



LAVOZ DE LOS SUJETOS

Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares



ANÁLISIS DE POLÍTICA

AÑO 2019

APORTES A LA POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL 2020 - 2024: LA MESA DE LOS DESEOS

Textos

Alejandro Álvarez Gallego

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Participantes Mesa de Proyección

Javier Caballero Sánchez

María Elvira Carvajal Salcedo

Omar Pulido Chaves

Edgar Galindo Fandiño

Adriana Marcela Londoño Cancelado

María Clara Melguizo Castro

Delvi Gómez Muñoz

Lina María Vargas Álvarez

Miguel Ángel Vargas Hernández.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Tabla de Contenido

Aportes a la política educativa del Distrito Capital 2020-2024: Despertando sueños....	3
Nuestro lugar de enunciación.....	3
Introducción	5
La integralidad del derecho a la educación	6
La orientación pedagógica desde el nivel central y la autonomía institucional	7
Lineamientos pedagógico-curriculares	8
La Formación de los maestros y maestras y su autonomía como sujetos de política educativa	8
La evaluación educativa y las pruebas estandarizadas.....	9
La inclusión.....	10
La convivencia escolar.....	10
La articulación de la educación media con la superior. Hacia un sistema público de educación media, técnica, tecnológica y universitaria.	12
La ciudad educadora y las relaciones con el sector privado – las cajas de compensación - las cooperativas – las organizaciones sociales y culturales	12
La gestión descentralizada: hacia un sistema educativo territorializado	14

Aportes a la política educativa del Distrito Capital 2020-2024:

La Mesa de los Deseos¹

Nuestro lugar de enunciación

El siguiente texto es resultado de una jornada de trabajo realizada en día 25 de noviembre de 2019, denominada “Mesa de los deseos”, convocada por el orientador académico y responsable institucional del **Sistema de Seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – SISPED** en el IDEP, a manera de Mesa de Proyección, después de haber terminado el proceso de análisis e interpretación de resultados y el análisis político en 2019. Los asistentes a la Mesa participaron en diferentes momentos y de varias maneras en el proceso de construcción, ajuste e implementación del SISPED, meta plan del sector educativo bajo responsabilidad del **Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP**. Desde allí han querido hacer sus aportes al nuevo gobierno distrital y a los diferentes actores de la política educativa de la ciudad, para, en lo posible, cualificar las acciones que orienten, en el inmediato plazo, la gestión gubernamental. Estas líneas, por lo tanto, no son una ligera especulación acerca de lo que podría hacerse desde la política pública para mejorar la educación escolarizada de la ciudad, que se le pudiera ocurrir a un grupo de ciudadanos de manera espontánea; son líneas, creemos, maduras durante años, por el recorrido de quienes las suscriben y particularmente por lo que el SISPED les ha permitido observar en estos años de trabajo conjunto.

Estos aportes están dirigidos específicamente hacia la educación escolarizada (desde pre-escolar hasta grado 11), de manera que, aunque sabemos que la educación y por lo tanto la política pública que la orienta, abarca muchos escenarios, actores y

¹ Este texto se deriva del trabajo realizado en la Mesa de Proyección, como aporte a la política educativa distrital 2020-2024, a partir de las reflexiones realizadas por un grupo de profesionales vinculados al SISPED durante el período 2016-2019, suscrito por Alejandro Álvarez (moderador y relator) Y Jorge Alberto Palacio Castañeda (convocante de la Mesa de Proyección y orientador general del SISPED), con la participación de María Elvira Carvajal Salcedo, Javier Caballero Sánchez, Edgar Galindo Fandiño, María Clara Melguizo Castro, Delvi Gómez Muñoz, Adriana Marcela Londoño Cancelado, Omar Pulido Chaves, Lina María Vargas Álvarez, Miguel Ángel Vargas Hernández.

dinámicas sociales, culturales e incluso económicas, no nos ocupamos de ello; sin embargo haremos referencias a la relación que puede tener la educación escolarizada con dichas dinámicas.

Como no se trata de un ejercicio de planeación educativa o de configuración de programas de gobierno, en este documento no utilizaremos cifras, estadísticas, referentes bibliográficos, ni análisis de fuentes primarias o secundarias para sustentar estas ideas. No haremos tampoco un ejercicio de valoración de las políticas anteriores, ni tendremos en cuenta los análisis y los diagnósticos existentes en la literatura especializada. Se trata de un ejercicio meramente prospectivo. En este contexto el SISPED resulta ser una excelente guía que permite profundizar y mirar con detalle muchos de los temas que abordamos a continuación ya que da cuenta de las vivencias y experiencias de los sujetos en los contextos escolares. Recomendamos revisar, y sobre todo mantener y robustecer, hasta donde sea posible este Sistema, por lo que puede significar para observar sistemáticamente el devenir de las políticas en su proceso de implementación, así como su cualificación. Esperamos simplemente inspirar el ejercicio de estructuración de la propuesta de gobierno en el tema educativo y en lo posible que sirva para alimentar el debate que durante el cuatrienio pueda seguirse dando en el proceso participativo con la comunidad educativa, que esperamos sea rico e intenso.

