento y valoración del otro (Fernández, 2014, p. 27).

En tanto alcance de la capacidad esencial de dignidad y derechos, la participación:

... implica reconocerse como sujeto con potencia para contribuir a la construcción colectiva de los derechos, de las normas que regulan nuestra cotidianidad y las instituciones que habitamos (Fernández, 2014, p. 24).

Por otro lado, como alcance de la capacidad de deberes y respeto por los derechos de los demás, la participación:

Comprende, en primer lugar el desarrollo de habilidades para contribuir a la construcción colectiva de la norma, la promoción entre los y las estudiantes de motivaciones y estímulos para el respeto de la norma basados en la ‘responsabilidad retrospectiva’, en la ética y la justicia.

Por último involucra también el fomento de la confianza entre miembros de la escuela, y por extensión de la comunidad, como elemento esencial de la 'responsabilidad retrospectiva' y por tanto del cumplimiento de la norma cuando esta es percibida como propia y justa (Fernández, 2014, p. 24).

Por último, es en sí misma un área temática dentro del PECC:

En esta área temática la participación es entendida como el conjunto de iniciativas sociales en las que las personas toman parte, hacen parte y se sienten parte consciente en un contexto. Lo anterior, está relacionado con facilitar y promover una participación abierta, no restringida, donde se informa, consulta, debate, reflexiona, propone y decide conjuntamente y corresponsablemente con las y los ciudadanos (Fernández, 2014, p. 31).

Reconocimiento/Inclusión

El reconocimiento del otro y de la otra hace parte importante de todo el Plan de Desarrollo Bogotá Humana, así como la inclusión educativa. En cuanto al PECC, este reconocimiento siempre partió de la valoración de sí mismo, es decir, de ejercicios de empoderamiento:

La valoración de la vida propia debe conducir a la valoración de la vida ajena, de nuestros pares y de nuestro ambiente (Fernández, 2014, p. 25).

La empatía resultante de ello [del reconocimiento del otro y del ejercicio de tender puentes] y que surge del conocimiento de nosotros mismos, permite ponerse en el lugar del otro, actuar con sentido ético e influir responsablemente sobre las emociones de los que nos rodean (Fernández, 2014, p. 26).

Teniendo en cuenta que una de las categorías comunes o de tercer nivel es la diversidad, es importante diferenciarlas. Para ello, entendí el reconocimiento y la inclusión como acciones específicas de política pública dirigidas al respeto de la diferencia (étnica, etaria, de sexo, de género, de orientación sexual, de generación, por condición de discapacidad, entre otras) y a la inclusión en el sistema escolar; mientras que la categoría diversidad recoge las menciones generales a su existencia, más no a las acciones concretas.

Escuela

La escuela como categoría, en un estudio acotado en el sistema escolar, podría parecer redundante. Sin embargo, para la propuesta de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, la transformación de aquello que significa la escuela era uno de los aspectos cruciales. Esto, porque si bien es en la escuela donde se propicia la educación en estos ámbitos, y donde se desarrolla –a partir del currículo integral–, el ser, la propuesta en su generalidad buscaba abrir las fronteras de la escuela y consolidar relaciones sólidas con los entornos, con las familias y con las comunidades circundantes.

... el principio de integralidad para la SED parte de una visión sistémica del proceso educativo y abarca, junto a las áreas académicas que menciona el MEN, los diversos ambientes de aprendizaje en los que interactúa la comunidad educativa –dentro y fuera de la escuela–, así como todos los actores que la forman (Fernández, 2014, p. 7).

La transformación de la escuela pasa además por un reconocimiento crítico de su rol dentro de la sociedad:

... la escuela se convierte en un espacio democrático construido desde el reconocimiento de la otredad, desde las diferentes formas de ser, sentir, pensar o actuar (Fernández, 2014, p. 17).

... la escuela debe brindar nuevas oportunidades pedagógicas que contribuyan a que los sujetos construyan conjuntamente modelos convivenciales inclusivos, donde cada persona se caracterice por su papel activo, protagonista de la construcción de contexto histórico y social (Fernández, 2014, p. 17).

La promoción de la educación en derechos humanos implica la incidencia simultánea sobre contenidos académicos y prácticas cotidianas al interior de la escuela, trascendiendo, de esta forma, los marcos formales y jurídicos y apostando por la estructuración de una propuesta ético-cultural que interpele las relaciones, los contextos y las regulaciones en la vida cotidiana en la escuela (Fernández, 2014, p. 29).

Por último, las categorías de tercer nivel o categorías comunes hicieron parte de este estudio, dado el carácter integrador que busca el equipo de trabajo de la fase IV del Sistema de Monitoreo al PSE. Como parte del ejercicio de lectura y análisis, se tomaron estas categorías en cuanto aparecían de manera manifiesta en los textos, y en tanto guardaban relación

con las categorías de primer y segundo nivel, es decir, estaban ligadas al desarrollo de la ciudadanía y la convivencia en el sistema escolar, y a sus diferentes ámbitos y acciones. En este sentido, se encontraron algunas relaciones generales, de la siguiente manera:

Educación inicial/Primera infancia: el PECC tiene lineamientos específicos dirigidos a la educación inicial, en particular desde el componente de los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PIECC. Sin embargo, hay que anotar que no hubo mayores alusiones a la educación inicial en la mayoría de los documentos consultados hasta el momento.

Política curricular: el currículo integral y de calidad implementó estrategias pedagógicas de fortalecimiento del *ser*, además del *saber* en la escuela, además de cambios sustanciales de la evaluación en este sentido, a través de las Pruebas SER. Este es el punto nodal de relación entre el currículo y el PECC.

Diversidad: como mencioné más arriba, la diversidad se relaciona de manera estrecha con el reconocimiento y la inclusión. Sin embargo, la diversidad puede ser bastante amplia, abarcando formas de conocimiento, de participación, etc., mientras que el reconocimiento y la inclusión atañen de manera más concreta a las relaciones entre personas.

Territorio: esta categoría estuvo muy relacionada con la noción de escuela más abierta a sus entornos. Así, encontramos alusiones a la importancia del reconocimiento de la localidad y la comunidad en las cuales viven los y las estudiantes; de la ciudad y del entorno. El cuidado ambiental (tema muy recurrente en las estrategias y acciones del PECC) se tuvo en cuenta en esta categoría.

Derecho a la educación: como parte importante de las líneas de trabajo del IDEP, y del componente de Educación y Políticas Públicas, el derecho a la educación resulta una categoría fundamental. Sin embargo, los documentos indagados parecen haber incorporado de tal manera este tema, que no se desarrolla; se trata de una categoría que se da por sentada en el discurso del PECC, por lo cual no hubo mayores menciones.

Referencias Política de Ciudadanía y Convivencia

Fernández, I., Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Referencias comunes Políticas SED

- Galeano, M. E. (2004) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Osses, S. *et al.* (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico: *Estudios Pedagógicos XXXII*, N°1, 119-133, Chile.
- Torres, Á. y otros. (2002). *Investigar en educación y pedagogía*. Pasto: Universidad de Nariño.

CAPÍTULO 4

Meta-análisis de la producción académica del IDEP en el periodo 2012-2016

Para el desarrollo de la Fase 4 del Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016, asociado a los estudios de análisis de la producción de la Secretaría de Educación Distrital sobre los proyectos prioritarios, se desarrolló un proceso paralelo que buscó establecer el recorrido que durante el periodo se le había dado en los proyectos investigativos a dos conceptos que fueron ganando presencia e importancia en los tres componentes académicos del proyecto de inversión misional: Educación y políticas públicas; Escuela, currículo y pedagogía; y Cualificación docente.

Estos temas fueron el de Diversidad y el de Territorio, que de hecho se venían trabajando en el ámbito de Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad y en el ámbito de Derechos Humanos y Ambientales del primer Componente. Lo que se había observado es que aunque los temas eran comunes, la aproximación de cada investigador responsable era diferente o recogía elementos de otros. Identificar estas variaciones y los posibles elementos comunes o relacionados, podría dar luces sobre la importancia de estas categorías y/o conceptos en la investigación desarrollada en el IDEP y en los aportes al análisis de la política educativa.

Aquí se presenta la aproximación metodológica desarrollada por cada una de las investigadoras que se acercaron a la producción del IDEP a través del análisis documental de los conceptos y categorías emergentes de Diversidad y Territorio, durante este periodo. Como se mencionó en el capítulo anterior, este fue un trabajo a diez manos, que tomó la ruta de dos estudios simultáneos, cuya metodología y sentido permitieron compartir los espacios de diseño, análisis y discusión.

Como en el caso anterior, las investigadoras presentan elementos comunes que pueden dar lugar a una reiteración, pero al mismo tiempo señalan los aspectos particulares del abordaje conceptual en cada caso. Las investigadoras encargadas de este estudio fueron Adriana Marcela Londoño Cancelado para el tema de Territorio y Andrea Osorio Villada para el tema de Diversidad. Información específica sobre los resultados de los estudios se puede encontrar en el libro digital que presenta los documentos derivados de esta aplicación (Palacio, 2016) y en los informes correspondientes al proyecto.

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

EL IDEP 2012-2016

Desde las categorías de territorio, paisajes culturales, escuela y saberes

Adriana Marcela Londoño Cancelado¹

Un elemento importante para adelantar cualquier ejercicio de investigación, cuyo soporte central sean fuentes documentales secundarias, debe partir de una metodología para la obtención de la información, la selección del corpus documental y la organización de la misma con el fin de proceder a su posterior análisis e interpretación. De esta metodología, no solo depende el rigor de la investigación, sino los resultados obtenidos. Es por ello, que la metodología de obtención y análisis contempla tres procesos a tener en cuenta: el primero consiste en definir una estrategia para la búsqueda de información, el segundo, relacionado con la búsqueda de información complementaria y el tercero, con la definición de criterios para la selección del corpus documental.

Definición de una estrategia para búsqueda de datos e información

El proceso de búsqueda de información inició a través de la localización de las fuentes documentales en el Centro de Documentación del IDEP, en el que reposan los informes finales de los estudios e investigaciones realizadas por el Instituto, así como el material didáctico y pedagógico construido en el marco de los estudios IDEP. Adicionalmente, esta búsqueda inicial se apoyó en otros repositorios virtuales, como el del Centro

1 Socióloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: adriana.londono.cancelado@gmail.com

Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, que resultan útiles para la obtención de fuentes documentales. En consecuencia, la búsqueda bibliográfica se apoyó en los siguientes repositorios virtuales:

www.idep.edu.co

http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Boletin%20Alerta%20Bibliografica%20No%203.pdf#overlay-context=node/49%3Fq%3Dnode/49>

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/>

La búsqueda de información no solo se orientó a partir de la categoría de escuela, saberes, Territorio y paisajes culturales, sino que contempló una serie de palabras claves que permitieron obtener un importante corpus documental. Las palabras claves utilizadas fueron las siguientes:

- Territorio.
- Escuela y ciudad.
- Educación ambiental.
- Saberes.
- Paisajes culturales.
- Medio ambiente.
- Ecología.

De igual manera, con el fin de asegurar mayor precisión en la localización de las fuentes documentales, se realizó una petición formal vía correo electrónico al Centro de Documentación del IDEP solicitando el envío de la producción documental del IDEP sobre las palabras clave arriba mencionadas. Solicitud que fue atendida y que permitió enriquecer y complementar el corpus documental.

Búsqueda y selección complementaria de información

Este proceso está orientado no solo a cualificar y fortalecer la obtención del corpus documental a partir del saber de los funcionarios y asesores del IDEP en el periodo comprendido entre 2012-2016; sino a comprender las motivaciones, alcances e impacto de la categoría de escuela, saberes,

2 Los repositorios virtuales pertenecen al IDEP en general, al centro de documentación y a la Secretaría de Educación Distrital.

Territorio y paisajes culturales en el IDEP como instituto centrado en la producción de conocimiento para la educación. Por ello, resulta fundamental buscar y seleccionar fuentes complementarias de información que enriquezcan la mirada sobre la categoría, sus usos y transformaciones en el periodo de la Bogotá Humana (2012-2016).

Esta información complementaria se obtendrá a partir de una serie de consultas directas a actores claves que puedan fortalecer la indagación, en este caso, los asesores de la Dirección del IDEP, más allá de la información registrada en los informes finales y el material complementario. Para ello, se consideró importante identificar a estos actores centrales y proceder a obtener información cualificada y pertinente para el estudio.

Selección del *corpus* documental

Teniendo en cuenta que como se afirmó anteriormente el meta-análisis es un procedimiento para mejorar los tradicionales métodos de revisión sistemática de información a partir de un modelo estadístico que permite sintetizar datos de una colección de estudios; la selección del corpus documental se apoyó en algunos procesos propios del meta-análisis por considerarlos adecuados y rigurosos. Tal es el caso del proceso de Localización y Selección de los estudios a analizar.

El proceso de localización y selección es muy importante, puesto que como lo sugiere el meta-análisis, permite construir una serie de criterios de inclusión y exclusión de los estudios a analizar, a partir del objetivo propuesto, con el fin de cualificar la mirada y encontrar puntos de convergencia entre los diferentes estudios seleccionados.

En consecuencia, una vez localizados los estudios, es importante considerar, desde los aportes de la metodología del meta-análisis los criterios de inclusión y exclusión de los estudios a considerar:

Criterios de inclusión propuestos

1. Investigaciones y/o estudios y demás documentos producidos por el IDEP en el periodo comprendido entre 2012-2016 y algunos documentos anteriores a este periodo que serán referenciales o serán considerados como antecedentes.

2. Investigaciones y/o estudios y demás documentos cuya autoría sea del IDEP o de autores o instituciones contratadas por el Instituto en calidad de contratistas investigadores.
3. Investigaciones y/o estudios y demás documentos que incluyan reflexiones y debates sobre la categoría Territorio y en los que se desarrolle o aborde esta categoría en relación con otras como: escuela, saberes y paisajes culturales.
4. Memorias del Seminario permanente realizado por el IDEP entre 2013 y 2014, cuyas categorías centrales de trabajo fueron: Territorio, diversidad y saberes.
5. Material didáctico o pedagógico que aborde la categoría central de Territorio y/o las categorías de Escuela, Saberes y Paisajes culturales en relación con el Territorio (cartillas, cuentos, folletos).
6. Artículos académicos publicados en la *Revista Educación y Ciudad*, producto de los estudios realizados por el IDEP en la vigencia 2012-2016, que aborden las categorías objeto de esta investigación.

Tipificación y clasificación documental

Otro de los procesos que propone la metodología del meta-análisis y que resultan de utilidad para este estudio, es el de iniciar el proceso de organización y agrupación de los documentos recopilados a través de una clasificación de los documentos por tipos específicos de documentos. De esta forma, se encuentran los siguientes tipos de documentos:

- Actas de reuniones y/o memorias de las discusiones.
- Informes de gestión y/o actividades.
- Documentos oficiales.
- Productos de los investigadores/autores de los estudios.
- Artículos de investigación científica.
- Otros.

Como lo plantea Osorio (2016, p. 12) otra manera de clasificar los documentos, es seguir la organización que el IDEP ha dado a su producción académica, en tanto está dispuesta por tipo de documento y años (2012-2016):

- Serie memorias de eventos.
- Serie investigaciones.
- Serie innovación.

- Serie informes.
- Serie publicaciones.
- Serie *Aula urbana* (revista).
- Serie *Educación y ciudad* (revista).

Organización del corpus documental

La organización del corpus documental se apoyó en la construcción de una matriz, en donde se ubicaban a cada uno de los documentos encontrados en las diversas fuentes reseñadas con anterioridad, teniendo en cuenta los siguientes ítems:

- Tipo de documento.
- Título.
- Autor.
- Año de publicación.
- Ciudad.
- Editorial.
- Formato del documento.
- No. de páginas.
- Localización.
- Resumen o descripción.

En el momento se encontraron un total de 21 documentos que corresponden al periodo analizado, y un total de 23 que serían utilizados como documentos de referencia o contextualización. Es importante aclarar, que si bien la mayor parte de los documentos fueron ubicados en los repositorios virtuales del IDEP, otros fueron proporcionados por funcionarios de la entidad. Al respecto, se considera que producto de las entrevistas a los actores claves de dirección y asesores del IDEP, se pueden encontrar no más de 10 documentos adicionales, que conformaron definitivamente el corpus documental de la investigación. En el anexo No. 1 se incluye la matriz de corpus documental.

Muestreo teórico para selección de los documentos para el análisis

La investigación cualitativa ofrece diferentes posibilidades para recoger y organizar la información, entre ellos se encuentra el muestreo teórico, definido por Strauss y Corbin como un proceso de “recolección de datos guiada por conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 219).

Dado que el objetivo de la investigación es develar los usos y las transformaciones de la categoría de Territorio en el IDEP, en el periodo comprendido entre 2012-2016, es clave la realización de comparaciones, para descubrir con ello, las variaciones, emergencias, tensiones y lo más importante, establecer tendencias teóricas. Por ello, se recurrirá al muestreo teórico para discriminar los documentos de análisis fundamentales, considerando que con esta herramienta se muestrean acontecimientos, incidentes o sucesos y no personas. A continuación, se presenta una matriz inicial del muestreo teórico de la categoría Territorio:

Tabla de muestreo teórico

Muestreo teórico de la categoría territorio		
Entidad	No.	Otras categorías
IDEP	1	Escuela
	2	Saberes
	3	Paisajes culturales
IDEP/transversales	4	Territorio
	5	Derecho
IDEP/emergentes	6	Hábitat
	7	Ruralidad
	8	Ecología
	9	Derechos ambientales

Metodología para el análisis de los datos y la información

El análisis de la información es un proceso fundamental que sensibiliza al investigador con las propiedades pertinentes y las dimensiones de una categoría, en tanto no solo estimula el proceso inductivo, sino que evita maneras estereotipadas de pensar sobre los fenómenos y lo centra sobre los datos, sin dar nada por “supuesto”. En este sentido, el análisis de los datos surtirá una serie de momentos o procesos que permitirán profundizar sobre las categorías centrales y secundarias, sus relaciones, sus usos y variaciones en el tiempo. En este apartado se presentarán cada uno de estos momentos de manera detallada.

Para el desarrollo de cualquier método de análisis, es necesario formular preguntas, como un ejercicio que ayuda a “captar el significado de los acontecimientos y sucesos que de otra manera podrían parecer oscuros” (Strauss & Corbin, 2002, p. 94). Las preguntas no solo permiten delimitar los objetivos de la investigación, sino que allanan el camino a recorrer, al permitir encontrar dimensiones y posibilidades en las categorías analizadas. Por ello, para efectos de esta investigación, y como punto de partida del análisis de la información de los documentos del corpus organizada en fichas o matrices, se construyó una pregunta fundamental u orientadora del estudio, que deriva a su vez en preguntas más específicas que remiten a la relación entre categorías o a su vínculo con las políticas públicas educativas. En ese sentido, las preguntas de investigación son las siguientes:

Pregunta central

¿Cuáles han sido los usos y transformaciones de la categoría Territorio en el periodo comprendido entre 2012-2016 en la producción académica del IDEP?

Preguntas complementarias

¿Cuáles han sido las relaciones entre la categoría Territorio y las otras categorías: escuela, saberes y paisajes culturales en la producción académica del IDEP entre 2012-2016?

¿Cuáles son las tensiones, contradicciones, rupturas y transformaciones en la categoría Territorio en la producción académica del IDEP entre 2012-2016?

¿Cómo se entiende la categoría Territorio en la política pública educativa distrital 2012-2016 y cómo se refleja en sus lineamientos y proyectos prioritarios (política curricular, primera infancia, ciudadanía y convivencia)?

¿Qué otras categorías interpelan o se complementan con la categoría Territorio?

El sistema categorial como horizonte de sentido

Resulta de mucha utilidad para la investigación, el adoptar un sistema categorial como horizonte de sentido, que permita no solo dar respuestas a las preguntas planteadas, sino, poner en relación las categorías centrales, con aquellas de segundo y de tercer orden, incluso, con aquellas categorías denominadas transversales³. Algunas de las ventajas de este sistema categorial las presentan Aristizabal y Galeano cuando plantean que el sistema categorial.

Orienta la construcción de referentes conceptuales, permite dotar de sentido las categorías, establecer las articulaciones entre ellas, identificar matices y divergencias conceptuales. Desde la perspectiva metodológica, se constituye en una brújula que orienta el diseño de instrumentos, la recolección y generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales y primarias, su registro ordenado, sistematización y análisis. Permite focalizar las búsquedas y evaluar permanentemente el desarrollo de la investigación (Aristizabal y Galeano, 2008, p.164; citado por Osorio, 2016, pp. 13-14).

En razón a lo anterior, para esta investigación se propone un sistema de categorías, que a su vez se constituyen en unidades de análisis y facilitan los procesos metodológicos de lectura e interpretación de segundo orden. Las categorías propuestas son:

3 Más adelante es posible encontrar en detalle, el uso del sistema categorial en la matriz de recolección, análisis e interpretación de la información, que contempla el uso de categorías centrales y de segundo y tercer orden, así como de categorías transversales.

- **Categoría principal o nuclear:** Territorio.
- **Categorías de segundo orden o secundarias:** escuela, saberes y paisajes culturales.
- **Categorías de tercer orden o terciarias:** ciudadanía y convivencia, primera infancia y política curricular.
- **Categorías transversales:** diversidad y derechos.
- **Categorías emergentes:** las que van apareciendo a partir de la lectura y análisis de los documentos.

La categorización dentro de la estructura de análisis

Una vez se tiene definido el sistema de categorías a analizar, se procede a realizar un ejercicio de categorización, que implica organizar o agrupar las categorías según criterios, dimensiones o cualidades con el fin de establecer conexiones o relaciones entre las mismas, a partir de una estructura creada para el análisis que se operacionaliza en una matriz en la que se agrupan los criterios o dimensiones del análisis.

Como lo plantea Bardin citado por Osorio (2016):

La categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos. El criterio de clasificación puede ser de categorías temáticas. Según el autor, esta clasificación de elementos en categorías también impone buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros. Lo que permite este agrupamiento es la parte que tienen en común entre sí. Pero es posible que diferentes criterios insistan en otros aspectos por analogía modificando quizás considerablemente la distribución anterior (1996, p. 90, citado en Andréu S/A. p. 15).

La matriz propuesta para la categorización en el análisis es la siguiente, retomando lo planteado por Osorio (2016):

Categoría	Definición	Otra(s) categoría(s) relacionadas	Relación con categoría principal	Contexto	Uso	Resultados	Bitácora de análisis
Territorio							

La arqueología como una herramienta de análisis de la información

La construcción de un sistema categorial sólido es el paso previo para construir los instrumentos de análisis de los discursos y las redes de categorías presentes en los documentos de la producción académica del IDEP entre 2012-2016. En ese sentido, considerando que el objetivo general de la investigación es develar los usos y las transformaciones de la categoría Territorio en la producción académica del IDEP entre 2012-2016, resulta bastante útil la propuesta de Michel Foucault respecto a la arqueología del saber, como una herramienta que supera los agrupamientos o síntesis prefabricadas, a partir de principios de origen y evolución, que terminan estableciendo relaciones lineales del tiempo que demarcan los sucesos, para detectar en cambio “la incidencia de las irrupciones cuyo estado y naturaleza son muy diversos” (Foucault, 2010, p. 5).

Como lo advierte Heredia “estas irrupciones, que hacen posible romper con el tradicional esquema temporal son posibles de detectar mediante el análisis de las ideas y el saber como problema, que no debe basarse en... ‘la tradición y el rastro’ sino en el ‘recorte y el límite’ y de esta manera es posible la identificación de las discontinuidades y continuidades entre enunciados en principio dispares u opuestos” (Heredia, 2014, p. 21).

Análisis de redes de categorías

En concordancia con el método arqueológico planteado en el anterior apartado se pretende realizar un análisis de redes de categorías, que parte de la identificación de conceptos a partir de enunciados en el corpus documental y a partir de allí explorar las relaciones entre los conceptos identificados. Este análisis parte de la información registrada en las matrices de análisis, en donde se ubican los discursos en forma de enunciados, de cada uno de los documentos que hacen parte del corpus documental. Como se argumentó desde los aportes de la arqueología, el foco se pone sobre el análisis de discurso, y en consecuencia, el contexto en el que emergen las categorías a analizar, resulta fundamental para determinar el uso y las transformaciones de las mismas.

Coincidiendo con Foucault, Aldano plantea cómo el análisis discursivo busca:

Capturar el momento de singularidad y estrechez de su propio acontecer. Procede siempre tratando de determinar sus condiciones de existencia, su regularidad, sus límites, las correlaciones con otros enunciados y mostrar también qué otro tipo de enunciados excluye a partir de su formulación. La pregunta articuladora en este caso corresponde a ¿Qué es aquella existencia que emerge? (2007, p. 37) (Aldano, citado por Osorio, 2016, p. 17).

En este sentido, lo que se pone en juego en la investigación está cimentado en el hallazgo de la discontinuidad, la ruptura, el umbral, el límite y las transformaciones de las categorías, como lo plantea Foucault (2010), para lo que es necesario poner especial atención a la reiteración como la posibilidad de pensar la existencia de redes de categorías que organizan el discurso, que permiten la conexión entre diversos enunciados.

En consecuencia, a partir de estas dos orientaciones conceptuales sobre el análisis de la información (arqueología y análisis de redes), será posible identificar la emergencia y posicionamiento de una categoría como Territorio en la producción académica del IDEP entre 2012-2016, a partir de determinar cómo ha sido abordada, usada, pensada, desde qué perspectivas o enfoques teóricos, develando también la relación de esta categoría con las demás categorías identificadas en la presente investigación y las transformaciones que a lo largo del cuatrienio sufrió la categoría de Territorio.

