

**LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO AULAS DE INMERSIÓN, DE LA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ**

IVAN FELIPE MORA FORERO

**UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
BOGOTÁ D.C., 2015**

“La implementación del proyecto Aulas de Inmersión, de la Secretaría de Educación de
Bogotá”

Estudio de caso
Presentado como requisito para optar al título de
Politólogo
En la facultad de Ciencia Política y Gobierno
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Presentado por
Iván Felipe Mora Forero

Dirigido por
Jorge Gaitán Villegas

Semestre I, 2015

RESUMEN

Este trabajo de investigación pretende ofrecer una perspectiva sobre las posibles nuevas orientaciones para la implementación de la política pública para la educación y su relación con las necesidades del individuo, en un contexto marcado por la competencia y la globalización. Partiendo de analizar la implementación de un proyecto enfocado en bilingüismo, revisa factores como la colaboración organizacional, la confianza, la capacidad de adaptación y flexibilidad y los patrones relacionales existentes entre la sociedad civil y las instituciones. De igual manera, expone resultados sobre la construcción de la experiencia educativa en el aula a través de principios como la diversidad, la multiculturalidad y el ánimo por motivar un pensamiento que trascienda lo local. A manera particular, este trabajo sugiere una forma de construcción de capital social basada, además de en la confianza, en la afinidad de valores y en el encuentro por objetivos comunes de contribución.

Palabras clave:

Política pública, educación, bilingüismo, sociedad civil, capital social, multiculturalismo.

ABSTRACT

This investigation aims to offer a perspective about possible new orientations on the implementation of public policy for education, and its relation with the individual's needs in a context marked by competition and globalization. Starting from analyzing the implementation of a bilingualism-based project, it reviews factors such as organizational collaboration, trust, the capability of adaptation and flexibility and the existent relational patterns between civil society and the institutions. Equally, it presents results about the construction of the educational experience in the classroom, through principles like diversity, multiculturalism and the will to motivate a thinking that transcends the local. Particularly, this paper suggests a way of construction of social capital based on, besides the trust, the similarity of values and the meeting of common contribution objectives.

Key words:

Public policy, education, bilingualism, civil society, social capital, multiculturalism.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. CONTEXTO Y POLÍTICA PÚBLICA: SURGIMIENTO DEL PROYECTO AULAS DE INMERSIÓN	11
1.1. Orientaciones en política para la educación y política para el bilingüismo	11
1.2. Surgimiento del proyecto Aulas de Inmersión	17
2. CONFIGURACIÓN Y COMPONENTES DEL PROYECTO AULAS DE INMERSIÓN	23
2.1. Componentes organizacionales y de colaboración	27
2.2. Componentes ideológicos y metodológicos	33
2.3. Componentes físicos y recursos	35
2.4. Colaboración y confianza	37
3. INDICADORES Y RESULTADOS	42
3.1 Indicadores de alcance	44
3.2. Resultados en aprendizaje y en el entorno educativo	47
3.3. Resultados en el contexto social	50

4. CONCLUSIONES

53

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

LISTA DE GRÁFICOS, TABLAS E IMÁGENES

		Pág.
Fotografía 1	Aula de inmersión en colegio Fernando Soto Aparicio	18
Tabla 1	Componentes y elementos específicos del proyecto	26
Tabla 2	Indicadores de alcance e implementación	46

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Total de colegios participantes del proyecto Aulas de Inmersión a noviembre de 2014.

INTRODUCCIÓN

Este estudio de caso busca ofrecer una perspectiva de análisis sobre orientaciones innovadoras tanto en la formulación como en la implementación de la política pública para la educación. Puntualmente, estudia los componentes particulares y los resultados específicos del proyecto Aulas de Inmersión de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Se pretende ahondar en la articulación organizacional, la lógica, los componentes, los recursos y las particularidades que dan origen a este proyecto como iniciativa para el mejoramiento de la calidad de la educación pública en el Distrito mediante la promoción del bilingüismo, entendiéndolo como competencia imprescindible frente a los retos de competitividad que plantea el contexto global socio-cultural contemporáneo. A su vez, se pretende evaluar los alcances y resultados derivados de su implementación durante 2013 y 2014.

Esta investigación partió de considerar que el proyecto Aulas de Inmersión ha representado un avance eficiente frente a la alineación y la articulación con la política pública para la educación, a la vez que ha afianzado el interés de los estudiantes participantes por el bilingüismo como un complemento innovador del proceso formativo individual.

Sin embargo, como resultado de la investigación, se descubrieron otros factores de análisis que también estructurarán el desarrollo del presente trabajo, tales como:

Las nociones de colaboración y confianza institucional derivadas del concepto de capital social¹.

Las capacidades de adaptación y flexibilidad entre actores de la sociedad, y

El posible preámbulo de lo que sería la implementación de la política pública a través de correlaciones y asociaciones por valores.

En contraste con lo propuesto inicialmente en el proyecto de investigación, en este trabajo final se prefirió trascender del marco general de la sociología relacional al concepto de capital social. Como resultado de la investigación misma, este se identificó como marco

¹ Definido por Sudarsky como “aquel que existe en las relaciones entre personas y de éstas con las instituciones de una sociedad. Permite que aquellos que lo tienen logren cumplir objetivos que sin él, no sería posible obtener”. (Sudarsky 2007, pág. 23).

teórico con mayor poder explicativo de los factores involucrados en el presente estudio de caso.

De igual manera, este trabajo no profundiza en el tema del bilingüismo como centro del análisis, mas sí en la suma de elementos que dan lugar a las particularidades en la implementación de un proyecto de diferentes matices, con el bilingüismo como eje articulador.

Este estudio de caso da cuenta de una investigación netamente cualitativa, en la que se utilizaron herramientas como entrevistas personales y virtuales, encuestas y recopilación informal de información además del trabajo de recopilación de fuentes, principalmente electrónicas, pertinentes a los propósitos de la investigación. Sólo para dar cuenta de algunos indicadores de alcance e implementación, se recopilaron algunos datos numéricos y se empleó un sencillo cálculo estadístico.

El trabajo de investigación se ordena en tres capítulos:

En el primero, se ofrece una contextualización general sobre las orientaciones en política pública a la vez que compara el grado de alineación del proyecto Aulas de Inmersión para con estas y se explica su surgimiento.

En el segundo, se ahonda sobre los componentes organizacionales, metodológicos y físicos de la formulación del proyecto — tanto explícitos como implícitos — a la vez que se comienzan a aterrizar y a analizar los factores que condujeran a tal contexto.

En el tercero, por último, se revisan los resultados específicos del proyecto Aulas de Inmersión, desde los indicadores de alcance hasta las posibles contribuciones al desarrollo del tejido social en Bogotá.

En los capítulos dos y tres se comienzan a elaborar algunas reflexiones específicas, relativas a la colaboración institucional y organizacional, a la confianza como indicador de capital social, a las capacidades de flexibilidad y adaptación organizacionales y a los aportes del proyecto Aulas de Inmersión a la construcción del imaginario de las jóvenes generaciones. Las conclusiones de este trabajo se enfocarán en lo que el autor considera como los aportes generales que esta investigación ofrece al entorno sociopolítico.

Aunque por fuera del alcance del presente trabajo, se espera también que éste contribuya a la reflexión sobre la construcción de una ciudadanía más global, más competente y más cívica, desde sus componentes más jóvenes.

De igual manera, se espera que esta investigación contribuya a explorar nuevas perspectivas sobre la política pública y la política social, sobre los cambios que la sociedad y las instituciones deben estar listas para enfrentar, con el interés de aportar a la ampliación y al desarrollo de las disciplinas de la Ciencia Política y el Gobierno.

1. CONTEXTO Y POLÍTICA PÚBLICA: SURGIMIENTO DEL PROYECTO AULAS DE INMERSIÓN

No hace falta adentrarse en un análisis profundo de la Carta Política de 1991 para percibir una orientación moderna en cuanto a la identificación de necesidades sociales dentro de un entorno ciertamente marcado por la apertura económica y la globalización.

Temas como la educación, la capacidad de elección en las jurisdicciones social, civil e individual y la responsabilidad suprema del Estado Social de Derecho de avanzar por un camino inclusivo y diverso hacia el desarrollo comenzaron entonces a impulsar la innovación y la apertura para responder a las nuevas necesidades de los individuos en un escenario acelerado de avance global.

Así, el deber del Estado de fomentar el acceso a la diversidad cultural en condiciones igualitarias para todas las personas, el promover la ampliación intelectual de las jóvenes generaciones y el garantizar una educación basada en el reconocimiento y el respeto por los Derechos Humanos, que consecuentemente contribuyera a la paz (Constitución Política de Colombia 1991, Art. 67-79) se consolidaron como pilares predominantes dentro de la formulación de la política pública para el desarrollo y el mejoramiento del potencial humano nacional.

1.1. Orientaciones en política para la educación y política para el bilingüismo

Pasarían apenas tres años desde la firma de la mencionada Carta Política para que se diera a conocer la principal hoja de ruta que hasta el día de hoy funciona como brújula de la estructuración de la política educativa: la Ley General para la Educación (ley 115 del 8 de febrero de 1994), donde el legislador ordenó una serie de disposiciones generales que concibieran y regularan un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley general para la Educación 1994, artículo primero).

De igual manera, esta ley especificó los derechos de los nacionales y los deberes del Estado de ofrecer herramientas y conocimientos que pudieran garantizar mejores oportunidades para las personas en los campos laboral, intelectual y personal.

La ley 115 de 1994 introdujo también, de manera específica, el tema de la calidad, la innovación y el monitoreo en la educación como prioridad fundamental de la política y de la consecuente acción gubernamental en sus diferentes instancias territoriales, para garantizar una cobertura total de la población en edad de recibir la educación básica y media, especificando que:

Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (Ley general para la educación 1994, artículo cuarto).

El tema de la calidad — de la mano de la innovación — subyace a muchas de las subsecuentes disposiciones y líneas de la Ley General de Educación, definiendo los rasgos de una propuesta de educación más útil para la sociedad y más acorde con necesidades cognitivas nacientes.

La conformación del currículo² para los programas de educación formal básica y media daba, pues, un mayor protagonismo a temas como las nuevas tecnologías, el medio ambiente y la educación en una segunda lengua.

A ese propósito, se especificó e incluyó desde aquel momento a las lenguas extranjeras como componente de los programas de intensificación pedagógica de las instituciones educativas, junto con las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades (Ley General de Educación 1994, artículo 31, párrafo).

Los artículos 21, 22, 23 y 31 de la misma ley hablan sobre la disposición de la enseñanza de una segunda lengua como parte necesaria de la formación de ciudadanos

² Presentado por la ley general de la educación (1994) como “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” (artículo 77, párrafo).

esencialmente competentes y preparados para desenvolverse en las nuevas dinámicas de la interacción socio-económica nacional y global, asociadas a las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones [TICs] y a un proceso general de inmersión en sus determinantes para garantizar que la educación de los colombianos promoviera la construcción de una ciudadanía no sólo local sino global.

En el año 2002, ocho años después de la puesta en marcha de esta política general para la educación, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] ratificó la orientación y la prioridad fundamental por la calidad en la educación. La denominada revolución educativa o plan sectorial 2002 -2005, al referirse al sistema de educación y considerar que “de su calidad y cubrimiento dependen las posibilidades que tiene un país de competir en el concierto de las naciones” (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2002, pág. 7) determinó una atención especial y la casi obligatoriedad de generar políticas tendientes al equilibrio y la garantía dentro del binomio calidad-cobertura.

Desde entonces — y de la mano de una visión de necesidades y de competencias dentro del contexto global — el país se adentró en la dinámica de lo que podría denominarse como un tipo de innovación dirigida, en la que bajo el direccionamiento e inspección del MEN, las entidades territoriales deberían garantizar la entrega de proyectos educativos institucionales con miras a la ampliación, la integralidad y la excelencia, dando una mayor importancia al bilingüismo, a las tecnologías de la información y de la comunicación y a la preservación del medio ambiente.

Ciudades como Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Cartagena fueron pioneras en estos nuevos componentes curriculares y comenzaron a presentar los primeros avances derivados frente a la orientación de la política pública para la educación en el nivel municipal.

Además de las bases establecidas por la Ley General de la Educación y del Plan Sectorial 2002-2006, la primera década del siglo XXI también trajo consigo el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 – “Pacto Social por la Educación”, ratificando la necesidad de reorientar los componentes de las estructuras de la política en educación hacia el desarrollo de competencias propias del desarrollo global y necesarias como características paralelas en el proceso de la apertura cognitiva de las sociedades.

Este estableció que se deben “diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias, orientados al desarrollo de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibiliten su desempeño a nivel personal, social y laboral” (MEN 2006, pag.22).

Dentro de la lógica de competencias introducida por el “pacto social por la educación”, se implanta el concepto de las TICs, una más amplia propuesta de formación docente y la preeminencia del bilingüismo — materializada por la inserción prioritaria de proyectos en educación hacia una segunda lengua — como parte fundamental de la nueva conformación de los lineamientos gubernamentales para la educación.

Ahora bien, con respecto al componente del bilingüismo, eje articulador del presente trabajo de investigación, aparece también el Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que básicamente consolida los conceptos de globalización, desarrollo de competencias y promoción de la autonomía individual, puntualizando que

[...]a) el dominio de una lengua extranjera se considera factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población conlleva el surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2014, párr. 1).