Introducción

Una de las condiciones necesarias para poder hablar de política pública en un Estado Social de Derecho, es que los planes, programas y proyectos que orientan las acciones gubernamentales tengan continuidad y sean sostenidas en el tiempo; la otra condición es que expresen el sentir y la voluntad de las personas a las que van dirigidas. En esta lógica las políticas son sostenidas pero pueden cambiar, por supuesto, de acuerdo con los énfasis y las apuestas de los partidos o movimientos políticos triunfantes en unas elecciones libres. Éste difícil equilibrio entre continuidad y cambio es el que garantiza que se avance en el fortalecimiento de los derechos, que son la razón de ser de la acción gubernamental, si seguimos los principios de la democracia que sustenta nuestra Constitución política.

Nuestra ciudad, en virtud de la autonomía que le otorga el Estatuto Orgánico de Bogotá, Decreto Ley 1421 de 1993, ha logrado, desde hace casi tres décadas, orientar sus políticas educativas con cierta solvencia económica y con acciones sostenidas en el tiempo, por lo menos en lo referido a cobertura, infraestructura, alimentación, calidad, formación y formalización laboral docente, primera infancia, inclusión, dotaciones, relaciones con el sector productivo y articulación con la educación técnica, tecnológica y superior. Los énfasis de cada gobierno han sido distintos y los avances en diferentes temas son relativos, valorados de diversas maneras según sea el lugar desde donde se les juzgue. Si miramos indicadores gruesos, Bogotá tiene ventajas en más de un aspecto respecto a la media nacional. Sin embargo las problemáticas propias de una megalópolis como esta, que absorbe muchos de los dramas de la violencia, la pobreza y la

conflictividad política propias del país y de la región, hace que los desafíos sean persistentes y no se terminen de satisfacer muchas de las exigencias del derecho a la educación. Por esta razón consideramos que lo que se haga en este campo seguirá siendo urgente, dado que, como lo ha planteado las Naciones Unidas y los defensores de los Derechos Humanos, la educación es un derecho prioritario pues de él depende la garantía de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales.

A manera de introducción, y como marco de lo que a continuación proponemos, consideramos que la política pública educativa de la ciudad debe basarse en el enfoque de derechos y por lo tanto debe entenderse como un derecho humano fundamental, garante de los demás derechos. Hasta ahora han sido pocos los avances legislativos que desarrollen el principio constitucional del derecho a la educación; la hemos tratado prioritariamente, en las políticas públicas, como servicio, lo cual hace que se limiten sus alcances. Aun así, para que la prestación del servicio no tenga riesgos de ser usada con un sentido mercantil, conviene evitar al máximo su tercerización, pues la intermediación privada puede interferir en la garantía plena del Derecho y porque, las condiciones de su implementación son normalmente limitadas en el tiempo y desbordadas en sus pretensiones y sin embargo, jugosas en sus costos. Si seguimos los principios de la relatoría especial para el derecho a la educación de las Naciones Unidas, diríamos que la educación como derecho excluye radicalmente cualquier uso mercantil que se pueda hacer de ella en la prestación del servicio.

De otra parte, se deben reconocer los acumulados existentes en los gobiernos anteriores, y proyectarlos de manera decidida

para que las personas, de manera integral, puedan tener una vida digna y justa; y finalmente, creemos que la política, para que sea pública, debe hacerse con la participación permanente de los sujetos del derecho; es SU derecho.

La integralidad del derecho a la educación

La integralidad del derecho a la educación supone que lo que acontece en la escuela es fundamental para hacer efectivo el cumplimiento del derecho a la salud, a la alimentación, a la seguridad, a la paz, a la no discriminación, a la igualdad, a la recreación, e incluso al trabajo y las condiciones de vida digna. No es fácil definir hasta dónde la escuela es educativa y hasta donde es protectora, creemos que debe haber límites en la función que se le asigna a la escuela, para no responsabilizarla de otras tareas que le competen a la familia, al sector salud y a la política de seguridad, entre otros; pero también creemos que es un espacio privilegiado para implementar programas de alimentación o vacunación, de sexualidad responsable o de uso creativo del tiempo libre, por ejemplo. Lo que debe existir como criterio en dichas relaciones es la corresponsabilidad, antes que el descargar funciones en la escuela que no le corresponden.

Con todo, el énfasis con el que se debe orientar la política educativa, creemos, es el de la pedagogía, el de la formación, la enseñanza y los aprendizajes, para cualificar su misión y su razón de ser. La Secretaría de Educación no puede poner el énfasis de su gestión en lo que suele ser más publicitado: construcciones y restaurantes escolares. Estas dos estrategias han de continuar impulsándose con más recursos, incluso, pero como condición para

educar con calidad, no como un fin en sí mismo. Así, las construcciones deben pensarse más en términos de la educación integral, que en la simple sumatoria de aulas, con una mirada juiciosa sobre las implicaciones no solo para los aprendizajes sino también para la convivencia, el bienestar y la dignidad de quienes ocupan esos espacios.