El meta-análisis como procedimiento útil para la lectura de segundo orden

El meta-análisis es un procedimiento para mejorar los tradicionales métodos de revisión sistemática de información a partir de un modelo estadístico que permite sintetizar datos de una colección de estudios y considerando cómo “la combinación de datos de varios estudios mediante el meta-análisis puede incrementar la potencia estadística, apuntar alguna relación entre variables y hacer generalizable los resultados con mayor rigor que los métodos de revisión no cuantitativa” (Thacker, 1993, p. 1).

A partir de su origen en 1976 en un estudio sobre la eficacia de la psicoterapia, el meta-análisis (término acuñado por Glass), “se compone de un análisis estadístico de una serie numerosa de datos aislados de literatura, realizado con el propósito de integrar los resultados” (Glass, 1976 citado

por Thacker, 1993), a partir de la definición de un problema, la localización de las investigaciones, su posterior clasificación y codificación, la cuantificación, la agrupación de los datos y la presentación de resultados.

Es importante mencionar cómo el meta-análisis aparece como una alternativa a las revisiones subjetivas, o narrativas, en donde se tiene el riesgo de involucrar el sesgo del investigador en la selección y lectura de los estudios. Por ello, el meta-análisis aparece como “una metodología objetiva y rigurosa para llevar a cabo el proceso de revisión de la investigación en un campo concreto de conocimiento y lograr de esta forma una eficiente acumulación de evidencias” (Hunt, 1997, citado por Sánchez Meca, 2010, p. 2).

Dadas las características de la producción documental del IDEP que está conformada por estudios de corte cualitativo, se privilegia una lectura de segundo orden del corpus documental, conformada por la producción académica del IDEP en el periodo comprendido entre 2012-2016, de la categoría Territorio en su relación con las categorías de escuela, saberes y paisajes culturales. Para ello, se utilizan algunas herramientas de la metodología del meta-análisis, que responde más a la comparación de estudios de carácter cuantitativo. Por ello, se retomó de la metodología del meta-análisis, la posibilidad de realizar una lectura interpretativa e integradora de los estudios, investigaciones, y artículos producidos por el IDEP en el periodo mencionado.

El meta-análisis como metodología plantea un proceso que permite cumplir el objetivo que se propone. Este proceso tiene varias fases o etapas, entre las que se cuentan, la localización y selección de los estudios, y la integración de resultados. Para efectos de esta investigación, resulta sustancial aprovechar la riqueza del meta análisis, en dos momentos de la misma. Uno de ellos, mencionado anteriormente, se refiere a la metodología para la obtención y registro de la información, donde es importante establecer una serie de criterios de inclusión y de exclusión de los estudios a analizar, a partir del objetivo propuesto, con el fin de cualificar la mirada y encontrar puntos de convergencia entre los diferentes estudios seleccionados.

El otro momento en el que el meta-análisis resulta una metodología útil para la investigación, es el de la interpretación de los resultados obtenidos del análisis de los documentos que conforman el corpus documental. Esta

interpretación debe conducir, a partir de los aportes del meta-análisis, a una integración de los resultados obtenidos, que permita una lectura más compleja y diversa de los usos y las transformaciones de la categoría Territorio en la producción académica del IDEP.

Integración de resultados de los estudios del IDEP

El análisis interpretativo y crítico de los estudios del IDEP como lo propone el meta-análisis debe permitir una integración de resultados, a partir de lecturas más profundas y complejas de la información, a través del lente de una categoría fundamental: Territorio. Por ello, con los análisis que resulten de la mirada de cada uno de los documentos que se eligieron a partir del muestreo teórico, se orienta el proceso de integración de resultados a partir de los siguientes elementos:

- Trayectoria y recorrido de los conceptos en los estudios, investigaciones y artículos producidos por el IDEP entre 2012 y 2016.
- Cambios y transformaciones evidenciadas en la categoría en el transcurso del cuatrienio de la Bogotá Humana (2012-2016).
- Elementos o enunciados que demuestran las continuidades de las reflexiones y debates en torno a las categorías de Territorio, Escuela, Saberes y Paisajes culturales.
- Elementos o enunciados que demuestran las discontinuidades o rupturas de las reflexiones y debates en torno a las categorías de Territorio, Escuela, Saberes y Paisajes culturales.
- Desplazamientos de la categoría Territorio y de las categorías de Escuela, Saberes y Paisajes culturales en la producción académica del IDEP en la vigencia 2012-2016.
- Recomendaciones de política pública educativa que comparten los documentos del corpus documental, respecto a las categorías analizadas.

Identificando estos elementos, se obtendrá una lectura más compleja y rica de la producción académica del IDEP desde la perspectiva de categorías claves que han impactado sus reflexiones y quehacer como instituto de investigación y producción de conocimiento.

En términos operativos, los elementos que facilitan la integración de resultados desde la perspectiva del meta-análisis, se irán incorporando en unas matrices para la interpretación que incluyan, en términos concretos,

los criterios mencionados, considerando la diversidad de autores y perspectivas teóricas que manejan los autores de los documentos del IDEP. En el siguiente ejemplo de matriz se muestran los criterios o elementos para la interpretación:

Tabla matriz de interpretación

No. Doc.	Trayectorias	Cambios y transformaciones	Continuidades	Discontinuidades	Desplazamientos	Recomendaciones de política pública
----------	--------------	----------------------------	---------------	------------------	-----------------	-------------------------------------

Atrapar lo complejo y lo diverso desde la cartografía conceptual en clave de constelación

Considerando que el panorama de los estudios sobre Escuela, Saberes, Territorio y Paisajes culturales realizados por el IDEP entre 2012 y 2016 es múltiple y complejo, el oficio de cartógrafo cobra sentido, cuando se trata de capturar la realidad desde la fluidez de la experiencia y la diversidad de caminos emprendidos y de hallazgos encontrados por cada uno de los estudios del IDEP. Por ello, los mapas más que demarcar la estabilidad del terreno, dan cuenta de sus altibajos, de sus fronteras, de sus límites y formas laberínticas.

En esta perspectiva, la interpretación de segundo piso o meta-análisis, permite la combinación de los resultados y hallazgos emergentes, con una perspectiva que potencie la comprensión y visualización de dichos hallazgos, como lo es la cartografía conceptual, entendida como lo señala Osorio (2016) siguiendo a Tobón (2014, p. 11) como “una estrategia de construcción y comunicación de conceptos basada en el pensamiento complejo o que relaciona, mediante aspectos verbales (ideas, conectores, verbos, proposiciones, entre otros), no verbales (imágenes, colores, símbolos, entre otros) y espaciales” (p. 20).

En consecuencia, el sentido de mapear desde la cartografía está orientado por la respuesta que Michel Serres en su texto “Atlas”, da a la pregunta ¿De qué hay que trazar un mapa?, al advertir que si bien cartografiamos los seres, los cuerpos y las cosas, no tendría sentido mapear lo imprevisible, lo que no está en movimiento. Como él lo señala “ninguna regla prescribe el dibujo de las costas, el relieve de los paisajes, el plano del

pueblo en el que nacimos, el perfil de la nariz ni la huella del pulgar... Se trata de singularidades, identidades, individuos infinitamente alejados de toda ley; se trata de la existencia, decían los filósofos y no de la razón” (Serres, 1995, p. 17).

En este sentido, al cartografiar la escuela, los saberes, el Territorio y los paisajes culturales, intentamos atrapar la vida y su discurrir, capturar la complejidad y registrar el movimiento, aprovechando los pliegues, las continuidades y discontinuidades, los “ires y venires”, demarcando las fronteras, descubriendo los accidentes geográficos, que resaltan los elementos inacabados, contingentes inestables de la investigación social.

En esta importante hazaña de cartografiar relaciones, tensiones, pero también líneas de fuga y discontinuidades en los estudios del IDEP sobre escuela, saberes, Territorios y paisajes culturales, el oficio de cartógrafo cobra importancia en tanto se ubica en la intersección, en el *in between* expresado por Gruscinsky⁴; en la intersección entre las culturas, en el “doblado oculto que esconde a veces más lujo y belleza, que la cara oculta” (Serres, 1995, p. 31). Solo allí se podrán descubrir esos trazos, rutas y caminos poco explorados o incluso ocultos a las miradas de los transeúntes, de los viajeros regulares. Por ello, el cartógrafo actúa como un intercambiador, en tanto permite la transformación y el paso de una escena a otra, como ocurre en el columpio.

La potencia de construir mapas sobre lo contingente, lo diverso y lo que está en movimiento, es que el ejercicio de cartografía se vuelve fractal “en los mapas del mundo recupera la diversa singularidad de los objetos:

4 Para Gruscinski los espacios de mediación han tenido una cardinal importancia en la historia. Razón por la cual, más allá de identificar a los buenos y los malos, o a los protagonistas y los antagonistas de la historia, este autor nos invita a reconocer los intersticios en los que se mueve la historia de la Conquista de América. Retomando a Mignolo, Gruscinski señala que “en los espacios *in between* por la colonización, aparecen y se desarrollan nuevos modos de pensamiento, cuya vitalidad reside en la capacidad de transformar y de criticar, lo que las dos herencias, occidental y amerindia, tienen de supuestamente auténtico” (Gruscinski, S., 2007, p. 56). Pensar lo intermediario, implica pararse en los espacios fronterizos y mirar desde allí la complejidad de los procesos de transición, es reconocer que buena parte de los procesos son producto de las mezclas y articulaciones que se producen entre razas, culturas, individuos, formas de ser y concepciones del mundo. Como lo afirma este autor “el paso de un color a otro ofrece gradaciones de una complejidad indescriptible” (Gruzinski, Serge: 2007, p. 58).

cordilleras, islas, selvas, océanos y se expresa textual, o mejor textilmente: en pliegues y despliegues, reverses, intertextos, intervalos” retomando con ello de Michel Serres, la hermosa imagen de Penélope tejiendo y destejiendo el mapa de los viajes de su esposo.

Desde la perspectiva de mapas en movimiento, la construcción de una cartografía conceptual, entendida como una estrategia de construcción y de comunicación de conceptos y sus relaciones, se sustenta en el pensamiento complejo y se apoya en la construcción de saber-conocer dentro del marco general de la formación de competencias cognitivas.

Aprovechando las ventajas comunicativas de la cartografía conceptual para hacer comprensibles conceptos académicos y presentar los entramados de sus relaciones y organización, se presentan a continuación los siete ejes que permiten construir de manera estandarizada los conceptos/categorías:

1. **Eje nocional:** se da una aproximación al concepto estableciendo su definición corriente y el origen de la palabra o palabras de las cuales se compone.
2. **Eje categorial:** se describe la clase general de conceptos dentro de la cual está incluido el concepto en cuestión. En la presente investigación corresponden a la relación de la categoría de Territorio, con categorías como: Escuela, Saberes y Paisajes culturales.
3. **Eje de diferenciación:** se establecen una o varias proposiciones en las cuales se muestre la diferencia de ese concepto de otros conceptos similares. Estas relaciones emergen también del ejercicio de arqueología y de meta-análisis.
4. **Eje de ejemplificación:** se describen proposiciones que ejemplifiquen el concepto con casos específicos.
5. **Eje de caracterización:** se describen las características esenciales del concepto, a partir de la metodología de interpretación y los elementos establecidos para ella (cambios, continuidades, discontinuidades, desplazamientos, etc.).
6. **Eje de subdivisión:** se construyen las clases en las cuales se clasifica o divide el concepto. Las múltiples posibilidades en las que se divide el concepto de Territorio.
7. **Eje de vinculación:** Se establecen las relaciones de ese concepto con otros que son importantes desde lo semántico o contextual.

De los mapas a las constelaciones

Asumiendo el reto de cartografiar el movimiento y las ondulaciones, trayectorias y recorridos de los conceptos de escuela, saberes, Territorios y paisajes culturales a partir de la producción académica del IDEP entre 2012-2016, es necesario explorar otras epistemologías que no reduzcan la realidad a aquello que existe, sino, por el contrario, puedan desplegar la multiplicidad de facetas y dinámicas que componen el abordaje de un tema.

Desde esta perspectiva, se asume a partir de los aportes de Boaventura de Souza, que mientras hemos sido educados en una forma de conocimiento que conoce “imponiendo orden, tanto en la naturaleza como en la sociedad, nos es difícil poner en práctica, o siquiera imaginar, una forma de conocimiento que conoce creando solidaridad tanto en la naturaleza como en la sociedad” (De Souza, 2009, p. 87).

Por ello, la apuesta es por construir una mirada que no solo tenga en cuenta lo que existe y es evidente, sino aquellas realidades suprimidas, marginadas, aquellas realidades emergentes o imaginadas que componen y descomponen el universo de estudios y/o aproximaciones a la escuela, el saber, el Territorio y los Paisajes culturales, desde la propuesta de la epistemología de los conocimientos ausentes trabajada por De Souza, así como desde la perspectiva teórica metodológica de la arqueología del saber propuesta por Michel Foucault.

El objetivo de la epistemología de los conocimientos ausentes es el de construir “constelaciones de conocimiento orientados para la creación de una plusvalía de solidaridad” (De Souza, 2009, p. 88), permitiendo así que el conocimiento tenga una capacidad para enriquecer nuestra relación con el mundo, por su capacidad de incorporar otros tipos de conocimiento, otras racionalidades.

En esta misma vía se encuentra el ejercicio cartográfico realizado por Cesar Rendueles y Ana Useros a propósito de la obra de Walter Benjamín en el texto “Constelaciones”, en el que se recogen una “selección de más de 1.200 conceptos que ocuparon la reflexión de Walter Benjamín y más de 900 fragmentos que abarcan temas y épocas muy distintos” (Rendueles y Useros, 2010, p. 12). Este ejercicio comunicativo de una obra tan importante como la de Benjamin, se inspira en su propio pensamiento

que devela el agotamiento de la formula clásica del tratado filosófico, para proponer en su lugar “la búsqueda de innovaciones formales que vigorizaran la expresión del pensamiento y lo alejaran de su presentación forense es un rasgo esencial de su escritura” (Rendueles y Useros, 2010, p. 12).

Partiendo entonces de la forma de escritura de Benjamin y de la riqueza que la obra plantea en cuanto a las relaciones que traza entre sus propios textos, citas ajenas, o conceptos generales que se superponen a la argumentación tradicional, el “Atlas constelaciones”, inspirado en el “Atlas Mnemosyne” del historiador Aby Warburg⁵, pone en relación a los conceptos, que ubicados en diferentes posiciones van formando constelaciones conceptuales, que operan como un gran mapa que va registrando la transformación de los conceptos y los cambios de sentido de los mismos a través del tiempo.

Como lo expresa su obra misma, Benjamin realiza su crítica al sujeto moderno a partir de la “semántica del fragmento, de la comprensión de cómo a partir de determinadas concatenaciones de materiales autónomos –ya sean imágenes en movimiento (en una película) o sonidos inarticulados (en los lenguajes)– emerge el significado” (Rendueles y Useros, 2010, p. 17).

A partir de los aportes del pensamiento de Boaventura de Souza sobre las constelaciones de conocimiento y de la riqueza metodológica que ofrece el texto de Atlas Constelaciones de la Obra de Walter Benjamin, se pretende para la presente investigación, construir una cartografía conceptual en clave de constelaciones, que no solo de cuenta de los usos, transformaciones y contradicciones de categorías centrales como la de Territorio, sino que permita conectar estos fragmentos o enunciados con una serie de imágenes, fijas y/o en movimiento extraídas de los documentos analizados, y con las que se relaciona el concepto de Territorio y las demás categorías exploradas.

5 El Atlas Mnemosyne propone una reflexión sobre la memoria elaborada exclusivamente a través de la disposición en grandes paneles de miles de imágenes de procedencia diversa y susceptibles de modificación por parte del investigador. Para Warburg (1866-1929), las imágenes eran los “engramas”, las marcas físicas de la memoria cultural colectiva: por tal razón, cuando se colocan en la disposición correcta se convierten en disparadores semánticos que no precisan de ninguna explicación verbal (Rendueles y Useros, 2010, p. 18).

La matriz de análisis y valoración

En el marco del acompañamiento metodológico, se definió que la herramienta más útil y pertinente para registrar y sistematizar la información correspondiente a las categorías escuela, saberes, territorio y paisajes culturales, así como las demás categorías asociadas a los estudios de la Fase IV del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016, es una matriz elaborada en Excel, en donde se registren no solo los datos bibliográficos de los documentos analizados, sino los elementos correspondientes a cada una de las categorías de investigación definidas, así como aquellas que emergen de la lectura y el análisis realizado.

Dadas las particularidades del trabajo de investigación, en lo que corresponde de un lado, al análisis y la valoración de los documentos producidos por la Secretaría de Educación Distrital, y de otro, al meta-análisis de la producción académica del IDEP en el periodo 2012-2016, se elaboraron y concertaron en el marco de las reuniones de investigación, dos tipos de matrices, que si bien comparten algunos ítems que permitieron su comparabilidad y tratamiento conjunto, así como el diálogo entre las categorías centrales de cada uno de los estudios (primera infancia, convivencia, currículo y diversidad), no llegan a ser iguales, incluso, porque cada uno de los caminos de investigación (análisis y valoración, y meta-análisis) se sustentan en rutas metodológicas divergentes que responden a las características de los documentos analizados.

La matriz elaborada colectivamente por el equipo, está conformada por dos partes: en una primera se despliegan los datos bibliográficos de cada uno de los documentos indagados, y una segunda, en la que se consignan los principales contenidos o enunciados conceptuales y metodológicos, a partir de las categorías desplegadas y ajustadas a partir de los aportes y recomendaciones del acompañamiento metodológico. A continuación, se presenta el manual de uso de la matriz, que detalla la estructura de la misma y sus componentes específicos.

El manual de uso de la información

El siguiente manual de uso de la matriz de meta-análisis de la categoría de Escuela, Saberes, Territorio y Paisajes culturales, le permitirá a cualquier funcionario, investigador o usuario en general acceder de manera

rápida y sencilla a la información contenida en la matriz, no solo a aquella de carácter general, sino a la de carácter específico. Por ello, este manual se convierte en la bitácora de navegación de los contenidos alrededor de las categorías analizadas y del despliegue metodológico del estudio contenido en la matriz.

Estructura

La matriz de registro, análisis y valoración se encuentra soportada en formato Excel, teniendo en cuenta las posibilidades de registro, organización y visibilización de la información que este programa ofrece y valorando las facilidades que el Excel tiene para la comparabilidad de los estudios a desarrollar, así como para filtrar y encontrar de manera más sencilla información específica.

Considerando que el objetivo central que se planteó el meta-análisis de la producción académica del IDEP en el periodo 2012-2016 desde la categoría de Escuela, Saberes, Territorio y Paisajes culturales, es el de analizar los usos y las transformaciones de las categorías mencionadas en el periodo de tiempo señalado, se optó por construir una matriz de carácter abierto que permitiera, no solo ir anotando en clave de bitácora los hallazgos más relevantes de los documentos, sino registrando las categorías emergentes que van apareciendo producto de la lectura y análisis de los estudios e investigaciones del IDEP.

En razón a lo anterior, la matriz está compuesta por dos partes. En una primera parte se registraron los datos que corresponden a la identificación de cada uno de los documentos, a partir de una serie de campos básicos que hacen parte del corpus documental elaborado. Adicionalmente, y dadas las características propias de la indagación se registró la información correspondiente al Componente académico (línea de investigación en el IDEP) y al ámbito en el que está ubicado el estudio a analizar. De esta forma, en las primeras columnas se encuentran los siguientes campos:

Fichas de registro información básica										
No.	Componente/ ámbito	Tipo de documento (Clasificación)	Autor(es)	Título	Año publicación	Ciudad, País	Editorial	Número de edición	Web	Resumen

En esta matriz es posible ubicar fácilmente aquellos documentos sobre los que se desee realizar una indagación más profunda, en tanto la matriz de análisis y valoración es más densa y compleja, y la matriz del corpus documental se constituye en una herramienta de búsqueda, clasificación y organización documental.

La segunda parte de la matriz está conformada en primer lugar por lo que se ha denominado fundamentación teórica, en la que se incluyeron los autores que inspiran cada uno de los estudios, el perfil de los contrastistas o funcionarios que desarrollaron los estudios y el enfoque teórico /conceptual que se identificó en ellos. Lo anterior, porque es de suma importancia para el meta-análisis poder rastrear las diferentes corrientes teóricas que sustentaron el uso y las transformaciones de las categorías analizadas, así como se observa en la siguiente tabla:

Fundamentación teórica	Bitácora de análisis		
Autor(es) que inspiran	Perfil autores	Enfoque teórico/conceptual	(Si la corriente teórica está implícita va acá)

Posterior a ello, se ubicaron en esta segunda parte de la matriz las categorías de análisis determinadas en el trabajo individual y colectivo, y que dada su importancia y centralidad se organizaron en diferentes niveles (primer nivel, segundo nivel y tercer nivel), seguidas de casillas que intentaron analizar el contexto en el que aparece la o las categorías, el uso de las mismas, los resultados relacionados con estas y las recomendaciones de política pública, finalizando con una bitácora de análisis donde se registraron los principales hallazgos cualitativos del documental.

Definición Categoría Territorio	Primer nivel	Relación con categoría Territorio	Segundo nivel	Relación con Territorio	Categorías emergentes	Relación con categoría Territorio	Contexto	Uso	Resultados	Recomendaciones (líneas de acción en el caso de la SED)	Bitácora de análisis

Es importante aclarar que en cada una de las casillas correspondientes al registro en torno a las categorías, se consignaron solo citas textuales extraídas de los documentos objeto de investigación. Para facilitar su lectura cada una de las citas se encuentran separadas dentro de la casilla que corresponde a la categoría.

Campos

La matriz se conformó por los campos o casillas de clasificación de la información, así como por las convenciones o colores utilizados para identificar las categorías de primer, segundo y tercer nivel. A continuación, se explica uno a uno cada uno de los campos de la misma.

Número (Columna A): corresponde a la identificación interna del documento, y a la numeración asignada dentro del corpus documental. En el caso particular de este estudio este número tiene que ver con un ejercicio de lectura cronológica, que parte de los documentos de 2012 a 2015.

Componente/ámbito (Columna B): teniendo en cuenta que los documentos analizados son producidos por el IDEP y con el fin de seguir las trayectorias de las categorías escuela, saberes, territorio y paisajes culturales, es importante ubicar dentro del IDEP la ubicación del documento según la estructura que asumió el IDEP a partir del proyecto 702, en el que se organizó el trabajo académico en cuatro componentes a saber: educación y políticas públicas; escuela, currículo y pedagogía; cualificación docente; y comunicación. De igual forma, cada componente identificó unos ámbitos, que delimitan sus temas de indagación y análisis.

Tipo de documento (Columna C): de acuerdo con el primer producto, cada documento se encuentra clasificado a partir de unos ítems definidos en la hoja de ruta y que coinciden con el perfil de documentos que produce el IDEP. Por ello, la tipología de documentos contempla lo siguiente:

- Actas de reuniones y/o memorias de las discusiones.
- Informes de gestión y/o actividades.
- Documentos oficiales.
- Productos de los investigadores/autores de los estudios.
- Artículos de investigación científica.
- Otros.

Adicionalmente se respeta la clasificación que el IDEP hace a sus documentos a partir de unas series específicas: Serie Memorias de eventos, Serie Investigaciones, Serie Innovación, Serie Informes, Serie Publicaciones, Serie Aula urbana (revista), Serie Educación y ciudad (revista)

Autor(a/as/es) (Columna D): en esta casilla se registran el o los nombres de la persona y/o institución autora del documento.

Título del documento (Columna E): en esta casilla se registra el título completo del documento.

Año de publicación (Columna F): en esta columna se registra el año de publicación del documento, de acuerdo a los datos referenciados en la bandera editorial del mismo.

Ciudad/País (Columna G): en esta casilla se registran la ciudad y el país en el que fue publicado el documento.

Editorial (Columna H): en esta casilla se especifica el nombre de la editorial o institución editora del documento.

No. de edición (Columna I): en esta casilla se menciona, si así lo registra el documento, el número de edición del mismo (1era edición, 2da edición, etc.).

Web (Columna J): en esta casilla se ubica la dirección electrónica donde se puede encontrar el documento.

Resumen (Columna K): en este resumen se registra el resumen sintético del documento recogiendo el objetivo principal del mismo. En caso de que el documento estudiado cuente con tal resumen, se recurre a la cita textual del mismo. En caso contrario, el resumen corresponde a una elaboración propia de la investigadora.

Autores que inspiran (Columna L): en esta casilla se registran los principales autores citados en el documento, incluyendo los datos de las obras citadas por ellos/ellas.

Perfil autores (Columna M): en esta casilla se registra el perfil de los autores de la obra, incorporando un corto resumen de su hoja de vida.

Enfoque teórico /conceptual (Columna N): en esta casilla se registra el o los enfoques teóricos y/o conceptuales que predominan en el documento y que marcan decisivamente la orientación del mismo.

Bitácora de análisis (Columna O): en esta casilla se registran los principales hallazgos o anotaciones cualitativas respecto a la parte de fundamentación teórica de los documentos. Incluso si la corriente teórica del documento aparece implícita debe registrarse en esta casilla.