Este Plan Nacional de Bilingüismo anuncia la necesidad de promover un escalonamiento de las políticas y los programas derivados en las esferas locales, siendo las Secretarías de Educación municipales las encargadas de articular el acceso y la participación igualitarios de las poblaciones foco mediante la aplicación de dos instrumentos primordiales:

- el uso e inmersión en las TICs y
- el fomento de las alianzas de diverso tipo para conseguir más eficientemente logros en los niveles de bilingüismo y una mayor pertinencia en los adelantos educativos por competencias (MEN, 2004).

Las Secretarías de Educación municipales — o de Distrito, como en el caso de Bogotá — se enfrentaban entonces a la responsabilidad de implementar programas acordes con el desarrollo de lo que se podría denominar como competencias educativas de la

contemporaneidad³ en los niños, niñas y jóvenes beneficiarios de la educación pública, sumándole las premisas fundamentales del diálogo entre la calidad y la cobertura, abriendo las posibilidades para una cooperación por fuera de lo exclusivamente público con el fin de alcanzar estos objetivos.

Bogotá asumió el liderazgo de la iniciativa de fortalecer el bilingüismo en el contexto de competencias de la contemporaneidad: se creó el proyecto Bogotá Bilingüe, que fue institucionalizado mediante el Acuerdo 253 de 2006.

Este proyecto ha sido el canal principal para orientar la ambición de formar en la sociedad capitalina, de acuerdo con las recientes orientaciones en política educativa, la competencia para abrirse al mundo “de tal forma que la ciudad logre ciudadanos capaces de comunicarse en el idioma inglés con estándares internacionalmente comparables, a fin de contribuir a que Bogotá y el país se inserten en la economía global y en los procesos de comunicación universal y de apertura cultural” (Consejo de Bogotá D.C. párr. 1).

Con un plazo de implementación proyectado a 10 años y logros puntuales estimados a corto, mediano y largo plazo, Bogotá Bilingüe se convirtió en un compromiso constante en las proyecciones de gestión de los sucesivos gobiernos de la ciudad.

Esta ambiciosa apuesta por el bilingüismo ha debido enfrentarse a la disyuntiva entre calidad y cobertura en el territorio distrital, dadas sus características demográficas y los componentes socioeconómicos que conforman la realidad de la ciudad capital de Colombia. Sin embargo, el proyecto Bogotá Bilingüe se ha mantenido en las planeaciones operativas y presupuestales de los Planes de Desarrollo Bogotá sin Indiferencia, en el periodo 2004-2008, Bogotá Positiva, entre 2008 y 2012 y el actual, Bogotá Humana, desde 2012 y hasta 2016.

Bogotá Bilingüe también introdujo la necesidad de promover alianzas público-privadas que pudieran garantizar indicadores de eficiencia mucho mayores dentro del objetivo de acercarse más a la calidad y pertinencia en la oferta educativa. Según lo establecido en el Acuerdo 253, se autorizó “liderar una estrategia concertada entre los

³ Para sintetizar o referirse lo expuesto sobre las aptitudes coherentes con las tendencias, avances y adelantos sociales y económicos de la contemporaneidad, que infieren que los individuos se adentren en nuevas dinámicas de interacción en los ámbitos personales, comunales y laborales.

sectores público y privado para alcanzar niveles de dominio del idioma inglés en los niveles educativo, empresarial, de comunicaciones y urbano-institucional” (Concejo de Bogotá D.C. párr. 2).

Como respuesta a los lineamientos y orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, la administración del Distrito inicia entonces una etapa de innovación y de optimización de la política educativa que estaría marcada por dos momentos principales: la cobertura y la calidad.

Frente a una demanda del servicio educativo superior a 1.048.00 niños, niñas y jóvenes, que corresponde a la población en edad educativa [PEE], y a una oferta apenas superior a los 350 planteles educativos públicos⁴, el primer momento se caracterizó indudablemente por apuntar a elevar la cobertura.

Mediante políticas y programas como la construcción de nuevos colegios, la optimización de la capacidad de los ya existentes, la optimización de la infraestructura, los arrendamientos, los convenios con instituciones privadas y la implementación de los colegios distritales por concesión, la Alcaldía Mayor y la Secretaría de Educación [SED] confirmaron que aumentar la cobertura era la tarea prioritaria (Estadísticas del sector educativo Bogotá 2005 y avances 2006, págs. 13 – 15).

Sin necesidad de revisar en profundidad los indicadores de las administraciones de la ciudad durante los periodos 2004-2008 y 2008-2012, se puede observar que los resultados obtenidos en materia de cobertura no alcanzaron plenamente sus objetivos: para 2012, se abrieron 1.029.946 cupos frente a un total de 1.048.811 optantes activos dentro de la PEE⁵. Es decir, se ha mantenido una brecha constante entre la demanda y la oferta efectivas por cupos en los planteles educativos.

Pero surgió un nuevo tema que concentró la atención de las autoridades distritales en educación: además de un fenómeno preocupante de deserción, se hizo evidente el aumento creciente de otro comportamiento en una parte de la población en edad educativa: a pesar de obtener cupos en planteles educativos del Distrito, optaban por no tomarlos, es decir, crecían las matrículas no efectivas.

⁴ Cifras obtenidas del documento Estadísticas del Sector Educativo Bogotá 2005 y avances 2006, páginas 31 a 36 y 37 a 47.

⁵ Cifras obtenidas del documento Perfil Educativo Bogotá 2012, página 67.

¿Cuál podría ser la causa de este decreciente interés por acceder a la educación pública para la PEE? Muy probablemente, la búsqueda de la respuesta a esta pregunta nos lleve hacia al segundo momento principal dentro del proceso de innovación y optimización de la política educativa en el Distrito: el tema de la calidad.

1.2. Surgimiento del proyecto Aulas de Inmersión

“Al cruzar la puerta la sorpresa es grande. La primera imagen es la de unos estudiantes que al ritmo de la canción “Stand by me” cantan eufóricos. Algunos ya saben la letra de memoria y otros la siguen animados, sobre el tablero digital interactivo. La pronunciación es cada vez mejor y la alegría es evidente, en ellos y en Sofiya, quien está a cargo del aula en la jornada de la tarde.” (SED 2014, Aulas de Inmersión: ¡yes al inglés!).

Con estas palabras, la Secretaría de Educación del Distrito, por medio de artículo de prensa, expresa las primeras reacciones tras tomar contacto con lo que sucedía en una de las aulas de inmersión en funcionamiento durante el primer semestre de 2014, en el colegio Fernando Soto Aparicio. Sofiya, la persona mencionada en el párrafo anterior es Sofiya Saginyan, joven de procedencia rusa quien, como resultante de algunas de las particularidades que componen el proyecto y sin ser su lengua materna, enseñaba inglés a los estudiantes sin libros de gramática, sin filas de pupitres en el salón y sin patrones comunes como “repeat after me”.

Fotografía 1. Aula de inmersión en colegio Fernando Soto Aparicio



Fuente: Secretaría de educación del Distrito (Aulas de Inmersión: ¡yes al inglés! 2014).

A través del convenio de asociación 3032 de 2013, entre la Secretaría de Educación del Distrito y AIESEC en Colombia, se formaliza el inicio del proyecto Aulas de Inmersión en 21 colegios oficiales del Distrito, con el objeto de “desarrollar conjuntamente acciones para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua a estudiantes y docentes de colegios oficiales del Distrito, en articulación con el desarrollo del currículo integral de la jornada escolar de 40 horas” (Secretaría de Educación del Distrito [SED] 2013, pág. 1). La firma de este convenio se alinea, probablemente, con la pauta establecida por Bogotá Bilingüe como política educativa en el acuerdo 253 del Concejo de Bogotá, con el fin de establecer alianzas público-privadas para mejorar las oportunidades y perspectivas en la enseñanza de una segunda lengua.

Sin embargo, es preciso analizar algunas características y elementos del proyecto para comprender su naturaleza particular. En su formulación actual, Aulas de Inmersión es un proyecto que tiende a elevar la calidad y el interés por la educación en las mentes de los niños, niñas y jóvenes beneficiarios en los planteles oficiales, mediante el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en una segunda lengua, inglés o francés.

Entre los elementos estructurantes del proyecto se pueden citar:

- la presencia de cooperantes internacionales de diferentes países,
- a lógica del disfrute y la participación voluntaria,
- la oportunidad de interactuar con las tecnologías de la información y la comunicación, y
- el hecho de no dar lugar a una nota.

Más atrás en este capítulo se habló de dos momentos principales, tanto para la formulación de la política pública de educación en Bogotá como para la elección de los métodos pedagógicos. Pues bien, el proyecto Aulas de Inmersión resultó una de las respuestas al contexto encontrado por la administración distrital en 2012, ad portas de iniciarse el periodo de la actual administración distrital, y ha permitido explorar un nuevo enfoque hacia la calidad.

Como se especificó en su objeto, el proyecto se deriva de la necesidad de ampliar la jornada escolar a las 40 horas semanales para el servicio y el acceso a la educación o, como se conoce ahora, el Programa 40x40, currículo para la excelencia académica y la formación integral.

Éste surgió como respuesta a la necesidad de volver a atraer y de retener a los estudiantes en las aulas de clase, mediante una oferta educativa de mayor calidad y diversificando las destrezas, las competencias y los saberes que se pueden construir en la experiencia educativa.

La brecha de calidad percibida por los alumnos y los padres de familia se originó probablemente ante la evidencia de que dos jornadas académicas recortadas (acceso diario a la educación de alrededor de 5 horas diarias para la PEE) había sido una estrategia equivocada para ampliar la cobertura: tras la primera década del siglo XXI, la ciudad aun enfrentaba un problema entre oferta y retención de cupos para estudiantes en los planteles educativos oficiales.

El Plan de Desarrollo para Bogotá en el periodo 2012-2016 fue articulado en tres ejes: el fortalecimiento de lo público, la preparación para enfrentar el cambio climático y, de manera primordial, la promoción de “una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo” (Alcaldía Mayor de Bogotá 2012, pág. 21). Este establece “como uno de sus proyectos prioritarios la

jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral, que consiste en ampliar de forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales mediante una estrategia que combine la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales en colegios con doble jornada” (Alcaldía Mayor de Bogotá 2014, pág. 1).

40x40 tiene que ver específicamente con transformar, paulatinamente, el total de la oferta educativa del Distrito a 40 horas por semana durante 40 semanas al año, con las premisas fundamentales de la excelencia y la calidad, definidas como ofrecer a los estudiantes competencias y saberes propios de los entornos y las necesidades contemporáneas.

Se observa la coherencia con lo establecido por el gobierno nacional como la orientación necesaria para garantizar una educación alineada con las exigencias del mundo actual, caracterizado por la apertura económica y la globalización, que determinan el acceso y la gestión del conocimiento, en las comunicaciones y en la noción del individuo y de sus capacidades. La educación es el pilar fundamental de las transformaciones hacia el futuro y el desarrollo.

Así entonces, el proyecto Aulas de Inmersión, apadrinado desde sus inicios por el programa 40X40 como parte de los adelantos del primer eje temático del plan de desarrollo de Bogotá⁶, introduce una propuesta de educación en bilingüismo que funciona como articuladora de la pertinencia de la política para el desarrollo a través de una coherencia taxativa con esas necesidades actuales del individuo. Esto sumando innovación a la propuesta de extensión en el tiempo de acceso a la educación, en contra-jornadas que funcionan en la mañana y en la tarde.

El objetivo de elevar la calidad se inscribe también en la lógica de ofrecer mejores y más diversos elementos en la experiencia educativa de los niños, niñas y jóvenes que acceden a la educación pública y de materializar la necesidad de un “incremento en los recursos físicos (infraestructura, dotaciones, alimentación, transporte) que acompañan el proceso de formación en los planteles educativos” (SED 2014a, pág. 2).

⁶ El expuesto como “promover una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo”, según el plan de desarrollo para Bogotá en el periodo 2012-2016, estipulado por el acuerdo 498 de 2012, del Consejo de Bogotá.

La diversidad en los elementos que mejoran la experiencia educativa constituye en sí misma una auténtica innovación derivada de la lógica del proyecto Aulas de Inmersión en términos de capital humano, facilidades físicas, implementos y herramientas, recursos y factores de coordinación y logística entre diferentes individuos, entes y organizaciones.

Tras el proceso de incubación del proyecto, la Secretaría de Educación del Distrito se tuvo que plantear el tema de la capacidad de ejecución que exigía su formulación y como garantía de éxito.

El factor crítico frente a la eventual implementación del proyecto identificado en sus esquemas durante 2013 fue el capital humano calificado requerido y cómo diseñar la logística para su selección y contratación. Se optó por un modelo sui-géneris: vincular cooperantes internacionales, de múltiples partes del mundo, como líderes de las Aulas de Inmersión en cada uno de los planteles educativos donde se implantara el proyecto.

Este factor crítico y la solución propuesta respondían también, en una importante medida, a la escasez de docentes nacionales bilingües altamente calificados para la enseñanza de una segunda lengua, principalmente en lo relacionado con habilidades de expresión oral.

La propuesta de una movilización internacional para seleccionar y contratar un perfil específico — jóvenes cooperantes, cuya lengua materna fuera el inglés, pero no necesariamente licenciados en educación ni expertos en la pedagogía del bilingüismo — puso en evidencia los retos a los que se enfrentaba la administración de la ciudad. Se trataba de implementar un proyecto a gran escala que exigía una gran capacidad de ejecución y de coordinación de tareas operativas, funcionales y estratégicas, probablemente por encima de su alcance habitual.