Las relaciones del sector educativo con las secretarías de salud, de integración y de cultura, son vitales; esta última ha de fortalecerse aún más. La riqueza inmensa de la oferta cultural y deportiva de la ciudad es una ventaja comparativa que las políticas educativas deberían aprovechar estimulando su articulación con la vida escolar, especialmente en el territorio aledaño a la escuela, el barrio, la localidad; los titiriteros, los músicos, los artesanos, los cine clubes, los grupos de danza y teatro, los gimnasios, los grupos deportivos, las organizaciones sociales de base, entre otros, son importantes aliados de la escuela y aun se les puede aprovechar mucho más. La realización de torneos, eventos y la participación de los escolares en ellos a nivel distrital, nacional e incluso internacional es una oportunidad para mover proyectos pedagógicos, darles aire y exponer a la comunidad educativa a ricas experiencias culturales. La escuela volcada hacia la comunidad puede ser un escenario para comprometer más a los adultos con las diferentes expresiones culturales, la literatura, los procesos de lectoescritura, el deporte y las artes. De la misma manera la Secretaría de Ambiente, el Instituto Distrital de Turismo, el Instituto de Patrimonio, deben integrarse con sus programas a este objetivo.

Para que esto sea posible es fundamental insistir en la acción coordinada e intersectorial

de las instituciones que dependen de la administración distrital, pero también del nivel nacional y sobre todo de las ONG, las fundaciones, las organizaciones sociales y culturales y la empresa privada, en el marco de unas acciones de responsabilidad social orientadas desde la SED y no con agendas particulares. De hecho, en los últimos años ha habido un interés de muchas instancias de la sociedad por intervenir en la escuela, pero esto puede ser tan enriquecedor como perjudicial, si no se coordinan las acciones y no se organizan de acuerdo con unas prioridades y unos criterios acordados en función de los sujetos poseedores del derecho, y no de intereses utilitaristas o instrumentales; incluso, si seguimos en serio el enfoque de derechos, tenemos que decir que la educación se basta a sí misma, y no está al servicio de las necesidades de la economía o la política, a pesar de sus necesarias relaciones.

Para esto, para garantizar la coordinación de acciones, proponemos tener como norte el principio que a continuación se desarrolla: la autonomía escolar

La orientación pedagógica desde el nivel central y la autonomía institucional

El papel de la Secretaría de Educación no debe ser tanto intervenir en los espacios escolares y en sus dinámicas de gestión pedagógica, sino en facilitar y apoyar lo que en ella sucede. Debe partirse del principio de confianza y reconocer el potencial que la comunidad educativa tiene para orientar sus procesos, en particular lo que los directivos docentes y los maestros son capaces de hacer en el plano de la enseñanza, el currículo, la evaluación, la convivencia y en general la vida escolar. La pretensión del nivel central de orientar,

indicar, establecer, coordinar, supervisar y controlar cada programa, actividad y acción que se realiza en los colegios, es tan ilusoria como inútil, tanto por la diversidad y multiplicidad de las mismas, tanto como por el desconocimiento de sus particularidades.

El éxito de una política educativa depende en parte de la cualificación, de la confianza y la autonomía que tengan los directivos docentes y los maestros, como lo han mostrado muchas experiencias internacionales (Canadá, Finlandia, Corea del sur, entre otras). Son ellos, más que nadie, quienes conocen a sus estudiantes, a sus acudientes, su entorno cultural, las dinámicas territoriales y por supuesto quienes encarnan la misión de formar; también son los profesionales formados para manejar las complejas relaciones entre cultura, conocimientos y enseñanza, que constituye el saber pedagógico; por lo demás son quienes viven la cotidianidad de la escuela y conocen las dinámicas propias de la institución. Es importante reconocer el carácter situado y diferenciado de los colegios de la ciudad, en el sentido de su ubicación contextual específica y la experiencia particular de cada uno de ellos.

Los proyectos Educativos Institucionales (PEI) han de retomarse para darles vida y convertirlos en procesos en permanente renovación, más participativos y como referentes para la formulación de la política pública educativa, pues es allí donde se materializa. Hay varios colegios que lo viven así, y pueden convertirse en ejemplo para los demás, pero en muchos casos desafortunadamente los PEI son letra muerta y no expresan la dinámica institucional; no tienen por lo demás correspondencia con los

programas y proyectos del nivel local o distrital, que atraviesan la escuela. Allí puede estar una de las claves para garantizar que la política pública educativa sea exitosa. Así los maestros, como profesionales idóneos pueden pasar de ser objetos a ser sujetos de la política pública educativa, como se reconoce en muchos países que se erigen como referentes por la calidad de su educación.