Definición categoría central (territorio) (Columna P): en esta casilla se registran todas las alusiones implícitas o explícitas a la categoría de

“territorio/s” encontradas en el documento. Todas las frases registradas en esta casilla son citas textuales directas del documento, por lo que van entre comillas y con la cita en formato APA al final de la misma, después del cierre de las comillas. Teniendo en cuenta que muchas veces no aparece explícitamente la categoría, se tendrán en cuenta, por su familiaridad con la misma, las siguientes categorías: ambiente/ambientales /educación ambiental/naturaleza/ecología

Categorías primer nivel (Columna Q): en esta casilla se registran en un listado, las categorías denominadas como de primer nivel, dada su importancia para el estudio, y que emergen de las categorías designadas en el objeto contractual del presente estudio, que son: escuela, saberes, paisajes culturales. Adicionalmente y considerando que junto a la categoría territorio, emerge en el IDEP, la categoría diversidad, como centrales a los estudios y preocupaciones del Instituto, esta otra categoría, Diversidad, es incluida como categoría de primer nivel.

Relación con categoría Territorio (Columna R): en esta casilla se registran las citas directas o textuales en donde aparecen mencionadas explícitamente las categorías consideradas de primer nivel (Escuela, Saberes, Paisajes culturales y Diversidad).

Categorías segundo nivel (Columna S): en esta casilla se registran en un listado, las categorías denominadas como de segundo nivel, y que corresponden a los objetos contractuales de los otros estudios emprendidos por Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Estas categorías de segundo nivel, denominadas como vasos comunicantes entre los estudios son: primera infancia, ciudadanía y convivencia, política curricular. Adicionalmente se tiene en cuenta la categoría de derechos/derecho a la educación, por ser una categoría central en el componente Educación y Políticas Públicas en el que se inscribe el proyecto.

Relación con la categoría territorio (Columna T): en esta casilla se registran las citas directas o textuales en donde aparecen mencionadas explícitamente las categorías consideradas de segundo nivel (primera infancia, ciudadanía y convivencia, rediseño curricular, derechos/derecho a la educación).

Categorías emergentes (Columna U): en esta casilla se registran en un listado, aquellas categorías consideradas emergentes, en tanto no fueron contempladas desde el inicio de la investigación, pero por su relevancia en el documento, y su relación directa con la categoría central (Territorio) llaman la atención del investigador.

Relación con la categoría territorio (Columna V): en esta casilla se registran las citas directas o textuales en donde aparecen mencionadas explícitamente las categorías consideradas emergentes.

Contexto (Columna W): en esta casilla se registran los acontecimientos que rodean la categoría central y permiten una ubicación de la misma, marcando una fecha de inicio, unos antecedentes o delimitando aquellos lugares en los que se desarrolla o desenvuelve dicha categoría.

Uso (Columna X): en esta casilla se registra el uso que se le da en la categoría central en el documento. Muchas veces esta categoría atraviesa el documento, o en otras ocasiones se usa para fortalecer uno de los objetivos o perspectivas del estudio. Por ello, a través de esta columna, se propone observar los diferentes usos que se le dan a una misma categoría, para este caso, la categoría central (Territorio).

Resultados (Columna Y): en esta casilla se registran los principales resultados de los estudios IDEP o documentos revisados, que estén en relación con la categoría central (Territorio), considerando los alcances e impactos de las investigaciones en territorios concretos o en formas particulares o determinadas de pensar las categorías.

Recomendaciones/líneas de acción en el caso de la SED (Columna Z): en esta casilla se registran las recomendaciones de política pública extraídas de los documentos del IDEP en relación con la categoría central (Territorio), que en la mayoría de los casos, tienen como orientación final, plantear recomendaciones de política pública que se correspondan con los principales hallazgos y/o resultados obtenidos. En el caso de los documentos de la Secretaría de Educación del Distrito, estas recomendaciones se traducen en líneas de acción concretas, alrededor, como ya se mencionó, de la categoría central.

Bitácora de análisis (Columna AA): en esta columna se registran aquellas observaciones de carácter cualitativo que el investigador considere relevantes y que defina como un hallazgo a tener en cuenta de la lectura y análisis de los documentos.

Convenciones

Para facilitar la lectura y comprensión de la matriz, e incluso para asegurar una forma más expedita y organizada de realizar el análisis de la información

y considerando también, la complejidad de los asuntos registrados y la cantidad de información procesada, se optó por la definición de algunas convenciones internas, que permitieran un seguimiento más eficiente de las citas y observaciones respecto a cada una de las categorías abordadas.

Para cada uno de los estudios, estas convenciones varían dada la naturaleza propia de los estudios y las diferencias entre ellos. En consecuencia, para el caso del meta-análisis de la producción académica del IDEP en el periodo 2012-2016 desde la categoría de escuela, saberes, territorio y paisajes culturales, las convenciones utilizadas son las siguientes:

Tabla de convenciones		
Categorías de análisis	Color utilizado	Nombre del color
Categoría central		
1	Territorio	Fucsia
Categorías primarias		
2	Saberes	Azul marino
3	Escuela	Naranja
4	Paisajes culturales	Azul claro
5	Diversidad	Morado
Categorías secundarias		
6	Primera infancia/educación inicial	Verde
7	Ciudadanía y convivencia	Azul oscuro
8	Política curricular	Rojo
9	Derechos/derecho a la educación	Café
Categorías emergentes		
10	territorio y paz	Azul pálido
11	Naturaleza	Vinotinto
12	Otras	Rosa pálido

Como se observa en la tabla de convenciones, las categorías tanto centrales, como primarias, secundarias y emergentes se manejan a través de colores. En consecuencia, lo que se resalta o colorea en cada uno de los fragmentos o frases extraídas textualmente de los documentos analizados, es la palabra o palabras explícitas o las palabras que implícitamente refieren a las categorías (sobre todo a la central que es Territorio).

Glosario de las categorías de la investigación

Punto de partida

Para facilitar el trabajo de análisis e interpretación de la información que se fue registrando en la matriz, y con el fin de avanzar en el objetivo general del meta-análisis, que consistió en indagar ¿Cuáles han sido los usos y transformaciones de la categoría Territorio en el periodo comprendido entre 2012-2016 en la producción académica del IDEP?, se concertó en el equipo de investigación, la elaboración de un glosario de las categorías centrales, así como de las categorías de primer y segundo nivel.

El glosario que se presenta a continuación, recoge algunas de las variaciones y múltiples significados que adquirieron las categorías del presente estudio, en la producción documental del IDEP y en algunos documentos analizados de la Secretaría de Educación, y del Gobierno distrital. En cada caso se traerán a colación las definiciones incluidas en la categoría principal y en las categorías de primer nivel, a manera de ejemplo, y se enumerarán otras que hacen parte del glosario definitivo y que corresponden a las categorías de segundo nivel y categorías emergentes. La utilidad de esta herramienta está relacionada con la fase de análisis e interpretación en tanto, se pueden ir perfilando las principales tendencias y trayectorias recorridas por las categorías analizadas en la producción documental del IDEP. Se mencionan a continuación algunas categorías:

Categoría principal

Territorio

Territorio: referente al espacio urbano y rural que ocupa la ciudad de Bogotá alrededor del agua, basado en su sostenimiento ambiental, y que de acuerdo al plan de desarrollo de la *Bogotá Humana*, debe garantizar su acceso equitativo, distribución de redes estructurantes –acueducto y alcantarillado, malla vial, redes de energía y gas– equipamientos educativos, de salud, culturales, deportivos, administrativos, la cobertura de los sistemas de transporte y la localización de sus puntos de acceso, la ubicación de la vivienda y los centros de atención social y de justicia. “Todos aspectos que deben contribuir a la reducción de la segregación, facilitando el acceso a toda la población sin importar

sus niveles de ingreso, la ubicación de su residencia, edad, condición física o identidad” (Concejo de Bogotá, 2012, p. 5).

Territorio: es la “manera de concebir las relaciones entre lo local y lo global, lo general y lo particular, lo cercano y lo lejano, y promueve el reconocer a las comunidades y sus líderes como seres histórico-sociales, capaces de conocer y transformar la realidad, no solo lo que nos es extraño, sino que implica abordar lo cotidiano, los lugares que habitamos, maestros y estudiantes, las calles por donde transitamos, verlos con otros ojos, preguntándonos por cosas que parecen obvias, por los elementos que configuran el territorio, como la composición urbanística, las fronteras, la economía, el patrimonio, la comunidad, los espacios de recreación y esparcimiento, la cultura, el arte, todos estos influenciados por relaciones políticas, históricas y sociales” (IDEP, 2012, p. 121).

Territorio: “[...] tejido de relaciones en sus procesos sociales, económicos, políticos y culturales; replantea algunos aspectos escolares y proporciona herramientas de vida que dan sentido social a la escuela. De esta forma, se evidencia la complejidad propia de la realidad, se revitaliza la memoria, se fortalece la identidad, se construyen saberes y se articula el contexto a la cotidianidad de la escuela” (IDEP, 2012, p. 245).

Territorio: “[...] aquel conjunto de interacciones que pueden o no ser visibles y que hacen parte de las prácticas institucionales en el marco de los derechos, su naturaleza preferente y la posición activa del sujeto (niños/niñas y maestro), tanto en el reconocimiento de sí mismo como la relación con los otros y su entorno...” (Castro de Amaya, 2012, p. 6).

Categorías de primer nivel

Saberes

Saberes: son los que “por condición disciplinar hacen posible los enlaces didácticos, pedagógicos y científicos, para interpretar y encontrar resultados significativos, especialmente en la educación, pretendiendo superar la separación por asignaturas de las áreas del conocimiento, la fragmentación de los aprendizajes, de manera que la enseñanza sea funcional” (IDEP, 2012, p. 51).

Saberes académicos: son llevados a cabo para “reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad, que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y potencie sus capacidades para la apropiación de saberes.

Garantizan a las niñas y los niños el derecho a una educación de calidad que responda a las expectativas individuales y colectivas; que retome los compromisos de campaña en términos de pedagogía para pensar, el libro saber, la innovación y el rediseño curricular, una segunda lengua, la lectura y la escritura, el uso pedagógico de TIC, que facilite la participación de los estudiantes en las redes y autopistas del conocimiento, el desarrollo integral de la juventud con más y mejor educación.”(Concejo de Bogotá, 2012, p. 13).

Saberes tecno-mediados: “[...] conjunto de conocimientos, narrativas y prácticas pedagógicas, sociales y culturales, mediadas tecnológicamente con dispositivos que convergen entre las viejas y las nuevas tecnologías, que despliegan estudiantes, familias y maestros en la construcción de conocimiento tanto en el aula como fuera de ella...” (UD, 2014, p. 9). “[...] se des-localizan de la centralidad de la escuela, de los modelos letrados, de los marcos disciplinares lineales, secuenciales y verticales que los legitiman, y se nutren de múltiples códigos y lenguajes; es por ello, que podemos caracterizarlos como saberes mosaico, hechos de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes” (IDEP-UD, 2014, p. 10).

Saberes alternativos: “Aparecen en el plano de los escenarios digitales y en los que se pueden potenciar toda una serie de aprendizajes que están ligados, por un lado con interacciones innovadoras y capaces de desentrañar y explorar otros aspectos del saber, y por otro, la consolidación de dimensiones humanas y de trascendencia más allá de la frontera de las aulas, por lo que señala, con total claridad que “los medios digitales crean grandes oportunidades para construir estos otros ‘saberes’, obviamente mediados por el docente” (UD, 2014, p. 84).

Saberes culturales: aportes que otorga “cada experiencia con su singularidad, y que cuenta con condiciones afectivas, sociales, de contexto, para que los NNJ exploren, accedan y aprendan, no solo de la disciplina, sino y, especialmente, de la vida cotidiana que de manera integral reúne el conocimiento y la herencia cultural como la música, el arte, la literatura, los saberes populares, los juegos, entre otros” (Lozano, 2012, p. 64).

Saberes ambientales: “comprenden el cuidado de los jardines, lo que enriquece la formación escolar, ampliándoles a los niños el horizonte semántico de la cultura: como cultivo de lo orgánico y natural, como vínculo con la tierra, y como disfrute de lo bello” (Duque, 2012, p. 32).

Saberes colectivos: “surgen a partir de encuentros y estrategias vivenciales como cine-foros, talleres, rituales ancestrales, recorridos y

visitas a los humedales y a la huerta escolar, generándose procesos de identidad y arraigo” (IDEP, 2012, p. 121).

Saberes escolares: “Los que surgen en el ambiente escolar, que necesariamente supone revisarlos de forma analítica a través del rastreo y consolidación de la información. Aspectos desde los cuales la sistematización de experiencias se convierte en un proceso de investigación educativa en el que los maestros como sujetos pedagógicos son capaces de re-ordenar, re-orientar y cualificar su acción educativa, producir conocimientos, transformar y evaluar prácticas, en aras de que estas impacten positivamente en los procesos de formación en sus estudiantes” (IDEP, 2012, p. 223).

Escuela

Escuela: “Institución socializadora de primera línea a la que se le ha encomendado tradicionalmente el papel fundamental de la educación, incidiendo relevantemente en la dimensión tecnológica de la experiencia humana, consecuencia directa del impacto de la revolución tecnológica en curso. No obstante, este es el papel de la escuela, no solo en relación con las tecnologías digitales, sino también con los ecosistemas comunicativos emergentes y en el cambio cultural asociado a los mismos, el cual ha sido cuestionado por su incapacidad, indiferencia o lentitud, para responder oportuna y adecuadamente a estos desafíos esenciales para el desarrollo de las sociedades contemporáneas” (UD, 2014, p. 5).

Escuela: lugar donde interactúan “actos pedagógicos y sujetos educativos, más allá de roles y funciones pre-establecidas, y en el reconocimiento de la bio-educación y de la necesidad de traspasar las fronteras –sus muros–; y donde se impulsa y sistematiza la relación” entre las instituciones escolares y “las organizaciones sociales como camino de construcción de acciones de avance en el fortalecimiento de la capacidad de los NNJ como sujetos de sus derechos” (Lozano, 2012, p. 6).

Escuela: “es la que posibilita que los niños cultiven el sagrado alimento, y se reencuentren consigo mismos en este proceso, es la que emancipa el pensamiento, fortalece la autoestima y la autonomía y brinda espacios para el intercambio de saberes culturales; es la escuela, la que a través de su huerta puede cultivar los sueños multicolores de cada niño, es la principal generadora de la sinapsis neuronal que desencadena en el sueño premonitorio, que avisa que está llegando el alba. Es nuestra escuela, nuestro hogar, donde crecemos, alimentados por la infinita bondad de nuestros maestros” (IDEP, 2012, p. 90).

La escuela en el conflicto: “es el espacio donde confluyen la territorialidad, el alimento y su soberanía, la historia, la cultura, y por supuesto, los niños con sus sueños. Es allí el sitio donde el niño en condición de desplazamiento, debe reconstruir su vida. Es la facilitadora, la fuente generadora de resiliencia, la brújula orientadora en el océano de incertidumbre en el cual naufragan muchos de sus estudiantes víctimas del conflicto” (IDEP, 2012, p. 90).

La escuela: es entendida como espacio de calidad que brinda e incide positivamente en el aprendizaje y en los logros educativos. El colegio se concibe como un espacio para la socialización, el conocimiento y la recreación” (IDEP, 2012, p. 79).

Diversidad

Pluri-diversidad: en pedagogía, al centrarse en los territorios que construyen los sujetos, se conforma en un escenario de acciones, prácticas, “caracterización de redes, relaciones y tejidos que convocan a transitar en los tiempos cotidianos, los devenires diarios de niñas, niños y jóvenes, favoreciendo el encuentro intersubjetivo en diferentes ámbitos, en los cuales la escuela resulta ser un nodo” (Lozano, 2102, p. 77).

Diversidad en la escuela: la encuentran los niños al entrar en contacto con un cúmulo de “costumbres e intereses y en la medida que se posibiliten espacios de interacción en la vida cotidiana del aula, podrá conjugar su individualidad con los rasgos sociales que posee la cultura escolar, tal como señala en los lineamientos curriculares, apoyados en Brunner” (citado en MEN, 1998, p. 26) (IDEP, 2012, p. 54).

Diversidad cultural: es una de las características de la colombianidad, como “estrategia que permite recuperar y destacar las costumbres, la historia y cultura de nuestro país, enmarcadas en su respeto, cuyo objetivo es explicar a la comunidad estudiantil, la necesidad de rescatar y exaltar las principales características de Colombia, con las diferentes regiones y en distintas épocas” (IDEP, 2012, p. 174).

Diversidad social: “se presenta en la institución escolar cuando acoge a gran número de estudiantes que proceden de diversas regiones del país, los cuales traen consigo sus costumbres, forma de vida y problemáticas sociales. Son niños que vienen de fundaciones, hijos de recicladores, trabajadoras sexuales y habitantes de la calle. Esta variedad de escolares se ve reflejada en la problemática identificada en los conflictos de convivencia, académicos, de comunicación, con una alta deserción” (IDEP, 2012, p. 168).

Paisajes culturales

Paisajes culturales mediáticos: se determina por un contexto socio-cultural como el contexto escolar en el que “la mediación con las tecnologías trasciende las dinámicas escolares tradicionales al articular la voz de las comunidades, sus necesidades y sus entornos, que interrelaciona lo humano con el saber, las actitudes, las normas, las técnicas y los dispositivos comunicativos” (UD, 2014, p. 30).

Paisaje cultural como Territorios de Vida, Dignidad y Participación: que “condensan las características del contexto socio-cultural donde emergen. Por tanto, los aprendizajes no se centran en contenidos ‘asépticos’ de la realidad social, sino que están permeados por la diversidad étnica, cultural, social, y las necesidades de promoción de derechos” (Lozano, 2012, p. 58).

Paisaje cultural pedagógico: entendido como una “práctica cultural crítica que abre otros espacios institucionales en los que niños, niñas y maestros se experimenten como sujetos de derechos en convivencia con otros sujetos de derechos diferentes y diversos en sus etnias, creencias religiosas, políticas, de género, de orientación sexual, las diferencias propias de los momentos del ciclo vital y de los individuos, entre otros” (Castro de Amaya, 2012, p. 5).

Entre las categorías de segundo nivel se destacaron las relacionadas con el trabajo del equipo como Primera infancia, Ciudadanía y Convivencia, y Política curricular. Entre las categorías emergentes aquellas que surgieron en la lectura de los documentos producidos y que se consideraron relevantes como Naturaleza, Territorio de vida y paz, Microterritorios, Desplazamiento, Espacio escolar, Ecosistema, Ciudadanía ambiental, Derechos ambientales, Ambiente virtual.

Referencias

- Andréu, A. J. (S/A). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Consultado en: <http://public.centrodestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Castro de Amaya, L. (2012). *Estudio Convivencia, Derechos Humanos y ambientales en el entorno escolar con estudiantes del ciclo II de colegios de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Concejo de Bogotá. (2012). *Acuerdo 489 de 2012-Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá 2012-2016*. Bogotá.

- De Souza, B. (2009). *Epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duque, L. (2012). *Escuelas no, colegios*. Bogotá: IDEP.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. 2da edición revisada, México: Siglo XXI Editores.
- Heredia, M. I. (2014). *La educación en Colombia: saberes técnicos y políticos (1978-1994)*, 1era edición. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Consultado en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=GVmY-XVsdGRvbWFpbnxzZWFmcGVubGFIZHVjYWNPb258Z3g6NzhmZjE0ZjUyMzA0OTJjMA>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Universidad Distrital. (2014). *Saberes tecno-mediados de niños y niñas y jóvenes de instituciones distritales durante los años 2013 y 2014*. Bogotá: IDEP y Universidad Distrital.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP. *Documento proyecto de inversión 702 (2012-2016)*. Bogotá: IDEP.
- Lozano, F. et al (2012). *Territorios de vida, participación y dignidad para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP.
- Osorio, A. (2016). *Hoja de ruta metodológica y operativa*. Contrato 017 de 2016 (Documento no publicado), Bogotá: IDEP.
- Rendueles, C. & Useros, A. (2010). *Atlas*. Walter Benjamín. Constelaciones. Madrid: Ministerio de Cultura, Gobierno de España.
- Sánchez, J. (2010). *¿Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis?* En: Aula abierta 2010, vol. 38, núm. 2, pp. 53-64. ICE: Universidad de Oviedo.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Strauss & Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Thacker, S. (1993). *Meta-análisis: un enfoque cuantitativo para la integración de investigaciones*. En: bol of Sanint Panan 115 (4, 1993). comunicación biomédica.
- Tobón, S. (2004). *Módulo IV Cartografía conceptual (CC)*. En Curso Estrategias didácticas para formar competencias. IV Congreso internacional virtual de educación 9-29 de febrero de 2004. Islas Baleares: Ciber Educa.

EL IDEP 2012-2016

Desde las categorías de Diversidad, Escuela y Saberes

Andrea Osorio Villada¹

El meta-análisis como metodología en la investigación cualitativa

En el proceso investigativo de elaboración de un meta-análisis o interpretación, que requiere ir más allá de los análisis primarios o precedentes que tienen lugar en los estudios, investigaciones o artículos de investigación, se hizo una lectura de segundo orden del corpus documental elegido, en este caso, constituido por la producción académica del IDEP en el periodo comprendido entre 2012-2016, sobre la categoría Diversidad, y su relación con las categorías Escuela, Saberes y Subjetividad.

Con esta claridad sobre el proceso, se efectuó una revisión documental que se refleja, en el diseño y diligenciamiento de una Matriz de clasificación, registro y recuperación de información, con los datos básicos y la selección de las citas y referencias bibliográficas significativas para seguir la pista a las categorías, lo que se convirtió en el insumo fundamental para hacer el análisis y ulteriormente, para la interpretación de segundo orden de los estudios del IDEP.

Desarrollo de la metodología para la obtención y registro de la información

En este aparte se narra el desarrollo de la ruta metodológica y operativa propuesta inicialmente, comenzando por la estrategia para la búsqueda

1 Politóloga, Universidad de los Andes; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: andreaov74@gmail.com

de la información; en segundo lugar, el acuerdo con el equipo del estudio sobre la búsqueda y selección de información que pudiera ser complementaria a la definida en el corpus documental; en tercer lugar, a los criterios para la selección del corpus documental y en último, a la tipificación o clasificación documental.

Definición de una estrategia de búsqueda de datos e información

Los documentos e información sobre las categorías identificadas se obtuvieron en algunas publicaciones físicas como libros y revistas, en el centro de documentación del IDEP, y documentos digitales en la página virtual institucional. De esta manera, la mayoría de los documentos fueron hallados en los siguientes repositorios virtuales:

www.idep.edu.co

http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Boletin%20Alerta%20Bibliografica%20No%203.pdf#overlay-context=node/49%3Fq%3Dnode/49>

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/>

El acervo documental fue complementado con documentos no publicados pero producidos por contratistas del IDEP en diferentes estudios, insumo clave para todas las integrantes del equipo del estudio y en documentación específica, acorde con las temáticas a tratar por cada una de las integrantes.

Búsqueda y selección complementaria de información

Durante el proceso investigativo, no se realizó búsqueda de información complementaria, en las reuniones de acompañamiento metodológico, se acordó que por lo que implica técnicamente hacer una revisión documental, no era necesario realizar entrevistas, ni buscar información en otras fuentes. Por esta razón, los documentos constitutivos del corpus, fueron suficientes.

El “corpus documental” en fichas de registro

La información del “corpus documental” se trasladó a las Fichas de registro de información básica de la revisión documental, que debió ser revisada y ajustada para cumplir con los criterios que se establecieron por el equipo durante la elaboración de la Matriz de clasificación, registro y recuperación de información. Con estas fichas se elaboró la bibliografía del estudio.

Fichas del corpus documental

Para revisar la categoría Diversidad, se contó con 3 fichas referenciales con documentos producidos por la SED, y con 35 de la producción académica del IDEP entre 2012 y 2016. La información de los 38 documentos fue diligenciada en la Matriz de clasificación, registro y recuperación de información, es decir el corpus cuenta en su totalidad, con 38 fichas de registro de información básica de la revisión documental en dos pestañas “IDEP” y “SED”.

Definición de los criterios para la clasificación de la información

El equipo del estudio elaboró de manera conjunta, un instrumento de captura, diligenciamiento y búsqueda de información. Esta tarea inició con la propuesta de una matriz por cada una de las integrantes, y a partir de la revisión y reflexión de estas, se acordó producir una matriz con criterios comunes, y otros diferentes, dadas las particularidades de las temáticas de cada una así como las trayectorias investigativas de las integrantes. Finalmente, se construyó una matriz en la que se diligenciarían en cada fila, las fichas con la información de cada documento, de acuerdo a los criterios establecidos que se ilustran en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios para la clasificación de información.

Fichas de registro de información básica de la revisión documental										
No.	Componente/ámbito	Tipo de documento (Clasificación)	Autor(a)/(as)/(es)	Título	Año/publicación	Ciudad, País	Editorial	Número de edición	Página Web	Resumen

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al diseño de los instrumentos, se realizó el ajuste del sistema categorial, en la identificación de redes de categorías en los discursos que están presentes en los documentos revisados y para la categorización dentro de la estructura de análisis definida.

El sistema categorial, un horizonte de sentido

El sistema categorial fue considerado un horizonte de sentido conceptual y metodológico, que permitió el diseño de los instrumentos pues era necesario identificar las diferentes relaciones entre las categorías, según los tres niveles establecidos, los cuales fueron acordados entre todas las integrantes del equipo y que son compartidas hasta el segundo nivel con exactitud para la revisión de las categorías Diversidad y Territorio.