Si bien desde las esferas nacional y distrital existían ya orientaciones de política pública favorables a la estructuración de alianzas público-privadas con miras a alcanzar objetivos más ambiciosos de desarrollo, delegar ciertas responsabilidades claves a terceros seguían siendo problemáticas desde la perspectiva pedagógica. Más aún si eso implicaba interactuar con el capital humano más delicado de la ciudad: la primera infancia y la población en edad educativa.

La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá llegó a la conclusión de que si realmente existía la voluntad política para que este proyecto se materializara, tendría que buscar necesariamente la colaboración del sector privado o del tercer sector, con base en disposiciones derivadas de la Carta Política vigente y de las políticas educativas en materia de bilingüismo.

Pero en sus primeras investigaciones descubrió un hecho particular: no existía dentro del territorio nacional ninguna entidad capaz de gestionar específicamente procesos migratorios de profesores y pedagogos especializados en bilingüismo.

A partir de esa primera constatación, quedó trazada la ruta que permitiría estructurar una solución particular para la implementación de un proyecto con características innovadoras: inmersión en una segunda lengua para un gran número de alumnos de instituciones educativas públicas del Distrito.

El siguiente capítulo de este trabajo de investigación aborda la forma como se construyó tal solución particular, se describen sus componentes específicos y se exploran las posibles razones que llevaron a la conformación de una alianza que ha resultado exitosa entre entidades de diversa naturaleza y en una relación asimétrica que ha permitido, sin embargo, la ejecución del proyecto Aulas de Inmersión.

2. CONFIGURACIÓN Y COMPONENTES DEL PROYECTO AULAS DE INMERSIÓN

Perinat y Tarabay (2007, pág. 702) se refieren a cómo el mayor reto del tiempo actual en materia educativa es el de generar un tipo de educación que por sus características promueva y garantice la permanencia de los estudiantes en las aulas de clase.

Probablemente por acepciones similares sobre el tema dentro de los gobiernos actuales, y por la necesidad de orientar la educación hacia competencias más útiles, más pertinentes y más atractivas para las nuevas generaciones, muchos de estos gobiernos han abierto la ruta de la política educativa hacia la inclusión de elementos diferenciales o, como en este caso lo ha definido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, innovadores para la optimización de la calidad en los programas educativos.

Además de referirse a la incorporación de herramientas pedagógicas de vanguardia, y de temas novedosos y diversos dentro de los currículos educativos para la PEE, el gobierno nacional anima a establecer alianzas público-privadas [APP] para ampliar tanto los alcances como los matices de la educación.

Esta ampliación de miras y de metodologías se debe en gran medida al acceso creciente de la sociedad colombiana a las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones [TICs], a la necesidad de dar un uso eficiente a las redes sociales y a Internet y al progresivo interés por el dominio efectivo de una segunda lengua, particularmente del inglés como lengua franca global.

En el capítulo anterior de este trabajo de investigación apreciamos cómo, a propósito del tema de educación en bilingüismo, hay disposiciones específicas en política pública que estimulan la vinculación con entidades privadas para la implementación tanto de la política en general, como de proyectos específicos.

En el caso particular del presente estudio de caso, la alianza público-privada entre la Secretaría de Educación del Distrito [SED] y AIESEC en Colombia pudo concretarse, entre otras razones, por la necesidad de garantizar los requerimientos operativos intrínsecos del proyecto: por ejemplo, una de las funciones claves —definir el perfil de los cooperantes y

proceder a hacer una selección internacional bajo la presión de tiempo— quedaba claramente por fuera de la jurisdicción propia de la SED.

Siendo un tema de alta sensibilidad — por tratarse de la educación para la PEE — este proyecto se constituye en el primer piloto de la cesión de responsabilidad a un tercero, de naturaleza no pedagógica, para que se encargue de entregar de manera directa y específica contenidos educativos a alumnos de educación primaria y básica.

Este caso constituye en sí mismo un interesante tema de estudio desde una perspectiva académica e investigativa, tanto en su significación como en el proceso mismo de la implementación de una política pública en educación.

Un indicador preliminar de éxito del proyecto Aulas de Inmersión podría estar relacionado con la implementación efectiva de la alianza en un número significativo de colegios distritales, junto con la dotación de equipos avanzados para la optimización de la experiencia educativa, solo ha ocurrido en los colegios que participan en el proyecto .

¿Cuál es la causa o cuáles son las causas explicativas de este pronóstico parcial? Pues bien, se podría anticipar desde ahora una conclusión del análisis de causa-efecto: el componente más importante del proyecto Aulas de Inmersión es el proceso de construcción de confianza y colaboración entre una entidad ejecutora de política pública (SED) y otra entidad de la sociedad civil con competencias e idoneidad reconocidas en un campo específico (AIESEC), que coinciden tanto en objetivos como en una causa.

El marco teórico sobre el capital social puede servir para intentar una explicación causal de las razones que hicieron posible esta alianza público-privada. Como desarrollo conceptual, el capital social surge en la década de los 90, momento en el cual se hace común entre investigadores de diferentes disciplinas para referirse a la construcción de redes y de relaciones de beneficio mutuo, derivadas de la interacción entre diferentes protagonistas y elementos de la sociedad, que se encuentran en determinado momento de manera espontánea o propiciada para la consecución de objetivos específicos (Vargas 2012, págs. 73-76). Entre los investigadores más destacados que hicieron valiosos aportes a este nuevo paradigma en las ciencias sociales desde perspectivas diferentes se encuentran Bourdieu, Coleman y Putnam.

En un estudio sobre la construcción de la teoría del capital social, Vargas cita a Putnam (2002, pág. 75) quien plantea que “el capital social se refiere a aspectos de organización social, como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la coordinación y la cooperación en beneficio mutuo”.

La dimensión clave de la confianza será revisada al final de este capítulo con base en las reflexiones del estudio “Vicisitudes del Capital Social de Colombia” publicado por la Fundación Antonio Restrepo Barco en 2013, cuyos autores — David A. Hurtado, Diana Marcela García y Andrés Felipe Copete — examinan los cambios producidos entre 1997 y 2011, siguiendo la metodología pionera de Sudarsky sobre la medición del capital social en Colombia, el “Barómetro del Capital Social (Barcas)”.

En este caso, se puede avanzar la siguiente hipótesis de trabajo: la confianza interinstitucional ha funcionado como uno de los mayores dinamizadores tanto de la articulación institucional como de los resultados parciales frente a la implementación del proyecto Aulas de Inmersión.

Los factores que dieron origen a este arreglo institucional se derivan específicamente de la apuesta por configurar una iniciativa educativa innovadora que — siguiendo las disposiciones anunciadas por las esferas nacional y distrital con respecto a la educación en tiempos actuales — despertara el interés de la PEE no solo por cumplir sino por ampliar de manera voluntaria la asistencia presencial al colegio, en el marco del programa 40x40 para la excelencia académica, pero articulando de manera original una lista de factores y de componentes.

La siguiente tabla muestra, en forma general, los componentes y elementos que estructuran la implementación del proyecto Aulas de Inmersión.

Tabla 1. Componentes y elementos específicos del proyecto.

CRITERIO	COMPONENTE
1. TIPO Y OBJETO DEL PROYECTO	Educacional, bilingüismo.
2. PERIODO DE IMPLEMENTACIÓN	Agosto de 2013 – 2015 (en curso)
3. CARÁCTER ORGANIZACIONAL/ DEL OBJETO	Público
4. OPERACIONALIDAD	Público / Privado
5. POBLACIÓN FOCO	Niños, niñas y jóvenes estudiantes de colegios públicos, del Distrito Capital de Bogotá.
6. TERRITORIO	Distrito Capital de Bogotá
7. RECURSOS FINANCIEROS ESTIMADOS	USD \$ 5.000.000
8. RECURSOS FÍSICOS INVOLUCRADOS	Aulas para espacios de inmersión en colegios participantes, tecnologías de la información y la comunicación, herramientas didácticas en segunda lengua, indumentaria general para simular ambiente de inmersión.
9. ALCANCE ESTIMADO	100.000 niños, niñas y jóvenes, estudiantes de 100 colegios públicos del Distrito de Bogotá.
10. COMPONENTES DERIVADOS DEL PROYECTO	<p>1)Componente asociación para propósitos de desarrollo: Articulación entre organizaciones del sector público y privado para la operación y ejecución derivada del proyecto.</p> <p>2)Componente internacional y diversidad cultural: Vinculación de cooperantes internacionales (dos por colegio) como facilitadores y líderes de espacios de inmersión y aprendizaje en bilingüismo.</p> <p>3)Componente acceso a TIC: provisión de herramientas básicas de la comunicación y la información, con el objetivo de propiciar espacios de inmersión.</p> <p>4)Componente optimización de espacios: Provisión de indumentaria y herramientas tendientes al establecimiento de espacios de aprendizaje en inmersión.</p>

11.ENTES/ENTIDADES/ORGANIZACIONES PARTICIPANTES	Secretaría de Educación del Distrito (sector público), AIIESEC en Colombia (sector privado, entidad sin ánimo de lucro), Consejo Británico (Como sector privado en Colombia, entidad sin ánimo de lucro, dependiente de sector público no de jurisdicción nacional), Profesores de educación básica y secundaria , adscritos al Distrito de Bogotá, colegios públicos del Distrito de Bogotá.
12. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO	El proyecto pretende ampliar y mejorar tanto las oportunidades como las competencias de niños, niñas y jóvenes de colegios públicos del Distrito de Bogotá en el habla de una segunda lengua, (siendo el idioma Inglés la principal lengua del enfoque) y usando el elemento de la <u>apertura cultural</u> , representado en cooperantes internacionales de diferentes nacionalidades, como dinamizador tanto de la inmersión en la segunda lengua como de la apropiación de nuevos saberes y valores en torno a la diversidad cultural y a la ciudadanía global.

Fuente: Tabla elaborada por el autor del presente trabajo, con base en la información provista por Secretaría de Educación del Distrito y, específicamente, gestores de proyecto de AIIESEC en Colombia.

2.1 Componentes organizacionales y de colaboración.

Como se puede observar en el criterio 11 de la tabla 1, el principal componente en cuanto a la estructura de operación del proyecto se representa por el trabajo conjunto entre la SED y dos organizaciones de carácter no público, a saber: AIIESEC y el Consejo Británico, en sus sedes en Colombia.

La unión principal ocurre entre la Secretaría de Educación del Distrito y AIIESEC a través de su razón social en el país: AIIESEC en Colombia, mediante la figura de un convenio de asociación, derivada de la conocida ley 80 de 1993 y las posteriores disposiciones de la ley 489 de 1998 a propósito de los lineamientos y la regulación para las asociaciones de las entidades estatales con entidades sin ánimo de lucro⁷.

El objeto específico de asociación es la provisión del capital humano no nacional para la operación del proyecto, elemento esencial durante su formulación.

⁷ La ley 489 de 1998 en sus artículos 95 y 96.

Por su parte, AIESEC es una organización civil de funcionamiento internacional que, a través de programas de desarrollo de liderazgo y de flujo de talento internacional promueve el diálogo y el acercamiento entre naciones por medio del intercambio cultural y por la derivada contribución con la consecución de la paz y el desarrollo del potencial humano. (Duplessis 2007, pág. 5)

AIESEC se autodefine afirmando que

Es una plataforma global para que los jóvenes exploren y desarrollen su potencial de liderazgo. Una organización independiente sin ánimo de lucro dirigida por estudiantes y recién graduados de instituciones de educación superior. Sus miembros están interesados en asuntos globales, liderazgo y gestión. AIESEC no discrimina sobre la base de la etnia, género, orientación sexual, religión, nación u origen social.⁸

Bajo el Programa Global de Desarrollo de Comunidades (GCDP, por su sigla en inglés), para el año 2013 AIESEC reportó haber generado más de 24.000 oportunidades de voluntariado alrededor del mundo, principalmente representadas en la vinculación de jóvenes universitarios o recién graduados con organizaciones no gubernamentales por fuera de su país, para la gestión de proyectos de desarrollo social.

De igual manera, reportó la toma de más de 5.000 oportunidades de intercambio profesional dentro de su Programa Global de Intercambio (GIP, por su sigla en inglés), enfocado principalmente en el flujo internacional de talento joven para la optimización de prácticas en gestión en ambientes multiculturales⁹.

AIESEC logra impulsar este flujo de talento joven internacional gracias al trabajo voluntario de jóvenes en los 126 países y territorios donde la organización hace presencia. Quienes participando de los mismos programas de liderazgo y desarrollo de proyectos reclutan a jóvenes universitarios o recién graduados para que vivan una experiencia de voluntariado o de práctica profesional en el exterior. AIESEC constituye probablemente la red más grande, poderosa y automática para la movilización global de talento humano.

Con los mismos programas y el mismo funcionamiento, AIESEC en Colombia generó, para el año 2014, una cifra superior a las 2.000 experiencias de intercambio cultural

⁸ Información obtenida del sitio web oficial de AIESEC, en su sección “about AIESEC”.

⁹ Información obtenida del sitio web oficial de AIESEC, en sus secciones “companies” y “NGOs”.

y profesional, entre jóvenes colombianos saliendo del país y jóvenes extranjeros ingresando al territorio nacional principalmente para involucrarse en proyectos de voluntariado¹⁰.

La responsabilidad específica que la alianza público-privada entre la SED y AIESEC — estipulada por el ya referido convenio de asociación 3032 de 2013 — asigna a esta última es desarrollar y garantizar los procesos de búsqueda y selección internacional de los cooperantes internacionales a vincularse a las aulas de inmersión, como facilitadores líderes de los espacios.

Resulta necesario resaltar un aspecto fundamental de la asociación convenida entre AIESEC y la SED. En el mundo entero, AIESEC se compone de y es operada por jóvenes voluntarios, la mayoría de ellos aun estudiantes de programas de educación superior que, por la misma razón, no tienen ningún tipo de vinculación laboral con la organización.

No existe, pues, una cláusula obligatoria de rendición de cuentas que permita proyectar de manera rigurosa y contractual el cumplimiento de objetivos y términos específicos dentro de los proyectos que opera. Todo funciona bajo la lógica del voluntariado y de la responsabilidad individual.

Esta característica de la red se refleja en sus oficinas en Colombia. En principio, no se podría declarar la idoneidad de la organización en procesos de contratación con entidades de jurisdicción pública, obligatoria en Colombia como parte de las disposiciones exigidas para la contratación estatal con entidades sin ánimo de lucro, en el artículo 96 de la ley 489 de 1998.

El decreto 1403 de 1992, modificando al decreto 777 de 1992 sobre la orientación de la contratación estatal, establece, a propósito de la idoneidad, que aquellas entidades sin ánimo de lucro que quisiesen celebrar un contrato con alguna entidad pública deberán demostrar, con las documentaciones que fuese necesario, que poseen la capacidad técnica y administrativa para realizar el objeto del contrato. (Decreto 1403 de 1992, Artículo primero, párr. 2).

Jorge Gómez, coordinador general de operaciones por parte de AIESEC para el proyecto Aulas de Inmersión, en entrevista realizada para los propósitos investigativos del

¹⁰ Información obtenida por medio de entrevista con Uribe, M., (19 de febrero de 2015), coordinadora de proyecto por parte de AIESEC en Colombia para la ejecución del proyecto AULAS de Inmersión. La entrevista se referirá en el tercer capítulo de este trabajo.

presente trabajo, expresó que probablemente una de las debilidades sustanciales de muchos de los proyectos de AIESEC tiene que ver con el margen de error presente de manera intrínseca en la lógica del voluntariado.

Este hecho marca una diferencia fundamental entre la forma como operan otros proyectos y propósitos de AIESEC en el país y la forma como opera de manera específica el proyecto Aulas de Inmersión, bajo la supervisión directa de la oficina directiva de AIESEC en el país.

Para AIESEC, el hecho de firmar un convenio de asociación con unas disposiciones legales específicas en lo concerniente al capital humano, al cumplimiento de un objeto con unas metas específicas y a la entrega de procesos en unos términos precisos significó la necesidad de efectuar cambios sustanciales en lo administrativo y operacional dentro del funcionamiento y la gestión directiva de la organización en el nivel nacional — entre ellos, la necesidad de contratar y costear de manera directa un equipo especializado de personal que, sin oponerse a los principios de la organización, pudiera dar una respuesta profesional e innovadora a las necesidades operativas derivadas de la asociación con la SED.

Así lo manifestó Uribe, M., directora de procesos de legalidad y financieros por parte de AIESEC para el proyecto Aulas de inmersión, añadiendo que implicó a su vez un proceso de transformación organizacional para la entidad.

Los resultados taxativos que la alianza público-privada trajo para AIESEC, como organización sin ánimo de lucro en el país, serán incluidos de manera más amplia en el tercer capítulo de la presente investigación, en la compilación general de los resultados específicos del proyecto Aulas de Inmersión.

También mediante un convenio de asociación, el Consejo Británico se unió a la implementación del proyecto con el propósito de orientar la aportación pedagógica en bilingüismo necesaria para la adecuada interacción con la PEE y la derivada proyección de consecución de resultados en la apropiación de saberes en una segunda lengua.

El rol primordial del Consejo Británico consiste en ofrecer entrenamiento pedagógico tanto para los cooperantes internacionales como para los profesores que desempeñan el rol de apoyo en cada una de las aulas de inmersión. Estos últimos son

designados directamente por la SED para trabajar uno a uno y de tiempo completo en tareas de revisión y asesoría pedagógica sobre las dinámicas que desarrollan los cooperantes.

Este acompañamiento surgió de la necesidad de revisar y garantizar el componente académico y pedagógico en el proyecto, puesto que AIESEC no posee de manera explícita, una reconocida idoneidad en el campo de la enseñanza de idiomas, sino más bien, en la gestión de talento internacional para propósitos del desarrollo global comunitario.

El Consejo Británico — reconocido por el Gobierno Nacional como la principal autoridad en el país en lo referente a la implantación del bilingüismo como competencia fundamental del entorno contemporáneo¹¹ — es también una organización de carácter civil en Colombia, sin ánimo de lucro, que se auto identifica como entidad promotora del desarrollo a través del intercambio cultural, afirmando sobre sí que “el British Council es la organización internacional del Reino Unido para las oportunidades educativas y las relaciones culturales con países extranjeros. Establecida por decreto real como una organización independiente, trabajando con el British Government’s Foreign & Commonwealth Office y la Embajada Británica en los 100 países en los que operamos”¹².

Vale la pena mencionar que los objetivos y propósitos del Consejo Británico coinciden ampliamente con algunos de los componentes metodológicos y los propósitos del proyecto Aulas de Inmersión y con algunos de los pilares organizacionales de AIESEC:

El propósito del British Council es engrandecer la reputación mundial del Reino Unido como un aliado valioso. Este objetivo, propuesto hace más de 60 años, se mantiene como la misión de la red del British Council en las más de 200 oficinas a nivel mundial. Se funda en la creencia de que la cultura, la creatividad, los idiomas y el estilo de vida de una nación, pueden ser compartidos con el mundo, con el fin de fortalecer la colaboración y el entendimiento mutuo¹³.

A propósito de las asociaciones y la colaboración organizacional para propósitos y proyectos educativos, Escorcía y Gutiérrez (2009, pág. 122) se refieren a la cooperación en educación como una cualidad y a la vez una necesidad de las entidades educativas en la

¹¹ Ha sido la autoridad incluida para a la formulación de los proyectos nacionales en bilingüismo y la orientación de la política para la educación en el mismo tema, trabajando de manera mancomunada con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito en los últimos 10 años.

¹² Información obtenida del sitio web oficial del Consejo Británico en Colombia, en su sección “nuestra historia”.

¹³ Información obtenida del sitio web oficial del Consejo Británico en Colombia, en su sección “nuestra historia”.

actualidad para la eficiente ejecución de políticas con mayores indicadores de impacto y eficiencia. Se trata de un proceso de transformación propio de las necesidades sociales contemporáneas, sobre el cual manifiestan que:

En un nuevo escenario mundial, las organizaciones, cualquiera que sea su naturaleza, habrán de adaptarse a las desafiantes circunstancias que dominan su supervivencia'. Para que esto ocurra, se precisa que las organizaciones revisen su modelo de desarrollo y sean capaces de introducir innovaciones que faciliten la mejora de los procesos, y así se logren resultados eficaces. Es decir, se requiere que las mismas comunidades se propongan aprender del pasado, sepan "leer" el presente y actuar adecuadamente a sus condiciones y visionar su futuro. Todo ello implica poner en práctica lo que se ha denominado comunidades de aprendizaje dentro de las organizaciones, de tal suerte que estas aprenden de la propia experiencia y del contexto (Escorcía y Gutiérrez, 2009, pág. 122).

El tema de la articulación y la colaboración organizacional, crucial para la implementación del proyecto Aulas de Inmersión, tiene que ver en nuestro país con la evolución institucional que se requiere — según el gobierno nacional en sus lineamientos para el desarrollo en el periodo 2010-2014 — para la ratificación de un país próspero e incluyente. Tal premisa, bajo el enlace de los principios del buen gobierno y la innovación. (PND 2010 – 2014, págs. 22 – 23).

Lo anterior, tal que se pueda dar garantía a la sociedad de “unas instituciones guiadas bajo los postulados del buen gobierno que cumplan a cabalidad compromisos ineludibles de gestión pública con la transparencia, la equidad, el pluralismo, la eficiencia, la austeridad, y la intolerancia absoluta con la corrupción”. (PND 2010 -2014, pág. 22).

Tapiero y García (2008, pág. 2014) en reflexiones sobre la educación y los nuevos retos de la ampliación de los alcances de la institución educativa, se refieren a la teoría neo sistémica del desarrollo institucional. Esto al abordar el tema de las nuevas interacciones y los elementos diversos que deben tenerse en cuenta al momento de pensar en los adelantos y afirmar que “esta teoría neo sistémica aporta una nueva clausura de la significación para una visión más coherente e interrelacionada en educación, por viabilizar desarrollos complejos de la geopedagogía¹⁴ en términos de descentralización educativa¹⁵, aspecto

¹⁴ Citando a Mejía (2006, pág. 322), Tapiero y García (2008, pág. 214) dicen que “la geopedagogía representa un nuevo aprendizaje para aprender a mirar el país desde el territorio, la educación desde la escuela y la pedagogía desde el maestro”.

¹⁵ Entendida como el acontecimiento de entregar responsabilidades en materia pública educativa a entidades por fuera de lo público, a nuevas organizaciones, entidades e individuos que no necesariamente se desenvuelven de manera exclusiva en el campo de la educación.

central en estos tiempos de educaciones y globalizaciones.” (Tapiero y García, 2008, pág. 214).

2.1. Componentes ideológicos y metodológicos.

“Uno aprende lo que le gusta y lo que le entusiasma. No dejen de entusiasmarlos, nuestros niños y niñas van felices a las aulas de inmersión, interesados por el aprendizaje del nuevo idioma y esos otros mundos que traen estos voluntarios” (SEDC, 2014). De esta manera, la subsecretaria de pertinencia y calidad de la SED, durante evento de apertura el 1 de septiembre de 2014, se refiere al proyecto Aulas de Inmersión y a los 200 nuevos cooperantes internacionales que liderarían las aulas de inmersión en los ahora 100 colegios participantes, tras la positiva implementación de dos más pequeñas fases anteriores del proyecto en el segundo semestre de 2013 y el primero de 2014.

El programa para la excelencia académica y la formación integral, 40X40, como parte de los objetivos derivados del denominado plan de desarrollo Bogotá Humana, plantea la promoción por una educación que, desde la lógica de la construcción de saberes, contribuya con la eliminación de toda forma de segregación o discriminación. Lo anterior, confluyendo en una propuesta curricular que se sustente en la inclusión de saberes inclusivos y diversos, sustentados por las bases del respeto y el aprecio por las diversidades culturales, la multiplicidad del conocimiento y la exploración de nuevas formas de pensar e interactuar con el mundo (SED 2014a, págs. 1 – 3).

Frente al componente humanístico, específicamente en relación con la apropiación del bilingüismo como responsabilidad de los gobiernos y derecho de los ciudadanos en el contexto de nuevas necesidades en competencias, la SED establece que la orientación

[...] consiste en promover las acciones necesarias para que los ciudadanos y ciudadanas adquieran y/o mejoren significativamente sus competencias comunicativas en otras lenguas, para que conozcan y estén en contacto permanente con otras culturas, para que fortalezcan sus habilidades para integrar saberes, para trabajar mejor en equipo y para comprender mejor el contexto mundial, nacional y local, y lo relacionen con su entorno inmediato, generando transformaciones para sí mismos y para quienes los rodean. (SED 2014a, pág. 1)

Como resultado de la suma de estas directrices, atendiendo también a las anunciadas por el gobierno nacional a propósito de las competencias pertinentes al mundo

contemporáneo, el proyecto Aulas de Inmersión se estructuró por las premisas de la apertura y la diversidad, con el propósito de generar un espacio diferencial de inmersión donde bajo el disfrute, el respeto por el otro, el involucramiento activo y la participación voluntaria se lograra agilizar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, a la vez que se diera la oportunidad a los niños, niñas y jóvenes estudiantes de tener contacto directo con otras culturas.

Una parte determinante de la ejecución del proyecto, por primera vez implementada en una iniciativa por el bilingüismo en Colombia, es el contacto directo con múltiples culturas a través de la presencia de cooperantes internacionales no hablantes, en su mayoría, de los idiomas inglés o francés como lengua materna.

Si bien la presencia de nativos angloparlantes para la enseñanza del idioma inglés ya había compuesto las lógicas de otros proyectos de menor escala para la enseñanza del idioma, la característica primordial del cooperante internacional de Aulas de Inmersión no es el ser nativo de países de habla inglesa ni el ser maestro de formación. El requisito principal es reunir las características para lograr atraer la atención de los estudiantes a través herramientas como la exaltación de su cultura y sus diferencias, la comparación con la cultura colombiana y sus riquezas, el contar historias, jugar, cantar, dibujar, pintar e invitar al compartir desde bases de igualdad y respeto.

Esto sin descuidar el poseer un nivel excelente de dominio del idioma inglés o francés como criterio fundamental para los procesos de búsqueda y selección global de cooperantes, adelantados por la organización AIESEC.

Una de las pocas reglas dentro del aula es no usar el idioma español en ningún momento, esta se reemplaza, más bien, por la de encontrar los medios y las formas necesarias para lograr comunicarse y expresar ideas, incluso si los estudiantes tienen un conocimiento muy bajo de los idiomas inglés y francés y si el cooperante, por el contrario, habla o tiene conocimiento del idioma español.

A pesar de no haber sido planeado durante la formulación del proyecto, este elemento ha potencializado de manera considerable los resultados obtenidos con los estudiantes después de tener acceso a las aulas de inmersión. Inicialmente se habría

formulado que los cooperantes internacionales, como requisito para su selección, hablaran español.

Otro de los elementos más importantes dentro de la metodología de implementación del proyecto es la asignación de docentes de apoyo pedagógico para cada una de las aulas, siendo una fuente inmediata de asesoría para el cooperante internacional a la vez que garantía del mantenimiento del entorno pedagógico y de aprendizaje durante la implementación de los espacios y actividades de inmersión.

En comunicado de prensa del martes 12 de agosto de 2014, a través de su portal web Sitio Virtual de Noticias en Educación CVNE, el MEN manifiesta que “basta con cruzar la puerta del aula de inmersión [...] para entender que allí se experimentan aprendizajes muy diferentes a los que se viven en los demás salones: no hay pupitres ni libros, solo música, alegría, dibujos y muchas letras que forman palabras únicamente en inglés”. (MEN 2014a).

Algunas de las inesperadas ganancias que parcialmente se han identificado frente a la inclusión de componentes diversos en la metodología de las aulas de inmersión, principalmente derivadas del ambiente internacional y del habla exclusiva de otro idioma, tienen que ver con el interés de los estudiantes por viajar y por conocer otras culturas, para lo cual entienden que el habla de una segunda lengua y la educación en general son fundamentales.

Estos y otros resultados específicos serán abordados en el tercer capítulo del presente trabajo de investigación.

2.3. Componentes físicos y recursos

Bajo la premisa de incorporar elementos innovadores para la optimización de la experiencia educativa, la incubación del proyecto Aulas de Inmersión formuló la provisión de tecnologías de la información y la comunicación para el establecimiento del ya referido ambiente diferencial para la apropiación de una segunda lengua. Esto, respondiendo a lo expresado por el Gobierno Nacional, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y por el plan de desarrollo distrital 2012-2016 con respecto al fomento tanto de espacios como de competencias más acordes y útiles al entorno social contemporáneo.

Tras realizar visita de campo, se puede apreciar que un aula de inmersión, en cualquiera de los 100 colegios en los que actualmente funcionan, está compuesta a manera general por:

Un tablero interactivo que le permite a los estudiantes interactuar de manera espontánea, fácil y grupal con las temáticas y las didácticas lideradas por el cooperante internacional.

Un video-beam, acompañado de un sistema de sonido simple, que facilitan el uso e interacción con contenidos audiovisuales pertinentes para el aprendizaje de la segunda lengua.

Material didáctico relacionado con el aprendizaje visual, manual y creativo de la segunda lengua, incluyendo herramientas como cuentos, juegos didácticos, folletos y otros.

Mesas y sillas de plástico, de colores (no en todas las aulas), dispuestas de manera no lineal para propiciar la interacción entre los estudiantes, el trabajo en grupo y la interacción con el cooperante internacional.

Según información provista por AIESEC, hasta el final del año 2014 el proyecto ha tenido unos costos cercanos a los 5 millones de dólares, de los cuales, por las disposiciones legales para la celebración de convenios de asociación, un 65% ha sido aportado por la Secretaría de Educación del Distrito y una respectiva contraparte, correspondiente al 35% ha sido aportada por AIESEC. Esta última relativa principalmente a los costeos por la logística internacional para la búsqueda y flujo internacional de los cooperantes internacionales para su vinculación a las Aulas de Inmersión en Bogotá.

Una parte importante de la contribución en recursos también ha estado representada por la participación y provisión de herramientas pedagógicas por parte del Consejo Británico, presente en dos de tres fases ya implementadas del proyecto Aulas de Inmersión. No fue posible corroborar la información exacta a este respecto para los propósitos de la presente investigación.

2.4. Colaboración y confianza.

Ad portas del siglo XXI, tras reconocer los retos de la nación por adentrarse en dinámicas de transformación y evolución que caminaran a la par del avance global, el gobierno nacional de Colombia identificaba la profunda necesidad por promover cambios en la cultura. Esto como base fundamental para la cualquier proyección de transformación en las estructuras política, social y económica del Estado.

El plan de desarrollo propuesto por el gobierno del 98, se refería a los atributos cívicos del colombiano promedio como punto de partida de temas que irían desde las realidades de contextos sociales locales hasta grandes determinantes como el proceso de proyección y apertura económica del país. Sobre lo cual afirmaba que factores como la apatía, la falta de solidaridad, la indiferencia y el desentendimiento individual frente a problemas comunes serían una base radical de muchos de los problemas y referentes negativos de la realidad nacional, resumiendo lo anterior como una falta carencia generalizada de capital social (Departamento Nacional de Planeación [DNP] 1998, pág. 12).

Lo anterior, a propósito de la entonces reciente medición del capital social en Colombia, efectuada por John Sudarsky¹⁶ a petición del Departamento Nacional de Planeación, lo cual resultaría introduciendo, entre otras cuestiones, la noción del capital cívico – institucional, que sería de hecho incluida en las líneas del Plan Nacional de Desarrollo para el periodo 1998 – 2002 (Sudarsky 2007a, pág. 2).

Este capital cívico – institucional haría referencia a las relaciones de confianza e interacción existentes –o carentes- entre la sociedad civil y las instituciones articuladoras del funcionamiento del Estado. Básicamente representadas en patrones como el ejercicio de la democracia, el involucramiento en los mecanismos de participación popular y las existencia o creación de asociaciones público-civiles para fines específicos.

Básicamente, desde aquel momento se ratificaría la necesidad por promover una cohesión social que se fundara en las premisas de la participación, la confianza, la cercanía

¹⁶ Ingeniero, investigador social colombiano, experto en la medición y construcción del capital social. Se ha desempeñado también en la política.

entre la sociedad civil y las instituciones y la derivada construcción de redes de interacción para el desarrollo y el beneficio mancomunado. Todo lo anterior tendiente básicamente a la construcción de capital social.

En sus apartes sobre la evolución del capital social en Colombia en el periodo 1997-2005 Sudarsky define el capital social como “aquel que existe en las relaciones entre personas y de éstas con las instituciones de una sociedad. Permite que aquellos que lo tienen logren cumplir objetivos que sin él, no sería posible obtener” (Sudarsky 2007c, pág. 23). Añadiendo también que este concepto partiría de considerar que las relaciones ayudan a la consecución de objetivos particulares en ámbitos desde lo personal hasta lo público.

Así pues, Sudarsky ratifica la noción del capital social como algo que se propicia y se construye a partir de las relaciones de cercanía, interacción y confianza entre los integrantes de la sociedad civil y las instituciones públicas.

Para los propósitos del documento de 2007, este mismo autor definiría 10 componentes fundamentales o generadores del capital social, a saber: la participación cívica, la confianza institucional, la solidaridad y mutualidad, las relaciones horizontales, la jerarquía o articulación vertical, el control social, el republicanismo cívico, la participación política, la información y transparencia y los medios (la participación y confianza en torno a ellos) (Sudarsky 2007c, págs. 24 -25). Estos también presentes en sus revisiones sobre el capital social en Colombia y su desarrollo en Bogotá, del año 2006.

Dentro de estos 10 componentes, el factor confianza se transforma en las voluntades por participar, asociarse, ejercer la democracia, creer en los medios, ser solidario y por contribuir a causas específicas. Esto al derivarse a manera particular de un encuentro en valores y principios y apareciendo como motor inherente del paso hacia una sociedad cohesionada por lo común y, por ende, poseedora de capital social.

De la sección acerca de los componentes organizacionales y de colaboración presentes en el proyecto Aulas de Inmersión, anterior en este capítulo, se puede deducir cómo el factor confianza representó un elemento fundamental para la unión entre dos organizaciones de diferente naturaleza y para la derivada cesión de competencia y responsabilidades dentro de la asociación. Esto, al partir de la base de una aparente no total

idoneidad para la asociación y de una notable asimetría entre las dos entidades asociantes, la SED y AIESEC.

Lo anterior, por las variables también contextualizadas en la sección sobre los componentes organizacionales y de colaboración, entre las cuales se incluía, en el caso de AIESEC, el estar conformada para sus procesos operativos por personas jóvenes y en su mayoría inexpertas, bajo un modelo de voluntariado que tampoco permitiría la proyección clara de un sistema de supervisión, auditoría y rendición de cuentas propio de cualquier proyecto a gran escala, más aun al implicar la gestión directa de recursos públicos destinados al desarrollo.

Esta aparente asimetría, base para el rol protagónico del factor confianza, habría estado también derivada del no ser AIESEC una entidad de trasfondo educativo o compuesta por personal con formación para la pedagogía. Y del ser la SED una entidad pública regida por los parámetros de idoneidad y pertinencia, estipulados por la ley, para la contratación con entidades provenientes de la sociedad civil.

CONFIE es el término que Sudarsky usa para referirse a la Confianza Interinstitucional y Control Indirecto del Estado, como concepto paralelo al mismo tiempo que derivado del capital social, el cual se define, a propósito también de lo expuesto en el texto *Las Vicisitudes sobre el Capital Social en Colombia* como “factor cuyo contenido principal se refiere a la relación de la sociedad con su institucionalidad e incluye tanto la confianza que se tiene en instituciones del Estado y de la sociedad civil como de la forma de acción de la sociedad civil en la Democracia a través del control social, la participación cívica y participación política” (Hurtado 2013, pág. 82).

Esto concluyó en la definición del concepto de capital institucional, para describir el producto de las relaciones de confianza entre la sociedad civil y las instituciones públicas de las sociedades democráticas (Hurtado 2013, pág. 82).

La SED y AIESEC lograron establecer una relación de confianza enmarcada en el capital institucional, fundamentada en las voluntades de flexibilidad y adaptación que se expresarían por sucesos como:

El aceptar, por parte de AIESEC, el constituir un cuerpo o equipo de gestión de proyecto por fuera de la lógica del voluntariado y vinculado formalmente para la

consecución de metas específicas en periodos específicos de tiempo, puntualmente derivadas del encontrar y vincular el capital humano ideal para la implementación de los espacios de inmersión en bilingüismo, con todos las capacidades operativas y funcionales a las que tal proceso diere lugar, bajo los elementos y las orientaciones diferenciales ya presentadas anteriormente en este trabajo de investigación.

El aceptar, por parte de la SED, el efectuar la asociación para la ejecución de un proyecto educativo en segunda lengua con un asociante no de conformación o de idoneidad pedagógica, pero si de idoneidad ideológica para la contribución con un proyecto de desarrollo social, y con la capacidad explícita de gestionar procesos de selección internacional de personal a causa de su funcionamiento como red global de capital humano voluntario, dispuesto para el trabajo remoto por la consecución de los objetivos del proyecto Aulas de Inmersión .

El trasfondo derivado de los valores pudo ser también un determinante fundamental para la consumación de este tipo de alianza con unas visibles asimetrías, que por ende tuvo que encontrar un diálogo a través de la confianza institucional.

AIESEC, como organización, fue fundada en el año 1948 por 9 jóvenes de 7 países de Europa que, bajo la premisa de propiciar el diálogo y las relaciones de fraternidad entre las naciones en el contexto de postguerra, quisieron establecer un sistema de participación internacional basado en el intercambio cultural¹⁷.

De manera específica, AIESEC anuncia 6 valores organizacionales que hasta la fecha orientan su gestión organizacional: vivir la diversidad, demostrar integridad, esforzarse por la excelencia, actuar sosteniblemente, activar el liderazgo y disfrutar la participación (Duplessis 2007, pág. 6).

Tal y como ha sido expuesto en este trabajo de investigación, el surgimiento del proyecto Aulas de Inmersión respondió directamente a una serie de valores creados en torno a un plan y unos propósitos de desarrollo para la ciudad que propenden por la exaltación del ser humano en el centro de las preocupaciones del gobierno. Identificando para tal propósito la promoción del intercambio cultural, a la exaltación y respeto por la

¹⁷ Información obtenida en el sitio web oficial (anterior) de AIESEC global, en su sección “AIESEC History”.

diversidad, el perseguir indicadores de excelencia y el crear perspectivas de ciudadanía global en las nuevas generaciones.

Esta similitud de valores entre las dos organizaciones responde a la coyuntural suma de elementos introducidos por el programa 40x40 para la excelencia académica y la formación integral. Como respuesta a la política pública para la educación en el marco de las competencias del individuo en el contexto contemporáneo.

La generación de capital institucional y capital social como resultado de la unión de estas dos organizaciones es entonces altamente evidenciable, pues a pesar de parecer complicado por los aparentes patrones de asimetría, lograron encontrarse en un diálogo y una adaptación derivados de la confianza.

Estas y otras ganancias resultantes serán presentadas dentro de los indicadores y resultados específicos del proyecto Aulas de Inmersión.

3. INDICADORES Y RESULTADOS

“Los impactos son de toda índole. Yo diría que lo más grande es el cambio cultural, social, político que pueden traer estas aulas para los niños, para la comunidad educativa, es una transformación que de una u otra manera no se había pensado antes”¹⁸.

De esta manera describe Fabiola Téllez, coordinadora general del proyecto y del equipo de fortalecimiento de segunda lengua de la SED, las ganancias que las Aulas de Inmersión han traído para la comunidad involucrada en su implementación, a lo cual añade que la enseñanza del idioma Inglés en este escenario tiene un impacto no sólo en los estudiantes sino en esa misma comunidad en general, en las familias, y que al ser los más pequeños los que más se interesan y lo disfrutan, se está generando un cambio para el futuro de la sociedad¹⁹.

Uno de los fenómenos más importantes que ha representado el proyecto Aulas de Inmersión en los colegios participantes, es el del despertar el interés general por algo que para los intereses investigativos de este trabajo se podría describir como “lo internacional”. Entendiéndose por esto, en primer lugar, la necesidad de conocer una segunda lengua como puerta de las proyecciones de desarrollo personal y de las oportunidades intelectuales, laborales por fuera de lo local.

Lo anterior muy probablemente derivado del acierto de incluir cooperantes internacionales que, más allá de ser docentes de formación, pudieran traer historias y perspectivas del mundo al aula. Jean Pierre Gabiro, cooperante internacional encargado de una de las pocas aulas en francés, proveniente de Bélgica y participante de las etapas 1 y 2 del proyecto, después de contar que ha vivido en lugares como Canadá y Ruanda, expresa cómo en el colegio se siente muy bien, jocosamente lo compara como sentirse como si fuera un personaje famoso por toda la atención que su presencia genera en el colegio: “Los niños me hacen sentir así, todos me saludan donde me ven, incluso los estudiantes que no

¹⁸ Entrevista hecha a Fabiola Téllez para propósitos de la investigación del presente trabajo, coordinadora general del proyecto Aulas de Inmersión y del equipo de fortalecimiento en segunda lengua de la SED.

¹⁹ En entrevista con Fabiola Téllez, coordinadora general del proyecto Aulas de Inmersión y del equipo de fortalecimiento en segunda lengua de la SED.

son de mi clase me preguntan cosas, camino por las escuela y todos me dicen bonjour - ça va”²⁰.

“Es porque él nos da como esa tranquilidad de que todos nos equivocamos, porque digamos él a veces también se equivoca en español y uno se ríe y él no se pone bravo ni nada, o se él.. es chévere”, cuenta Mónica, estudiante participante del proyecto en el colegio Nueva Colombia de la localidad de Suba, donde entonces Jean Pierre lideraba el aula de inmersión”²¹.

Lo que anteriormente en este trabajo de investigación se definió como cercanía o identidad en valores, entre los objetivos de la SED para con el proyecto Aulas de Inmersión-derivados del plan de desarrollo- y la visión organizacional de AIESEC, fueron la base de lo que se puede resumir como el traer visiones de mundo a los niños, niñas y jóvenes que han tomado parte de las aulas de inmersión. Esto expresado en temas como el contacto cercano con otras culturas, la diversidad, el respeto, la apertura de perspectivas a través del idioma y la promoción por un pensamiento por fuera de lo local. Todos estos siendo elementos presentes en la interacción entre el cooperante internacional y la comunidad educativa en los colegios.

El factor confianza institucional y organizacional, referido también anteriormente, sería fundamental para la apertura al crecimiento y expansión del proyecto, y para la generación tanto de indicadores como de resultados cualitativos específicos tras el final de tres etapas de implementación.

La planeación inicial del alcance estaría determinar por el implementar 21 aulas de inmersión con la participación de 30 cooperantes internacionales, en el periodo comprendido entre septiembre y noviembre de 2013. Posteriormente, tras unos aparentes resultados positivos, se formularían ampliaciones a 50 y 100 aulas de inmersión.

²⁰ Entrevista a Jean Pierre Gabiro, cooperante internacional, para propósitos del desarrollo de video institucional SED sobre el proyecto Aulas de Inmersión.

²¹ Entrevista a estudiante participante del aula de inmersión en el colegio Nueva Colombia, para propósitos del desarrollo de video institucional SED sobre el proyecto Aulas de Inmersión.

3.1. Indicadores de alcance

Con el objeto de aunar esfuerzos para la ejecución de la política educativa Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40*40, específicamente en la conformación y desarrollo de ambientes de aprendizaje innovadores o centros de interés en eje temático de segunda lengua, para estudiantes y docentes de colegios oficiales del Distrito, la Secretaría de Educación del Distrito y AIESEC en Colombia se asocian e implementan el proyecto “Aulas de Inmersión”, en una tercera etapa y con el objetivo de lograr, a través de espacios de inmersión en una segunda lengua, un alcance estimado de 30.000 niñas, niños y jóvenes estudiantes en 100 instituciones participantes [...] (Mora 2014, pág. 5).

El convenio de asociación 2904 de 2014, entre la SED y AIESEC, expresaría no sólo los adelantos metodológicos sino las disposiciones inherentes al crecimiento del proyecto Aulas de Inmersión en una tercera etapa. A implementarse en el segundo semestre de 2014 y especificando, en su documento de oficialización, en el objeto que se pretende

[...] aunar esfuerzos para fortalecer los procesos pedagógicos y metodológicos que se desarrollan en los colegios distritales y favorecer el fortalecimiento del inglés y francés de las niñas, niños y jóvenes para garantizar la calidad de su educación y permitir mayores y mejores oportunidades en diferentes espacios a futuro, un acercamiento efectivo a otras culturas y que los prepare para los retos que la globalización demanda en el sector educativo (SED 2014d, pág.1).

Estableciendo así lo que serían las metas en indicadores de gestión para la más reciente entrega del proyecto bajo la gestión de AIESEC en garantizar, además, el componente multicultural especificado en el objeto del convenio y expresado en la llegada de 200 cooperantes país para el 1 de agosto de 2014. Para resumir, los indicadores de gestión y alcance implícitos en la asociación estarían orientados por:

1. El lograr vincular 30.000 niños, niñas y jóvenes estudiantes de instituciones oficiales a las aulas de inmersión.
2. El instaurar 100 aulas de inmersión, en 100 planteles educativos del Distrito.
3. El garantizar la llegada de 200 cooperante internacionales al país para vincularse al proyecto en el segundo semestre del calendario académico de 2014.
4. El garantizar el factor multicultural en el proceso de selección de los cooperantes internacionales.
5. El implementar, bajo los principios metodológicos y la orientación del proyecto, los espacios de inmersión e inglés y francés, a la vez que medir y mostrar evidencias de los resultados con los niños, niñas y jóvenes participantes en las aulas.

Según muestreo estadístico utilizado para los propósitos de investigación de este trabajo²², compuesto por 91 listas de estudiantes, es decir 91 jornadas, dentro de las 200 posibles por la lógica de contra-jornada en 100 colegios, el número promedio de estudiantes beneficiarios del proyecto Aulas de Inmersión por colegio por jornada sería de 167²³ estudiantes.

Esto llevando a la proyección de que unos 33.440 estudiantes hayan representado el alcance estimado durante el segundo semestre de 2014 (334 estudiantes por colegio), lo cual representaría un indicador de 111% de cumplimiento e implementación frente a los propuestos 30.000 niños, niñas y jóvenes en los planteles oficiales.

Sin embargo, como característica negativa a la implementación del proyecto en los colegios, en el caso de la tercera fase, entre agosto y noviembre de 2014, se apreció un alto nivel de rotación en los estudiantes que asistían a las aulas de inmersión en contra-jornada. Significando esto que de esta proyectada cifra de más de 30.000 estudiantes que tuvieron contacto con el proyecto en dicho semestre, un porcentaje menor habría asistido de manera constante a los espacios de inmersión.

En estimativo de la SED, previo a la investigación desarrollada para los propósitos de este trabajo, se calculó que unos 15000 niños, niñas y jóvenes se habría beneficiado de las aulas de inmersión en el primer semestre de 2014 mientras que un número cercano a los 10000 lo habría hecho en el segundo semestre de 2013. (SED, agosto de 2014).

“Empezamos con 21 y hoy tenemos 100 aulas de inmersión”, señalaría Patricia Buriticá, Subsecretaria de Calidad y Pertinencia de la SED durante el evento de apertura de la tercera etapa del proyecto, el 20 de agosto de 2014. (SED, agosto de 2014).

La siguiente tabla muestra, a manera general, los indicadores de alcance e implementación del proyecto en el periodo septiembre de 2013 a noviembre de 2014.

²² Según datos provistos por AIESEC a petición del autor del trabajo, compilados a noviembre de 2014.

²³ El promedio exacto es de 167,2.

Tabla 2. Indicadores de alcance e implementación.

	Convenio de asociación 3032 SED - AIESEC	Convenio de asociación 3416 SED - AIESEC	Convenio de asociación 2904 SED - AIESEC
Etapas	Aulas de Inmersión 1	Aulas de Inmersión 2	Aulas de Inmersión 3
Periodo	Septiembre - noviembre de 2013	Febrero - mayo de 2014	Agosto - noviembre de 2014
Número de Colegios	21	50	100
Número de C. internacionales	26	100	200
Número estimado de estudiantes	10.000	15.000	más de 30.000

Tabla elaborada por autor del presente trabajo con base en: información provista por AIESEC, para los datos de la etapa Aulas de Inmersión 3, y por SED para los periodos Aulas de Inmersión 1 y 2.

Por gestión del equipo de fortalecimiento de segunda lengua de la SED, se haría el sondeo y vinculación de los 100 colegios que hicieron parte del proyecto para su tercera fase, teniendo en cuenta lineamientos como: tener un aula disponible para el acondicionamiento del aula de inmersión, estar adscritos a programa 40x40 para la ampliación de la jornada académica en contra-jornada, demostrar el compromiso general por vincular a la comunidad educativa con la implementación de las aulas de inmersión y, a manera particular, como lineamiento para los rectores, el garantizar la adecuada implementación de los elementos metodológicos diferenciales en el aula.

El anexo 1 muestra la lista de colegios participantes del proyecto Aulas de Inmersión a noviembre de 2014 (ver anexo).

“Este proyecto está haciendo un impacto de toda clase de elementos para los estudiantes, para la comunidad educativa. [...] les favorece muchísimo en un futuro, van a enfrentarse a retos no sólo a nivel Colombia sino a nivel internacional, van a tener más amplios horizontes laborales, culturales, sociales. El impacto, estamos seguros que es muy grande.”²⁴ Así describe Fabiola Téllez, entre otras, las posibles causas de la acogida del

²⁴ En entrevista con Téllez, F., (20 de febrero de 2015), coordinadora general del proyecto Aulas de Inmersión y del equipo de fortalecimiento en segunda lengua de la SED.

proyecto en los colegios, a la vez que el creciente interés de otros colegios por tener un aula de inmersión.

Como resultado de un trabajo de cooperación internacional dentro de la red global de AIESEC, y del conocimiento que actualmente hay sobre el proyecto dentro la misma red, Mariadelaida Uribe relata que para el inicio de la tercera etapa del proyecto llegarían a Bogotá 193 cooperantes internacionales de más de 55 nacionalidades diferentes, teniendo un retraso por parte de AIESEC de 7 personas que no llegarían para la fecha de inicio por asuntos de legalidad migratoria por fuera de la jurisdicción operacional de AIESEC. De igual manera relata que para la segunda etapa del proyecto se logró cumplir con la llegada de 88 cooperantes para el momento de inicio del proyecto, 12 se vincularían posteriormente y extenderían su trabajo hasta el mes de junio en sus respectivos colegios a manera de compensación de tiempo por el retraso.²⁵

Para la primera etapa del proyecto, en el segundo semestre de 2013, AIESEC no logró cumplir con el total de cooperantes internacionales (30) sino con 26 de ellos, por temas de capacidad operativa. No conduciendo esto a un fracaso de la asociación entre AIESEC y SED sino más bien a la estipulación de la necesidad de establecer un equipo operativo de tiempo completo por parte de AIESEC para la gestión del proyecto.

Entre septiembre de 2013 y noviembre de 2014, el proyecto Aulas de Inmersión generó entonces una movilidad total de 326 cooperantes internacionales, bajo el funcionamiento de 100 aulas con un alcance estimado de niños, niñas y jóvenes superior a 30.000.

3.2 Resultados en aprendizaje y en el entorno educativo.

Más allá de los meros indicadores numéricos que se puedan compilar, el proyecto Aulas de Inmersión ha representado la oportunidad de ampliar las perspectivas sobre la educación y sobre el desarrollo social desde un componente tan fundamental como lo son las jóvenes generaciones.

²⁵ Información obtenida en entrevista a Uribe, M., miembro del equipo de gestión por parte de AIESEC para el proyecto Aulas de inmersión.

Tal y como lo manifestó Fabiola Téllez, en entrevista desarrollada como parte del proceso de investigación de este trabajo, no todos los niños y jóvenes, principalmente en el contexto latinoamericano, tienen la oportunidad de acceder a entornos educativos en los que más allá de la formación fundamental en ciencias y materias básicas, se motive la ambición por el desarrollo personal a través de la apertura de perspectivas sobre el mundo y su diversidad.

Lo anterior, tomando un mayor poder cuando esta apertura de perspectivas tiene que ver directamente con la capacidad de traer el mundo al aula de clases. Así se podría describir el principal resultado que, a propósito de la educación en una segunda lengua, el proyecto Aulas de Inmersión logra imprimir en las comunidades educativas que hasta el momento han tomado parte en su implementación.

El propiciar un entorno internacional, no común a lo que ha compuesto los currículos para la educación pública para la PEE en Colombia, es sin lugar a dudas una puerta invaluable para lo que la SED describe como construcción de nuevos y mejores saberes. Más aún, si a esto se le suma un acertado entendimiento de aquellas competencias y saberes que tanto el gobierno nacional como la administración distrital han introducido como los pasos hacia el fomento por una sociedad preparada para los retos de la globalización.

Tal vez el resultado más significativo del proyecto Aulas de Inmersión es de lograr ampliar la ambición de los niños, niñas y jóvenes sobre su propio desarrollo y sobre la auto-garantía de más y mejores oportunidades. Todo esto derivado de algo tan simple como las ganas de viajar y conocer el mundo, tal como lo han hecho sus “profes” del Aula de Inmersión, y entendiendo que para esto es fundamental el tener la capacidad de entender y hablar otro idioma y el permanecer en un camino y búsqueda constante por la educación.

Como resultado de una encuesta desarrollada a un grupo de cooperantes internacionales durante el desarrollo de este trabajo, uno de ellos manifiesta que

Si pudiera resumir Aulas de Inmersión en una palabra, esta sería definitivamente: diversidad. Por el hecho de traer 200 extranjeros a Bogotá, el proyecto provee un ambiente internacional que se vuelve grandioso para los niños, para el colegio, para el personal y para toda la comunidad, para que amplíen sus horizontes y aprendan más acerca del mundo. El escenario diverso no sólo les ayuda a practicar su inglés o francés, sino que contribuye con el despertar conciencia, tanto para los cooperantes como para los estudiantes, sobre los asuntos globales. Una vez ellos se exponen a un contexto y una cultura diferentes,

comienzan a pensar acerca de su propia realidad y de los estereotipos que han construido sobre los otros”²⁶.

Lo anterior, añadiendo que cuando los niños tienen la oportunidad de hablar con alguien que viene de un contexto completamente diferente, por el esfuerzo de comunicarse en un idioma que la mayoría no conoce realmente, “abren sus ojos a un nuevo mundo de posibilidades y sueños... comienzan a tener una mentalidad global y a tener ganas de conocer el mundo y las culturas no sólo leyendo acerca de ellas”²⁷.

Un caso que podría evidenciar este tipo de resultados del proyecto es el de Santiago García, estudiante del colegio Villemar el Carmen, quien ha tenido la oportunidad de interactuar con cooperantes de Brasil, Turquía, India, Gana y Rusia, a la vez que ha aprendido acerca de sus culturas.

A la pregunta sobre si cree que este proyecto le ha ayudado realmente a aprender inglés, en entrevista con Santiago, respondió que:

Lo que me pasó a mí y a mis compañeros es que no más las ganas de hablar con esa persona que viene de otro país hacen que uno intente hacerlo en inglés por lo que no entiende español, entonces uno comienza a desarrollarlo sin darse cuenta, en mis compañeros yo he visto que llegan con una emoción... y a veces no entienden y comienzan como a buscar palabras y como a hacer lo posible por hablar. Los chiquiticos también, una vez me encontré con uno que yo creo que me supera en inglés y era de tercer grado, entonces ellos lo hacen con muchas ganas o no sé cómo describirlo, es genial²⁸.

Santiago es uno de los asistentes grandes (mayores) del Aula de Inmersión, hasta el momento ha estado sin falta en los espacios que se dan, todos los días, de hora y media y en contra-jornada en su colegio. Aunque sabe que le va a ser complicado seguir asistiendo porque ya pasa a grado décimo, afirma que ha aprendido muy bien inglés por ser juicioso en el aula de inmersión. A la pregunta sobre a qué estudiantes cree que les gusta o les interesa más el proyecto dice que “a los de primaria, a los pequeños, desde transición hasta quinto, esos son los que más han tenido contacto con el proyecto también porque el proyecto está ubicado en esa sede”.

²⁶Palabras de Veloso, A., (23 de febrero de 2015), cooperante proveniente de Brasil, ante la pregunta ¿Qué contribución o resultado cree que este proyecto trae para la comunidad involucrada en su implementación?

²⁷ Palabras de Veloso, A., (23 de febrero de 2015), cooperante proveniente de Brasil, ante la pregunta ¿Qué tipo de percepciones o ideas cree que este proyecto genera en las mentes de los estudiantes involucrados?

²⁸ En entrevista con García, S., (18 de febrero de 2015), estudiante del colegio Villemar el Carmen, para los propósitos de investigación de esta entrevista.

Durante la entrevista, Santiago comenta que los profesores de su colegio, de otras materias, también se involucraron en el proyecto por medio de los clubes de conversación que los cooperantes promovieron en su colegio. También comentó sobre su interés por que al aula de inmersión de su colegio vaya un cooperante alemán, pues junto con otra compañera ahora además tienen ganas de aprender alemán.

“Yo nunca imaginé conocer una persona de Rusia y eso, por allá hasta que tuviera 20 años y pudiera viajar a otro país, pero después me di cuenta que no, el mundo es chiquitico y no es muy difícil encontrarte con alguien y la verdad las personas no son tan distintas a ti, entonces me cambió todo, el punto de vista y todo”. Con estas palabras de Santiago concluye su entrevista.

Por el interés de Santiago en el aula de inmersión, y por el amplio aprendizaje que ha evidenciado desde que el aula de inmersión en inglés funciona en su colegio, ha sido invitado por la Secretaría de Educación y por AIESEC a algunas reuniones de los equipos operativos de las dos organizaciones y de los cooperantes, en los cuales ha demostrado unas muy buenas habilidades para comunicarse en el idioma.

3.2 Resultados en el contexto social

Oscar Sánchez, Secretario de Educación de Bogotá, en entrevista personal con el autor de este trabajo, manifestaba que la inequidad, la desigualdad y la injusticia serían las principales razones de un panorama de opuestos entre la excelencia y las limitaciones en las características del acceso a la educación en Colombia.

Esto, partiendo desde una inicial pregunta formulada por el autor: ¿Cuáles son los mayores restos de la educación en el contexto contemporáneo?. Además de lo ya referido, el Secretario de Educación abordó el tema de las mediciones internacionales en la calidad de la educación, sobre las cuales expresó ser “engañosas” al encontrarse Colombia incluso por debajo de las posiciones obtenidas en esas mediciones. Lo que identifica también como la aun ausencia de una educación integral que se derive de una relación fructífera entre la familia, la escuela y la sociedad.

Los niños y los jóvenes no están aprendiendo a pensar con libertad porque los métodos pedagógicos no se lo permiten, y estamos en el mundo de las oportunidades pero también el mundo de la competencia feroz, es decir, o logramos superar eso o seremos un país con muy poca viabilidad en el contexto global. Pero también las circunstancias actuales permiten aprovechar herramientas: herramientas de comunicación, la posibilidad de tener contacto vía internet con el mundo entero, o también la posibilidad, como en el programa de Aulas de Inmersión, que tenemos en este momento entre AIESEC, el Consejo Británico y la Secretaría de que, por ejemplo, muchachos del mundo entero vengan e intercambien con nuestros jóvenes. Yo creo que podemos sacarnos de la cabeza la idea de que la educación tiene que ser desigual, realmente la educación puede ser equitativa y buena para todo el mundo, pero hay que hacer un esfuerzo, por supuesto²⁹.

Estas palabras del Secretario de Educación de Bogotá sientan un preámbulo muy valioso para lo que se puede afirmar como el mayor resultado, a la vez que ganancia para el contexto social de Bogotá, de la implementación del proyecto Aulas de Inmersión: una indudable y muy identificable construcción de capital social.

Tal y como fue expuesto anteriormente en este trabajo de investigación, en referencia a las nociones de la construcción del capital social, este estaría determinado por el fortalecimiento de las relaciones entre los integrantes de la sociedad, a saber, instituciones y actores de la sociedad civil. Este suceso a través de la construcción de relaciones de confianza que se basaran en la cercanía por objetivos, propósitos o valores.

El “sacarse de la cabeza” la idea de que la educación tiene que ser desigual es posible, en este caso, por el esfuerzo de tres organizaciones que a pesar de considerables asimetrías y diferencias en sus funcionamientos, fueron capaces de implementar pasos hacia la adaptación y la flexibilidad, encontrando diálogo por el propósito de llevar una iniciativa novedosa, integradora, ambiciosa y ante todo de calidad para los estudiantes de los colegios públicos.

Oscar Sánchez usa la palabra esfuerzo, este proyecto lo traduce en los conceptos de colaboración, adaptación y, lo que es más importante: confianza. Principalmente en la relación establecida entre la SED y AIESEC.

Hay algo incluso más importante por resaltar en este punto, también a propósito del hecho que los niños y jóvenes “no estén aprendiendo a pensar con libertad porque los

²⁹ Entrevista al Sánchez, O., Secretario de Educación de Bogotá (20 de agosto de 2014), con la colaboración de AIESEC, en las instalaciones de COMPENSAR. El registro visual se encuentra disponible en el canal YouTube.

método pedagógicos no se lo permiten”. Como resultado del encuentro en valores que respalda el funcionar organizacional del proyecto Aulas de Inmersión, se le está dando la oportunidad a los estudiantes de pensar por fuera de lo local, de crear y proyectar sobre las perspectivas del mundo y su diversidad.

Esta enorme contribución cognitiva no habría sido posible si la SED no hubiera abierto la puerta de la contribución directa al desarrollo a una organización como AIESEC, particularmente movida por ideas de voluntariado de gente joven, no profesional en lo que a los parámetros comunes de la percepción social respecta. ¿De donde proviene esto? De nuevo, de la confianza. Y de la voluntad por ofrecer un ejemplo de colaboración entre la institucionalidad y la sociedad civil.

Además de representar un ejemplo de contribución a la generación de capital social, un resultado taxativo de la implementación del proyecto Aulas de Inmersión tiene que ver con ser un caso claro de eficiente implementación de la política pública para la educación en general y de la política pública para el bilingüismo.

Tal y como se contextualizó en el primer capítulo de este trabajo de investigación, hay una serie de elementos que, desde el surgimiento de la Ley general de la Educación en 1994 han alimentado y orientado los cursos de la política educativa. Pues bien, como se ha expuesto, este proyecto integra de manera muy clara elementos como el entender que el contexto contemporáneo requiere el desarrollo de un tipo de competencias acordes a la contemporaneidad, que los retos de la globalización requieren ciudadanos que sean más productivos a través de estar insertos en las dinámicas de la comunicación, la tecnología y las redes. Y que para lograr todo esto, es necesario promover alianzas de valor que funcionen como motor de mayores alcances, mayores indicadores y mayores impactos.

Aulas de inmersión es un caso de implementación de política pública que dialoga con las disposiciones de las esferas nacional y local y que mira hacia lo global, transmitiendo, probablemente, mensajes de innovación en la diversidad que bien le pueden venir al desarrollo social del país.

4. CONCLUSIONES

Más allá de los resultados o indicadores específicos de la implementación del proyecto Aulas de Inmersión, este trabajo nos permite llegar a unas ciertas conclusiones bastante valiosas.

En primer lugar, que en estos tiempos de globalizaciones y de diversidades frente a la elección personal las instituciones tienen, indudablemente, que mirar hacia el sector privado para lograr cumplir con los cometidos por las necesidades sociales, muchas de estas derivadas de los panoramas contemporáneos marcados por la tecnología, las comunicaciones y lo internacional.

El tema de la capacidad de ejecución, frente a la implementación de la política pública, se solidifica entonces como la base, a la vez que razón fundamental, para la descentralización de competencias tradicionalmente pertenecientes únicamente a las jurisdicciones públicas.

De igual manera, que factores como la real idoneidad y la mejor experiencia en campos innovadores del desarrollo social están propiciando en una medida mucho mayor la confianza sobre organizaciones de la sociedad civil para involucrarse y tomar la batuta de responsabilidades en torno al desarrollo.

Otra muy importante conclusión del presente estudio de caso se representa por el descubrir, a propósito de sus investigaciones, que el capital social se construye y se amplía gracias a relaciones de confianza y colaboración que se derivan del diálogo entre valores, y que esto puede constituir probablemente la fórmula más poderosa para las ambiciones del mejoramiento de las sociedades.

En Bogotá se construyó capital social y capital institucional gracias a la alianza entre SED y AIESEC. Esta es, además de conclusión, una ganancia muy importante, que probablemente genere impactos en la construcción de valores en torno a lo social y a las relaciones de provecho en el camino al desarrollo.

La eficiente aleación entre estas dos organizaciones generó, para una, la capacidad de alcanzar unos resultados más amplios, más visibles, más difundidos y más apetecidos en lo que al desarrollo de la ciudad respecta. A la otra, además de propiciarle la oportunidad de

contribuir de manera directa con lo que constituye su altruismo organizacional, le significó la oportunidad del fortalecimiento la transformación organizacional, en miras a ser más capaz y más competente.

Otra conclusión se deriva también de lo anterior. La implementación de la política pública funciona más cuando se le encarga la tarea a quienes sienten una definida identidad hacia esa tarea. Si se logra llegar a encargados que incluso sientan pasión por ella, mucho mejor. La orientación de la implementación de la política pública, derivada en contratos y asociaciones para la operación, debería tener mucho más en cuenta factores relacionados con la visión, los valores y la identidad de las organizaciones con las que se contrate.

Los avances del desarrollo global, y de la auto identificación del individuo dentro de este contexto, deberían ser incluidos de manera irrefutable dentro de los programas y proyecciones por formar a las sociedades. Específicamente en el tema de la educación para las nuevas generaciones, que observan atentas los pasos agigantados hacia el futuro y que buscan encontrar un lugar para si dentro de esta ruta. Para ser mejores, para conocer más, para ser más productivos, para poder más.

Si la política pública y los programas de desarrollo van de la mano con las reales y actuales necesidades del individuo, las relaciones de valor y de eficiencia serán mucho mayores.

El bilingüismo, como competencia del entorno contemporáneo, realmente logra despertar los intereses por mayores y mejores oportunidades, esto cuando es abordado como elemento con la capacidad de establecer realidades y entornos diferenciales. La innovación en educación, basada en el generar curiosidad en lugar de establecer patrones es eficiente para generar un interés auténtico por la auto garantía del desarrollo personal, por la noción del acceso a la educación como garante de futuro laboral y social.

El contacto con otras culturas, el despertar interés por la diversidad y por cultivar saberes, en el caso de los menores que constituyen la Población en Edad Educativa, es una herramienta poderosa para disminuir la inequidad y la desigualdad. Lo que es más importante, contribuye a erradicarlas desde las mentes, incentivando la ruptura de las barreras de lo local para generar un tipo de pensamiento más global.

BIBLIOGRAFÍA

Hurtado, D., García, D., Copete, A., (2013). *Las vicisitudes del capital social de Colombia*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.

Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana Editorial.

Ortegón, E., (2008). *Guía sobre diseño y gestión de la política pública*. Bogotá: Organización del Convenio Andrés Bello, Colciencias. Disponible en: http://www.ielat.es/inicio/repositorio/guia_gestion_politicas_publicas_ortegon.pdf

Publicaciones periódicas académicas

Appel, S., (2009). Toward Culturally Democratic Citizens: Nongovernmental organizations and the State, the Case of Bogotá, Colombia. *Voluntas*. (21), 3-21.

Cárdenas, R., Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educ. Educ*, (17), 51-67.

Castro, G., (2014). Competencias ciudadanas. *Psicología desde el Caribe*. (31) pág. 7-10

Díaz, C., Guerra, J., Rodríguez, Z., (2008). *Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización*. *Revista Educación y Pedagogía*, (20), 77-96.

Escorcía, R., Gutierrez, A., (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Educ. educ*. (12), pág. 121-133.

Fandiño, Y., Bermúdez, J., Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educ. Educ*, (15), 363-381.

- Herazo, J., Jerez, S., Lourdy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional de Bilingüismo . *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, (17), 199-213.
- Iregui, A., Melo, L., Ramos, J., (2006). Análisis de la eficiencia de la educación en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*. (10), pág. 21-41.
- Iregui, A., Melo, L., Ramos, J., (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*. (9), pág. 175-238.
- Jaramillo, R., Mesa, J., (2009). Citizenship education as a response to Colombia's social and political context. *Journal of moral education*. (38), pág. 467-487.
- Nina, E., (2008). Modelo de evaluación de políticas y programas sociales en Colombia. *Papel Político*. (13), pág. 449-471.
- Perinat, A., Tarabay, F., (2007). Educación y desarrollo humano en América Latina: reflexiones desde la Psicología Cultural. *Univ. psychol*. (7), pág. 701 -710.
- Sandoval, L., Garro, N., (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educ. Educ*. (15), 247-262.
- Sudarsky, J., (2007b). The Evolution of Social Capital in Colombia, 1997-2005: Social Capital, Institutional Trust and Control, and Social Validation of Information.
- Tapiero, E., García, B. (2008). La teoría neo sistémica y el desarrollo institucional. *Educ.Educ*, (11), 213-226.

Van de Putte, J., (2009). *Un bilingüismo de calidad para Colombia*. *Palabra Maestra*, (22), 6-8.

Vargas, G., (2002). *Hacia un teoría del capital social*. *Revista de economía internacional*. (4), pág. 71 – 102.

Otros documentos

Acuerdo No. 253 (2006). *Se institucionaliza el programa Bogotá bilingüe en diez años*. Consejo de Bogotá.

Acuerdo No. 364 (2005). *Programa Bogotá bilingüe en diez años*. Concejo de Bogotá D.C.

Acuerdo No. 489 (2012). *Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 Bogotá humana*. Concejo de Bogotá, D.C.

AIESEC GLOBAL. (S.F.), *The AIESEC history*, disponible en: <http://web.archive.org/web/20080115042949/http://www.aiesec.org/cms/aiesec/AI/About/history/index.html>

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2012). *Plan de desarrollo 2012-2016*.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2012). *Política currículo para la excelencia académica y la formación integral 40*40*.

Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”. *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. [Informe presentado durante el Congreso] (2001, noviembre). Informe de Fernando Trujillo Sáenz. Universidad de Granada.

Consejo Británico. (S.F.), Nuestra historia, disponible en:
<http://www.britishcouncil.co/sobre/historia>

Departamento Nacional de Planeación (1998). Plan nacional de desarrollo 1998-2002.

Departamento Nacional de Planeación (2011). Plan nacional de desarrollo 2010-2014.

Duplessis, J., Law, M., (2007). The AIESEC way tool kit 2007. AIESEC international.

Fonseca, J., (2012). Los convenios de asociación: una mirada desde el estatuto contractual y el distrito capital.

Ley 115. Ley general de la educación. (1994, febrero 8). República de Colombia.

Ley 498. (1998, diciembre 29). República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Estándares para la excelencia en la educación.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan decenal de educación 2006-2016.

Ministerio de Educación Nacional (2014a). (S.F.) , Regional, disponible en:
<http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-344464.html>

Mora, F., Uribe, M., (2014). Reporte cualitativo No. 3 proyecto aulas de inmersión.

Rodríguez García, A. R. (2011). *Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá proyecto “Bogotá bilingüe”* (Tesis de Maestría). Recuperada del Repositorio institucional de la Universidad Javeriana.

Secretaría de Educación del Distrito (2007). Estadísticas del sector educativo de Bogotá 2005 y avances 2006.

Secretaría de Educación del Distrito (2013). Bogotá D.C. Caracterización del sector educativo año 2012.

Secretaría de Educación del Distrito (2013). Convenio de asociación 03416.

Secretaría de Educación del Distrito (2013). Convenio de asociación 03032.

Secretaría de Educación del Distrito (2014). Bogotá D.C. Caracterización del sector educativo año 2013.

Secretaría de Educación del Distrito (2014). Orientaciones para el área de humanidades, lengua extranjera y segunda lengua.

Secretaría de Educación del Distrito (2014a). Currículo 40X40 para la excelencia académica y la educación integral.

Secretaría de Educación del Distrito (2014b). (S.F.) Artículos, disponible en:
http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3436:aulas-de-inmersion-yes-al-ingles&catid=49:noticias

Secretaría de Educación del Distrito (2014c). (S.F.) Artículos, disponible en:
http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3483:ya-son-100-aulas-de-inmersion-en-lengua-extranjera&catid=49:noticias

Secretaría de Educación del Distrito (2014d). Convenio de asociación 0429.

Sudarsky, J., (2007a). Los cambios en el Capital Social (Ksocial), Confianza y Control Indirecto del Estado (Confie) y Fe en Fuentes de Información no Validada. Fundación Antonio Restrepo y Barco.

Sudarsky, J., (2007b). The Evolution of Social Capital in Colombia, 1997-2005: Social Capital, Institutional Trust and Control, and Social Validation of Information.

Sudarsky, J., (2007c). La evolución del Capital Social en Colombia, 1997 – 2005.

Sudarsky, J., (2013). Logro y capital social.

Trujillo, F., (2011). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada en el Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes.

Truscot, A., Fonseca, L., (2009). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Centro de Investigación y formulación en educación, Universidad de los Andes, 209.

Truscott, A., Ordoñez, C., Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Centro de Investigación y Formación en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.

Entrevistas

Entrevista realizada a: García, S., (18 de febrero de 2015). Estudiante del colegio Villemar el Carmen.

Entrevista realizada a: Gómez, J., (20 de febrero de 2015). Manager de operaciones para proyecto Aulas de Inmersión, AIESEC en Colombia, Bogotá.

Entrevista realizada a: Sánchez, O., (20 de agosto de 2014). Secretario de Educación de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá.

Entrevista realizada a: Téllez, F., (20 de febrero de 2015). Coordinadora de división de fortalecimiento en segunda lengua, Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá.

Entrevista realizada a: Uribe, M., (19 de febrero de 2015). Manager de procesos de legalidad y finanzas para proyecto Aulas de Inmersión, AIESEC en Colombia, Bogotá.

Entrevista realizada a: Veloso, A., (23 de febrero de 2015). Cooperante internacional del proyecto Aulas de Inmersión, AIESEC en Colombia, Bogotá.

Entrevista realizada a: Vergara, A., (20 de febrero de 2015). Miembro de división de fortalecimiento en segunda lengua, Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá.

ANEXOS

Anexo 1. Total de colegios participantes del proyecto Aulas de Inmersión a noviembre de 2014.

	Colegio	Localidad	Idioma
1	Eduardo Carranza	Barrios Unidos	Inglés
2	Rafael Bernal Jiménez	Barrios Unidos	Inglés
3	República de Panamá	Barrios Unidos	Inglés
4	Fernando Mazuera Villegas	Bosa	Inglés
5	Luis López de Mesa	Bosa	Inglés
6	Porfirio Barba Jacob	Bosa	Inglés
7	Monte Verde	Chapinero	Inglés
8	El Paraíso Manuela Beltrán	Ciudad Bolívar	Inglés
9	Rodrigo Lara Bonilla	Ciudad Bolívar	Inglés
10	Charry	Engativá	Inglés
11	Jorge Gaitán Cortés	Engativá	Inglés
12	José Asunción Silva	Engativá	Inglés
13	La Palestina	Engativá	Inglés
14	Laureano Gómez	Engativá	Inglés
15	Néstor Forero Alcalá	Engativá	Inglés
16	Nidia Quintero de Turbay	Engativá	Inglés
17	República de China	Engativá	Inglés
18	Luis Angel Arango	Fontibón	Inglés
19	Villemar el Carmen	Fontibón	Inglés
20	Castilla	Kennedy	Inglés
21	Francisco de Miranda	Kennedy	Inglés
22	La Chucua	Kennedy	Inglés
23	Nicolás Esguerra	Kennedy	Inglés
24	Nuevo Kennedy	Kennedy	Inglés
25	O.E.A	Kennedy	Inglés
26	La Candelaria	La Candelaria	Francés
27	Antonia Santos	Los Mártires	Inglés
28	Eduardo Santos	Los Mártires	Inglés
29	Técnico Menorah	Los Mártires	Inglés

30	Antonio José de Sucre	Puente Aranda	Inglés
31	José Joaquín Casas	Puente Aranda	Inglés
32	Jose Manuel Restrepo	Puente Aranda	Inglés
33	José María Carbonell	Puente Aranda	Inglés
34	Alejandro Obregón	Rafael Uribe	Inglés
35	Alfredo Iriarte	Rafael Uribe	Inglés
36	Antonio Baraya	Rafael Uribe	Inglés
37	Clemencia de Caicedo	Rafael Uribe	Inglés
38	Clemencia Holguín de Urdaneta	Rafael Uribe	Inglés
39	Liceo Femenino	Rafael Uribe	Francés
40	Manuelita Sáenz	San Cristóbal	Inglés
41	Álvaro Gómez Hurtado	Suba	Inglés
42	Nueva Colombia	Suba	Francés
43	Manuela Beltrán	Teusaquillo	Inglés
44	Venecia	Tunjuelito	Inglés
45	Aquileo Parra	Usaquén	Inglés
46	Divino Maestro	Usaquén	Inglés
47	Saludcoop Sur	Usaquén	Inglés
48	Federico Garcia Lorca	Usme	Inglés
49	Orlando Fals Borda	Usme	Inglés
50	Paulo Freire	Usme	Inglés
51	ENS María Montessori	Antonio Nariño	Inglés
52	Domingo Faustino Sarmiento	Barrios Unidos	Inglés
53	Jorge Eliecer Gaitán	Barrios Unidos	Inglés
54	Bosa Nova	Bosa	Inglés
55	Carlos Alba Holguín	Bosa	Inglés
56	Cedid San Pablo	Bosa	Inglés
57	Débora Arango Pérez	Bosa	Inglés
58	Llano Oriental	Bosa	Inglés
59	Nuevo Chile	Bosa	Inglés
60	San Martín de Porres	Chapinero	Inglés
61	Cundinamarca	Ciudad Bolivar	Inglés
62	Francisco José de Caldas	Engativá	Inglés
63	Juan del Corral	Engativá	Inglés
64	República de Colombia	Engativá	Inglés
65	San José Norte	Engativá	Inglés

66	Antonio Van Uden	Fontibón	Inglés
67	Carlo Federici	Fontibón	Inglés
68	Costa Rica	Fontibón	Inglés
69	Técnico Internacional	Fontibón	Inglés
70	Carlos Arango Vélez	Kennedy	Inglés
71	San José de Castilla	Kennedy	Inglés
72	Ricaurte	Mártires	Inglés
73	San Francisco de Asís	Mártires	Inglés
74	Cultura Popular	Puente Aranda	Inglés
75	Julio Garavito	Puente Aranda	Inglés
76	Alexander Fleming	Rafael Uribe	Inglés
77	Aulas colombianas San Luis	Rafael Uribe	Inglés
78	Enrique Olaya Herrera	Rafael Uribe	Inglés
79	José Martí	Rafael Uribe	Inglés
80	Marruecos y Molinos	Rafael Uribe	Inglés
81	Misael Pastrano Borrero	Rafael Uribe	Inglés
82	República EE.UU de América	Rafael Uribe	Inglés
83	Pantaleón Gaitán Pérez	San Cristóbal	Inglés
84	Antonio José Uribe	Santa Fe	Inglés
85	Los Pinos	Santa Fe	Inglés
86	Alberto Lleras Camargo	Suba	Inglés
87	Delia Zapata Olivella	Suba	Inglés
88	Gerardo Paredes	Suba	Inglés
89	Juan Lozano y Lozano	Suba	Inglés
90	Julio Flórez	Suba	Inglés
91	Ramón de Zubiría	Suba	Inglés
92	Veintiún Ángeles	Suba	Inglés
93	Técnico Industrial Piloto	Tunjuelito	Inglés
94	Cristóbal Colón	Usaquén	Inglés
95	Toberín	Usaquén	Inglés
96	Usaquén	Usaquén	Inglés
97	Compartir el Tintal	Usme	Inglés
98	Eduardo Umaña Luna	Usme	Inglés
99	Fabio Lozano Simonelli	Usme	Inglés
100	Las Violetas	Usme	Inglés