Lineamientos pedagógico-curriculares

Más que prescripciones pedagógico curriculares lo que conviene es que de manera inductiva el Distrito construya unos lineamientos generales. Si se recogen desde las instituciones educativas las propuestas que surjan de los Proyectos Educativos Institucionales para orientar los enfoques pedagógicos y las mallas curriculares, y luego desde las localidades se construyen proyectos educativos, es posible configurar unos lineamientos distritales, que por supuesto pueden ser revisados periódicamente a través de los mecanismos de la gestión descentralizada que proponemos más adelante. La pedagogía por proyectos que funcionan en muchas experiencias del distrito, y que el IDEP ha sabido acompañar y promover, quizás salga fortalecida en beneficio de la calidad de la educación.

El otro principio general que ha de guiar una propuesta de lineamientos curriculares, frente al cuál hay un consenso generalizado, es el de formar para el cambio y para la incertidumbre; se trata de un lado de cultivar y generar las condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico y de otro, de poner atención y cuidado a las problemáticas sensibles propias de la vida escolar en nuestro contexto, para estudiantes y para maestros; se

trata de que alternativas en situaciones problemáticas o de crisis de crisis pero especialmente que la escuela pueda ofrecerles herramientas para fortalecer su autoestima, su capacidad de pensar y leer el mundo, su actitud dialógica y su sensibilidad por los otros y por el trabajo colectivo. En este sentido las áreas de filosofía, artes y humanidades, son estratégicas. En esta dinámica sería muy importante aprovechar la experiencia y el liderazgo de muchos maestros y maestras que han cursado maestrías y doctorados con o sin el apoyo de la Secretaría de Educación, como se menciona más adelante.

Las condiciones materiales, de estímulos económicos, de tiempos en la organización escolar, de apoyo a redes y a los espacios de encuentro al interior de la escuela, y más allá, para compartir, departir y reflexionar, escribir y pensar, son fundamentales y pueden impulsar definitivamente el mejoramiento cualitativo de la educación, toda vez que el trabajo pedagógico deja de ser un asunto ligado al voluntariado y al altruismo, y se fortalece en su dimensión profesional. Es una apuesta por la transformación de la organización escolar en beneficio de la transformación pedagógica.

La Formación de los maestros y maestras y su autonomía como sujetos de política educativa

En términos de Formación de Maestros lo que ha venido haciendo el IDEP y la Dirección de Formación Docente de la Secretaría de Educación, representa un acumulado que hay que fortalecer y darle sostenibilidad. Allí se han estructurado múltiples programas de formación, cualificación y acompañamiento, y proyectos como el apoyo a redes pedagógicas, maestros que aprenden de maestros,

expediciones pedagógicas por rutas inter-locales o que atraviesan la ciudad, reconocimientos como el premio a la investigación y la innovación pedagógica, los cursos, los diplomados, el acompañamiento a maestros nóveles, apoyo a la participación en eventos académicos y/o culturales, el financiamiento de encuentros y eventos como la Cátedra de Pedagogía, la publicación del Magazín Aula Urbana y la revista Educación y Ciudad, la serie de publicaciones sobre temáticas pedagógicas y educativas, entre otros.

Y en los últimos tiempos, seguramente en el marco de las nuevas tendencias, las iniciativas y programas que ponen su atención en el mundo personal del maestro, y en la recuperación y fortalecimiento del sentido de su labor, y de su reconocimiento. Además de la formación académica los maestros necesitan acompañamiento en relación con su estabilidad psicológica y emocional, dado el carácter de su trabajo, en permanente contacto con realidades difíciles de sus estudiantes y sus familias; proponer un programa ambicioso de bienestar articulado a la vida escolar y no por fuera de ella, puede ser tan importante como la formación académica que se agencia.

Todo esto creemos que debe continuar y en lo posible hacerlo con mayores niveles de articulación, apoyados en otros colectivos universitarios y de ONG que trabajan en el campo, para avanzar en la consolidación de un verdadero sistema de formación de maestros. El seguimiento a aquellos maestros que han sido apoyados en su formación avanzada (postgrados), es fundamental para que no se pierda el esfuerzo financiero del Distrito y sobre todo el esfuerzo académico de los maestros. Para todo ello la autonomía del

IDEP resulta ser una condición sine qua non, pues garantiza que las acciones de apoyo a las iniciativas pedagógicas de los maestros, no estén condicionadas por los resultados de gestión y el cumplimiento de metas, que a veces hacen que los proyectos se hagan de afán y no tengan continuidad. Desde allí puede seguir consolidándose la propuesta, aun titubeante, de articular la investigación educativa al sistema distrital de ciencia y tecnología.

La evaluación educativa y las pruebas estandarizadas

La evaluación escolar es parte sustantiva del devenir pedagógico y curricular en la escuela. Es un asunto neurálgico en la formación de los estudiantes. Es vital que en los lineamientos pedagógicos y curriculares que se construyan de abajo hacia arriba se aborde este asunto desde una perspectiva formativa, para superar el uso instrumental que cambia su sentido. La evaluación debe servir para valorar los procesos que de manera personalizada y colectiva se van dando en las dinámicas formativas.