Dentro de la investigación, se construyeron referentes conceptuales y técnicos, especialmente de documentos producidos por el IDEP y de documentos de la Secretaría de Educación Distrital al ser referentes de la política pública educativa. Por otro lado, cobran sentido las categorías con sus puntos de encuentro y se alcanzan a percibir matices y divergencias conceptuales, pero fundamentalmente, el sistema categorial ayuda a poner el foco sobre las unidades de análisis que adquieren relevancia dentro de la temática, en los documentos del estudio. Desde la perspectiva metodológica, efectivamente ha sido “una brújula en la recolección y generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales y primarias, su registro ordenado, sistematización y análisis” (Aristizábal y Galeano, 2008, p. 164).

En el sistema categorial definitivo se definió una categoría principal y categorías de primer, segundo y tercer nivel que corresponden a las emergentes, quedando así:

Categoría principal: la principal unidad de análisis es: *Diversidad*.

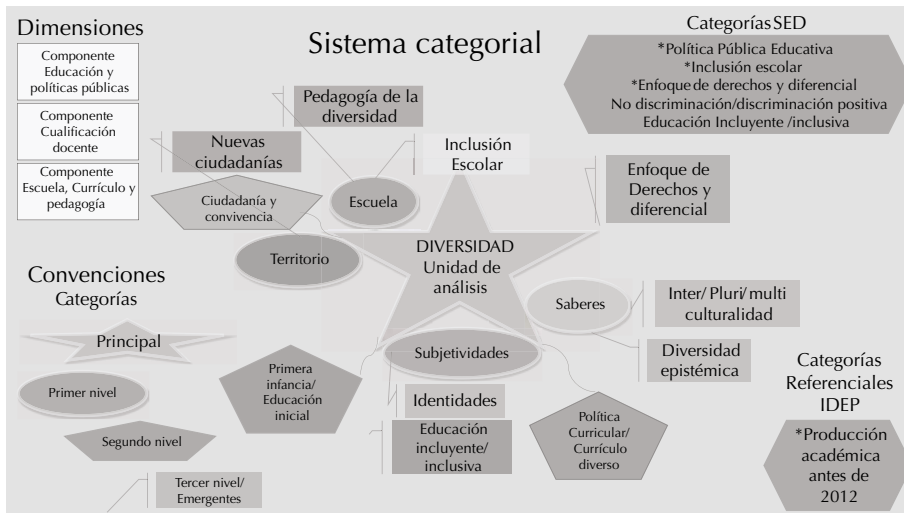
Categorías de primer nivel: *Escuela, Saberes, Subjetividad y Territorio*.

Categorías de segundo nivel: *Primera infancia o educación inicial, educación para la ciudadanía y convivencia, política curricular o diseño curricular y derechos*.

Categorías de tercer nivel o emergentes: aquellas que resultan de la revisión.

La caracterización de las relaciones entre unas y otras categorías se presentan en la Gráfica 1, que refleja un sistema dinámico, que fue modificado de acuerdo a los momentos y hallazgos del estudio y también según los acuerdos entre el equipo del estudio. Por consiguiente, el gráfico refleja la agrupación de las categorías según los resultados de los estudios y la manera como se fueron relacionando.

Gráfica 1. El sistema categorial.



Fuente: Elaboración propia.

De los documentos que fueron revisados y analizados, en los que se encuentra la categoría diversidad, es posible afirmar que el mayor número es decir, alrededor del 50% se ubica en el componente de Educación y políticas públicas, le sigue con un 33%, artículos ubicados en el *Magazín Aula Urbana*, en la Serie Memorias, y en notas de prensa; en un 15% están los documentos producidos en el componente de Escuela, Currículo y pedagogía y un 2% corresponde aquel del componente de Cualificación docente.

- En los documentos: Plan de Desarrollo, Plan Sectorial y de Educación Incluyente (SED), la diversidad se relaciona con las categorías emergentes; Política pública educativa, Inclusión escolar, Enfoque de derechos y diferencial, no discriminación/discriminación positiva, Educación incluyente/inclusiva.
- La categoría diversidad emerge a la luz de la categoría de inclusión. Están estrechamente ligadas

- En los documentos del IDEP, del componente de Educación y políticas públicas especialmente, se reivindica el enfoque de derechos (derecho a la educación, segundo nivel) y a la vez, se interpela la aplicación de un enfoque diferencial, la discriminación positiva y la integración de poblaciones frente a la inclusión de las poblaciones en la escuela (emergentes).
- Pensar la diversidad en el ámbito escolar implica que la escuela se conciba como un territorio (primer nivel), donde tienen lugar las vivencias de los sujetos situados y diferenciados, allí emergen la ciudadanía (segundo nivel) y las nuevas ciudadanías (emergente), de cuyo entrecruzamiento se juega la convivencia (segundo nivel) y se demandan unas pedagogías de y para la diversidad (emergente).
- En la Escuela perviven subjetividades (primer nivel) e identidades (emergente) otras y nuevas ciudadanías (emergente) que retan a proponer y dinamizar una educación incluyente/inclusiva (emergente), con un acento especial en una educación inicial para la primera infancia, bajo una política curricular (segundo nivel) / currículo diverso (primer nivel).
- En la vida escolar se mueven saberes (primer nivel) diversos desde las subjetividades (primer nivel) y las identidades (emergente) esto demanda procesos dialógicos y de reconocimiento de la diversidad desde una multi/inter/pluri culturalidad (emergente). Por lo que se plantea una diversidad epistémica (emergente) para construir el conocimiento y poner en diálogo esos saberes subyacentes (emergente).

De acuerdo con lo anterior, el sistema categorial ha sido un elemento clave para revisar los discursos que son referenciales, tales como: el interés manifiesto de promover la pertinencia educativa en el Distrito y la estrategia de seguimiento a la política pública educativa del IDEP, a través de un sistema de monitoreo, entre otros.

Igualmente, ha sido pilar en la construcción de los instrumentos y los documentos, resultado de este estudio, pues se han identificado las redes de categorías, presentes en los discursos de cada uno de los documentos que reflejan la producción institucional académica del IDEP.

Matriz de clasificación, registro y recuperación de información

Para llevar a cabo los pasos de clasificación, registro y recuperación de información, así como la elaboración de los documentos finales del proceso investigativo de la revisión documental, ha sido significativa la

construcción de la matriz, en la que se diligenciaron las fichas con la información que aparece sobre diversidad, de cada uno de los documentos seleccionados según el muestreo. Esta matriz se construyó partiendo, como se anotó en la hoja de ruta, de una pregunta fundamental para este estudio, y también de preguntas más específicas, sobre la relación entre categorías, por ejemplo:

- ¿Cómo se entiende la categoría diversidad en la política pública educativa distrital 2012-2016 y cómo se refleja en sus lineamientos (Política curricular, Primera infancia, Ciudadanía y Convivencia)?
- ¿Cuáles han sido y cómo se reflejan los usos de la categoría diversidad y resultados en la producción académica del IDEP entre 2012-2016?
- ¿Cómo se expresa y cuál es la relación entre categoría diversidad y las otras categorías: escuela, saberes y subjetividad en la producción académica del IDEP entre 2012-2016?
- ¿Qué otras categorías interpelan o complementan la categoría diversidad?

De acuerdo con lo anterior, se establecen criterios y sub criterios para el registro de información. En la Tabla No 2, aparecen en detalle:

Tabla 2. Criterios para el registro de información.

Fundamentación teórica			Bitácora de análisis
Autor(es) que inspiran	Perfil autores	Enfoque teórico/ conceptual	(Si la corriente teórica está implícita va acá)

Definición Categoría Diversidad	Primer nivel	Relación con categoría diversidad	Segundo nivel	Relación con categoría diversidad	Categorías emergentes	Relación con categoría diversidad	Contexto	Uso	Resultados	Recomendaciones	Observaciones
---------------------------------	--------------	-----------------------------------	---------------	-----------------------------------	-----------------------	-----------------------------------	----------	-----	------------	-----------------	---------------

Fuente: Elaboración propia.

Categorización dentro de la estructura de análisis

El siguiente paso al de diseño del instrumento de obtención, captura y recuperación de la información, fue la categorización de los datos y textos seleccionados en las lecturas, es decir se agruparon según dimensiones, criterios, cualidades generales o específicas, y se establecieron conexiones entre las categorías, mediante su ubicación en una estructura creada

para el análisis, es decir en el sistema categorial. Es importante recordar que para Bardin:

La categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos, o de clasificación, que pueden ser de categorías temáticas e impone buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros (1996, p. 90 citado en Andréu, s.f., p. 15).

La categorización permitió la identificación de unidades de datos, texto o temáticas, así como de redes de categorías para clasificarlas según los criterios indicados en la Tabla 2, por ejemplo, el contexto y las relaciones entre las categorías del estudio.

El análisis de las redes de categorías facilitó la compilación de la información que se hace en las fichas diligenciadas de la matriz, y que están presentes en los discursos de cada uno de los estudios que integran el corpus. En la práctica, se seguirá el análisis de redes, en tanto ayuda a comprender que es importante poner el foco en el contexto en el que emerge la categoría diversidad, su relación con otras categorías, su uso y los resultados.

En síntesis, esta orientación conceptual sobre cómo abordar los discursos, hizo posible comprender el desarrollo de la categoría diversidad, cómo ha sido explorada, pensada y tratada conceptualmente, las relaciones que se originaron y su lugar frente a las otras categorías según su nivel, sea este primero, segundo o tercero. El análisis de las redes de categorías presentes en los discursos de cada documento permitió, siguiendo la propuesta del meta-análisis, la integración de los resultados de todos los estudios seleccionados en la muestra, desde una interpretación en conjunto.

Como se indicó, y de igual manera como se efectuó con la categoría Territorio, posterior al análisis, se construyó una metodología para el análisis de segundo orden, es decir se integraron los resultados de los estudios el IDEP (2012-2016), a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué emerge la categoría diversidad en los Estudios del IDEP?
- ¿Cuál es su trayectoria? (documentos de diseño del componente Educación y política pública)?

- ¿Qué transiciones se evidencian y cuáles son las transformaciones alrededor de la categoría diversidad y en la producción académica del IDEP entre 2012-2016?
- ¿Es posible definir la(s) práctica(s) institucionales del IDEP, de producción de conocimiento y saberes?

La información que derivó de las preguntas, se categorizó para la lectura de segundo nivel en unas matrices para la interpretación con los siguientes criterios: las tendencias teóricas y conceptuales, las transiciones, las potencias/propuestas para la acción, los aprendizajes, las tensiones, las discontinuidades/rupturas, los nodos críticos y las recomendaciones de política pública educativa. Como se presenta en la tabla No. 3.

Tabla No. 3. Criterios para la interpretación

Tendencias teóricas y conceptuales	Transiciones	Potencias/propuestas para la acción	Aprendizajes	Tensiones	Discontinuidades/rupturas	Nodos críticos	Recomendaciones de política pública educativa

Con esto se logró caracterizar el tratamiento del concepto diversidad, teniendo en cuenta que los autores de los estudios del IDEP provienen de disciplinas, experiencias y trayectorias distintas, lo que hipotéticamente significa que si bien su desarrollo está dentro del campo educativo y pedagógico, su aproximación es singular en la mayoría de los casos y puede mostrar una serie de relaciones diferentes entre las categorías seleccionadas. Finalmente, con los resultados de dicha interpretación, estos se mapearon armando el texto bajo la propuesta de una cartografía categorial, ésta se puede encontrar, como ya se indicó, en el libro digital que presenta los documentos derivados de esta aplicación (Palacio, 2016).

Mapa para ubicar la categoría diversidad en los documentos oficiales

Otra actividad que se realizó de manera colaborativa con el equipo del estudio fue revisar el lugar que tenían las categorías objeto de investigación dentro de la política pública distrital y sectorial. En este caso, se

presenta el resultado de hacer el ejercicio del mapa correspondiente a la categoría diversidad, unida a la de inclusión dentro de la estructura y según la identificación de los principales aspectos propuestos en el Plan de Desarrollo y el PSE de la Bogotá Humana 2012-2016 y bajo la estructura de Plan, Programa Proyecto prioritario o de inversión, apuestas y estrategia. Sin embargo, en esta oportunidad no hay una linealidad en esto. Pueden encontrarse momentos en los que primero se plantea el proyecto y luego el programa:

Mapa del concepto diversidad en la política pública distrital y el Plan Sectorial de Educación (2012-2016)



Fuente: Elaboración propia.

Glosario: la diversidad en la política pública educativa 2012-2016

Acciones afirmativas: dirigidas a grupos vulnerables suponen su acceso preferencial al sistema educativo, el desarrollo de metodologías flexibles y adaptadas a las condiciones particulares, y el seguimiento a su permanencia de manera diferencial (SED, 2012, p. 16).

Diversidad: concepto entendido por la SED, como un principio de acción en la política pública que facilita la inclusión social y educativa, que es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecedor del desarrollo humano (SED, p. 1).

Diversidad cultural: respeto por las diversas culturas, formas de vida y formas diversas de familia. Se enuncia la Diversidad y su relación con el género, y la Diversidad en relación a la interculturalidad.

Educación incluyente y diversa: es capaz de advertir un ser humano con identidad, en su particularidad dentro de la diversidad, exige la construcción de un currículo diverso. Ese diverso implica aprender saberes básicos, aprovechar la ciudad y las experiencias cotidianas para un aprendizaje reflexivo y vital del arte, el deporte y la ciudadanía (identidad, derechos, participación y respeto por la vida humana y la naturaleza). Un aprendizaje de excelencia como lo denomina el gobierno en el PSE, tiene la cualidad de ser integral y requiere la construcción de un currículo, diverso, integrativo, evolutivo y pertinente (SED, 2012, Doc. No. 2).

Equidad: dar a cada quien lo que necesita para acceder a las oportunidades o resolver las dificultades.

Igualdad de oportunidades: generación de condiciones adecuadas para el acceso y goce efectivo de las oportunidades y los derechos, o para la solución a dificultades, teniendo en cuenta las características y circunstancias de las personas.

Inclusión: como un proceso que implica hacer apuestas desde un enfoque diferencial, desde la perspectiva de los derechos humanos, con el fin de materializar las acciones a través de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades, condiciones y situaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales (SED, 2012, Doc. No. 2).

La inclusión piensa y actúa a favor de los grupos étnicos (afrodescendientes, raizales, pueblos indígenas, Rom), víctimas del conflicto armado, y jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal adolescente. También contempla niñas, niños y jóvenes con largas hospitalizaciones o incapacidades médicas, en extra edad, en condición de discapacidad, aquellos con talentos excepcionales, alfabetización y educación de personas

adultas, y en situación de trabajo infantil. Así, promueve prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de aprendizaje y participación de estudiantes en condiciones diferentes.

La inclusión debe eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación de la población independientemente de su situación o condición, promueve transformaciones en el quehacer pedagógico de acuerdo a las particularidades de los diversos estudiantes, y en consecuencia, brinda nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, pone en marcha acciones afirmativas, entendidas como estrategias de reconocimiento, visibilización y valoración de las distintas maneras de entender el mundo, de los derechos de todos, y de la perspectiva de género (SED, 2012, p. 72).

Es la escuela la que se adapta a sus estudiantes, y no los y las estudiantes a la escuela. También supone el desarrollo de acciones que contribuyan al acceso y permanencia en la escuela, aprendiendo y respetando las distintas maneras de entender el mundo, los derechos de todos y todas, y la equidad de género. De igual forma, supone el desarrollo de procesos de búsqueda activa que permitan identificar niños, niñas y jóvenes desescolarizados y en situación de vulnerabilidad (SED, 2012, p. 72).

“El objetivo de conseguir **escuelas inclusivas** se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación. Las escuelas para todos, sin exclusiones, en las que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, es un modelo ideal que motiva a muchas personas comprometidas con el cambio educativo” (OEI, 2010, p. 96 citado en SED, 2012, p. 72).

Modalidades de atención educativa: para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales; adultos que deseen suplir, completar o validar sus estudios y que superen la edad aceptada por niveles y grados; grupos étnicos poseedores de una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos; población campesina y rural; y personas cuyo comportamiento individual y social exige educación para la rehabilitación social y procesos educativos integrales que les permitan su reincorporación a la sociedad. El impacto y la prolongación del conflicto armado

han exigido que el sector educativo amplíe la definición de población vulnerable, extendiéndola fundamentalmente a segmentos poblacionales adicionales, tales como las personas en situación de desplazamiento (la Sentencia T-025 de 2004 de la Corte Constitucional), o víctimas de vinculación a grupos armados.

Participación social: garantía de plena libertad y condiciones para que todas las personas puedan hacer parte e incidir en su entorno, independientemente de sus condiciones, orígenes o situaciones particulares (SED, p. 2).

Pertinencia de la educación: para que los y las estudiantes aprendan lo necesario y esencial y sean felices, autónomos y creativos, los efectos de la segregación serán cada día mayores, y se estará más lejos de cumplir efectivamente el mandato constitucional del derecho a la educación (IDEP, 2015, p. 1).

Poblaciones vulnerables: la Ley General de Educación identificó como poblaciones vulnerables, a las personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en desventaja con respecto al resto de la población, y mayormente expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. “El país, y en particular el sector educativo, entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación” (Ministerio de Educación, Centro Virtual de Noticias. *Balace del Plan Decenal de Educación 1996-2005*, citado en SED, 2012, p. 15).

Reconocimiento de la diversidad: respeto y reconocimiento de la diversidad de intereses, capacidades, ritmos, características, problemáticas necesidades y condiciones de las y los estudiantes.

Reconocimiento del potencial de aprendizaje: todos los seres humanos tienen potencialidades de aprendizaje, entendiendo estas como posibilidad y oportunidad de relacionarse con su entorno, adaptarse y lograr un desarrollo personal y un proyecto de vida.

Un currículo diverso: integrativo, evolutivo y pertinente. Ese diverso implica aprender saberes básicos, aprovechar la ciudad y las experiencias cotidianas para un aprendizaje reflexivo y vital del arte, el deporte y la ciudadanía (identidad, derechos, participación y respeto por la vida humana y la naturaleza) (SED, 2012, Doc No. 2).

Una educación inclusiva: aquella que reconozca y trabaje desde la diversidad y sus múltiples expresiones, con las ilusiones, el juego y el arte; con una pedagogía del amor: con una propuesta curricular pertinente, precisamente para que los niños, las niñas y los y las jóvenes de los colegios distritales aprendan lo que deben aprender en esta época. Parte del reconocimiento de los y las estudiantes como sujetos de derechos y de saber, se proponga en cada uno de ellos y ellas, una formación que les prepare para una vida digna, con libertad, con conocimientos, actitudes, valores, facultades y posibilidades en las que la alegría, el amor, el cuerpo, las emociones, el intelecto y la cultura sean canalizados para el trabajo en equipo y la solidaridad (IDEP, 2015, p. 2).

Referencias

- Andréu A. J. (S/A). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Consultado en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aristizábal S, M. N. & Galeano M. M, E. (2008). *Cómo se construye un sistema categorial. La experiencia de la investigación: caracterización y significado de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, sede central 2007-2008*. En *Revista Estudios de Derecho*. Vol. 65, Núm. 145 (2008). Universidad de Antioquia, pp. 161-187. Consultado en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/view/848>
- Concejo de Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Acuerdo 489 de 2012. Bogotá.
- IDEP. (2015). Documento Proyecto de Inversión IDEP 2012-2016. Versión 7 del 19/05/15. Bogotá.
- Palacio, J. A. (2015). *Las voces de los sujetos: sistema de monitoreo al plan sectorial de educación de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Secretaría de Educación de Bogotá, SED. (2012). “Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Calidad para todos y todas”. Bogotá: SED.

Secretaría de Educación de Bogotá. Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. (S.A). Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. Bogotá: SED. Consultado en: <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Educacion%20Incluyente.pdf>

CAPÍTULO 5

Diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito Capital¹

En 2017, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), y la Secretaría de Educación Distrital (SED), establecieron un convenio con el propósito de trabajar conjuntamente algunos temas relacionados con la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación *Calidad Educativa para Todos* y en particular con respecto al énfasis dado al reconocimiento a los maestras, maestros y directivos docentes. En este contexto se planteó el diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes, en principio denominada Ser Maestro, que tuviera como uno de sus ejes el trabajo corporal y centrara su atención en el desarrollo del SER del docente.

En este sentido la *Estrategia para el desarrollo personal de los docentes* es un proyecto que consiste en el diseño de una oferta de formación, investigación e innovación que permita a maestros y maestras la exploración de su condición personal y profesional en la dimensión relacional del Ser, más que en las del saber, del hacer o del saber hacer, y que se fundamenta, como ejes principales, en prácticas somáticas y de movimiento, talleres de exploración estésica, conciencia y sentido.

1 Este capítulo se basa en el desarrollo del estudio “Diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes (Ser-maestro)”, en el marco del convenio 1452, suscrito entre el IDEP y la Secretaría de Educación del Distrito, el 17 de marzo de 2017, que tiene por objeto: “Desarrollar actividades para el reconocimiento docente y análisis, estudios, sistematización, investigación e innovación que permita contribuir con el fortalecimiento de las estrategias relacionadas con la atención integral a la primera infancia y calidad educativa para todos, desde un enfoque diferencial, enmarcado en el Plan de Desarrollo *Bogotá Mejor para Todos*”.

Para el diseño de la estrategia se desarrolló una propuesta de búsqueda de información constituida por la revisión de fuentes teóricas para la construcción de los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos y pedagógicos; la revisión de experiencias institucionales relevantes en la oferta de servicios relacionados con el crecimiento y desarrollo personal; la entrevista personal a académicos relacionados con procesos de formación de docentes y de desarrollo personal, y su análisis posterior en un ejercicio de consulta colegiada a este grupo de entrevistados; y la realización de una serie de ejercicios de trabajo que permitieran contar con la participación de maestros y maestras, orientadores escolares y expertos en educación, para poner a prueba algunos recursos básicos para la configuración de los elementos centrales de las prácticas que constituyen la oferta y recibir orientación y retroalimentación acerca de las necesidades y recomendaciones principales para el diseño de la estrategia.

Esta aproximación se presenta a continuación, derivada del trabajo desarrollado por los investigadores Alberto Ayala Morante, Nelson Mauricio Muñoz Sánchez, y Jorge Alberto Palacio Castañeda como equipo del IDEP, con el acompañamiento de Martha Gina Moreno Rico, Oscar Eduardo Alba Niño, Lina María Aristizábal Durán y David Alberto Montealegre Pedroza -Director de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas- en representación de la SED.

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

Diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito Capital

Alberto Ayala Morante¹

Nelson Mauricio Muñoz Sánchez²

Jorge Alberto Palacio Castañeda³

Presentación

El estudio para la formulación de la estrategia de desarrollo personal de los docentes Ser-Maestro, tuvo una duración de siete meses desde abril a noviembre de 2017. En este periodo, el equipo de trabajo conformado por Jorge Palacio, responsable institucional del IDEP, Alberto Ayala y Mauricio Muñoz, contratistas, diseñaron e implementaron múltiples actividades y propuestas, con el fin de recoger información relevante que contribuyera a la construcción de la estrategia tanto a nivel conceptual como metodológico. El proceso incluyó la revisión documental; diseño y realización de diversas consultas a expertos; revisión de ofertas institucionales relacionadas con el bienestar; diseño y realización del seminario taller; y el diseño de la estrategia.

El proceso de descripción del proyecto se refiere, específicamente en este caso, a la labor de ordenamiento de los pasos y de la información recogida y realizada con personas adscritas al sector educativo en distintos

-
- 1 Arquitecto, Universidad del Valle; Magíster en Comunicación y Diseño Cultural, Universidad del Valle. Correo electrónico: albayam@gmail.com
 - 2 Licenciado en Educación Física y Salud, Universidad del Valle; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Cali; Especialista en Prácticas Corporales Chinas, Universidad de Educación Física de Beijing, República Popular China. Correo electrónico: nelsonmunoz@hotmail.com
 - 3 Psicólogo, Universidad de los Andes; Magíster en Ciencias de la Actividad Física, Université de Montréal. Correo electrónico: jpalacio@idep.edu.co

frentes del ejercicio profesional. Con este trabajo se pretendió elaborar un marco comprensivo de las formas en que se han abordado los distintos temas, problemáticas y condiciones referidas a la estrategia, que posibilitaron la toma de decisiones para su diseño y que servirán para su implementación.

Una mirada al proceso

Encarar el diseño de una estrategia de desarrollo personal, específicamente en lo relativo al *Ser*, para maestros y maestras –como demanda sustantiva hecha desde el IDEP y la SED–, suponía, en principio, concebir la forma en que el tema del *Ser* se abordara para crear los instrumentos de indagación y compilación de los insumos tendientes a su elaboración. En este proceso el camino adoptado fue el de indagar y diseñar, en el terreno teórico y mediante labor de campo, acerca de los referentes que pudieran dar soporte y consistencia a todo el ejercicio.

En principio fue necesario definir las áreas en las cuales hacer la pesquisa correspondiente, por lo que, luego de definir los ejes de trabajo –relativos a lo filosófico, el ocio, la re-creación, la educación somática, la corporalidad–, se acudió a la revisión bibliográfica, que arrojaría las primeras luces en torno al abordaje del *Ser* en el proyecto. Fue esta una información compilada a través de resúmenes y fichas, de acuerdo con los campos que el proyecto exigía, valga decir: conceptual, metodológico, pedagógico y técnico.