Las pruebas estandarizadas (Saber y otras internacionales) pueden ser útiles como indicadores para que cada institución haga un uso pedagógico de ellas, pero juegan un papel negativo si se convierten en un ranking que compara a los colegios, pues nunca el diseño de tales pruebas ha pretendido dar cuenta de la complejidad, de las singularidades y contingencias propias del acto pedagógico. En las instituciones responsables de la gestión educativa de la ciudad nunca se deberían tener en cuenta los ranking que de manera inoportuna publican algunos medios de comunicación; tampoco deberían promoverse los cursos preparatorios para el llamado

popularmente examen del ICFES (Saber 11°) o cualquier otro programa que prepare para pasar exámenes. El mal uso de resultados de pruebas estandarizadas sólo sirven para fortalecer la discriminación y la segregación entre lo privado y lo público, o estimular la competitividad, así como para fortalecer la idea de que la formación se puede medir por resultados estandarizados, lo cual termina reduciendo y simplificando los fines de la educación. Entre más cerca está la asunción de una nueva realidad para los estudiantes de educación secundaria y media con respecto a sus proyecciones de vida (más que sus proyectos) y más alta se percibe la responsabilidad de los docentes con esta realidad, más amenazantes se vuelven las pruebas y más paradójico su efecto. Ligada a la publicidad desmedida que se le da a los resultados de las pruebas estandarizadas y al uso instrumental de sus resultados, está el desaprovechamiento de su verdadero sentido como recursos de apoyo a los procesos de mejoramiento y acompañamiento escolar.

Quizás ya es hora de que Bogotá implemente de manera sostenida un nuevo tipo de pruebas diferentes a las Saber o a las internacionales. Tener su propia batería de pruebas, diseñadas desde la perspectiva del derecho a la educación, va a ser fundamental para completar el ciclo de la política pública educativa. Ya Bogotá ha hecho intentos (pruebas Comprender y pruebas Ser) que pueden retomarse y proyectarlas en el tiempo con alguna normatividad que las blinde hacia el futuro.

La inclusión

Urge hacer una revisión y un repaso a las políticas de inclusión, pues se han confundido

varias categorías, que involucran el enfoque diferencial, la diversidad, la desigualdad o el respeto a las diferencias, y que a veces se limitan a la atención a la población con necesidades educativas especiales. La población en silla de ruedas, sorda o ciega puede estar integrada en el aula regular siempre y cuando haya las condiciones para ello (ramplas, intérpretes, o tecnologías para el uso del braille). La población con limitaciones cognitivas puede tener una integración parcial, académica, sobre todo social y cultural, pero requiere tiempos y espacios diferenciados para avanzar a sus ritmos.

Una condición fundamental para que la inclusión, en todos los sentidos mencionados, sea efectiva en términos de la garantía de derechos, es la formación de los maestros y de la comunidad educativa en general, no como un asunto de capacitación o cualificación técnica, sino de cambio actitudinal y transformación personal, que es más exigente y de más largo plazo.

La convivencia escolar

La convivencia entre los estudiantes ha sido intervenida por una normatividad que debilita el control que la comunidad educativa, y especialmente los maestros, pueden tener desde los principios pedagógicos y formativos que le compete a la escuela orientar. Por ello consideramos que las políticas deben promover un enfoque menos punitivo y más restaurativo de los manuales de convivencia, siguiendo las acumuladas a nivel internacional, nacional y distrital. La convivencia restaurativa tiene como principio restablecer un derecho vulnerado a una persona o un grupo de personas. Se trata menos de castigar a quienes causaron el daño,

como de transformar sus conductas, y sobre todo de compensar y devolverle a quien o quienes han sufrido algún daño, lo que han perdido. Esto supone acciones colectivas, círculos donde se ponen sobre la mesa la versión de todos los implicados, se reconocen las faltas, que casi siempre son multifactoriales, y se acuerdan acciones de restauración a las que el colectivo mismo puede hacerle seguimiento.

Este es un principio fundamentalmente pedagógico muy útil para que los errores se corrijan, los implicados se reconcilien, el tejido de los intereses por lo común se restablezca, y se aprenda de las experiencias. Las acciones en pro de la convivencia no deben generar miedo, ni prácticas de evasión de la norma, como sucede por lo general en los modelos punitivos de disciplina escolar. Esto no quiere decir que no se haga respetar la autoridad y no se procure la disciplina, como condición para que los fines educativos se cumplan.

“Desjudicializar” la convivencia resulta ser una tarea necesaria, además, toda vez que la intervención del derecho y de las instancias judiciales, han llevado a que los maestros y la comunidad educativa pierda autonomía a la hora de manejar y dirimir los conflictos, que se viven inevitablemente en la escuela, con un criterio formativo y pedagógico. Todo conflicto en la escuela puede tener un saldo pedagógico, y lo debe tener, con lo cual se convierte en una oportunidad antes que en un problema a solucionar con criterios judiciales. Por supuesto que la justicia ordinaria ha de intervenir cuando de violación de derechos fundamentales se trata, pero esto no es óbice para que todo conflicto se convierta en objeto de demandas, de tutelas o de derechos de

petición, como está sucediendo cada vez con más frecuencia en la vida cotidiana de la escuela. El efecto más negativo es que recorta las posibilidades de acción de los maestros, quienes viven amedrentados, y literalmente amenazados por las posibles consecuencias judiciales que puedan tener sus comportamientos, casi siempre bien intencionados desde la pedagogía.

Las experiencias en torno a la mediación escolar que se han implementado por iniciativas desde algunos proyectos educativos institucionales, o promovido por algunas ONG, o la Cámara de Comercio, son claves para fortalecer este giro estratégico en el tema de la convivencia. Así mismo debe continuarse con la ampliación y la acción interinstitucional en el manejo de entornos seguros, que mitiguen el impacto de fenómenos como el microtráfico, la violencia y el abuso sexual, y la delincuencia que afecta a los estudiantes. Para ello es importante fortalecer el trabajo interinstitucional e intersectorial, desde la comunidad educativa y la vecindad, como colectivo sociológico basado en la confianza y el conocimiento entre las familias y las personas que intervienen de una u otra manera en el sector por donde cotidianamente transitan los escolares. La experiencia de “camino seguros” y la creación de mesas de entornos escolares, debe retomarse. Así, es posible que la escuela se ocupe de lo fundamental: la formación. Los orientadores escolares son fundamentales en este tema, y deben ser apoyados y aumentar el número de ellos.

La articulación de la educación media con la superior. Hacia un sistema público de educación media, técnica, tecnológica y universitaria.

Aunque se ha avanzado bastante en estas relaciones, sin embargo no se ha logrado consolidar una política que definitivamente institucionalice el vínculo entre la educación media y la superior. Esto tiene por lo menos tres dinámicas que deben desarrollarse paralelamente y de manera integral para que logren consolidarse. La primera tiene que ver con las orientaciones curriculares para la educación media en los colegios; sobre esto no hay políticas claras y de largo aliento; allí debe trabajarse la tradicional orientación vocacional, recuperar la idea de énfasis, el fortalecimiento de la infraestructura de talleres y laboratorios para los grados 10° y 11°, el desarrollo en profundidad de lo que se considera la media (enunciada en la Ley 115, pero no implementada).

La segunda está relacionada con el fortalecimiento de los Institutos de educación Técnica y Tecnológica; dicho campo está casi monopolizado por el sector privado y el control de la calidad de estas instituciones es débil, lo cual genera un fenómeno de inequidad y falta de oportunidades para los jóvenes muy grave, que urge remediar.

La tercera es la relacionada con las universidades, que en Bogotá han querido vincularse con las estrategias de articulación con la educación media, pero aún falta más cobertura y continuidad; la Universidad Distrital resulta ser allí estratégica. Estas tres dinámicas han de pensarse en términos de un sistema con canales de comunicación eficaces e instituidos para que sean más permanentes y logren el impacto necesario. Por supuesto el

sector empresarial, cooperativo, comunitario, artístico, cultural, artesanal y de microempresas, es fundamental. Si se piensa en el sistema de educación media-técnica-tecnológica-universitaria, habría que considerar la posibilidad de implementar el grado 12, de manera que los estudiantes cuando ingresen a 10° grado comiencen el nuevo ciclo de media con una clara proyección hacia la educación superior. Crear el sistema de educación media-técnica-tecnológica y superior, no obsta para que desde el grado 6° hasta el grado 9° de la básica se orienten los currículos en clave de proyectos de vida.

Una política de inversión generosa en este sistema público marcará definitivamente el comienzo de una relación distinta con los jóvenes de la ciudad, abriéndoles por fin un camino de oportunidades sin discriminación económica. Si bien la política de infancia y los esfuerzos en cualificar la educación inicial son fundamentales, como el acento puesto sobre la educación media, parecería que los niños y los adolescentes de la básica hubieran dejado de existir. Más aún cuando se nos escapan entre los vericuetos del mundo virtual.

La ciudad educadora y las relaciones con el sector privado – las cajas de compensación - las cooperativas – las organizaciones sociales y culturales

La idea de una ciudad educadora que se ha venido mencionando en varios de los planes sectoriales de educación de las últimas administraciones, ha tenido diferentes perspectivas y no ha logrado materializarse como una política coherente y sostenida. Desde las primeras propuestas de formar ciudad y cultura ciudadana del alcalde Antanas Mokus (1995-1998), hasta la última

de ciudad educadora de Peñalosa (2014-2018) , pasando por escuela-ciudad-escuela de Luis Eduardo Garzón (2004-2008), se han desarrollado proyectos de muy diversa índole. Son iniciativas laudables, pero no se han consolidado. Para que esto sea posible hay que distinguir con mayor claridad lo que se entiende por educación, en el sentido de formación ciudadana, de lo que hace la escuela; por supuesto ha de estar articulado, pero en principio la Secretaría de Educación y el IDEP han de centrarse en lo que le corresponde a la escuela. Con esta precisión es necesario acotar también el papel de otras instancias en la vida de las escuelas.