La definición bibliográfica fue producto de la discusión y concertación del equipo de trabajo, posterior a la selección que para el efecto se hizo. En este aspecto fue fundamental la documentación aportada por las investigaciones del IDEP, la información recogida en la interacción con expertos, y el conocimiento y experiencia en los temas a tratar por parte de los integrantes del equipo de trabajo.

Por otro lado, era preciso diseñar el modo en que los participantes pudieran apreciar de primera mano algunos elementos concernientes a una pesquisa vinculada con la sensibilidad y por eso mismo con su cuerpo. Se trató de una condición necesaria para adentrarnos en territorios del *cuerpo*, de seguro muy andados en la teoría desde múltiples perspectivas, pero más bien inexplorados desde otros lugares, desde otras

prácticas –como se observó en el proceso–, que apuntan al conocimiento desde la sensibilidad de una vivencia, en este caso guiada por ‘instrumentos’ más propios de la inmaterialidad del cuerpo: la imaginación, la intuición, por ejemplo.

Contar con la vivencia permitía, o por lo menos de ahí partíamos, tener un acercamiento a partir de la percepción en el movimiento interno y externo, individual y compartido, distinto al de la sola noción intelectual, expositiva. Esa noción de la *vivencia*, a nuestro modo de ver, provee, además de una comprensión vivificante, una intelección proveniente de un hacer íntimo del sujeto, distinta a la idea que pueda hacerse desde afuera. Tal distinción coadyuva a precisar los criterios para abordar el tema con otro aliento, en el que la palabra ha pasado por el tamiz de lo vivido.

Esa ha sido, metodológicamente hablando, la relevancia que ha tenido el *movimiento* en este tramo del estudio, en el que no fueron pocos los hallazgos. De entrada, nos encontramos ante un hecho paradójico: ese cuerpo que habitamos, que movemos, que sufrimos y que gozamos; el mismo que disponemos como fuerza de trabajo para enfrentar la agenda cotidiana; aquel con el que acariciamos y amamos es, en muchos casos, algo así como un fantasma al que se le teme o con el que no se quiere entablar diálogo alguno. Lo usamos de modo exógeno, más como instrumento, como artefacto, que como entidad que soporta nuestra condición de existencia, entidad con una vida apropiada por el sujeto.

Esa circunstancia de ser ajeno de algún modo a lo corporal, a aquella materialidad e inmaterialidad que nos son constitutivas, nos ponía cada vez más de presente la necesidad de dar a conocer, de ‘probar’ esa entidad con la que se está tratando continuamente, a través de la inmersión en una práctica de diálogo interno y a la vez expresivo; mudanza –*metáfora*, diremos– desde la presencia del sujeto ‘conocido’ hacia otra manifestación, un acontecer de sí, en territorios quizás poco explorados. Acontecer llevado a cabo a través de una ejercitación corporal con cosas simples, precisas, cotidianas, que por lo mismo posibilitan su continuidad una vez apropiadas, incorporadas.

Imbuirse en la *vivencia* de una práctica corporal llevada a cabo mediante diversas técnicas, con el objeto de ‘re-mover’ para re-crear y re-conocer lugares a veces alejados de la cotidianidad profesional y personal del sujeto, no obstante latentes en su *cuerpo*, ha sido uno de los objetos

principales de encuentro con docentes y profesionales de los más distintos sitios e instituciones escolares del Distrito, por lo que su experiencia y sus voces son referentes serios que avalan sus aportes como artífices del proyecto.

Gráfica 1. Diseño de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes.



Propuesta a una disyunción

Algo de carácter insoslayable en el abordaje de este trabajo es la comprensión de la íntima, indisoluble relación entre aquello que denominamos *cuerpo* y lo que llamamos *espíritu*. Pero más allá de un entendimiento de orden racional, era menester desplazarse a otro de orden relacional –consigo mismo y con el otro–, es decir, *vivencial*, en el que pudieran converger; porque es en el trasiego, en la mudanza, en la *metáfora* que no admite desarticulación para descubrir su sentido, como se comprende la estrecha interacción entre el soplo de vida –sí, quizás el *verbo*–, y el *humus*, la tierra que lo alberga, o mejor, que posibilita su movimiento y disfrute a la vez. Uno no puede ser sin el otro: *cuerpo* y *soplo vital* son, en su conjunción, la presencia del *Ser encarnado*.

Y es con ese *Ser*, situado en un entorno particular, con las singularidades de su condición identitaria, con quien se hace posible una relación, una práctica. Tal situación llevaría a la consideración de formular un tipo de trabajo previo al diseño, en el que el movimiento –lo relacional– tuviera

un papel central. Había, pues, que profundizar en el tipo de práctica que por su especificidad permitiera incursionar en esa conjunción.

Una práctica que conjugara sensibilidad, movimiento, expresión y conciencia –conocimiento–, la hallamos en algunas expresiones artísticas, particularmente provenientes de las artes del cuerpo en oriente –así como otras de carácter somático y relacional en nuestro medio–, en las que una estrecha correspondencia de la persona con su interior y con el exterior se posibilita por la *comprensión en el hacer*, en el que la condensación, la síntesis en la dinámica de los procesos de transformación adquiere mayor relieve sobre la disgregación de las partes para su entendimiento.

No es, pues, a la disección anatómica del momento y de la acción a lo que nos enfrentamos sino más bien la *intuición de la unidad* en la que acontecemos. Esa comprensión del «acontecimiento nuestro» en la práctica, no mediada por la primacía de la razón, hace posible la emergencia de un estado distinto del ejecutante en una acción cuyo valor está en sí misma; por lo que su estatus está vinculado al tiempo de ocio, del hacer que no persigue el beneficio de lo utilitario. Tal estado, en la medida en que la práctica se hace disciplinadamente, insuflará su ali[m]ento en la cotidianidad.

El fruto de estas consideraciones, frente a la necesidad de hallar algún elemento que posibilitara llevar a cabo el ejercicio de indagación, fue lo que denominamos *Metáforas en movimiento*. Mudanza en movimiento, podría decirse, pues el ejecutante está sometido a la continua relación con el cambio, y es en ese accionar en el que su hacer sensible y cognitivo se encuentran, convergen para comprender lo que acontece mientras acontece. Por ello ‘no hay salida’ sino un proceso de continua articulación con lo que se hace personal y grupalmente, por lo que podemos denominarlo como ‘sens-acción’, o los sentidos –en una amplia acepción– y la sensibilidad en la acción.

Metodológicamente hablando, la *metáfora*, como forjadora de encuentro de lo que está lejano –digamos *tierra y soplo vital*–, articula la indagación-descubrimiento a la práctica, mediante la puesta en escena de un vínculo del sujeto *consigo mismo*, con *los otros* y con *su entorno*, en un estado de ‘alerta sin sobresaltos’, del que posteriormente podrá dar cuenta para asimilar o fijar ‘conscientemente’ la vivencia a través de otro modo de relación: el *relato*, hilo tejido en las más diversas formas de narrar.

Actos y artífices

La característica de las acciones proyectadas, tanto por la aproximación conceptual a los temas como por las prácticas concernientes al objetivo perseguido, condujo a la indagación en campos de conocimiento vinculados con la expresión del sujeto, de la que deriva el interés por (i) su naturaleza corpórea –ligada al movimiento–; (ii) por su carácter emocional y afectivo –vinculado a su condición sensible–; (iii) por sus formas de comunicación y creación –unidas a los lenguaje artísticos–, (iv) y por su condición anímica –emparentada con su espiritualidad–. Por otro lado, a más de estas dimensiones, relativas a la constitución del sujeto, y dada la particularidad –para el caso– de ser una persona entregada a educar, se hacía necesaria la aproximación desde esa orilla de la vocación, la profesión y la dedicación en la vida.

De ahí la participación de personas con el interés y la experiencia centrados en aspectos del desarrollo interno del sujeto y de su entorno profesional, desde campos como la psicología, la pedagogía, la comunicación, la educación y las artes, por mencionar algunos. Una participación en la que nos encontramos frente a lo que podemos denominar una rica y diversa narrativa, de la que colegir asuntos de importancia que se aplicarían en el diseño.

Así, por ejemplo, la narrativa proveniente de la entrevista en profundidad, en general, tiene el carácter derivado del hacer académico con referencias autorales precisas y decantación teórica proveniente de una revisada práctica, por lo que sus aportes han servido para ampliar el marco comprensivo de la estrategia, sobre todo teniendo en cuenta las diversas perspectivas desde las que cada entrevista ubicaba la temática; así, por ejemplo, la discusión dada en defensa de la indisolubilidad del *Ser*, más allá de los necesarios abordajes analíticos para su comprensión, orientaba ya la consideración integral del tratamiento del sujeto en cualquier práctica empleada.

Y si mencionamos el hecho, en todo caso no debe tomarse como simple giro anecdótico; por el contrario, al inscribirlo, como tantos otros temas tratados, en el contexto de una narrativa específica construida para un fin determinado, estamos indicando cómo el ejercicio de la palabra cargada de intencionalidad en una u otra dirección –política, filosófica,

pedagógica o espiritual, por ejemplo–, lleva de la mano una condición portadora de fuerza que moviliza sentidos. Esos sobre los que, luego de ser sopesados, se sustentará finalmente una decisión de diseño.

Paralelamente está la narrativa de la *vivencia* –aunada igualmente a la práctica profesional–, plena de pormenores de textura cotidiana, de sabiduría fáctica no exenta de referencias académicas, pedagógicas, de la vitalidad del hacer, llevada a cabo en el *Grupo focal en movimiento*, con profesionales en las áreas mencionadas; una narrativa de interés particular, por estar atravesada por la sensación vivenciada, y porque en ella aflora la emoción que carga de otros sentidos la palabra y la reflexión.

Por otro lado, está la narrativa proveniente de la conversación y de la mirada crítica en el ejercicio de *Reflexión en movimiento*, en el que el foco se cierra para observar con detenimiento las propuestas, sus hilos conductores, su coherencia en diversos aspectos. Las perspectivas aportadas han sido objeto de observación y discusión para la presentación del proyecto, por ejemplo.

La orientación del trabajo señalaba igualmente el concurso de personas que desde su experiencia y profesión pudieran, además de abocarse a la pesquisa teórica y la indagación de distintas fuentes, abrir espacios de relación y tender puentes que facilitaran el programa de prácticas –*Metáforas en movimiento*– diseñado a modo de ‘piloto’ para ser igualmente examinado por los grupos participantes. En ese sentido, el proceso ha contado con la participación de personas formadas en los ámbitos de la psicología, la educación, el deporte, la comunicación, el diseño y el arte, particularmente del cuerpo en movimiento desde perspectivas desarrolladas en oriente y occidente. Empero, si algo importante se requería para el proceso, tan valioso como la experticia teórica o técnica, era el *saber de la escucha* que posibilitara la atención en el *otro* como garantía de un aprendizaje compartido, en el que cada artífice halla un lugar desde el que puede aportar.

De la explicación a la implicación

Contar con un grupo de personas para realizar un ejercicio de indagación en el que está de por medio la pregunta por el desenvolvimiento del sujeto en sus esferas constitutivas –*conciencia, sensibilidad, voluntad*–, ponía de

presente la necesidad de acudir a una forma de pesquisa en la que tales esferas se pusieran en relación. Se trataba con esto de ir un poco más allá de la pregunta ‘a secas’, intelectualmente aprehendida pero quizá distante de la comprensión amplia a la que se apuntaba para abordar el tema.

Era necesario poner en acción la propuesta *Metáforas en movimiento* como forma de dinamizar la indagación en el *Grupo focal en movimiento*, con el fin de que cada participante contara, por lo menos, con la *vivencia*, a modo de aproximación, para captar de otra forma, con otros ‘sentidos’, la interrelación de esferas prevista en el diseño. Con lo que también se buscaba distinguirla de otras prácticas de «crecimiento y superación personal», muy en boga y de muy variado tipo, que se ofertan sobre los temas ‘Ser’ y ‘desarrollo personal’.

Además de esto, otro rasgo importante de la *vivencia* está en entender que mientras la racionalidad de la sola *explicación* de alguna manera nos hace ‘ajenos’ a la vivencia, la sensibilidad de la *implicación* nos hace más ajenos a ella. Involucrarse en el ejercicio corporal propuesto provee una base más amplia para la comprensión de sus elementos y de lo que comporta el hecho de «ser o estar ahí», dentro, formando parte del mismo, construyéndolo, modificándolo, haciéndolo distinto y único, con la propia forma de ejecutarlo y asimilarlo.

Así, pues, el ejercicio de *implicación* actúa como fuerza que desde el interior modela la forma que desde el exterior puede ser vista como proceso en movimiento, del que cada uno es artífice y a la vez aprendiz por la indagación que realiza. Indagación en un hacer cuya plasticidad encamina a una forma que continuamente se modifica. En ese sentido podemos hablar de un proceso de elaboración artística, *performática*, si se quiere, de una plástica de los cuerpos, en el que, más que la forma acabada, es el proceso de continua transformación lo que importa para la comprensión de la *vivencia*.

El peso de la participación, la palabra y la acción

Por otra parte, además de la participación relatada, tenemos en cuenta que el peso específico de la acción y de la palabra de las personas que han hecho parte de este ejercicio, también está dado principalmente por su experiencia en el campo de la educación. Particularmente, en el caso

de la entrevista en profundidad, el trabajo contó con la participación de personas inmersas por entero en el ámbito escolar y en la comprensión del mismo por muchos años, dedicados a la labor docente, directiva y administrativa en diversos niveles de la educación. Es la suya una palabra elaborada por el tiempo del pensar y oficiar día a día en la escuela, y por lo mismo es agencia.

Pero si bien por lo común se advierte el sentido de la palabra en su expresión oral o escrita, también advertimos la presencia de la acción corporal como expresión genuina, auténtica del sujeto; por lo que palabras y actos –movimientos, gestos, habilidades, intenciones, grafías– se convierten en inestimable acervo para identificar aspectos relevantes de la interacción de los sujetos, de sus emociones, de sus temores, de sus gustos.

De ahí la decisión de abrir un espacio para la interacción mediada por el movimiento corporal, como forma de acudir a otro tipo de expresión de la persona, posible de acoger en la observación hecha del grupo y en la *narración* posterior de los participantes, como productos válidos para el entendimiento del proceso. Producción cuya lectura es objeto de reflexión en las reuniones llevadas a cabo por el equipo de trabajo, en las que a partir del material recogido y analizado se genera una dinámica en la que el ejercicio de *prueba y constatación* –como acierto y error– está presente.

Sobre este último punto es importante aclarar que, si bien se trataba de emprender un ejercicio de diseño, para el equipo de trabajo era importante operar bajo una forma de indagación semejante, en algunos de sus aspectos, al ejercicio investigativo de carácter cualitativo, en el que los procesos de observación, participación, reflexión, interpretación, crítica y refrendación con los participantes, adquirirían un peso manifiesto reflejado en las decisiones que posteriormente estructuran la estrategia. De hecho, la misma ampara junto al componente de cualificación, el componente de investigación para su sostenibilidad.

Referentes metodológicos

Los *Referentes metodológicos* de la estrategia tienen relación directa con la estructuración orgánica de los programas o proyectos que se lleven a cabo en procura de alcanzar los objetivos que correspondan. Ese carácter orgánico se nutre del espíritu que alienta la propuesta y de la necesaria articulación

de sus componentes en función de sus alcances, así como de la calidad de los recursos que le conciernen. Por tratarse de un objetivo que apunta al desarrollo personal –de docentes, en particular–, los referentes se sustentan en esferas asociadas a la acción formativa-educativa. Además de que los propósitos están dirigidos a profesionales del ámbito educativo, resalta el hecho de que la formación trasciende las ‘nuevas generaciones’, pues, cada vez más, vemos cómo se amplía el rango etario para el aprendizaje.

No obstante, es un contexto que se caracteriza por la falta de atención hacia la esfera anímica-afectiva en los procesos de formación, en los que lo cognoscitivo es digno de la mayor dedicación, dejándose la vivencia de lo afectivo más bien a una suerte de libre –y tal vez desconocida– forma de asumirla, sentirla y conducirla. Esto, sin ahondar en la importancia del vínculo emocional relacionado con el quehacer docente, elemento en el que enfatizamos, por cuanto se constituye en un ámbito de conocimiento y acción necesaria para el sujeto, en relación a él mismo y con los otros, en aras de un cabal desenvolvimiento.

Por el carácter inusual que invita a detener la atención, quizás sea este un elemento de *innovación*, un punto «novedoso» en la aproximación a la persona, más allá del campo de saberes en que generalmente se pretende ahondar cuando de educar se trata –la esfera cognitiva–; ese ámbito anímico-afectivo está en directa relación con el fundamento ético –costumbre, hábito, modo de proceder– del que es constitutivo. Por esto, el hecho de aproximarnos al tema desde distintas vertientes –expresiva, afectiva, ética, artística– surge de la necesidad de evitar su simplificación –a veces condensada en un escueto eslogan o lugar común– y, a cambio, tratar de mostrar la complejidad y la profundidad que lo caracteriza.

La concepción del espacio

Como referente metodológico merece especial atención la aproximación a la estrategia desde la concepción espacial, como parte fundamental de la cualificación de sus propósitos. Por ello, pensar en el desarrollo del maestro y en el enfoque particular que este tiene –en este caso el *Ser*–, supone, por un lado, atender las necesidades que abrigará un determinado programa y, por otro, las proyecciones que la estrategia tendrá. Unas y otras se convierten en insumos valiosos para la configuración del espacio que las acogerá.

En ese orden de ideas, dos dimensiones de la persona nos ocupan, ahora en íntima relación con la noción del espacio vital: por una parte, está la consideración del espacio desde una perspectiva externa; y por otra, la del lugar del cuerpo como territorio sensible, íntimo continente de percepciones y sensaciones solo sabidas por el sujeto. Uno y otro estadio de relación, consigo y con el entorno, merecen especial atención en cuanto al diseño del espacio que de albergue a las actividades propias de la Estrategia.

Asimismo, está bien detenerse en esa importante relación entre la *persona* y sus *hábitos*, en ese modo como seres y enseres se relacionan y ordenan de un determinado modo, en el tiempo y en el espacio, de cara a la realización de sus propósitos, tejiendo así la cotidianidad: hecho que no es otra cosa que *habitar*. Pero no podemos hablar de *habitar* sin mencionar *dónde* sucede. Por esto, si hablamos del desenvolvimiento personal del sujeto, y también de un cuerpo docente, hay que aproximarse a la relación esencial cuerpo-espacio; sobre todo si lo que se va a encarar es el *diseño* de una Estrategia, en cuya base está el cuidado de la persona, es decir, la *de-signación* de unos determinados modos de responder a una demanda que prevé la realización de unas prácticas, en unos espacio-tiempos dedicados a hacer, a pensar, a sentir, a crear, a crecer, en últimas.

Lo que lleva de inmediato a preguntarse por el carácter del espacio que albergará esas personas con sus prácticas, y por la forma de construir “los ámbitos propicios para que los procesos se den. [Pues] no es la riqueza de los ambientes sino la adecuada disposición de esos ambientes lo que hay que generar, ecosistemas sanos y propicios” como anota Castellanos (2017), a propósito de un medio pensado en función del cuerpo docente.

Cuidar de uno y otro aspecto –externo e interno, personal y colectivo–, a fin de aproximarnos a la realización de un entorno enriquecido para los fines previstos, conlleva la participación de los usuarios en la proyección físico-espacial, así como en la definición de sus elementos constitutivos. En razón del objetivo perseguido por la Estrategia, la forma, la luz, las dimensiones, las texturas, la vida vegetal y animal, entre muchos otros elementos que configuran la materialidad –e inmaterialidad– del espacio, han de ser objeto de atenta revisión. Y si lo anterior es supremamente importante, lo fundamental es la *claridad de una intención* que haga sustentable una propuesta a largo plazo.

Cualquiera sea la pretensión y su alcance, de lo que se trata, espacialmente hablando, es de la construcción de *un lugar a escala humana* en el que las relaciones interpersonales puedan tener cobijo y calor. Un lugar para el solaz y el intercambio de la *experiencia vital*, como contraparte de la saturación en la que con frecuencia acaece la cotidianidad de maestros y maestras.

Un enfoque holístico

Como orientación fundamental la concepción holística, respecto al enfoque de la Estrategia, supone una visión integradora de distintos aspectos de la persona y su relación con el entorno; aludimos con el término holístico a una concepción que “permite entender los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan; [y que] corresponde a una actitud integradora como también a una teoría explicativa que orienta hacia una comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de sus contextos” (Barrera M., 2017, p.1). Ver así las cosas, en su conjunto, permite apreciar aspectos y elementos en la dinámica de sus concurrencias, difícilmente perceptibles si se observan separadamente.

Ubicados en el terreno educativo, especialmente en la relación con docentes, tal concepción permite entender de modo más amplio su rol, su ubicación en la escena social –no solo escolar–, y la dimensión de la corresponsabilidad de su acción en el desarrollo de otros. Pensar en el desarrollo del cuerpo docente desde una perspectiva ampliamente comprensiva de su estatus, articula relaciones con entornos más amplios que el de la escuela en sí, expandiendo el campo de acción, puesto que no solo en ese terreno inciden maestros y maestras.

Un espíritu que anima: la relación con el *Otro*

*El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas;
es ojo porque te ve.*

A. MACHADO.

El epígrafe, tomado de los *Proverbios y cantares*, de Antonio Machado, ayuda a trazar un rumbo para entender que aquello que anima la configuración de la Estrategia de formación, no es otra cosa que la necesidad de reconocer la importancia del *Otro* y, en consecuencia, pensar en

función de su proyección y bienestar. Ese *Otro* a quien Lévinas entiende como *persona*, sujeto que encarna la alteridad sin la cual «no soy yo»; por lo que “[...] pasamos, con Lévinas, de un yo cerrado (ego cartesiano) a un yo abierto, ya que la filosofía a partir de ahora no empezará en el yo, sino en el Otro. Pues, ¿cuándo soy yo? Cuando otro me nombra [...]” (Gil, 2017, p. 3).

Acudimos, pues, para la constitución de la propuesta, a una ética de la alteridad que provee un marco para el desenvolvimiento de determinadas acciones. El entorno axiológico se demarca a partir de la relación con el prójimo, en vez desde un accionar particular que lo rehúya. En este sentido, la relación se constituye en algo *trascendente*, al permear esa jurisdicción cerrada del yo, convirtiéndola en territorio de intercambio de responsabilidad con el/lo *Otro*.

Esta toma de posición por el *Otro* se justifica, entre otras cosas, por el hecho de ubicarnos en el contexto educativo, en el que “el Otro responde a aquello que no soy yo, a aquello que es anterior a mí y, gracias a lo cual yo soy quien soy” (Gil, 2017:3); es decir, el hecho de tratar con un cuerpo docente que ha precedido y atendido el crecimiento de generaciones enteras. Hay, de principio, una posición y un acto que podríamos llamar de *justicia intergeneracional* que sirve de base y se convierte, a la vez, en referente fundamental.

Pero si por una parte está presente la relación con el *otro* como par, paralelamente está la coexistencia de *lo otro* que cada quien *es* en potencia, que conocemos y sabemos que está por desarrollarse y, por lo tanto, es por entero digno de atención so pena de truncar su posibilidad de «llegar a ser». Si hay una apuesta por el *otro* –el par que no soy–, también ha de haber una apuesta por lo otro que cada sujeto pueda ser, lo desconocido aún en él. El hecho de que tanto uno como otro hagan parte de un entorno de posibles, desconocidos desarrollos, provoca la emergencia de una novedad virtual que remueve el horizonte de los vínculos consigo y con el prójimo.

Ese halo de lo posible que entraña este tipo de relación con algo interno o con alguien desconocido, prefigura desde su plausibilidad una noción de *trascendencia*, por lo tanto de expansión: primero, como intención de *renunciar a algo de sí*, para dar paso a *ser distinto*, otro; es decir, admitir una transformación interna. Por otro lado, en tanto se tiende un

puente hacia aquel distinto, hay una apertura que permite la relación y, por lo tanto, transforma. La trascendencia es vista aquí, no como condición lejana y ajena a la cotidianidad sino más bien susceptible de comprender y efectuar en cada acto, en el presente. Trascender como parte del desarrollo personal es, a la vez,

[...] superar mi espacio y mi tiempo, porque somos muy inmediatistas y nos quedamos en los afanes de lograr los objetivos particulares. Trascender es saber que he recibido cosas maravillosas y ver cómo ellas se mejoran, ir más allá de ese espacio y tiempo que estoy viviendo de manera individual y ampliarlo con las herencias, los legados [...] poniendo toda la entereza así en un ave, en una roca, en un proyecto, etcétera, sin desligar lo propio y lo mundano. Pero eso propio es resultado de una comprensión, no de una situación azarosa: si digo “soy colombiano”, debo saber qué es eso, qué significa, qué sentido tiene y asumirlo (Castellanos, 2017).

Cuerpo docente: deriva pedagógica

Entendemos la tarea fundamental de maestros y maestras al decir, con todo lo que ello implica, que *educar es humanizar*; acción en la que está puesta toda su experiencia, su saber y su entendimiento, en función del desenvolvimiento de las mejores potencias del ser humano, representado en cada sujeto en ciernes, pero también en cada persona del entorno en el que comparte su labor cotidiana. Se trata, pues, de un sujeto altamente demandado en la esfera relacional, no solo en cuanto a la atención y comprensión humana, sino además por estar al cuidado de aquellos recursos –a veces poco visibles– que hacen posible la existencia y la convivencia.

Por esto la comprensión de lo que son y de lo que hacen mujeres y hombres dedicados a educar, hace parte del reconocimiento y de su enaltecimiento humano, y es básica para visualizar el enrutamiento de la atención que ha de brindárseles, en aras de proveer los elementos adecuados que faciliten el desenvolvimiento personal, el respeto por su vocación y la consecuente dignificación de su oficio. Es un marco amplio de posibilidades el que se despliega para la acción y el tratamiento del cuerpo docente, del que destacamos, justamente por el carácter relacional que mencionamos, la *afectación emocional* a que está expuesto continuamente. Máxime, tratándose del contexto social y familiar contemporáneo, en el que desarrolla su quehacer. Por lo que resulta necesario un continuo

aprendizaje y apropiación de elementos que influyan positivamente en mejora de esa remarcada condición.

La *comprensión pedagógica* ha de ‘extender la barda’ para poner su atención, aquí y ahora, en el *terreno anímico y emocional*, en el que el desarrollo parece menor, puesto que la demanda en términos de la producción encargada a la educación, y particularmente a la escuela, no le concede mayor espacio. Por allí pasa, entonces, otro tipo de comprensión, de necesidad de entender, no desde un hacer terapéutico sino pedagógico –de orientación precisa y urgente–, el modo como las transformaciones de tiempo y de espacio; las relaciones consigo, con el otro y con el entorno; así como las formas de desear hoy en día, mencionados a título de ejemplo, parecieran desbordar los límites de un anquilosado cuerpo que, parafraseando a Monterroso⁴, cual dinosaurio, todavía sigue allí.

Empero, como hemos visto, en absoluto es anodino el cuerpo, él constituye el único medio para alcanzar otros estadios de la presencia humana. Y por lo mismo es a partir de allí, en y desde ese acotado territorio, donde se pueden dar algunas transformaciones, con nuevos aprendizajes para el fortalecimiento de vínculos debilitados con el paso y el peso del tiempo, y de la inacción en territorios muy significativos de la persona. El fortalecimiento personal en esta esfera y en la de los vínculos docentes en torno a un sentido elevado de su Ser, es una labor impostergradable.

El corazón es el cuerpo

Hemos hecho referencia al espacio como soporte esencial de la vida, y si hay un espacio particular de la persona es el de su *cuerpo*, en el que *habita*, en el que acontece; por lo que centrar la atención en él, en sus potencias, fuerzas y limitaciones, significa proveerlo de aliento, pues es claro que nos referimos tanto a la existencia física como anímica de la persona, con sus sentimientos, pensamientos e intenciones. Pero no podemos hablar de un cuerpo «idealizado», lo que significa tener presentes las diferencias, las singularidades, las proveniencias, las querencias. Esto hace pensar en forma *polivalente* y diversificada respecto de las respuestas que

4 Se hace referencia aquí al conocido cuento de Augusto Monterroso: –Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí–.

puedan darse a problemáticas de hombres y mujeres, jóvenes y mayores que ofician como educadores.

De ahí la necesidad de privilegiar la experiencia corporal, directamente vinculada en algún punto con la realidad de los sujetos, evitando en lo posible la homogenización de su tratamiento. Sobre todo, si pensamos desde una perspectiva de *encuentro humano*, en la que lo lúdico adquiere un valor importante, además de la valoración del *tiempo para sí* del individuo, ese tiempo de revitalización física y anímica, ligado al descanso del cuerpo, por ejemplo. En ese orden de ideas, hay que poner la atención en la cotidianidad, porque no se trata de apuntar a instancias ‘remediales’ para el tratamiento del cuerpo, urge una conciencia de la instalación, en el tiempo presente de la persona, de un «disponerse a», más que de la acumulación y consumo de dispositivos externos para paliar el agotamiento.

A renglón seguido, veremos cómo la expresión artística ostenta un valor incuestionable en los modos de re-creación; entretanto, hablando del enriquecimiento de nuestra pequeña ruta diaria, de nuestra rutina, llamamos la atención sobre el valor de la más elevada expresión del arte, al decir de Borges, *el arte de conversar*, en el que las perspectivas, las esperanzas, los duelos y las alegrías, tienen un espacio-tiempo para versar, para manifestarse. Punto especial en cuanto al tratamiento de la comunicación, del intercambio con otros, que ha de tener también un lugar especial en cualquier programa de desarrollo de la persona, puesto que llevada a su más alto punto, la conversación hace de la palabra un valioso elemento de transformación, de experiencia estética en la cotidianidad, en la convivencia; de ella, además, ponderamos la apertura a la escucha, al silencio, para darle espacio al y a lo *otro*.

La expresión recreada

Los aspectos referidos al cuerpo, y en especial al desarrollo interno del sujeto, llevan a considerar el campo del arte como sustento formativo mediante el cual es posible realizar un trabajo que integre distintos aspectos del ser humano, con la diversidad y profundidad que abarcan las expresiones artísticas. Es este un campo que acoge y desarrolla el cuerpo en sus modos de expresión, mediante principios asociados con el movimiento, la luz, la grafía, el sonido, la palabra (oral y escrita). Son claras las posibilidades que brinda la decisión de adentrarse en el campo de lo expresivo mediante diversos lenguajes.

Su importancia estriba particularmente en dos aspectos: primero, en ofrecer la posibilidad de salir de ese terreno obstinadamente centrado en el desarrollo cognoscitivo del entorno escolar; y, segundo, en la posibilidad de dar rienda suelta a otros modos de *producción simbólica*, al explorar formas de expresión considerablemente enriquecedoras para el desarrollo de posibilidades latentes de la persona. Vemos esta exploración como alternativa que responde desde otra orilla de crecimiento, apoyada fundamentalmente en el ámbito estético.

Pero más que una referencia al arte en sus modos de producción de la «obra» artística, nos referimos con él a un modo de transformación en el fuero interno del sujeto, propiciado por el distanciamiento que ejerce la acción artística en él, respecto de su entorno: un alejamiento en el tiempo y en el espacio, pero también en el modo de ‘ver’, entender, apropiarse y dar sentido al mundo, no hay que olvidar que el arte es distancia, extrañamiento. Otro punto relevante de su mediación es la posibilidad que ofrece de llegar a otras fuentes de saber mediante otras inteligencias, con el objeto de resignificar el mundo en derredor. Posibilidad que se da al abrirse a la experiencia y a la experimentación del proceso artístico, ya desde concepciones «clásicas» o contemporáneas, al fin y al cabo, lo atemporal del arte es una de las cosas que nos lleva a tenerlo en cuenta por su aporte a la continua renovación de sentidos.

El solo hecho de detenerse a contemplar, en un acto reflexivo, meditativo, así una obra sobresaliente o el paso de la vida cotidiana, provee una *vivencia estética* que remozca una sensibilidad cada vez más opacada en nuestro medio actualmente. Hablamos, pues, de un espacio-tiempo para la sensibilidad, en el que la interacción artística juega como entorno de encuentro ético, estético y propositivo de nuevas formas de conocer y de reconocerse; sensibilidad propicia para una aproximación crítica al sujeto mismo.

La ‘detonación’ de la metáfora

No obstante, la existencia de múltiples modos de expresión usados en el lenguaje artístico, uno de los tropos de la lengua más empleados por su fuerza creadora es la metáfora. Sabemos que su poder radica en posibilitar la contigüidad de lo usualmente distante; no es gratuito que en la cotidianidad griega los carros de mudanzas lleven la inscripción *μεταφορά* (metáfora) que designa el acto de remover nuestros enseres.

Así, pues, si por una parte la metáfora es una operación de *traslación* de los enseres cotidianos, por otra lo es de los signos en el lenguaje (i); si nos adentramos en el furgón, seremos testigos de esa fabulosa vecindad entre, por ejemplo, la mesa de noche y los cortinajes de la sala, algo jamás visto en la rutina ordinaria que hace estallar novedosas relaciones(ii); y finalmente, la metáfora es síntesis suprema, unidad de sentido que escapa a cualquier asomo de explicación o descripción, so pena de desintegrarse; pues, sobrepasando el ámbito de la denotación o la connotación, favorece la *detonación* (iii) de impensables comprensiones, solo asibles por el poder de la asociación en el instante, y de una condensada y atenta percepción.

Como forma de trascender el lenguaje cotidiano, y a la vez de provocar la emergencia de nuevas asociaciones y comprensiones inéditas, la metáfora derrumba el orden cotidiano, a la vez que crea nuevas posibilidades a la imaginación, convirtiéndose de entrada en campo de rejuogo, pilar de goce por la novedad que alimenta y la luz que arroja en determinada circunstancia. En razón de método, la metáfora constituye un punto de inflexión importante en la construcción de nuevas formas de componer –y descomponer– las imágenes que nos hacemos de la realidad, enriqueciéndola.

Pasos hacia un diseño

En cuanto al proceso metodológico para el diseño de la estrategia, siguió los pasos que se enumeran a continuación. Con ellos se pretendió cubrir distintas fases para el desarrollo de la propuesta, que van desde la consideración de la población y el contexto –en el que se inscriben los sujetos beneficiarios del proyecto–, hasta la definición de los recursos con que se ha de contar para la puesta en marcha de la estrategia.

Una mirada a la población

Particularmente se consideró lo atinente al desarrollo docente en el Distrito para la comprensión del perfil y de los contextos propios de los maestros y las maestras, con su diversidad formativa, cultural y etaria. Se estudió por ejemplo, la información respecto de la dedicación a la expansión del sujeto, a sus formas de asunción del tiempo libre, a su rutina cotidiana y sus formas de socialización, entre otras. Asimismo, producto

de las entrevistas y del trabajo de campo, se contó con una aproximación más directa con personas a quienes va dirigida la propuesta.

La necesidad de un enfoque

El enfoque holístico de la *Estrategia* se convirtió en referente principal, por lo que para esta se parte de la noción integradora de distintos aspectos del Ser; principalmente relacionados con los ejes desarrollados en los referentes definidos para el proyecto. Especialmente se consideró la importancia de guardar la congruente relación y equilibrio en la atención a las esferas de la *conciencia*, la *sensibilidad* y la *voluntad* del sujeto. Todo ello en un marco amplio de relaciones con el contexto y con el *otro*.

Un diagnóstico pertinente

Tal como se ha expuesto, la fase diagnóstica –preliminar del diseño–, contó con la participación de docentes y personal experto en desarrollo personal, para compilar la información relevante; la compilación se hizo mediante el proceso documentado en el presente trabajo, a través de entrevistas en profundidad; el desarrollo de un grupo consultivo, y la realización de un Seminario-Taller, entre otros, para obtener la perspectiva de los participantes.

El propósito de la acción

En lo concerniente al horizonte de la *Estrategia*, podemos decir que su especificidad está dada respecto al desarrollo del Ser, de Maestros y Maestras para quienes se busca elevar la calidad de vida, partiendo del ámbito interno de la persona, mediante el reconocimiento y fortalecimiento de aptitudes para el *enaltecimiento humano*.

La atención a la demanda

Corresponde en este punto la identificación de necesidades de la comunidad docente, de cara a su desenvolvimiento; de los aspectos personales, sociales y propios del quehacer docente que apuntan a la legitimación del sujeto; al fortalecimiento de vínculos en torno a un sentido elevado de su Ser, así como al enriquecimiento de las percepciones colectivas acerca del Ser docente. De ahí la necesidad de destacar la voz de cada quien y anudarla a un sentido colectivo de alto significado.

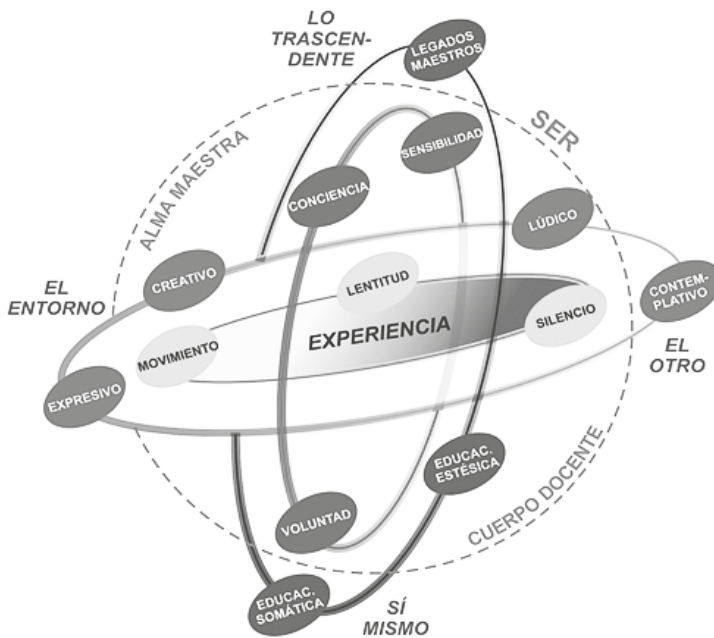
El ordenamiento de acciones

A fin de dar forma a la estrategia, se hace necesaria la definición ordenada de las acciones para el diseño de la misma a corto, mediano y largo plazo, según sus alcances, la identificación de áreas de trabajo a consolidar en distintos periodos y las formas de participación docente. Se debe tener en cuenta que un propósito de este ordenamiento está ligado a la creación de los Centros de Innovación Docente.

La definición de recursos

Finalmente, es indispensable la determinación de los recursos humanos, económicos, físico-espaciales y materiales para la implementación de la estrategia. De ellos depende la puesta en marcha de la misma, su calidad y su sostenibilidad en el tiempo.

Gráfica 2. Experiencia en Movimiento. Síntesis de la relación de los elementos de la Estrategia.



Fuente: Elaboración propia.

Descripción del proceso

La descripción del proceso supone al mismo tiempo poner de presente aquello que fue previsto y planeado para la realización de la tarea en cuestión, como la sistematización del camino seguido, lo cual implica reconstruir, analizar e interpretar lo realizado (Zúñiga, Gómez, 2006). Reconstruir, quiere decir organizar la información y las actividades llevadas a cabo, de tal forma que se pueda volver sobre lo elaborado, con la intención de, por un lado, observar el proceso y, por otro, describirlo. Analizar, implica ordenar la información recogida, de manera que permita identificar aportes y establecer conexiones. Interpretar, es ante todo descubrir o imprimirle sentido a lo realizado.

Construcción del corpus documental de fundamentación conceptual, metodológica, pedagógica y técnica

Uno de los elementos fundamentales que se planearon en este estudio fue su fundamentación pedagógica y técnica. Con este propósito, se elaboró la construcción del corpus documental de los referentes a través de la selección, revisión y análisis de la información documental relacionada y pertinente en dos líneas: documentos contextuales y documentos de fundamentación.

Selección y revisión de los documentos contextuales y de fundamentación

Con la intención de hacer la primera selección y revisión de los documentos contextuales y de fundamentación pedagógica y técnica, se elaboró la ficha de revisión documental:

EJE TEMÁTICO					
Nombre del texto	Tipo	Autor	Editorial-año	Temas/Contenidos	Ubicación

Con relación a los documentos contextuales se realizó una selección y revisión de textos de la Secretaría de Educación Distrital y del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP,

relacionados con la política educativa, caracterización de docentes y lineamientos en formación de docentes.

Además, a partir de los cuatro ejes temáticos que se definieron en las primeras reuniones del equipo de trabajo: a) lo filosófico (grandes maestros), b) educación y pedagogía, c) lo recreativo y el ocio, d) cuerpo y educación somática, para la elaboración de los referentes pedagógicos y técnicos, se realizó una selección y revisión de textos relacionados con cada uno de los ejes y también se incluyó un eje de revisión relacionado con la formación de docentes.

- Lo filosófico. Revisión de textos relacionados con el ser, sus dimensiones y el desarrollo personal. La visión sobre el ser desde la perspectiva de las grandes escuelas filosóficas y de los grandes maestros y sus principales enseñanzas.
- Lo recreativo y el ocio. Revisión documental sobre aspectos relacionados con la imaginación, la creatividad y el juego. La recreación vista como la transformación del sujeto, de las relaciones con los otros y del entorno, mediada por los lenguajes lúdico-creativos.
- **Educación y pedagogía.** Se seleccionaron textos de la filosofía de la educación, así como textos fundantes que indagan sobre el sentido y fines de la educación, el rol de los sujetos en el ámbito educativo, el lugar de los contenidos y la pedagogía, y la formación de adultos.
- **Cuerpo y educación somática.** Para el abordaje del Ser Maestro, se propuso la categoría del cuerpo como un eje transversal en el que convergen diversas dimensiones del ser humano como la física, emocional, psicológica, social y trascendente. Se revisaron textos que fundamentan la educación somática y su relación con el bienestar y el arte del buen vivir.
- **Formación de docentes.** También se realizó una revisión documental de políticas de formación docente en Colombia y América Latina.

En cada una de las categorías temáticas nombradas anteriormente, se realizó una lista y revisión de textos, utilizando la ficha de revisión documental, para establecer la relación y pertinencia de los contenidos con los propósitos del proyecto.

Análisis de la información documental

Con base en la revisión documental realizada y en la pertinencia de los contenidos, se seleccionaron los documentos principales que sirvieron de fundamento conceptual para la elaboración de los referentes.

El análisis de contenidos de los documentos se hizo cruzando las categorías temáticas (lo filosófico, ocio y recreación, educación, y corporalidad y educación somática) con los ejes correspondientes a los referentes de fundamentación de la estrategia (conceptual, pedagógico, metodológico y técnico), para lo cual se utilizó la ficha de análisis de contenidos, en donde en la fila superior, aparece una de las categorías temáticas y, en la columna izquierda, los referentes.

Ficha de análisis de contenidos:

LO FILOSÓFICO / OCIO- RECREACIÓN/ EDUCACIÓN/ CORPORALIDAD Y EDUCACIÓN SOMÁTICA		
Eje	Contenido	Observaciones
Conceptual		
Pedagógico		
Metodológico		
Técnico		

Asimismo, en algunos contenidos específicos se hizo una ampliación o profundización focalizada en otros textos no incluidos en las fichas (por ejemplo temas como el silencio, lo lúdico y lo contemplativo, entre otros).

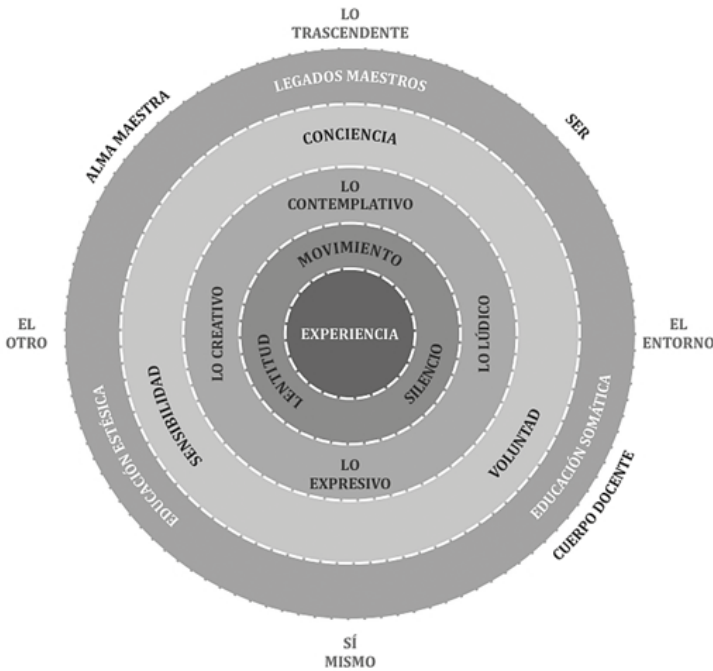
De esta forma, la utilización de la ficha, permitió identificar los contenidos conceptuales más relevantes, así como subcategorías, con base en las cuales se fue construyendo la estructura temática del documento de referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos. Estos temas, durante el proceso, además del análisis documental, fueron nutridos, especialmente, por otras tres fuentes: las consultas a expertos, el seminario taller de maestros y la retroalimentación del equipo en las reuniones de trabajo. Además, se hizo un barrido de experiencias institucionales relacionadas con el bienestar profesional y personal.

Síntesis documental

El desarrollo de las tareas en los órdenes teórico y práctico dio como resultado la definición de los referentes *conceptuales, pedagógicos, metodológicos y técnicos* que respaldan el ejercicio cuidando su integralidad; ejercicio a la vez sustentado por el conocimiento proveniente del estudio

y de la experiencia en la ejecución de las prácticas corporales ya mencionadas, por parte del equipo del proyecto.

Gráfica 3. Síntesis de las dimensiones, elementos y relaciones componentes de la Estrategia.



Fuente: Elaboración propia.

En primera instancia, la definición de los referentes fue consignada en sendos documentos que recogen los de orden *conceptual* y *metodológico*, por un lado, y los de orden *pedagógico* y *técnico*, por otro; posteriormente, se redactó un texto que respondía al propósito de condensarlos y que servirá como base unificada para sustento de la Estrategia. El documento presenta en tres capítulos los principales aportes, contenidos en (i) Vivencia y Experiencia; (ii) Horizonte Referencial; y (iii) Órbitas de Movimiento.

Como se ha sostenido, la *Experiencia* como construcción conceptual es parte sustancial de la Estrategia, por lo que el primer capítulo está dedicado a la comprensión de la misma en tres acápitos: *Criterios de la Experiencia*; *Dimensiones de la Experiencia*, y *La Experiencia en el ámbito*

relacional. En seguida, el Horizonte Referencial da cuenta de los *Legados Maestros*, toda vez que hallamos en la herencia de Grandes Maestros insumos de valor incalculable que potencian y dignifican la identidad de maestros y maestras.

En ese orden surge la consideración de la *Corporalidad*, comprendida en la magnitud del *Ser Encarnado*, así como en el abordaje de la *Educación Somática* como fuente de conocimiento para la formación del sujeto. Otro punto de vital importancia es el relativo al tiempo para sí, por lo que el *Ocio* toma especial relieve en relación con una *estética de lo cotidiano*, con el *bienestar* y consecuentemente con la *Educación Estésica*.

Finalmente, las *Órbitas de Movimiento* desglosan tres elementos de vital importancia en la implementación de la Estrategia: las *Esferas de acción*, referidas a *lo contemplativo*, *lo lúdico*, *lo expresivo* y *lo creativo*; las *Vías de acceso*, que hacen referencia a la *conciencia*, *la sensibilidad* y *la voluntad* propias del sujeto; y la *Caja de herramientas* compuesta por el *Silencio*, la *Lentitud* y el *Movimiento*. Todo esto en orden a la consolidación de la *Experiencia*, como hemos anotado. Además del propósito arriba expresado, el documento sirvió como insumo para la discusión crítica en uno de los espacios planteados a propósito del diseño de la Estrategia, el grupo de Reflexión en Movimiento.

Consultas a expertos

En las reuniones del equipo, con el objetivo de enriquecer la construcción de los referentes y, al mismo tiempo, poner en discusión los avances en estos, se estableció la importancia de consultar a un grupo de expertos en campos relacionados con las cuatro categorías temáticas (lo filosófico, ocio y recreación, educación, y corporalidad y educación somática). Con este propósito, se definieron tres metodologías para estas consultas: entrevistas individuales, grupo focal en movimiento y grupo reflexión en movimiento.

Entrevistas

Las entrevistas individuales se realizaron con el objetivo de profundizar en diversos aspectos de las categorías temáticas, con personas de amplio

recorrido en campos como la política educativa, la formación de maestros, el desarrollo personal, la pedagogía y la gestión educativa⁵.

Así, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con base en preguntas abiertas que permitieron profundizar en enfoques, conceptos, temas, contenidos, estrategias, metodologías y recomendaciones en el marco de la estrategia. A todos los entrevistados se les hicieron algunas preguntas generales y, de acuerdo a su experticia, preguntas temáticas. Las entrevistas se grabaron en audio con consentimiento verbal previo de la persona entrevistada.

Tema: Ser y Desarrollo personal del Maestro
• ¿Qué significa Ser Maestro?
• ¿Cómo concibe el desarrollo personal del Maestro?
• ¿Cómo se concibe la trascendencia y qué lugar ocuparía en ese desarrollo?
• ¿Qué escenarios abriría o activaría usted para el desarrollo personal de los maestros?
• Desde su experiencia, ¿qué recomendaciones haría para llevar a cabo un programa de formación de maestros, desde la perspectiva de Ser Maestro?

Tema: Formación del Maestro
• ¿Qué significa Ser Maestro?
• En cuanto al desarrollo personal del maestro, ¿qué fundamentos pedagógicos podrían sustentar un programa de formación?
• En términos del Ser, entendido en su dimensión anímica y afectiva, ¿qué aspectos tendría en cuenta para fortalecer su desarrollo en la vida del maestro? ¿Qué propondría cultivar en ese terreno a mediano y largo plazo?

- 5 El grupo de personas entrevistadas individualmente fueron:
- Mireya González. Experta en formación de maestros, asesora de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y profesora universitaria.
 - Jaime Parra. Experto en formación de maestros, pedagogía e innovación educativa. Consultor del IDEP. Profesor Universitario.
 - Alejandro Álvarez. Experto en pedagogía. Rector del Instituto Pedagógico Nacional. Profesor universitario.
 - Alfonso Castellanos S.J. Experto en pedagogía ignaciana. Vicerrector del Medio Universitario de la Pontificia Universidad Javeriana.
 - Ferley Ortiz. Experto en Educación e innovación educativa. Asesor del IDEP
 - Ana Milena Acosta. Experta en psicología transpersonal.
 - Luisa Acuña. Profesional Especializada del IDEP.
 - Amanda Cortés. Profesional Especializada del IDEP.
 - Judith Torres. Profesora del Distrito. Gestora de la Red de trabajo corporal para la paz.

<ul style="list-style-type: none">• Desde su experiencia, ¿qué recomendaciones haría para llevar a cabo un programa de formación de maestros, desde la perspectiva de Ser Maestro?
<ul style="list-style-type: none">• En términos de políticas de formación, ¿qué experiencias relevantes conoce en el sector educativo, relacionadas con el desarrollo personal del cuerpo docente? ¿Qué factores han hecho que perduren o decaigan? ¿Cómo han sido aprovechados y qué resultados se han producido?

Al inicio de las entrevistas, se hizo una breve introducción del propósito de la indagación en el marco del diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes. Luego, se les presentaron las preguntas correspondientes a cada entrevistado, indicando que estas servirían de marco para la entrevista y que con ese sentido podía ir abordándolas en cualquier orden. Esta orientación, permitió que los entrevistados, de acuerdo a su experiencia y conocimiento, profundizaran en aspectos que consideraron relevantes y, al mismo tiempo, realizaran diversas conexiones entre las preguntas planteadas.

Para el análisis de los contenidos de las entrevistas, se transcribieron utilizando el mismo formato de ficha de análisis de contenidos utilizado en el análisis documental. A partir de este primer análisis, de categorización temática y referencial, se identificaron los elementos más relevantes relacionados con la pertinencia y el aporte específicos a la construcción de los referentes. Es de anotar, la importancia que tuvieron las entrevistas como contribución, no solo en el campo conceptual, sino también en términos de consideraciones políticas, metodológicas y técnicas, incorporadas en la propuesta de la estrategia.

Grupo focal en movimiento

Desde el inicio del proceso el equipo de trabajo definió la importancia de realizar consultas, a través de la metodología de grupos focales, a personas con experiencia en diversos campos, relacionados con las temáticas definidas para el diseño de la estrategia.

A partir de esto, en las primeras discusiones se concluyó que, por las características de la propuesta de diseño de la estrategia, que incluía el trabajo corporal como eje metodológico y reflexivo, era pertinente y enriquecedor incorporar en esta consulta un componente vivencial que permitiera, por un lado, poner en juego y discusión, en un trabajo corporal,

algunos elementos propios del diseño de la propuesta que se estuvieran desarrollando en la construcción de los referentes; y por otro lado, avanzar en el diseño del seminario taller para maestros. Es así, como surge la metodología del grupo focal en movimiento, que se estructura con base en dos momentos: el taller y el foro.

El taller, se propuso como una vivencia con un claro contenido corporal, con la intención de permitir a los participantes abrirse, disponerse y facilitar la reflexión a partir de una vivencia concreta. La siguiente fue la estructura del taller:

Estructura del taller

- **Ejercicios de respiración consciente.** Énfasis en la potencia de la respiración consciente, como forma de hacer presencia en el aquí y el ahora y como herramienta de bienestar.
- **Ejercicios de conciencia corporal basados en los principios de prácticas corporales chinas internas como el Chikung y el Taichichuan.** Es importante anotar aquí, que los ejercicios no corresponden a un trabajo técnico específico de estas prácticas, sino que se fundamentan en principios como: la conciencia, el silencio, la fluidez, la quietud, el movimiento y la energía vital.
- **Ejercicios corporales de trabajo específico.** Estos ejercicios se diseñaron de acuerdo al tema definido para el taller. A partir del trabajo individual y grupal, incorporaron elementos como: movimiento, coordinación, atención, equilibrio, exploración del espacio y sonidos, entre otros.
- **Conciencia de sí.** Ejercicios sencillos de estiramiento y respiración consciente para volver a la calma.
- **Comentarios sobre la vivencia.** Se recogieron diversas impresiones, comentarios y reflexiones, con base en la vivencia de los participantes en los ejercicios propuestos.

El foro, fue un espacio de reflexión, conversación e indagación, en donde a partir de la vivencia y las preguntas planteadas, los participantes retroalimentaron el taller y, al mismo tiempo, aportaron elementos relevantes relacionados con la formación de maestros en general y, particularmente, con el lugar del desarrollo personal en esta.

Estructura del foro

- Conformación de grupos entre cuatro y seis personas.

- Designación de un relator para cada grupo. Los relatores fueron los integrantes del equipo de trabajo del proyecto.
- Designación de un moderador en cada grupo.
- Discusión a partir de las preguntas propuestas.
- Plenaria para recoger comentarios de los participantes sobre la jornada.
- Cierre del ejercicio a cargo de Jorge Palacio, responsable institucional.
- También se les solicitó a los participantes que enviaran vía correo electrónico sus comentarios y reflexiones como una forma de profundizar sobre las preguntas.

Se realizaron dos grupos focales en movimiento: *Ser: parte del todo* y *Levedad del Ser*, cada uno con una duración de cuatro horas:

Ser: Parte del todo

Taller

- Apertura
- Neuma. La respiración como principio rítmico.
- Invocación. La voz como principio de liberación.
- Pentagrama. El ser humano y la estrella de cinco puntas.
- Liberación. Dejarse ir sin perder centro.

Foro

- ¿Qué es Ser Maestro?
- ¿Qué aspectos considera necesarios para el desarrollo personal de los maestros hoy en día?
- Cierre.

Levedad del Ser

Taller

- Apertura.
- Levedad. Respiración y movimiento.
- Estereografías. Inscripciones espaciales.
- Des/equilibrios. Contacto in/explorado.
- Lentitud para avanzar.

Foro

- En plenaria, se recogieron comentarios generales de los participantes sobre la propuesta del taller y su relación con la formación de maestros.

Registro de la información de los grupos focales en movimiento.

La información se recogió a través de:

- Relatorías de los grupos conformados en el foro.
- Anotaciones de los integrantes del equipo de trabajo.
- Comentarios de los participantes a través de correo electrónico.
- Registro audiovisual.

Análisis de la información. El análisis de la información se realizó con el siguiente procedimiento:

- Compilación de la información.
- Identificación de categorías temáticas.
- Incorporación de los elementos relevantes en la construcción de los referentes.
- Incorporación de comentarios y sugerencias al diseño del seminario taller de maestros y al diseño de la estrategia.

Grupo de reflexión en movimiento

La propuesta metodológica del grupo de reflexión en movimiento surgió con el objetivo de realizar una consulta colegiada a expertos para poner en discusión y recibir retroalimentación sobre los avances en los documentos de referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos. Se realizaron dos grupos de reflexión en movimiento. Al igual que en el grupo focal en movimiento, se establecieron dos momentos, el taller y el foro. El taller se realizó con la misma estructura del grupo focal, el foro se estructuró de forma diferente para cada grupo.

Taller: Ser: fluidez en el vacío

- Apertura.
- Capacidad. Expansión del cuerpo.
- Modelado. Abrazo el vacío.
- [Con]secuencias. Soy en moción.
- Inspiración.

Foro grupo 1

- Envío previo del documento de trabajo síntesis de los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos: *Alma*

maestra-cuerpo docente. Hacia el diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes.

- En plenaria, retroalimentación de los participantes sobre el documento de trabajo, su relación con el tipo de vivencia propuesta en el taller y con el diseño de la estrategia.
- Cierre.

Foro grupo 2

- Presentación de los referentes, a partir de la gráfica síntesis del documento.
- En plenaria, retroalimentación de los participantes sobre la presentación y su relación con el tipo de vivencia propuesta en el taller y el diseño de la estrategia.
- Cierre.

Como se observa, la diferencia en el foro de los dos grupos consistió en que en el primero, los participantes tuvieron la posibilidad de revisar el documento de trabajo antes del encuentro y, en el segundo, la información de los referentes fue presentada el mismo día antes del foro. Esta diferencia permitió tener información de diverso orden en la retroalimentación.

La información de los grupos de reflexión en movimiento se recogió como relatorías realizadas por el equipo de trabajo. Las reflexiones, comentarios y sugerencias que se consideraron pertinentes, se incorporaron al documento de referentes y se tuvieron en cuenta en el diseño de la estrategia.

Diseño y realización del seminario taller para maestros

Desde el objeto contractual se estableció como parte de las actividades, la realización de un seminario taller con maestros en el ámbito del desarrollo personal. El seminario taller para maestros, en el marco de este proyecto, tuvo especialmente dos objetivos:

- Contribuir a la formación de un grupo de docentes en el marco del desarrollo personal.
- Recoger información correspondiente, por un lado, al enfoque, metodología, contenidos, recursos y espacios para una estrategia de formación docente relacionada con el desarrollo personal; y por otro lado, a intereses y necesidades de los maestros, relacionados con su bienestar.

La propuesta recogió de la metodología de taller, su carácter vivencial. De esta manera, se propuso una forma de aprender a partir del sentir, el percibir y el pensar. Uno de los supuestos base de la propuesta fue que en la medida en que los sujetos sean atravesados por la vivencia y puedan ser conscientes de lo que esta provoca en su ser, es posible la transformación íntima y profunda.

De la metodología del seminario, se recogió su sentido crítico y reflexivo. Se planteó como un espacio de pensamiento y construcción individual y colectiva a partir de las lecturas, temas, contenidos y vivencias propuestos.

Diseño y realización de las sesiones

El diseño de las sesiones del seminario taller se realizó conjuntamente en el equipo de trabajo. A partir de la experiencia de los talleres realizados en el grupo focal en movimiento, se estructuraron cada una de las sesiones teniendo en cuenta que tuvieran entre ellas una línea de secuencialidad y, en tanto que se abrió la posibilidad de que los participantes pudieran entrar en cualquier momento del seminario taller, cada una pudiera funcionar como un taller en sí mismo.

El seminario se realizó en cuatro sesiones:

Las sesiones 1 y 3, se diseñaron como un taller vivencial. Su estructura fue:

- Presentación de la sesión.
- Ejercicios de respiración consciente.
- Ejercicios de conciencia corporal.
- Ejercicios corporales de trabajo específico.
- Ejercicios sencillos de estiramiento y respiración consciente para volver a la calma.
- Comentarios sobre la vivencia.

Las sesiones 2 y 4, se diseñaron como una combinación de taller y reflexión, con la siguiente estructura:

- Presentación de la sesión.
- Ejercicios de respiración consciente y conciencia corporal.
- Ejercicios corporales de trabajo específico.
- Ejercicio de escritura sobre la vivencia del taller.

- Ejercicios sencillos de estiramiento y respiración consciente para volver a la calma.
- Lectura de algunos escritos de los participantes.
- Descanso.

Foro

- Organización de los participantes en pequeños grupos.
- Discusión en grupo de las preguntas planteadas.
- Plenaria para recoger comentarios de los participantes sobre el taller y el foro.

Las preguntas de los foros fueron

- ¿Qué significa para usted el crecimiento personal?
- ¿Qué elementos asocia con la idea de Bienestar para el Maestro?
- ¿Qué relación tendría el crecimiento personal y el quehacer docente?
- ¿Qué experiencias de formación ha tenido con relación al crecimiento personal y cuáles han sido sus beneficios?
- ¿Cómo se imagina el espacio de un centro dedicado al crecimiento personal?
- ¿Qué tipo de programas o actividades se imagina para la formación en crecimiento personal del maestro?

Temas de los talleres

Ser: Parte del Todo

- Texto de lectura: *Canon de las proporciones humanas y el hombre de Vitrubio* (Losardo, Murcia, Lacera, Hurtado, 2015).
- Apertura.
- Neuma. La respiración como principio rítmico.
- Invocación. La voz como principio de liberación.
- Pentagrama. El ser humano y la estrella de cinco puntas.
- Liberación. Dejarse ir sin perder centro.

Levedad del Ser

- Texto de lectura: *De la lentitud* (Rodríguez, 2011).
- Apertura.
- Levedad. Respiración y movimiento.
- Estereografías. Inscripciones espaciales.
- Des/equilibrios. Contacto in/explorado.
- Lentitud para avanzar.

La sesión

Gráfica 3. Síntesis de los componentes y los tiempos de una sesión práctica de Metáforas en Movimiento



Fuente: Elaboración propia.

El tiempo dedicado a cada sesión de *Metáforas en Movimiento* está destinado a la interacción del sujeto consigo mismo y con el *otro*, vínculo en el que el *Diálogo Inicial* se convierte en el momento de apertura para la escucha de cada integrante del grupo, a partir de un tema cotidiano; es una introducción en la que, a la vez que los orientadores indican los pormenores de la sesión, se abre el espacio de participación y confianza en la conversación que dará paso a la *Práctica interna*, dirigida especialmente –con las variaciones correspondientes según el contenido– a la activación de la energía vital para la exploración profunda del cuerpo.

El proceso continúa con la *Práctica expresiva*, dedicada a la exploración corporal en el espacio, consigo y con el grupo, a través de técnicas de movimiento de diversa procedencia artística; la práctica está dirigida al intercambio expresivo mediante una cuidadosa concentración activa y participativa, de acuerdo con orientaciones precisas en el manejo del espacio, el cuerpo, la emoción, entre otros aspectos presentes al momento de indagar, de improvisar.

La exploración sigue nuevamente hacia la *Práctica interna*, ahora centrada en el silencio de la energía para la recuperación de fuerzas puestas en juego en fases previas. La lentitud del movimiento y la relajación para el cuidado del cuerpo y el reposo del espíritu, son características de este momento de la sesión, que da paso a la *Reflexión grupal*, espacio en el que el grupo recoge y recompone la vivencia, ampliando la comprensión de las sensaciones, las dificultades, los temores, entre tantos aspectos que emergen de la acción y la interacción.

Finalmente, el *Cierre* de la sesión por parte de los orientadores apunta a ‘redondear’ la vivencia llamando la atención sobre aspectos tocados en el momento de reflexión, pero también observados a lo largo de la jornada. La importancia de este momento radica, igualmente, en la re-actualización del grupo y en la relevancia de hechos significativos.

Recolección de la información del seminario taller

La información proveniente de seminario taller se recogió a través de:

- Relatorías. Elaboradas en los grupos de los foros de los sábados, a cargo de los integrantes del equipo de trabajo del proyecto.
- Notas del equipo de trabajo. A partir de los comentarios e intervenciones de los participantes relacionados con la metodología, contenidos, secuencia, hilos conductores, ritmo, entre otros aspectos.
- Registro audiovisual. Con el propósito de documentar el proceso, en algunas de las sesiones, se realizó un registro audiovisual por parte de un profesional de comunicaciones del IDEP. La información de este registro será utilizada para la realización de un documento audiovisual, que puede ser utilizado en los procesos de socialización y promoción de la Estrategia.
- Reflexión individual. Se les solicitó a los participantes del seminario taller un escrito individual de carácter voluntario, que recogiera sus reflexiones sobre el proceso realizado y la relación de este con su ser y el hecho de ser maestro.

Las reuniones de equipo

Como parte fundamental de la metodología de trabajo se establecieron reuniones periódicas del equipo. Así, se realizaron dieciocho reuniones durante todo el proceso. Los principales propósitos de las reuniones fueron:

- Socializar los avances correspondientes a la elaboración de los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos.
- Diseñar las preguntas de las entrevistas.
- Brindar y recibir retroalimentación de los avances en la construcción de los referentes.
- Diseñar conjuntamente las sesiones del grupo focal en movimiento, del grupo de reflexión en movimiento y del seminario taller de maestros.
- Realizar ajustes a los talleres con base en la realización de las sesiones.
- Acordar los lineamientos para el diseño de la estrategia.

En la metodología de trabajo implementada, las reuniones se constituyeron en un eje esencial, a partir de dos elementos:

- **Coordinación.** Las reuniones sirvieron para coordinar la planeación, los recursos y los tiempos, relacionados con las diversas actividades realizadas.
- **Producción.** Las reuniones también se organizaron como un espacio de discusión, articulación y armonización de diversas propuestas en los ámbitos conceptual, metodológico, pedagógico y técnico.

De esta forma, las reuniones cumplieron un papel primordial en tanto espacio de orientación y producción, en el que se planteaban y discutían permanentemente todos los elementos que hicieron parte de este proyecto.

Revisión de ofertas institucionales relacionadas con servicios de bienestar y la formación de maestros

Con el fin de ampliar la información contextual relacionada con servicios de bienestar y formación de maestros, se realizó una indagación de ofertas de servicios institucionales de bienestar.

Selección de las ofertas institucionales

Para este barrido institucional de ofertas, se seleccionaron instituciones reconocidas por su trayectoria y reconocimiento que brindaran servicios de formación y bienestar para docentes y otras entidades que se han constituido en referencia nacional de servicios en los campos del bienestar y la recreación. Las ofertas que se caracterizaron fueron:

- El Centro de Innovación del Maestro en Medellín: MOVA.
- Dos cooperativas de docentes: Canapro y Codema.
- Una unidad de bienestar universitario: Medio Universitario de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- Dos cajas de compensación familiar: Colsubsidio y Compensar.
- Una cooperativa de profesionales: Coomeva.

Identificación y descripción de los aspectos relevantes de las ofertas institucionales

Con el propósito de hacer una caracterización, tanto de las entidades como de sus servicios, para cada una de las ofertas institucionales seleccionadas, se realizó una descripción de:

- La entidad. A partir de aspectos históricos y misionales.
- Las líneas de acción.
- Las ofertas de servicios.

Además, al final de la caracterización de la oferta institucional, para cada una, se realizaron comentarios relacionados con los aspectos más relevantes, desde la perspectiva de este proyecto. Esta información se presentó a la Secretaría de Educación Distrital, en el segundo informe de avance del proyecto, como un capítulo titulado *Revisión de oferta de servicios institucionales*.

El diseño de la estrategia

Con base en el análisis de la información recogida durante todo el proceso en la revisión documental, las consultas, los talleres realizados, el seminario taller de maestros y las reuniones, el equipo de trabajo elaboró la estrategia para el desarrollo personal de los docentes, la cual contiene:

1. Los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos y pedagógicos.
2. Los componentes de la estrategia: cualificación, investigación y divulgación.

Aportes de la información proveniente de las consultas

Como se describió anteriormente, con el propósito de recoger información que enriqueciera y aportara elementos valiosos, tanto en la construcción de los referentes, como en el diseño de la estrategia, se realizaron consultas a personas y grupos a través de diversas modalidades metodológicas: entrevistas, grupo focal en movimiento, grupo de reflexión en movimiento, seminario taller de maestros.

La información recogida en estas consultas, a través de diversos medios e instrumentos, se analizó con el siguiente procedimiento:

1. Transcripción de la información en documentos de Word Office.
2. Categorización temática de la información con base en las categorías definidas en las reuniones de equipo.
3. Incorporación de los elementos relevantes en la construcción de los referentes.
4. Incorporación de los elementos y recomendaciones principales, en el diseño de la estrategia.

A continuación, se presentan algunos de los elementos, provenientes de las consultas, que aportaron, tanto en el proceso de construcción de los referentes, como en el diseño de la estrategia. En la medida que estos aportes se desarrollaron o incorporaron tanto en el documento de referentes como en el diseño de la estrategia, aquí solamente se nombran y describen brevemente, con el objetivo de visibilizar y explicitar su valor en el proceso realizado.

La formación de maestros como educación de adultos

Parte fundamental de un programa de formación de maestros es tener en cuenta el contexto. Uno de los elementos del contexto es la condición de los maestros como población adulta.

Qué significa que la pedagogía está ligada a lo circunstancial, al contexto. Aceptar que los maestros son gente grande, con o sin familia, que vivimos en un sitio, que tenemos que resolver circunstancias, la cotidianidad, como decía J. Ortega y Gasset, el hombre y su circunstancia, que es también motor de cambio (Parra, 2017, entrevista).

A partir de esta formulación, se realizó una indagación de las características e implicaciones de la formación de adultos, entendida como una modalidad educativa que pretende la transformación de los sujetos y las comunidades.

La participación

La relevancia de la participación surgió por lo menos en dos aspectos. El primero relacionado con la construcción de la propuesta, es decir que en el proceso de diseño se contara con la contribución de los maestros en la identificación de sus necesidades de formación relacionadas con el desarrollo personal.

Lo más importante es que un programa se haga en construcción con los maestros y que no solo sea el resultado de una política de turno. Recoger las voces de los maestros, sus posturas, sus intereses y necesidades (Ortiz, 2017, entrevista).

El segundo aspecto, se refiere a que en la implementación de la estrategia, las diversas formas de intervención se conviertan en espacios reales de participación de los maestros, en donde ellos sean los protagonistas de su proceso de formación y desarrollo.

No debe ser un programa que imponga o que tenga un currículo rígido, sino que los docentes puedan aportar a su discusión, un espacio abierto de construcción (Ortiz, 2017, entrevista).

La dignidad del maestro

Un tema reiterativo en las consultas realizadas fue la importancia que los programas de formación de maestros y, especialmente una estrategia de formación en desarrollo personal, sean un medio de reconocimiento y valoración de los docentes, de su aporte a la sociedad y de su valor como personas.

Es importante reivindicar, en la perspectiva de derechos, el lugar del maestro. Lo que gravita en el discurso educativo atañe al niño y la escuela. Es reciente en el marco de políticas, retomar la centralidad del lugar del maestro. Todavía tenemos los efectos de la tecnología educativa, en donde se concibe al maestro como administrador de un currículo (González, 2017, entrevista).

Uno de los principales elementos es el reconocimiento, entendido desde varias aristas: el reconocimiento como el prestigio que exige la profesión de ser maestro; el reconocimiento desde el rol de maestro al resignificar la labor en términos del ser maestro; el reconocimiento entre pares como sujetos que producen conocimiento; y por último, el reconocimiento, desde la perspectiva de volver a conocer (Grupo focal en movimiento, 2017, relatoría).

Se necesita tener como principio pedagógico, una conciencia de sí mismo, para relacionarse con los otros como par, con dignidad, sin dejar que otro lo atropelle, para tener un trato entre iguales. Son muchos y muy diferentes los modos de vulneración de la condición de ser (Grupo focal en movimiento, relatoría).

Aquí se destaca el papel, que en un programa de formación en desarrollo personal, se le debe dar a fortalecer aspectos que resignifiquen el lugar del maestro como actor político, cultural e intelectual, como sujeto activo capaz de transformarse a sí mismo, así como de transformar su práctica pedagógica y su realidad. Igualmente, incluir aspectos que fortalezcan su autoestima y su valoración personal y profesional

Hay una vida que merece ser vivida como maestro. Esto hace parte de la dignidad de los maestros (González, 2017, entrevista).

Salud física y mental

La salud física y mental de los maestros, también surge frecuentemente como aspecto importante que debería atender una estrategia de desarrollo personal. Sin lugar a dudas, la labor docente implica constantes presiones que tienen efectos constantes en la salud y el bienestar. Un docente, para realizar su labor de una manera adecuada y responder a las actividades diarias, necesita estar bien física y corporalmente.

Un docente necesita un cuerpo saludable para responder a la exigente dinámica escolar. Necesita moverse constantemente para atender todas las innumerables situaciones que se le presentan y que tiene que resolver. Los niños y jóvenes con quienes se relaciona el maestro están cargados de energía, por lo que también debe estar cargado de energía y actitud para no dejarse avasallar. La verdad es que para ser un buen maestro es necesario tener un buen estado físico y mental. En general el maestro tiene una buena mentalidad, pero a veces su cuerpo no responde de la mejor manera. Por esta razón es fundamental invertir en un

programa de desarrollo que involucre el cultivo y cuidado del cuerpo. No se trata de que se conviertan en atletas, pero sí que tengan un estado físico acorde a las exigencias de la dinámica escolar. Si los maestros sortean su cansancio y lo superan tras cada jornada, su dimensión afectiva, cognitiva, social y cultural también se mantiene en buen estado y seguramente se verá reflejado en un desarrollo personal armónico (Rojas, 2017, retroalimentación grupo focal en movimiento).

Por otra parte, las continuas cargas y presiones a las que estás expuestos los maestros, poco a poco van provocando malestar y angustia, afectando tanto su vida personal como laboral.

Sobre del desarrollo personal del maestro. El maestro tradicional está sufriendo mucho porque toda su obsesión por formar, crear unos hábitos, choca con otra cultura de los niños, que está atravesada por otras formas de relación, la tecnología, la familia, la cultura, cosas que hacen que a un niño se le haga muy extraño el modo de relación con alguien quien le dice, por ejemplo, mírame a los ojos; los maestros dicen: “estamos en otro mundo que no decodificamos”, no entendemos qué está pasando, y entonces entran en una angustia y desespero porque se sienten desbordados: “Yo me quiero pensionar ya, estoy desesperada, esto ya no es para mí”, dice una maestra ante la impotencia para el manejo del grupo; “yo he vivido treinta y cinco años aquí, pero estos son otros niños”. Cuando se piensa en el desarrollo personal del maestro hay que pensar en esa angustia, en ese miedo que siente, porque se encuentran con otras generaciones, con otros jóvenes.

Por otro lado, están las angustias de los nuevos maestros, y es no tanto no entender los códigos de los jóvenes, sino no tener lo que ellos llaman “dominio de grupo”, a diferencia de los viejos maestros que sí lo tienen por la disciplina. Eso los angustia mucho, “yo soy bueno, yo sé qué hacer, pero no me paran bolas, no me escuchan”, no tienen esa autoridad. La tienen por otra vía que es la disciplinar (Álvarez, 2017, entrevista).

En el gremio docente, a veces está presente “una desesperanza aprendida” (Aceros, 2017, grupo reflexión en movimiento).

Los maestros tienen una exigencia constante de cuidar a otros, sin embargo, no siempre cuentan con herramientas y programas permanentes que les permitan cuidarse a sí mismos, como una forma de prevención de su salud física y mental.

Competencias socio emocionales

Algunos de los participantes de los talleres destacaron la relación entre los diversos ejercicios corporales realizados y la dimensión socio afectiva. Se destaca aquí, la relevancia del trabajo corporal como una forma de entrada al mundo afectivo y emocional de los maestros.

Creo que la sesión ofrece rutas alternativas para explorar asuntos que son muy relevantes para el programa de Educación Media, pero en general para la propuesta del plan de desarrollo sectorial, aquel relacionado con las “competencias socio-emocionales”. Me parece que el ejercicio de abrazar y recogerse y subir el brazo, alternativamente es una manera de comunicar con el cuerpo, tanto la importancia de “arroparte a ti mismo”, como de “liderar tu propio camino y tus propios propósitos”. El momento de meditación y recogimiento en silencio fue muy importante para que la mente divagara sobre los aprendizajes hechos y aquellos aspectos o experiencias de mi vida que terminaron tocadas por el ejercicio (Castro, 2017, retroalimentación grupo focal en movimiento).

Igualmente, también se plantea la pertinencia de incorporar, en la estrategia, de forma clara e intencional un propósito y trabajo, relacionados con el desarrollo de las competencias socio emocionales en los maestros.

En la dimensión afectiva, trabajaría las emociones: diferenciar emociones básicas y aprendidas, reflexionar sobre las configuraciones emocionales en la vida cotidiana, cómo aprender a ser consciente de nuestras emociones, cómo manejarlas en las relaciones y desarrollar la empatía, entendida como la capacidad de ponerme en el lugar del otro (Vives, 2017, retroalimentación grupo focal en movimiento).

Narrativas

La importancia de lo narrativo aparece desde diversos lugares en los diferentes espacios de consulta. Uno de ellos, es su relación con el aspecto autobiográfico, con la potencia, en un proceso de auto-conocimiento, de volver sobre su propia historia, tanto en la dimensión personal como en la profesional.

Es interesante relacionar la historia del cuerpo y la historia de vida ¿Cómo conectar elementos de la historia personal con la historia del cuerpo? El saber disciplinar también se puede experimentar desde el cuerpo. Si se reconoce que algo es histórico, también se reconoce que se puede transformar la realidad.

No tengo que enseñar la verdad y esto me libera en tanto que puedo jugar con el saber y quitarme ataduras de mi ejercicio profesional. Saberme histórico, tener conciencia de la expresión. Puedo ser selectiva en mi vida. Con quién quiero compartir mi vida, qué quiero saber (González, 2017, entrevista).

También, surge la importancia de incluir en la propuesta de trabajo, ejercicios de escritura, que permitan una reflexión ordenada y profunda sobre la experiencia. Asimismo, un ejercicio narrativo de la propia experiencia es un acto consciente en donde al narrar, se transforma lo que se narra y se transforma el que narra.

Pueden utilizarse prácticas como la escritura automática para que cada quien recoja de manera individual el máximo posible de lo vivido justo al terminar la experiencia. De esta manera la riqueza de lo vivido se aterriza de forma que “permanece” por lo menos en el papel. Y desde ahí puede ser compartido con los demás. La riqueza de ese compartir puede hacerse pasando por pequeños grupos antes de ir al grupo total (Acosta, 2017, retroalimentación grupo focal en movimiento).

Es importante hacer conciencia de lo que se resignifica al narrar. Qué se transforma en mí al narrar. Esa es la posibilidad de transformación (González, 2017, entrevista).

Los espacios de encuentro

Uno de los hallazgos más interesantes en el proceso realizado en el seminario taller de maestros fue el lugar relevante que tiene el encuentro de maestros como espacio de conversación de la realidad personal y cotidiana.

En la sesión del sábado se hizo la apertura de la jornada preguntándoles a los participantes cómo les había ido el día anterior después del taller del viernes. Esta pregunta simple y sencilla, que tenía el propósito de realizar la conexión del trabajo del día anterior con lo propuesto para el sábado, suscitó en ellos una gran participación y apertura. Una maestra contó el gran bienestar físico que algunos ejercicios le habían producido, que el día anterior había llegado con una dolencia del hombro que padecía de mucho tiempo atrás y que después del taller podía moverlo hacia todos los lados, igualmente relató que había llegado a su casa caminando y apreciando lo que veía al caminar, algo que generalmente evitaba. Otra maestra narró que el día anterior había llegado extenuada y cansada y que el trabajo corporal poco a poco la había cargado de energía. Otra expresó que nunca había respirado conscientemente y

que con estos simples ejercicios se había sentido mejor. Otras docentes orientadoras manifestaron que esperaban encontrarse con una capacitación centrada en conferencias y que fue grata sorpresa la metodología de taller. Para asombro del equipo esta conversación se extendió por una hora y media (Muñoz, 2017, anotaciones del seminario taller).

En el marco de la estrategia, cobra relevancia tener en cuenta en el diseño, la necesidad que tienen los maestros de expresar y conversar sobre sus realidades personales y profesionales. El solo hecho de hablar sobre ellas, ya es sanador.

Es necesario generar espacios de encuentro de los maestros: catárticos, creativos y de cierta fuga. Valorar en los encuentros, poder hablar desde otros lugares y no desde discursos elaborados. El bienestar como estar bien y aprender a cuidarse (Cortés, 2017, grupo de reflexión en movimiento).

También sería importante motivar espacios de encuentro entre docentes para que puedan dialogar sobre su trabajo, esto les permite hacer catarsis de sus frustraciones o situaciones difíciles que se les presentan y de paso compartir ideas y experiencias para solucionar sus retos más difíciles a la hora de propiciar aprendizajes entre los estudiantes (Rojas, 2017, retroalimentación grupo focal en movimiento).

De esta forma, el diseño de la estrategia, en sus diversas modalidades de intervención, debe contemplar espacios participativos en los que maestros y maestras tengan la posibilidad real de expresar y conversar sobre diversos aspectos tanto de lo cotidiano, como de su realidad docente.

Dejar de ser para ser

Una discusión interesante que se planteó en varios espacios de consulta, así como en el equipo de trabajo fue la relación entre el ser y el ser maestro. La discusión corresponde a la pregunta de si es posible pensar el ser separado del quehacer.

Lo crucial: ¿Cómo resolver el problema de que el maestro se centre en él y no en él con sus 30 niños? Es importante que los maestros se miren a sí mismos.

¿Cómo llegar al núcleo del ser distanciándose del núcleo del quehacer? Una forma de abstracción desde el ser (Pulido, 2017, grupo de reflexión en movimiento).

Nicolás Montero planteaba que es importante en un proceso de formación quitar las investiduras y simplemente ser... Dejar de ser para ser. Dejar de ser maestro en un proceso de formación, para encontrarse con Ser Maestro (González, 2017, entrevista).

Esta discusión le planteó al equipo de trabajo elementos interesantes a tener cuenta en lo metodológico de la estrategia y pone en tensión aspectos como:

- La relación entre el ser y el quehacer.
- Una hipótesis: una forma de fortalecer el quehacer docente es trabajar desde su ser íntimo y su cuidado, y este trabajo desde la perspectiva del ser implicará un fortalecimiento de su quehacer.
- Así sea como un ejercicio de abstracción ¿Es posible pensar el ser al margen del quehacer?

El valor de las prácticas artísticas

Si bien en los talleres realizados en los diversos grupos de consulta se insinuaron algunos elementos afines con el aporte de las prácticas artísticas en procesos de desarrollo personal, estos especialmente estuvieron relacionados con el trabajo corporal.

Por lo tanto, es importante destacar el lugar y potencia de estas prácticas en conexión con procesos de auto-conocimiento y desarrollo.

Me parece que el baile, el arte y la música son un buen camino. Permiten al maestro mirar otras posibilidades para su desarrollo personal, distintas a un posgrado, y de paso se cultiva el cuerpo y la mente de otra manera. Estas nuevas experiencias y prácticas que se distancian de su quehacer cotidiano le ayudan al maestro a cambiar de ritmo, tomar distancia de su rutina y por tanto observarla y sortearla de una mejor manera (Rojas, 2017, retroalimentación grupo focal en movimiento).

Es importante auto-formarse no solo en la academia sino también en el arte, donde el ser se vuelve más sensible. Elementos como el arte y el juego hacen que el sujeto se salga de lo cotidiano (Grupo focal en movimiento, 2017, relatoría).

Las prácticas artísticas se proponen así como medios potentes que pueden contribuir en procesos de desarrollo personal en aspectos como la sensibilidad, la creatividad, la expresión y la sanación.

Del saber al ser

Algunos comentarios correspondientes a la metodología propuesta en los talleres, destacan el lugar desde donde se propone la formación de maestros, a partir de la vivencia y la experiencia, mediada por lo corporal, como una forma de conocimiento. La propuesta desplaza el lugar de entrada del conocimiento y propone partir, no de discursos altamente elaborados sobre los temas propuestos, sino de una vivencia íntima y profunda.

Este proceso se pregunta por el florecer del ser, por la capacidad de escucha y de contemplación. Romper el esquema de pasar de la pregunta del saber al interés por el ser (Mancera, 2017, grupo de reflexión en movimiento).

A propósito de esto se hace mención a la forma como se llevó a cabo el taller, pues los maestros necesitan espacios para respirar, relajarse, revivirse, no desde la academia sino desde otros lugares; para preguntarse por qué están aquí. Así, pueden mejorar las cosas, mejoran la relación consigo mismo y con los compañeros de trabajo. Por otra parte, no hay que olvidar que a medida que pasa el tiempo y los años, se cuece el cansancio y este se siente en el cuerpo (Grupo focal en movimiento, 2017, relatoría).

La propuesta de los talleres y los ejercicios que hacen parte de ellos tienen una fuerte fundamentación conceptual y metodológica, fueron revisados cuidadosamente en la fase de diseño, y retroalimentados y ajustados permanentemente durante el proceso realizado. Parte inherente de la propuesta fue la sencillez de los ejercicios y de las preguntas, con una clara intención de profundidad, como una apuesta metodológica. Este aspecto es parte fundamental de la potencia de la propuesta.

La simpleza: las preguntas más simples son las más complejas. A veces hay discursos muy elaborados teóricamente, sin embargo, hay mucho que trabajar desde uno mismo y en la relación con los demás (Melguizo, 2017, grupo de reflexión en movimiento).

Hay una propuesta desde la experiencia, en el proceso hay elementos que se articulan en el hacer. En la propuesta hay algo de vanguardia y de reto (Gómez, 2017, grupo de reflexión en movimiento).

Uno de los grandes retos de la innovación educativa tiene que ver con el poder descubrir y explorar nuevos campos y llevar a la discusión unas temáticas que posiblemente han estado presentes y puede que no se les haya dado la importancia. La innovación también está en relación con el descubrimiento (Ortiz, 2017, entrevista).

Lo relacional

Se planteó también la importancia de la dimensión relacional en un programa de formación en desarrollo personal. Uno de los ámbitos en los que se desenvuelve la persona es en la relación con los otros. Desde esta perspectiva, el desarrollo del ser implica una pregunta sobre las relaciones.

El ser es ante todo relacional. Me parece clave considerar que en el caso de los maestros vale la pena hacer énfasis en ese carácter relacional desde la perspectiva de los aprendizajes, entendidos como posibilidades de transformación: ¿Qué me pasa cuando entro en esas relaciones? ¿Cómo me transformo? ¿Qué les pasa a los otros? ¿Cómo se transforman? (Pulido, 2017, grupo de reflexión en movimiento).

Se maestro(a) es tener la capacidad de estar con los otros, reconocerse en su subjetividad y hacer parte de un colectivo. Estar al lado del otro, acompañándolo en su crecimiento y aprender colectivamente, en el proceso de transformación de los sujetos y del mundo. Es tener una conciencia de sí, recoger y entregar en los procesos de crecer en conciencia. Es emprender la búsqueda del ser en nosotros (Grupo focal en movimiento, 2017, relatoría).

En este hecho opera la vocación, pero también se deviene Maestro en relación de convivencia con otros, en la que se transforma y a la vez transforma, por lo que en esa reciprocidad no es diferente ser Maestro y ser aprendiz, Maturana señala que “enseñar es aprender con otro”; así, en cada contexto ser Maestro adquiere otro sentido y hay que tener conciencia de que se está en permanente construcción con otros (Grupo focal en movimiento, 2017, relatoría).

Igualmente, hay un llamado a incorporar en la propuesta, más explícitamente, ejercicios y momentos de relación con los otros que impliquen una mayor y profunda interacción entre los participantes.

Lo referente a las dimensiones social y cultural, pueden evidenciarse más con prácticas que involucren de manera más directa la interacción entre los miembros del grupo. En mi recuerdo tengo pocos momentos en

donde esto se dio. Recuerdo las danzas circulares pero no más (Acosta, 2017, retroalimentación grupo focal en movimiento).

La introspección

El desarrollo personal implica un alto componente de introspección, de mirada sobre sí mismo, como elemento de autoconocimiento y transformación.

El crecimiento es buscar la sencillez y la esencia, reconocerse también en la lentitud. También es importante la perspectiva desde el cuerpo y la respiración, la sensibilización y reconocimiento de uno mismo como sujeto, reconocerse a sí mismo y lograr la armonía interna y la armonía con los ambientes. Es recuperar la conexión holística entre mente y cuerpo (Grupo focal en movimiento, 2017, relatoría).

Este crecimiento implica bajarle a la carga de tener que aprender y defender discursos y trabajar en el sentir y en la conexión con uno, con los otros y con lo otro. Es un proceso de conocimiento de sí mismo, en tanto que nadie da de lo que no tiene. El maestro es espejo y refleja lo que es (Grupo focal en movimiento, 2017, relatoría).

Sugiero incorporar el ejercicio que mencioné en la sesión referido a la introspección sobre el recuerdo más antiguo que podemos ubicar y lo que se puede decir de él. Este ejercicio se puede realizar varias veces con resultados siempre distintos (Pulido, 2017, grupo de reflexión en movimiento).

Así, se insiste en la relevancia de promover constantemente una actitud de introspección, bajo la premisa de que un mayor conocimiento de sí mismo posibilita la transformación en los diversos ámbitos de la vida.

¿El desarrollo personal como política educativa?

El desarrollo personal, entendido desde la perspectiva del ser, hace parte del fuero interno de las personas que deciden explorar un camino de auto-conocimiento con el propósito de transformar aspectos de las relaciones que establece consigo mismo, con los otros y con lo otro. Al pensar institucionalmente una estrategia de desarrollo personal de docentes, surgen interrogantes concernientes a la relación entre la política, la institucionalidad y la intimidad de los sujetos.

¿Qué es del fuero interno de los sujetos? El ser del maestro es el espacio de libertad del sujeto y no se puede pretender gobernar ese fuero (González, 2017, entrevista).

¿Cómo hacer para no institucionalizar lo no institucionalizable? Está el riesgo de gobernar al maestro desde su interior y querer volverlo indicadores y mediciones (González, 2017, entrevista).

En términos de políticas de formación, [no sé] qué tanto si esto lo volvemos política, funcione, porque gran parte del éxito de una experiencia es el que sean los maestros mismos quienes la adelanten, la no formalidad. No sé qué tanto se pudiera llegar a unos acuerdos con las cooperativas o las organizaciones de maestros que desarrollan esas dinámicas; hay que explorar en las redes, igualmente, a ver qué tipo de dinámicas hay al respecto (Álvarez, 2017, entrevista).

Es difícil aterrizar en una política pública una ruta no formal para interrogar el cuerpo y la experiencia como una alternativa para la formación y el desarrollo profesional docente (Castro, 2017, retroalimentación grupo focal en movimiento).

En este sentido, se hace necesario que en la formulación de la estrategia se tenga en cuenta su alcance, sus límites, sus intenciones y el lugar desde dónde se ofrece, considerando la delicada tensión que puede surgir entre la política, lo institucional y lo íntimo.

Referencias

- Barrera M., M. F. (3 de Agosto de 2017). *Holística*. Obtenido de <http://www.telurium.net/PDF/holistica.pdf>
- IDEP. Estrategia para el Desarrollo personal del Maestro. Documento de trabajo: *entrevistas*. (2017). Entrevistados: Acosta A., Acuña L., Álvarez A., Castellanos A., Cortés, A., González, M., Ortiz, F., Parra J., Torres J.
- IDEP. Estrategia para el Desarrollo personal del Maestro. Documento de trabajo: *relatorías grupo focal en movimiento*. (2017).
- IDEP. Estrategia para el Desarrollo personal del Maestro. Documento de trabajo: *retroalimentación grupo focal en movimiento*. (2017).
- Estrategia para el Desarrollo personal del Maestro. Documento de trabajo: *Anotaciones grupo de reflexión en movimiento*. (2017).

Gil, J. P. (25 de julio de 2017). *Cuaderno de materiales. Filosofía y ciencias humanas*. Obtenido de <http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>

Zuñiga, M., Gómez, R. (2006). *Mujeres Paz-cíficas de Cali: la paz escrita en cuerpo de mujer*. Cali: Universidad del Valle.

Epílogo

Este libro ha sido concebido y estructurado a partir de documentos elaborados en el desarrollo de los proyectos, con el ánimo de presentar el quehacer de diversos investigadores asociados a los estudios del IDEP, que han llevado a cabo ejercicios de investigación en los que han hecho uso de diseños, métodos, técnicas y/o instrumentos de carácter cualitativo y de análisis documental en el abordaje de los proyectos a los cuales han estado vinculados. La manera en que se han aproximado a ese trabajo es de interés de muchos estudiantes, maestros y maestras, o investigadores que se preguntan en muchos casos por el cómo se ha adelantado el proceso más que por los referentes teóricos o conceptuales, o por los resultados de la investigación misma.

Un aspecto relevante en la manera de proceder es el trabajo colaborativo que se deriva de la constitución de los grupos de trabajo, la conformación y mutua interdependencia de los miembros de los equipos de investigación, el intercambio entre investigadores y profesionales provenientes de diferentes disciplinas, y en algunos casos la relación con los representantes de otras entidades implicadas en el desarrollo de los proyectos. Aunque se hable del trabajo en equipo como una condición necesaria de la producción académica e intelectual, tal como se demanda en otros escenarios de la vida creativa y productiva, en muchas ocasiones esa condición se convierte en un obstáculo más que en una condición favorable para llegar a buen puerto.

Los diferentes trabajos presentados en este libro, así correspondan a una autoría individual, compartida por secciones o realizada a varias manos, han implicado en todos los casos el compromiso de los investigadores en contextos de producción colaborativa, que han resultado ser fuente inspiradora y recursos para el avance individual y colectivo. En algunos casos, este trabajo se ha extendido a la interacción con grupos de maestras y maestros que vinculados de manera más o menos continua, periódica o permanente, en periodos definidos o en circunstancias puntuales, se han constituido en fuente de información privilegiada o en acompañantes en

los procesos de reflexión, con la riqueza que se deriva de su conocimiento de contexto, con respecto a las diversas facetas de la actividad educativa.

En varios de los proyectos aquí presentados, se han desarrollado seminarios de trabajo con maestras y maestros que se han jugado en dos dimensiones, como dos caras de una misma moneda: de un lado, el proceso de reflexión y del otro, el proceso de formación. Esto es, se ha convocado a maestras y maestros interesados en los temas propuestos en los trabajos de investigación, para hacerlos partícipes de los procesos de reflexión que allí se generan, constituyéndose en fuente de información y facilitando una comprensión más amplia y más rica de la dinámica cotidiana en las instituciones educativas y en sus entornos. Por otro lado, a partir del ejercicio mismo de reflexión y de los aportes de los investigadores, se han enriquecido en su mundo personal y profesional con los aportes compartidos. Por esta razón a continuación se hace referencia a la participación de las maestras y maestros que generosamente nos han acompañado en algunos de estos trabajos.

DOCENTES PARTICIPANTES
Seminario-taller Transformaciones y desafíos en la escuela actual
2015

No.	Nombre	Colegio
1	Arturo Botía Gil	Colegio Bravo Páez IED
2	Edgar Arturo Macías Castañeda	Instituto Pedagógico Nacional
3	Edie de Jesús Gómez Marrugo	Colegio Villas del Progreso IED
4	Emiro José Báez de Ávila	Colegio Germán Arciniegas IED
5	Galia Marina Niño Cerinza	Colegio Liceo Nacional Antonia Santos IED
6	Héctor Rodolfo Mora Palacios	Colegio Francisco de Paula Santander IED
7	Ismael Pinzón Sánchez	Colegio Ismael Perdomo IED
8	Jorge Humberto Sánchez Escobar	Colegio Juventud del Sur
9	Julián Camilo Rodríguez Tarquino	Instituto Pedagógico Nacional
10	Manuel Antonio Chamorro	Colegio Rafael Delgado Salguero
11	María del Transito Alba Caicedo	Colegio Bravo Páez IED
12	Martha Lucía Ramos Martínez	Colegio Alfonso Reyes Echandía
13	Milady Gisseth Cerquera	Colegio Canadá IED
14	Yenny Patricia Héndez Puentes	Colegio Luis Eduardo Mora Osejo IED
15	Yolanda Prieto Arias	Colegio Bravo Páez IED
16	Yuliana Camargo Trujillo	Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED

SEMINARIO-TALLER “LAS CINCO PIELS DE LOS MAESTROS”
Análisis de política pública
2016

No.	Nombre	Colegio
1	Aidé Esmeralda Moreno Coronado	Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos IED
2	Carmen Elena Carvajal Monroy	Colegio La Belleza los libertadores IED
3	Claudia Rocío Ramos Martínez	Colegio Villas del Progreso IED
4	Diana Constanza Torres Ortega	Colegio Santa Martha IED
5	Diana Cristina Díaz Hernández	Colegio Cundinamarca IED
6	Edward Alejandro Cano Prieto	Colegio Grancolombiano IED
7	Gladys Chacón Castro	Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED
8	Héctor Rodolfo Mora Palacios	Colegio Francisco de Paula Santander IED
9	Manuel Antonio Chamorro	Colegio Rafael Delgado Salguero IED
10	María Gilma Acosta Rodríguez	Colegio Técnico Menorah IED
11	Martha Lucia Ramos Martínez	Colegio Alfonso Reyes Echandía IED
12	Yamile Aguirre Marroquín	Colegio José Asunción Silva IED
13	Yhonathan Virgüez Rodríguez	Colegio Marco Fidel Suárez IED
14	Yolanda Prieto Arias	Colegio Bravo Páez IED

SEMINARIO-TALLER EN MOVIMIENTO
Estrategia para el desarrollo personal de los docentes
2017

No.	Nombre	Colegio
1	Adriana Mercedes Valbuena Villamil	Colegio Diego Montaña Cuellar IED
2	Alejandra Piedrahita Suárez	Colegio Ciudad de Bogotá IED
3	Alexander Rodríguez Sandoval	Colegio Fernando Mazuera Villegas IED
4	Luz Amparo Villalobos Acosta	Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED
5	Ana Bertilda Roperó Rojas	Colegio Gerardo Paredes IED
6	Belkis Gimena Briceño Ruiz	Colegio Antonio Nariño IED
7	Blanca Lilia Medina	Colegio Gabriel Betancourt IED
8	Edison Javier Aceros Tauta	Colegio Ismael Perdomo IED
9	Gloria Rocío Pulido Becerra	Colegio El Rodeo IED
10	Jacqueline Castañeda Leguizamon	Colegio Codema IED
11	Lina Katherine Chinchilla Martínez	Colegio Julio Garavito Armero IED
12	Luis Carlos López Lozano	Colegio Las Américas IED
13	Herminia Luisa Pinzón Varilla	Colegio Juana Escobar IED
14	María Teresa Silva Parra	Colegio Las Américas IED

15	Martha Lucía Gaitán Quiroga	Colegio Manuela Beltrán IED
16	Nesly Jackelin Cogollos González	Colegio Ismael Perdomo IED
17	Naufa Salome Chalco Martínez	Colegio Juan Lozano y Lozano IED
18	Tatiana Alexandra Álvarez Rojas	Colegio Julio Garavito Armero IED
19	Yeimy Johanna Romero Gómez	Colegio Francisco Antonio Zea IED
20	Yenny Zorayda Roa Estepa	Colegio Juana Escobar IED
21	Johanna Patricia Guerrero Reyes	Colegio Juan Lozano y Lozano IED
22	Yolanda Emilce Olaya Conde	Colegio Pablo de Tarso IED

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Desde la otra cara de la moneda en la investigación educativa:

Métodos cualitativos y análisis
documental en la práctica

En el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, ha sido constante el interés puesto en el uso de aproximaciones investigativas de carácter cualitativo y de análisis documental, como herramientas de indagación para profundizar en aspectos y temas que marcan tendencias, señalan situaciones especiales, y permiten avanzar en la consideración de la importancia de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas, en la comprensión de la realidad y del sentido de la experiencia cotidiana de la vida en la escuela. Este libro presenta una serie de experiencias de investigación que ilustran estas aproximaciones metodológicas en la práctica. Pretende mostrar el cómo de los distintos estudios y ejercicios investigativos más que los elementos epistemológicos y conceptuales que los sustentan teóricamente. Lo importante en esta ocasión, es poner de presente las formas en que se ha hecho este tipo de indagación e ilustrarlas con la presentación de diversas experiencias.

ISBN-13: 978-958-8780-70-2



9 789588 780702 >