En primer lugar es importante orientar a fondo y a largo plazo una política que acabe la actual discriminación entre la educación oficial y la privada. La educación privada no es para compararla con la oficial y ser ejemplo para ella, sino para que entre ambas haya un intercambio horizontal, en el que se reconozca las fortalezas y oportunidades que hay en una y en otra. A mediano plazo la cobertura en la educación pre-escolar, básica y media ha de ser garantizada prioritariamente en los colegios oficiales, de manera que las familias más pobres y de clase media baja no tengan que seguir pagando la educación de sus hijos en pequeños colegios de barrio que no les garantizan la mejor formación. A más largo plazo, el ideal, al que no tenemos por qué renunciar, es que a los colegios oficiales acudan todos los sectores sociales y que la educación privada se siga garantizando exclusivamente para quienes así lo decidan por voluntad y no por falta de oferta oficial de calidad. En este camino hay que revisar la política de subsidio a la demanda, los colegios en convenio y los colegios en concesión.

Las Cajas de Compensación no deben ser simplemente intermediarias para la contratación y la ejecución de los recursos de la Secretaría de Educación, deben ser más bien aliados estratégicos en el fortalecimiento de la escuela, aportando sus recursos que por lo demás provienen de los trabajadores.

Otras organizaciones como las bibliotecas, las universidades, los clubes deportivos, las organizaciones artísticas y culturales, y la institucionalidad urbana en su conjunto, tal como se mencionó atrás, son instituciones privilegiadas para abrirle las puertas a la escuela, de manera que de la mano de sus maestros, puedan permitirle a sus estudiantes aprehender el mundo de una manera más interactiva, más creativa, más pertinente. Hay muchos espacios deportivos, clubes, museos, salas de teatro, cine, entre otros, que tienen una capacidad instalada subutilizada y que con acciones locales podrían estar al servicio de los escolares.

Las experiencias acumuladas del pasaporte a la ciudad, escuela-ciudad-escuela, la jornada 40 x 40 o la jornada extendida, pueden servir para profundizar en la estrategia de ciudad educadora en clave escolar. Por lo demás hay que avanzar decididamente hacia la jornada única con condiciones propicias, por razones del derecho a la educación de calidad, antes que cualquier otra cosa; aunque por supuesto garantizar que los niños, niñas y jóvenes permanezcan por lo menos ocho horas completas en el colegio, es otra forma de manejar integralmente el tema de la protección, que mencionamos arriba; y allí la cooperación interinstitucional, cobra más sentido.

La sociedad toda debe avanzar en el reconocimiento de que la educación es gratuita, laica y obligatoria, como lo prevé la constitución, sin perjuicio de cobrar cuando se desee pagar por ella; pero en la conciencia social y en la cultura ciudadana debe estar claro que todos los niños, niñas y jóvenes deben ir a estudiar a los colegios públicos, escenario por excelencia para forma en la democracia y en la igualdad; de lo contrario seguiremos fomentando el llamado apartheid educativo, seguiremos dejando que la escuela sea generadora de la desigualdad. La escuela pública no puede seguir siendo asociada con la educación pobre para pobres.

La lógica privada y la lógica empresarial en los colegios no es conveniente para esta visión de la escuela pública como espacio para garantizar integralmente el derecho a la educación, como lo venimos planteando. La gestión de los colegios en clave empresarial termina introduciendo lógicas privadas que empobrecen el sentido de lo común en la escuela.

La gestión descentralizada: hacia un sistema educativo territorializado

Creemos que una política pública ha de ser territorializada, so pena de convertirse en un dispositivo homogenizante desligada de las necesidades más sentidas de las personas. Esto a veces es lo que percibe la ciudadanía cuando reclama con tanta persistencia el derecho a la educación, como si la ciudad no estuviera haciendo esfuerzos significativos en la materia. Quizás hay un problema en el diseño de la política y en la concepción de lo público.

Los foros educativos y los consejos locales y distrital de educación son una deuda pendiente prácticamente desde que fueron legalmente

instituidos en la política pública a través de la Ley 115 de 1994. En los primeros años (1995-2000) se realizaron foros educativos en el distrito que pretendían orientar la política educativa, pero a continuación se convirtieron en foros pedagógicos, que siendo importantes, desvirtuaron el espíritu de la Ley. Es fundamental recuperar los foros locales de educación y el foro distrital para ventilar los principales asuntos de la política pública educativa y debatir su pertinencia, sus logros, sus dificultades, de manera que democráticamente se retroalimente la gestión pública de las instituciones oficiales responsables del sector educativo.

Los Consejos Locales y el Consejo Distrital de Educación es menester crearlos y darles vida y respaldo institucional. Es en dichos consejos donde se puede garantizar que las políticas educativas sean más democráticas y más sostenibles. Allí se han de estudiar los resultados de los foros y se deben procesar para decantar así lo que se considere pertinente corregir, complementar, ampliar o profundizar de los planes y proyectos que orientan el Plan Sectorial de Educación. Si Bogotá implementa este esquema de gestión pública educativa, quizás se le pueda hacer un aporte a la nación para que desde otros departamentos y ciudades se proceda en esa dirección.

El Distrito también está en mora de adelantar los trámites administrativos para darle más autonomía y poder de decisión a las Direcciones Locales de Educación (DILE). Las dimensiones de la ciudad, territorial y poblacionalmente hablando, y la diversidad socioeconómica de las localidades, hace indispensable que la gestión de la política educativa se descentralice. Los funcionarios

de la Secretaría de Educación del nivel central deben estar más conectados con los de las localidades, y en su conjunto han de tener un reconocimiento especial en sus condiciones laborales, en su bienestar y sobre todo en su autonomía profesional, lo cual pasa por su capacitación permanente, pues son en realidad quienes soportan la difícil tarea de hacer operativa la política.

Es indispensable que las acciones gubernamentales de política privilegien a aquellas localidades y colegios que históricamente han sido marginados por estar en la periferia o por encontrarse ubicados en sectores habitados por poblaciones en condiciones socioeconómicas precarizadas. Los colegios rurales de Bogotá y de las localidades periféricas merecen una atención especial para que la política educativa sea cada vez más igualitaria y equitativa. La articulación con los municipios de la Sabana y con lo que se ha llamado Ciudad-Región, puede ayudar a vincular orgánica y estratégicamente las localidades más necesitadas y por lo general más pobres (Sumapaz, Usme, Bosa, Chapinero rural).

La gestión descentralizada, con los recursos suficientes, también va a ayudar a hacer un seguimiento del impacto de la política pública más cercano al territorio, y va a permitir diseñar instrumentos que den cuenta de los procesos singulares y profundos que lleguen hasta las relaciones pedagógicas mismas, razón de ser en última instancia de cualquier política educativa. De esta manera Bogotá puede tener un Plan Sectorial de Educación (no todos los gobiernos lo han formalizado y es fundamental no olvidar hacerlo) construido de abajo hacia arriba, con lo cual se puede garantizar un seguimiento ciudadano más

cercano, y más cualificado. El Plan Sectorial de Educación manifiesta de manera principal las visiones, los intereses y las políticas de cada administración. Debería privilegiarse la concentración en proyectos prioritarios que permitan articular esfuerzos y eviten la dispersión que genera un sin número de buenas intenciones.

Las metas de estos planes locales y distrital han de ser muy claras y precisas y los indicadores no pueden reducirse a números que a veces no alcanzan a dar cuenta de la complejidad de lo que supone cada meta. Dichas metas no serían acciones que busquen solucionar problemas, no se deben diseñar para suplir lo que falta, pues estas son visiones cortoplacistas que reducen la visión más amplia del derecho a la educación. Por eso no resultan de la cabeza de los expertos, sino de los sujetos del derecho, y no para suplir fallas, sino para garantizar una vida digna.

Así, la participación ciudadana en el seguimiento a la política, cercana al territorio, hace que sea realmente cercana a dicho derecho, esto es, democrática, no abstracta y mediada por instrumentos técnicos que no hablan de lo que realmente pasa en los colegios. En esta perspectiva el SISPED puede ser muy útil y puede seguir desarrollándose ligado a la gestión educativa local e institucional, como un sistema que se observa a sí mismo. Así pueden experimentarse estrategias más flexibles de seguimiento a la política, como los foros de discusión, estrategias más periodísticas como las crónicas, los relatos, la reportería, por ejemplo, además de las nuevas tecnologías. En este terreno es fundamental trascender el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje y poner atención al potencial de las redes

sociales para la vinculación entre los docentes en procesos de trabajo colaborativo. Pero especialmente estar atento a las vicisitudes de la cotidianidad virtual, que se ha instalado en las formas de ser y estar en el mundo de niños y jóvenes, configurando relaciones, sentires y formas de relación completamente novedosas.

Para ello es importante implementar una estrategia comunicativa que sea clara y expedita, que cumpla una función formativa y que así cualifique la participación misma; para ello es conveniente vincular las emisoras

comunitarias, las emisoras y los periódicos escolares y locales, las redes sociales, etc. En la sociedad de la información, una comunicación que vincule al Estado con la gente, resulta vital para que la democracia no derive en un Estado de opinión. Cualificar la participación tiene que ver con ello, y con el posicionamiento de la escuela oficial, el reconocimiento social al maestro, y de la educación como un derecho.

Bogotá, diciembre de 2019



ANÁLISIS DE POLÍTICA

AÑO 2019



LAVOZ DE LOS SUJETOS

Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP