



BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

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

PRODUCTO No. 6

CONTRATO 012 de 2018

INFORME FINAL

Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental, y resultados de los análisis realizados en cumplimiento del objeto contractual, correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3

Contratista: Lina María Vargas Álvarez

Supervisor: Jorge Alberto Palacio Castañeda

Bogotá, D.C., Noviembre de 2018

Contenido

| | Pág. |
|--|-------------|
| Introducción | 3 |
| Descripción del proceso y aproximación metodológica, técnica e instrumental | 5 |
| Análisis documental | 7 |
| Análisis mixto de la indagación a fuentes primarias | 9 |
| Diseño indagación cuantitativa | 9 |
| Diseño indagación cualitativa | 12 |
| Resultados: principales hallazgos de cada categoría | 15 |
| Convivencia escolar | 17 |
| La convivencia y el clima escolar | 18 |
| La <i>Cátedra de paz</i> en los contextos escolares | 27 |
| Competencias socioemocionales y ciudadanas | 34 |
| Participación | 42 |
| Gobierno escolar | 43 |
| Otras formas de participación | 48 |
| Participación cotidiana en el contexto escolar | 48 |
| Planes y manual de convivencia | 55 |
| Manual de convivencia | 56 |
| Entorno escolar | 62 |
| Seguridad del entorno | 62 |
| Sentido de pertenencia | 70 |
| Mejoramiento de los entornos escolares | 72 |
| Relación familia-escuela | 76 |
| Alianzas educación pública-educación privada | 83 |
| Conclusiones | 84 |
| Referencias citadas | 89 |

Introducción

El presente es el producto No. 6 del contrato 012 de 2018, suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, y Lina María Vargas Álvarez, autora de este documento. Se trata de los resultados finales del estudio con fuentes primarias y secundarias —mediante técnicas mixtas de investigación— sobre la vivencia en los contextos escolares de los componentes principales de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, del actual Plan Sectorial de Educación. Como ampliación de la información ofrecida en los documentos 4 y 5 de este mismo contrato (Vargas, 2018 y Vargas, 2018a), en esta entrega final se introducen dos nuevas fuentes muy importantes: los resultados de cuatro de las seis encuestas aplicadas con los datos que permiten hacer inferencias poblacionales¹; y los resultados de las consultas colegiadas realizadas con profesionales de la Secretaría de Educación del Distrito, maestros(as) y directivas docentes.

La primera fuente permitió el análisis de las categorías a partir de los resultados levantados con uso de los factores de expansión aplicados a los resultados obtenidos en la indagación cuantitativa a las fuentes primarias de los cincuenta y nueve colegios de la muestra, específicamente en los ítems de las encuestas aplicadas a docentes y a estudiantes de los niveles de básica primaria, básica secundaria y educación media. Por lo tanto, con estos resultados expandidos, este documento arroja las inferencias poblacionales sobre los docentes y estudiantes de todas las instituciones educativas del distrito – IED. Hay que precisar, de acuerdo con lo anterior, que este último producto no recoge mayor información sobre los grupos de sujetos conformados por los coordinadores ni por los acudientes de los estudiantes; así mismo, de acuerdo con los márgenes de error calculados sobre la información disponible, habrá información que no será presentada, teniendo en cuenta la imposibilidad de realizar inferencias poblacionales sobre ésta. Sin embargo, se recuerda que los resultados expuestos en los productos 4 y 5 son válidos para la muestra establecida en el estudio, por lo que se sugiere consultarla para dar cuenta de todas las categorías de la

¹ Esto quiere decir, la información con suficiente margen de confianza para usarse como representación de todos los sujetos del mismo grupo (por ejemplo, los estudiantes de noveno grado del sistema educativo distrital encuestados pueden representar a todos los estudiantes de noveno grado del sistema educativo distrital de Bogotá). Los resultados de los ítems con el cálculo de factores de expansión y sus correspondientes determinaciones de error, fueron entregados por el consultor de DeProyectos Julián David Rosero (2018).

línea estratégica y de la información arrojada por todos los grupos de sujetos cuyas voces son indagadas en el SISPED.

La segunda fuente que cualifica de manera importante este producto es lo recogido a partir de un ejercicio de consultas colegiadas con diferentes actores primordiales en la ejecución de las políticas públicas educativas distritales, a partir de una metodología de trabajo diseñada específicamente para tal fin (ver en CD anexo al informe final del contrato). La primera consulta se desarrolló el día 4 de octubre con funcionarios de la SED; la segunda, el 17 de octubre, con maestros(as); y la tercera, el 18 de octubre, con directivos docentes (coordinadores), algunos maestros y orientadoras. Para las consultas se presentaron los hallazgos más relevantes, tanto de la indagación cualitativa y cuantitativa sobre la línea estratégica del PSE *Calidad educativa para todos*, como de la indagación mixta de línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, y se realizó un ejercicio con los participantes para que valoraran dichos hallazgos desde su rol concreto en el sistema educativo distrital.

Con todo lo anterior, y tratándose del documento final, se ha priorizado la exposición de los resultados de las categorías sobre dos criterios principales: el primero es la determinación de los hallazgos que consideramos más relevantes, por lo que no se tratarán aquí todos los elementos de todas las categorías. La relevancia se define tanto por la importancia de los elementos encontrada a partir de los relatos levantados mediante las técnicas cualitativas de investigación aplicadas, como por mi discrecionalidad como investigadora.

El segundo criterio para que un elemento de una categoría sea presentado en este documento responde a la posibilidad de hacer inferencias poblacionales, a partir de lo expuesto previamente. Es importante reiterar que los resultados de las encuestas aplicadas a todos los grupos de sujetos (docentes, coordinadores, estudiantes de básica primaria, básica secundaria y educación media, y acudientes) están analizados para todas las categorías de manera exhaustiva, y los resultados de estos análisis se exponen en los productos previos de este contrato (Vargas, 2018 y Vargas, 2018a). Este criterio no aplica en el caso de elementos que se consideran especialmente relevantes desde el primer criterio ya mencionado.

El presente producto consta de dos grandes secciones más las conclusiones. La primera sección recoge la descripción general de todo el proceso de investigación llevado a cabo, para dar cuenta de las principales apuestas de la línea estratégica EERRP (desde el análisis documental de fuentes secundarias) y de la forma en la que los sujetos en los contextos escolares viven y “experiencian” estas apuestas (desde la indagación a fuentes primarias); así como una explicación de su aproximación metodológica, técnica e instrumental.

La segunda sección ofrece los resultados más relevantes de la indagación de fuentes primarias, presentados a partir de las categorías analizadas, y sobre la base de los factores de expansión calculados a partir de los resultados de las encuestas, por lo que son resultados que en general dan cuenta del distrito capital, con inferencias poblacionales válidas para el universo de docentes del distrito y de estudiantes de IED de los grados quinto, noveno y undécimo.

Descripción del proceso y aproximación metodológica, técnica e instrumental

El proceso general para la ejecución del estudio desde el SISPED de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz* se delineó en la hoja de ruta del contrato que enmarca este estudio; en el producto No. 3 (Vargas, 2018b) se explica pormenorizadamente la metodología del análisis documental (con fuentes secundarias) y en el producto No. 4 (Vargas, 2018a) se expuso de manera muy detallada el proceso de diseño metodológico e instrumental de la indagación de fuentes primarias. La presente descripción expone de manera muy sintética el proceso y la aproximación metodológica, por lo cual se invita a consultar tales productos para una mirada más profunda sobre este proceso en su totalidad.

La matriz categorial del SISPED es la columna vertebral metodológica del Sistema, pues allí se determinan los focos temáticos de la indagación, es decir, lo que pregunta en campo y el foco de la revisión documental. Dos momentos fueron destacables en el ejercicio del ajuste de la matriz para la fase 3: el primero, la revisión de la versión definitiva del Plan Sectorial de Educación 2016-2020 *Hacia una ciudad educadora*, para asegurar la

inclusión de intenciones de política que le competen al SISPED, o bien descartar acciones que fueron desestimadas en esta última versión. Es con esta versión del PSE —y con ella, de la matriz categorial— que se realizó la indagación en esta fase, y se realizará en la siguiente (en 2019), en la cual aún está vigente el plan.

El segundo momento fue el trabajo emprendido con profesionales de la Secretaría de Educación del Distrito, para contar con la perspectiva de los diseñadores y ejecutores de las acciones de política pública. En este ejercicio se abordaron dos cuestiones específicas a propósito de los componentes de las líneas estratégicas: en primera instancia, se aclararon los nodos sustanciales del actual plan, con lo que se estableció la importancia relativa de las acciones de política educativa dentro de cada línea estratégica. En segunda instancia, los profesionales pudieron exponer, aún a grandes rasgos, la manera concreta en que se distribuirían las acciones a lo largo de los restantes dos años del actual gobierno *Bogotá Mejor para Todos*, así como del mapa administrativo de la ciudad². Este punto es muy importante, puesto que al indagar por las acciones en los contextos escolares, es posible que si hay algún desconocimiento, éste se deba a que en la institución educativa particular no se hayan realizado dichas acciones o no se vayan a realizar. Así, este momento funcionó como refuerzo de la revisión del PSE, con profesionales totalmente informados, lo cual aportó mucho al ajuste de la matriz, cuya versión definitiva para EERRP es la siguiente:

² No todas las acciones están contempladas a ser realizadas en todas las zonas o localidades de la ciudad. Las Zonas de Orientación Escolar – ZOE, por ejemplo, son parte de una estrategia concentrada específicamente en el centro de la ciudad, en particular en la localidad de Los Mártires.

| CUADRO REVISIÓN MATRIZ CATEGORIAL EERRP | | | |
|---|--|--|--|
| Eje | Componente | Categorías de Análisis | Breve definición general |
| Promoción | Implementación de la cátedra de la paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar | Convivencia y clima escolar | "Acción de vivir en compañía de y de relacionarse con las personas que hacen parte de la comunidad educativa, de manera pacífica y armónica (MEN, 2013)". (PIMEE – Doc. Preliminar para rectores. P. 30). |
| | Competencias socioemocionales y ciudadanas | Competencias socioemocionales y ciudadanas | Son las competencias que "aluden a los procesos a través de los cuales se adquieren conocimientos y habilidades, y se fortalecen las disposiciones y actitudes de niños, niñas y adolescentes (NNA) para comprender y manejar sus propias emociones, sentir empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, definir y alcanzar las metas, y tomar decisiones de manera responsable" (PSE, 2017: 87). |
| | Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad | Participación ciudadana | Ejercicio de acciones colectivas, de individuos y agrupaciones sociales, que buscan incidir en el bienestar y desarrollo comunitario y social, transformando situaciones en beneficio común. |
| | Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia | Planes y manual de convivencia | Documentos institucionales programáticos que dan cuenta de los lineamientos de convivencia escolar, las estrategias concretas de su desarrollo, los acuerdos, pactos, procedimientos, responsables, recursos y metas, en correspondencia con el Decreto 1965 de 2013. |
| Prevención | Mejoramiento de los entornos escolares inmediatos | Entornos escolares | "Zona escolar que incluye las instalaciones físicas de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, los vehículos y demás medios de transporte escolar, y las vías públicas utilizadas por los estudiantes en sus desplazamientos entre la zona escolar y sus residencias, así como los lugares externos a las instalaciones escolares donde se realicen actividades pedagógicas y eventos de recreación o deporte con participación de los miembros de la comunidad escolar" (Acuerdo 173 de 2005, Artículo 2). |
| | Alianza familia-escuela | Relación familia-escuela | Generación y fortalecimiento de vínculos entre padres y madres de familia, acudientes, estudiantes, docentes y directivos escolares, para garantizar el ejercicio y goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar, creando y fortaleciendo una comunidad educativa. |
| Transversal: Acompañamiento al sector educativo privado | Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación | Alianzas educación pública - educación privada | Relaciones y asociaciones para desarrollar acciones entre el sector público y el sector privado educativo para mejorar la calidad educativa, en el marco de una Ciudad educadora. |

Una vez definidas las categorías para la indagación de fuentes secundarias y de fuentes primarias para el análisis mixto de la línea estratégica EERRP, se afinó la metodología para el análisis documental y para el análisis mixto, lo que se presenta a continuación.

Análisis documental

La metodología desarrollada se apegó a la propuesta del diseño del módulo de análisis documental (Vargas, 2016), con las variaciones tomadas para la aplicación del

pilotaje correspondiente a la fase 2 del SISPED (Vargas, 2017: 17-18). De esta manera, y teniendo en cuenta que para esta fase las fuentes del análisis se ampliaron a la producción del Ministerio de Educación Nacional, el ejercicio desarrollado se basó sobre los siguientes elementos:

- El objetivo es realizar análisis temáticos de la producción documental del sector educativo distrital y nacional, para conocer las intenciones de política pública, los avances y las prioridades del sector en el desarrollo de los componentes y temáticas abordados por la línea estratégica denominada Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, del actual Plan Sectorial de Educación (PSE) distrital.
- La metodología utilizada fue el análisis simple de contenidos: “...en el análisis simple de contenido, se supera la intención de la clasificación documental para facilitar la ubicación y manejo de documentos, para dar cuenta de lo que dicen los documentos, que es el fin del módulo de análisis documental” (Vargas, 2017: 18).
- Además de la búsqueda de las categorías en los documentos, el ejercicio también dirigió el foco de la mirada a preguntarle a los textos: ¿Cuáles son las prioridades e intenciones del sector expuestas en los documentos?, ¿Cómo se expone el cumplimiento de las acciones del sector?, ¿Cuáles son las rupturas y continuidades manifiestas, en relación con las diferentes administraciones distritales?, ¿Cuáles son las rupturas y continuidades manifiestas entre las entidades de nivel nacional (MEN) y distrital (SED)?, ¿Cómo se incorpora la experiencia de estudiantes, docentes y acudientes en los documentos oficiales?, ¿Se encuentra elaborada (y cómo) la noción de Ciudad educadora, de Ambientes de aprendizaje y de Competencias básicas, identificadas por el SISPED como referentes de sentido de la política pública distrital?
- Los criterios de selección de documentos a analizar fueron: i) elaborados por las dependencias de la SED y del MEN; ii) relacionados directa o temáticamente con la línea estratégica EERRP y con sus componentes; iii) elaborados directamente, o por contratación o encargo a la SED y al MEN, iv) en formato escrito (en físico o electrónico), audiovisual, infograma, presentaciones oficiales, entre otros posibles, y v) elaborados desde el año 2016.

- La búsqueda documental se realizó mediante la revisión de los portales web de la SED y del MEN, y por solicitudes personalizadas a profesionales de estas entidades.
- Resultado de lo anterior, el corpus documental sobre el que se realizó el análisis consistió en trece (13) documentos, de los cuales sólo uno es del Ministerio de Educación Nacional.

Análisis mixto de la indagación a fuentes primarias

Teniendo en cuenta que se trata de un análisis mixto, fue necesario desarrollar estrategias metodológicas para la indagación cuantitativa (desarrollada a través de la técnica de la encuesta) y para la indagación cualitativa (a través de las técnicas de entrevista, grupos focales, cartografías sociales y talleres con niños y niñas de educación inicial). A continuación, presentamos las especificidades de cada uno de los dos tipos de indagación.

Diseño indagación cuantitativa. El diseño de esta indagación constó de dos grandes ejercicios diferenciados: la muestra estadística, que comprende la muestra del universo de Instituciones Educativas Distritales – IED, y la muestra de sujetos (estudiantes de primaria, secundaria y media, maestros y coordinadores, y acudientes) dentro de cada una de éstas; y el diseño y elaboración de la batería de instrumentos para la aplicación.

El diseño muestral estuvo a cargo de DeProyectos, y contó con algunos criterios específicos brindados por el equipo del SISPED. Interesaba que los colegios que hicieran parte de la muestra estuvieran distribuidos en Bogotá, para lo que se tuvo en cuenta la zonificación en la que la Secretaría divide la ciudad; así mismo, se debía contar con colegios tanto urbanos como rurales y que fueran de todos los tamaños. De esta manera, DeProyectos diseñó la muestra bajo los siguientes parámetros:

- Se realizó un diseño **estratificado-multietápico**.
- El diseño contempla dos características de la estratificación: explícita e implícita. La estratificación explícita comprende trece estratos correspondientes a doce

estratos de colegios —de acuerdo con una zonificación que tiene la SED— y un decimotercer estrato general que corresponde a los colegios rurales. La estratificación implícita se hizo con los criterios de distribución de las localidades, los niveles de enseñanza, si hay jornada única, el número de sedes, el nivel de cohesión-conflicto o riesgo (de acuerdo con un estudio sobre niveles de riesgo en los entornos escolares), y el tamaño del establecimiento.

- En la primera etapa del muestreo se determinó el conjunto de colegios a los cuales se debería ir a indagar, resultando 59 Instituciones Educativas Distritales.
- En la segunda etapa se realizó el censo de estos 59 establecimientos, que conformaban 87 sedes. Para ello se tuvo en cuenta cada sede del colegio y cada jornada (cuando a ello hubo lugar) y los grupos de estudiantes (grados quinto con 1.108 estudiantes en la muestra, noveno con 946 estudiantes y undécimo con 842 estudiantes)³. De ello resulta un total de 2.896 estudiantes de todos los niveles (excepto educación inicial). La muestra de estudiantes se calculó sobre la matrícula oficial, que se encuentra en el Sistema de Matrícula - SIMAT, de la SED. Hay que resaltar aquí que esta muestra tuvo en cuenta el factor de expansión, para asegurar la representatividad de los encuestados respecto al universo de estudiantes en los colegios distritales de Bogotá. El cálculo del factor de expansión implica un manejo muy riguroso de la aleatoriedad de la muestra, por lo que dentro del diseño de la misma se elaboró un protocolo para llegar a los estudiantes según el número en el que figuran en la lista de cada salón y el sexo al que pertenecen.
- En la siguiente etapa se realizó la muestra de docentes y coordinadores basados en una estratificación explícita (número de sujetos) e implícita (según nivel y área), con una asignación proporcional en establecimientos. De esta manera, en la muestra quedaron 571 docentes y 61 coordinadores. Esta muestra tiene en cuenta los niveles educativos en los cuales los maestros desempeñan su labor, y se calculó a partir del listado oficial de docentes de la SED.
- Por último, se levantó la muestra de acudientes, que no es probabilística, puesto que no hay un censo de esta población. En consecuencia, se determinó una relación de

³ Un criterio importante del estudio es la determinación de que los últimos grados de cada nivel representan todo el nivel educativo. Por ello, las indagaciones se hicieron con estudiantes de quinto (último grado de básica primaria), noveno (último grado de básica secundaria) y undécimo (último grado de media).

un acudiente por tres estudiantes, para un total de 1.009 acudientes; por tal razón, se trata de una sub-muestra (dependiente del número de estudiantes), sobre la que se propendió que hubiese una buena representatividad por niveles educativos.

Sobre esto, y para el diseño de la batería de instrumentos cuantitativos, se elaboró un formulario por cada uno de los grupos de sujetos a los que se indaga: estudiantes de quinto grado, estudiantes de noveno grado, estudiantes de undécimo grado, maestros, coordinadores, y acudientes; para un total de seis formularios diferentes. Todos los formularios comparten ítems (preguntas) de las dos líneas estratégicas que son parte del estudio del SISPED, y por su mayor número de componentes, la línea *Calidad educativa para todos* es la que cuenta con más ítems. El diseño de los formularios a aplicar en la fase actual del SISPED se basó en una valoración crítica de los resultados y de la aplicación de los formularios en la fase anterior, realizada por expertos invitados y por el mismo equipo de investigadores del Sistema. Los criterios generales para la formulación (o ajuste) de las preguntas en los formularios fueron:

- La indagación se centra en la vivencia y la experiencia acerca de las acciones de política pública, con énfasis en la primera, teniendo en cuenta que se entiende como un suceso concreto ocurrido y vivido por la persona.
- En consecuencia con lo anterior, se evitaron preguntas dirigidas a indagar por el conocimiento de la política pública, programas, planes, acciones del Plan Sectorial de Educación o del Plan de Desarrollo Distrital.
- Así mismo, se evitaron preguntas sobre percepciones u opiniones, aunque en algunos casos resultan adecuadas al estudio. Estos casos en general corresponden a los formularios dirigidos a maestros y coordinadores.
- Dado que el interés está centrado en las acciones de política pública educativa actual, las preguntas se hicieron en presente o se mencionó un lapso de tiempo concreto (“desde 2017 hasta ahora” o “desde el año pasado...”).
- Dado que en general no se trata de opiniones o percepciones, las opciones de respuesta diseñadas se alejan de los tipos de respuesta propuestas en la Escala de Likert.

Una vez elaboradas las preguntas y determinadas las opciones de respuesta, DeProyectos realizó el diseño de los formularios, los cuales se llevaron a impresión. Además de los formularios, el equipo del SISPED elaboró un protocolo para su aplicación, que servía tanto para encuestadores(as) como para supervisores(as), teniendo en cuenta que no todos los formularios fueron diseñados para ser autodiligenciados. Los formularios definitivos y el protocolo para la aplicación de las encuestas están disponibles como parte del producto 2 (Vargas, 2018c).

Diseño indagación cualitativa. El SISPED tiene como una de sus características principales una fortaleza sobre la indagación cualitativa, teniendo en cuenta que la naturaleza de su indagación se basa en capturar las vivencias y las experiencias de sujetos concretos, situados y diferenciados, lo que lo aleja de una búsqueda de datos generales. El que se busquen vivencias y experiencias implica una centralidad sobre los individuos; y el que se trate de lo situado y lo diferenciado apunta a las particularidades de esas vivencias, que suceden en contextos diversos y diferentes. Para la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz* se diseñaron cuatro técnicas: grupos focales, talleres con niños y niñas de educación inicial, cartografías sociales y entrevistas.

Al igual que en el caso de la encuesta, el diseño constó de dos ejercicios principales: la determinación de la muestra de colegios en los que se realizaría la indagación con estas técnicas; y la preparación, diseño y elaboración de los instrumentos para su aplicación, incluyendo los instrumentos para la sistematización de la información recolectada y para su entrega por parte de DeProyectos.

Sobre el diseño muestral realizado por DeProyectos, se realizó una selección intencionada, sobre la base de un criterio principal: el grado de cohesión/conflicto de los colegios en el entorno escolar particular, establecido a partir de los resultados de un estudio sobre riesgo en los contextos y entornos escolares elaborado por la Universidad de los Andes y la SED en 2016 (ver Vargas, 2018c: 15 y ss.), en el cual se clasificaron las entidades educativas en seis tipos, según su exposición al riesgo. Además, desde la fase

anterior del SISPED, la línea EERRP indagó en colegios de seis de las doce zonas en las que la SED divide el distrito, teniendo en cuenta que el trabajo cualitativo general del Sistema (incluyendo la línea estratégica *Calidad educativa para todos*) abarca toda la ciudad, y es necesario distribuir las localidades de manera homogénea.

Por otra parte, al realizar el cruce de la clasificación de riesgos con los resultados de la muestra cuantitativa de 59 colegios, y la definición de seis de las doce zonas para la línea EERRP, se escogieron los siete colegios en los cuales se haría la indagación cualitativa (seis urbanos y uno rural). Hay que anotar que dentro de la muestra principal no quedó ningún colegio con grado de riesgo mínimo, por lo que se tomó la decisión de tomar dos colegios en el grado de riesgo bajo, pues éste es el grado más parecido al mínimo. En el siguiente cuadro se resume esta selección, donde se incluyeron los colegios de reemplazo⁴:

| Zona | Localidad | Tipo de riesgo | Colegio principal | Colegio de reemplazo | Técnicas a desarrollar |
|-------|-------------------------|------------------|--------------------|-------------------------|---|
| 3 | San Cristóbal (4) | Bajo | El Rodeo | San Cristóbal Sur | GF Est. Secundaria Taller Educ. Inicial Entrevista Cartografías Sociales |
| 2 | Los Mártires (14) | Bajo | Panamericano | San Francisco de Asís | GF Est. Media GF Acudientes Entrevista Cartografías Sociales |
| 6 | Rafael Uribe Uribe (18) | Alto | Gustavo Restrepo | Rafael Delgado Salguero | GF Est. Primaria Entrevista Cartografías Sociales |
| 7 | Bosa (7) | Matoneo | Pablo de Tarso | Kimi Pernía Domicó | GF Est. Media Taller Educ. Inicial Entrevista Cartografías Sociales |
| 8 | Kennedy (8) | Drogas y entorno | Marsella | La Amistad | GF Est. Primaria GF Est. Secundaria Entrevista Cartografías Sociales |
| 5 | Puente Aranda (16) | Drogas | Luis Vargas Tejada | De Cultura Popular | GF Acudientes Entrevista Cartografías Sociales |
| Rural | Usme (5) | N/A | Las Mercedes | La Argentina | GF Maestros Taller Educ. Inicial Entrevista Cartografías Sociales |

⁴ Se convocó el trabajo en colegios de reemplazo para ampliar la información de los grupos focales interzonales, a los cuales asistieron los colegios de reemplazo San Cristóbal Sur, Kimi Pernía Domicó y Cultura Popular. Además, hubo que incluir otro colegio de reemplazo determinado en la selección original de 59 colegios para el IED Luis Vargas Tejada, de la localidad de Puente Aranda. En este caso, aunque el colegio Cultura Popular acudió a los grupos focales interzonales, éste no estuvo dispuesto a que se desarrollaran los demás ejercicios de indagación cualitativa. Por lo tanto, estas técnicas se desarrollaron, sin ningún problema y con valiosa información, en el colegio Luis Carlos Galán.

| | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|-----|--|---|---|
| 2, 3, 5, 6, 7, 8 y rural | 4, 5, 7, 8, 14, 16, 18. | N/A | Todos los colegios principales de esta selección | Colegios de reemplazo de esta selección, si es necesario. | GF Interzonal Maestros (son cuatro: educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media). |
|--------------------------|-------------------------|-----|--|---|---|

Al igual que en el caso de los formularios de la encuesta, el diseño de los instrumentos cualitativos tuvo como base la valoración crítica de los instrumentos aplicados en la fase 2 del SISPED. En el diseño general se tuvo en cuenta la globalidad de la información a recoger, y las especificidades, en términos de calidad y profundidad de la información, que podía tener cada técnica utilizada (incluyendo la encuesta) así como la facilidad de recogerla en cada uno de los grupos de sujetos escolares. A continuación ofrecemos aquí un breve resumen de las técnicas utilizadas:

- Grupos focales interzonales: Se diseñaron con el fin de que los maestros y maestras de diferentes colegios y localidades de la ciudad conversaran alrededor de la mayoría de los temas abordados por la línea estratégica EERRP. En total, fueron cuatro, en grupos de maestros de cada uno de los niveles educativos: educación inicial, básica primaria, básica secundaria y educación media.
- Grupos focales: Se diseñaron varios tipos de grupos focales, de acuerdo con los grupos de sujetos. Para los estudiantes de los niveles educativos de básica primaria, básica secundaria y media, el guión de la conversación se centró en las categorías de convivencia, competencias socioemocionales y ciudadanas, participación, planes y manual de convivencia, y entorno escolar. A los acudientes se les invitó a que conversaran acerca de las categorías de convivencia, entorno escolar, y relación familia y escuela.
- Taller con niños y niñas de educación inicial: Se solicitó a una experta en educación inicial el diseño de un taller para trabajar, especialmente, las vivencias y experiencias de los niños y niñas más pequeños, en las categorías de convivencia escolar, competencias socioemocionales, participación y entorno escolar.
- Cartografía social: Se diseñó un ejercicio basado en la elaboración de mapas del colegio y su entorno, por parte de cada uno de los grupos de sujetos escolares, exceptuando los niños y niñas de educación inicial.

- **Entrevista:** Se diseñó un guión de entrevista específico para que una persona responsable del Comité Escolar de Convivencia expusiera las características del colegio en cuestiones relacionadas con las categorías de convivencia escolar, competencias socioemocionales y ciudadanas, planes y manuales de convivencia, participación, y relación familia-escuela.

Para todos los casos, se elaboraron protocolos con los guiones de las conversaciones y los talleres establecidos, así como instrumentos para la sistematización de la información sobre la base de la matriz categorial, y para la entrega de informes estandarizados.

Resultados: principales hallazgos de cada categoría

Antes de presentar los hallazgos por cada una de las categorías de análisis de la línea estratégica EERRP, es pertinente resaltar algunas reflexiones generales emitidas por actores cercanos a la ejecución de las acciones de política educativa: los profesionales que aportan en el diseño de tales acciones, en especial quienes laboran en la Subsecretaría de Integración Interinstitucional de la Secretaría de Educación del Distrito; y maestros y directivos docentes de instituciones educativas del distrito.

En primera instancia se corrobora la comprensión del SISPED de que las directrices de política pública no necesariamente tienen una respuesta directa y completa por parte de las instituciones educativas. A partir de los principales hallazgos del SISPED en 2018, algunas profesionales de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional afirman que “Corroboramos la experiencia con los colegios en el sentido que una cosa es la línea de política y otra distinta es la vivencia en el colegio. En cierto sentido, cada colegio toma lo que cree que le sirve o continúa haciendo las cosas como las ha hecho siempre”⁵.

La misma “brecha” entre lo que se busca como acciones de política pública y lo que en la práctica se desarrolla en los colegios es advertida por los maestros, es decir, por los agentes en el otro extremo del proceso de implementación de las políticas. Sin embargo, estos últimos tienden a señalar las causas de ello en las particularidades específicas de los

⁵ Relatoría Grupo 2, en consulta colegiada con profesionales de la SED (4 de octubre de 2018).

contextos escolares, por sobre la aparente inercia que parecen señalar algunos hacedores de política en la cita precedente. Uno de sus aportes escritos determina que “Existe una gran brecha entre lo que la SED determina que se enseñe y lo que realmente necesitan las comunidades según su contexto social”⁶. En la consulta colegiada con directivos docentes, a lo anterior se le suma el tema práctico de la implementación, que muchas veces se encuentra con una gran cantidad de acciones, las cuales incluso pueden estar desarticuladas: “La dificultad de homogenizar en la práctica la implementación de las políticas educativas con muchas actividades que se proponen pero que aun cuando sean buenas no inciden significativamente en la realidad institucional”⁷. En una y otra cita se resalta la necesidad de reconocer la diversidad de los contextos de las instituciones educativas, las cuales requieren acciones también diversas.

La otra reflexión se refiere a la necesidad general del sector educativo de contar con información actualizada sobre la implementación de sus políticas públicas desde una perspectiva diferente a la de gestión/planeación. En ese sentido, algunas observaciones de los profesionales de la SED se dirigieron al reconocimiento de la importancia de la información brindada por el SISPED en la fase actual de su indagación. Este reconocimiento se dirigió especialmente sobre tres puntos: i) el carácter independiente del IDEP, que le permite ofrecer una perspectiva objetiva de las políticas educativas desde los contextos escolares; ii) la utilidad de dicha información tanto para el diseño de las políticas públicas educativas en futuras administraciones, como para el ajuste de las acciones vigentes, y iii) la evidencia de la necesidad de desarrollar nuevas estrategias para trabajar de manera más efectiva con directivos docentes y maestros, desde sus necesidades y particularidades. A continuación exponemos una de las voces, que retoma estos puntos:

El resultado del estudio es de gran importancia teniendo en cuenta que es una entidad externa a la SED quien realiza este seguimiento y por tanto le da mayor confiabilidad a las conclusiones. Asimismo arroja resultados de áreas o temáticas que se deben abordar en diseños futuros de política. Además, los resultados indican la necesidad de trabajar no sólo con los rectores sino con los docentes con el fin de lograr un mayor impacto con la ejecución de las estrategias definidas en el proyecto Equipo por el reencuentro, la reconciliación y la paz (sic)⁸.

⁶ Tarjeta elaborada por docente en consulta colegiada con maestros (17 de octubre de 2018).

⁷ Relatoría Grupo 3, en consulta colegiada con directivos docentes (18 de octubre de 2018).

⁸ Relatoría Grupo 2, en consulta colegiada con profesionales de la SED (4 de octubre de 2018).

Por último, es necesario señalar otra corroboración sobre los resultados del estudio, esta vez metodológica. La triangulación de métodos y de información surgida de las indagaciones de diversas fuentes y técnicas ha permitido contar con un acervo mucho más amplio de información disponible para realizar análisis sobre las políticas públicas. Si bien en la tradición de la investigación social la técnica cuantitativa de la encuesta ha contado con un reconocimiento generalizado de su solidez, así como una valoración amplia (a veces por encima de la valoración de las variadas técnicas cualitativas de información), la posibilidad de hacer dialogar los resultados de la encuesta, los grupos focales, las cartografías sociales y las entrevistas ha generado la posibilidad de contar con información mucho más profunda y valiosa sobre lo que sucede en los contextos escolares. De hecho, en la consulta colegiada desarrollada con docentes una maestra llamó la atención sobre el posible sesgo que puede haber en el diligenciamiento de las encuestas, pues los sujetos escolares pueden verse compelidos (por sí mismos o por sugerencia de otras personas del colegio) a exponer una mirada más positiva de la institución escolar respecto a su propia experiencia. Por su parte, en los grupos focales parece haber cierta disposición para exponer más críticamente las situaciones, señalando los matices que pueden darse en las vivencias de los sujetos. De esta manera, contar con mayores fuentes de información extraída de diversas maneras, aporta en un manejo más integral de dicha información y en una comprensión más amplia de las realidades concretas, situadas y diferenciadas, de los contextos escolares en Bogotá.

A continuación, presentamos el análisis de los principales hallazgos sobre cada una de las categorías de la línea EERRP, en particular en lo respectivo a las inferencias poblacionales para dar cuenta de toda la población estudiantil del distrito, y de los maestros del sistema educativo público.

Convivencia escolar

El componente de la línea estratégica EERRP asociado a esta categoría es el de la implementación de la *Cátedra de paz* con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar. Teniendo en cuenta todo el acervo de

información recolectado, presentamos los hallazgos de la indagación en dos secciones: la convivencia y el clima escolar en los contextos escolares, y la *Cátedra de paz* en los contextos escolares.

La convivencia y el clima escolar. La indagación acerca de la manera en que conviven los sujetos escolares fue bastante productiva, teniendo en cuenta que el tema fue tratado desde todas las técnicas de investigación aplicadas con todos los sujetos escolares, incluyendo a los acudientes.

En la mayoría de los colegios se manifestó que el clima escolar es bastante agradable, aunque en todos hubo comentarios sobre experiencias de conflictos que en general han sido manejados de manera favorable por parte de la institución educativa. En este punto parece radicar el éxito de un clima escolar sano en los contextos escolares: el manejo oportuno de los conflictos o desavenencias entre sujetos escolares —cuya existencia incluso es valorada— y las condiciones de su abordaje en general. Como lo afirma una acudiente: “Pues lo que yo llevo en el colegio, me parece que la convivencia es sana, es llevable, pues lo normal, ¿no? De que no falta el chico rebelde, el chico, pero que se hayan acrecentado temas de *bullying* o todo esto, no, acá no, si se detecta inmediatamente ellos toman medida” (Acudiente F, Est. Media, Colegio 19, Localidad 16)⁹.

En esta sección se evidencia que hay causas externas a los propios sujetos —como las características físicas e infraestructurales de los colegios y las condiciones del entorno inmediato— que inciden directamente en la ausencia, generación o pervivencia de posibles conflictos y afectaciones positivas o negativas sobre el clima escolar.

Quizás el elemento más destacable, como factor principal del clima escolar, es que el contexto socioeconómico es crucial para definirlo. Las diferencias entre contextos rurales y urbanos, las vocaciones económicas del entorno escolar inmediato, los diferentes barrios de procedencia de los estudiantes y hasta las ocupaciones laborales/económicas de

⁹ Los colegios que hicieron parte de la indagación cualitativa del SISPED fueron codificados para brindar anonimato a los sujetos quienes aportaron información. Sin embargo, anexo a este documento, y como parte de los archivos del SISPED, se entrega el cuadro de codificación correspondiente. La numeración de las localidades corresponde al sistema oficial del distrito.

sus acudientes, pueden ser determinantes importantes del clima escolar y de las características convivenciales de cada institución. Por ejemplo, mientras en el colegio No. 16 una maestra asegura que la convivencia armónica que allí se presenta se debe en gran parte al contexto rural, el contexto complejo que rodea al colegio No. 14, ubicado en la localidad de Los Mártires y frente a una gran avenida, le presenta grandes desafíos, como la concertación de peleas de los estudiantes a la salida del colegio y la incidencia del microtráfico que llega al interior del colegio.

Otro panorama, con factores externos e internos que inciden en un clima escolar un tanto conflictivo, es el del colegio No. 15 que, no obstante, parece tener bajo control las situaciones más complejas. La coordinadora de disciplina de este colegio asegura

Tenemos estudiantes que están por encima del parámetro de edad en todos los grados, por lo tanto la convivencia siempre es demasiado fuerte, tenemos un exceso de población flotante, tenemos algunas dificultades serias de consumo y de algunos actos delincuenciales, el colegio presenta en términos generales... es un colegio donde se conservan algunos territorios de paz, algunas líneas de autoridad, digamos que las agresiones no han pasado a otros escenarios, pero sin embargo sí existen las tensiones y sí existen las emergencias, hay que estar muy atentos para poder ejercer el control (Coordinadora, Colegio 15, Localidad 18).

Por su parte, en el colegio No. 13 parece incidir positivamente el hecho de que tiene un tamaño manejable y, sobre todo, una estabilidad en el cuerpo docente que posiblemente facilita el fortalecimiento del tejido de la comunidad educativa en su conjunto. Para algunos, como el coordinador de convivencia del colegio No. 17, esta estabilidad incluso puede ser un verdadero indicador de un clima escolar agradable.

A continuación presentaremos la síntesis de los elementos que contribuyen, además del ya mencionado, a la definición del clima escolar en las IED bogotanas: i) las condiciones físicas, de tamaño de los colegios, la condición de sede principal o alterna y las jornadas educativas; ii) el clima escolar y los contextos familiares de los estudiantes; y iii) la incidencia de las relaciones de confianza y respeto entre estudiantes, maestros y acudientes.

El clima escolar en su contexto. Las conversaciones llevadas a cabo con los estudiantes de todos los niveles, resaltaron la importancia del acceso y uso de los espacios comunes dentro de la definición de su clima escolar y de la calidad de la convivencia. Ellos y ellas manifestaron inconformismos respecto al uso de las escaleras y pasillos, y las filas de espera del turno en la cafetería, en especial por parte de los estudiantes de primaria (por ejemplo en los colegios No. 13 y No. 15), pues los estudiantes mayores, de secundaria, empujan y maltratan. El uso de los patios y canchas de los colegios, en los momentos en que hay coincidencias en el tiempo de recreo, entrada y salida de estudiantes de jornadas diferentes, uso de espacios comunes cuando hay estudiantes que asisten al colegio en contra-jornada o por estar en jornada extendida, complejizan bastante las condiciones de convivencia y esparcimiento de niños pequeños, adolescentes y jóvenes.

Sin embargo, dentro de la convivencia entre estudiantes de diversas edades y niveles educativos no sólo juega el factor espacial. En general, las conversaciones de los estudiantes de todas las edades señalan que hay poca interacción entre los estudiantes de primaria y secundaria, y si la hay pasa por encuentros en los que los más pequeños manifiestan que los mayores son groseros con ellos y son bruscos, mientras que los mayores afirman que los niños de primaria son descuidados. Dentro de los mismos grados, en los casos en los cuales hay una población en extra-edad, parece haber mayores conflictos entre los niños, debido posiblemente a la diferencia de edad y la necesidad de estar todo el día relacionándose. La experiencia del colegio rural No. 16 es la excepción encontrada en el estudio, pues allí niños y niñas de diversos grados de primaria deben compartir los espacios, incluso dentro del aula de clase, y al menos la orientadora del colegio describió su clima escolar como positivo, pues incluso durante los ejercicios académicos en el aula multigrados se pueden generar y reforzar lazos afectivos entre toda la comunidad estudiantil.

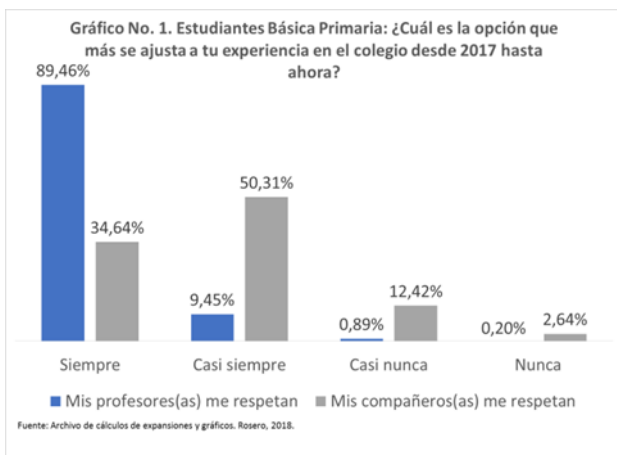
El tipo de sede en la que estudian los niños de diferentes niveles, en relación con las necesidades de su cuidado y atención, es también importante. Esto aplica en especial para la educación inicial, en donde parece ser mucho más favorable para el clima escolar en general, que los niños y niñas de este nivel se encuentren en una sede diferente, o al menos en una sección del colegio separada físicamente de los demás niveles.

De acuerdo con esto, es claro que cuando hay menos interacción entre estudiantes de diferentes edades, la convivencia escolar puede facilitarse, incluso entre niveles más altos. La vivencia de algunas estudiantes de educación media del colegio No. 17 corrobora esta hipótesis; ellas afirman que en la sede que actualmente ocupan solo estudiantes de media, suelen no darse peleas ni riñas, en particular pues no son muchas personas.

Aunque la diferencia del clima escolar entre jornadas no es tan marcada como entre sedes, también hubo relatos referidos a que se evidencia un cambio en el clima escolar al pasar de la jornada de la mañana a la jornada de la tarde, en los colegios que las ofrecen. En general, la convivencia es un poco menos armónica en la tarde, según algunos maestros.

Contextos familiares y clima escolar. La indagación cualitativa en la mayoría de colegios donde ésta se desarrolló arrojó que en general, cuando hay referencia a dificultades en la convivencia escolar o en alcanzar un clima escolar agradable, maestras y maestros se refieren, acto seguido, a las condiciones de las familias de donde provienen los estudiantes, como un factor principal en la determinación del clima escolar. Varios profesores afirman que muchos acudientes maltratan a sus hijos, o que algunos son consumidores de sustancias psicoactivas, o no prestan atención u ocupan parte de su tiempo y disposición a relacionarse de manera profunda con sus hijos o acudidos; no obstante, aunque hubo pocas menciones al respecto, en algunos casos las mismas familias resultan ser grandes aliadas para la mejora en el clima escolar general, al exigir a los niños y adolescentes disciplina y respeto por el colegio en general y sus maestros en particular.

El respeto y la confianza entre los sujetos escolares. La vivencia del respeto en el contexto escolar se ha considerado, desde la aplicación anterior del SISPED, como uno de los indicadores más importantes sobre la experiencia de la convivencia en los colegios. El respeto abarca un espectro de las relaciones que van de los tratos horizontales (el respeto entre pares) hasta las diferencias de poder verticales (subordinados-autoridades). En este apartado presentaremos los resultados de la encuesta con las inferencias poblacionales calculadas para los estudiantes y los docentes, lo que nos permite exponer una visión de la



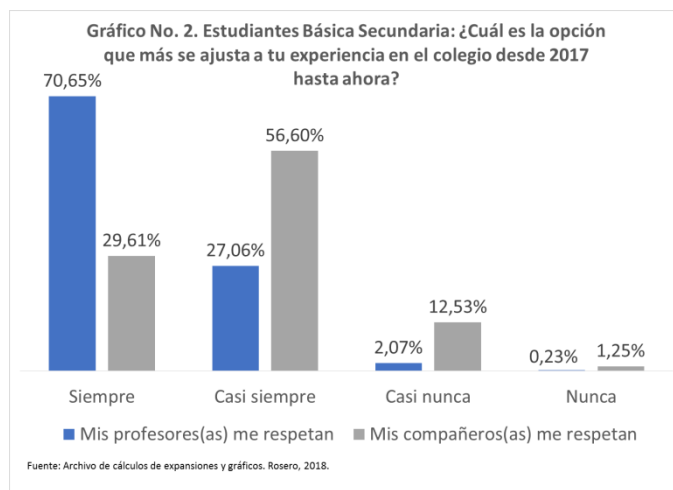
vivencia del respeto en todos los estudiantes de quinto, noveno y undécimo, y de los maestros del distrito.

Al preguntar acerca de si las personas se sienten respetadas por sus pares, los estudiantes refirieron un alto grado de sensación de respeto por parte de sus compañeros, aunque también es

importante señalar los porcentajes de respuesta en la opción de que nunca son respetados. Como se aprecia en el gráfico No. 1, los niños y niñas de quinto grado afirman que *siempre* los respetan en un 34,64%, y la mitad (50,31%) manifiesta que *casi siempre*¹⁰. Esto hace que un alto 12,42% asegure que *casi nunca* sus compañeros los respetan, y un importante 2,64% dice que *nunca* se les respeta.

Por otra parte, los chicos y chicas de quinto de primaria manifiestan que sus maestros *siempre*¹¹ los respetan en un muy alto 89,46% que, sumado al porcentaje de estudiantes quienes respondieron que los respetan *casi siempre* (9,45%), implica que casi la totalidad de encuestados de ese nivel experimentan respeto por parte de sus profesores. Apenas el 0,89% afirman que *casi nunca* los respetan y un muy bajo 0,20% manifiesta que *nunca* los respetan. Siendo tan bajo este porcentaje, es necesario brindarle importancia a esta vivencia de algunos niños en el contexto escolar.

Respecto a los estudiantes de noveno grado en el distrito, el gráfico No. 2 permite observar que los estudiantes de básica secundaria refieren en menor porcentaje (29,61%) que sus compañeros *siempre* los



¹⁰ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

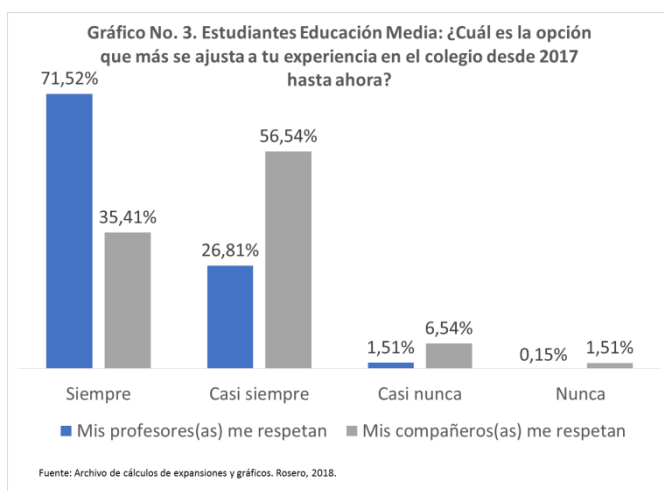
¹¹ Ídem.

respetan, pero al tiempo manifiestan que *casi siempre* los respetan en un mayor porcentaje (56,60%). Aunque comparten la frecuencia en la respuesta de que *casi nunca* los respetan con los estudiantes de primaria, con el 12,53% de respuestas, la vivencia de un irrespeto total se reduce al 1,25% de los encuestados.

Ahora bien, la vivencia del respeto por parte de sus profesores cambia drásticamente para los estudiantes de noveno grado (y, como veremos más adelante, para los de undécimo también), respecto a la vivencia de los niños y niñas de quinto grado. Según el gráfico No. 2, hay una diferencia de casi veinte puntos porcentuales en la respuesta *siempre*: un 70,65% de los estudiantes de noveno respondieron esta opción¹². Si bien aún es alto el porcentaje de vivencia positiva del respeto, el cambio de esta vivencia es un aspecto de la convivencia y el clima escolar que las instituciones deben observar. Esta respuesta se matiza bastante con la opción *casi siempre*, que fue marcada por el 27,06% de los estudiantes de noveno; lo cual puede deberse al alto número de profesores con quienes tienen relación cotidiana los muchachos. Quienes afirman que *casi nunca* son respetados por sus maestros representan el 2,07% de los encuestados. Aunque importante, la diferencia no es muy marcada frente a los chicos de primaria. Por último, quienes *nunca* se sienten respetados por sus maestros

son el 0,23%, lo cual es afortunadamente muy bajo.

La tendencia hacia la menor percepción de irrespeto por parte de los compañeros se acentúa en el nivel de educación media, pues el 1,51% de los encuestados de 11^o aseguran *nunca* sentirse respetados por sus compañeros, y un bajo 6,54% afirma



que *casi nunca* se les respeta (gráfico No. 3). Un alto 35,41% de estudiantes de media se sienten respetados *siempre* por sus compañeros, y un 56,54% afirman ser respetados *casi siempre*.

¹² Ídem.

La vivencia del respeto de los y las jóvenes de educación media, por parte de sus profesores, es prácticamente igual que la vivencia de los estudiantes de secundaria. Como vemos en el gráfico No. 3, un 71,52% de los estudiantes de undécimo respondieron que *siempre*¹³ son respetados por sus maestros, y un 26,81% respondieron *casi siempre*. Al igual que lo observado para el caso de los estudiantes de noveno grado, es importante atender esta disminución en la vivencia del respeto en el colegio, teniendo en cuenta que en primaria es mucho mayor. No obstante, se debe resaltar en este análisis que en estos dos niveles los estudiantes tienen más profesores, uno para cada una de las áreas del conocimiento, y pierden la experiencia de trabajar casi exclusivamente con una (o un) sola maestra. En undécimo, quienes afirman que *casi nunca* son respetados por sus maestros representan el 1,51% de los encuestados, y quienes *nunca* se sienten respetados por sus maestros alcanzan apenas el 0,15% de los encuestados.

Con todo lo anterior, los y las estudiantes de secundaria y media parecen tener menos problemas con las manifestaciones de irrespeto. Varios de ellos manifestaron argumentos que dan cuenta de la necesidad de tener mayor seguridad en sí mismos —cuestión compartida por algunos estudiantes de quinto de primaria— pero, sobre todo, en el principio de “no dar papaya”. La profesional de campo de DeProyectos, durante un ejercicio de cartografía social con jóvenes de media en el colegio No. 15, resalta que “Al preguntarles sobre el tema del *bullying* al interior del colegio, las niñas respondieron que no había que dejarse, y que no había que ser “bobito”, pues al “hacer fama”, es decir construir una identidad basada en no poner límites, las personas del entorno se van a acostumbrar a burlarse o aprovecharse”¹⁴.

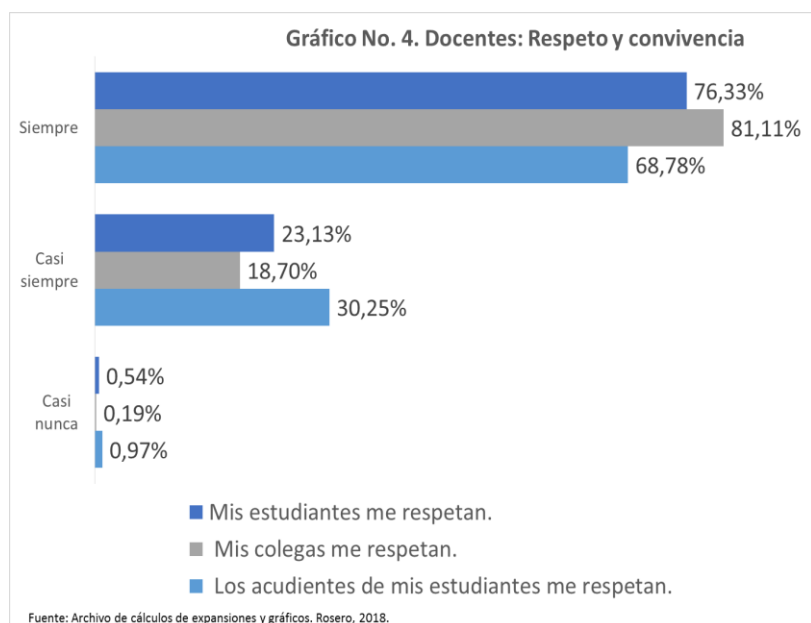
Este delicado tema, sin embargo, es asumido con bastante seriedad por parte de los adultos: “Entonces son cosas que los niños hacen *bullying* a sus compañeros y eso en un momento dado los hace sentir inferiores a los demás, los hace sentir mal, triste ¿sí? Al grado que pues que no quieran venir, pues mi hijo no ha dicho que no quiere volver al colegio, pero sí lo hacen sentir muy mal” (Acudiente F, Est. Secundaria, Colegio 14, Localidad 14). En los colegios, los maestros, maestras, coordinadores y orientadoras

¹³ Ídem.

¹⁴ Las citas de los(as) profesionales de campo de DeProyectos provienen de la información que se socializó durante el estudio en una carpeta disponible en *Drive* para la investigación. Así mismo, toda la información hace parte de los anexos entregados por DeProyectos al IDEP en su informe final.

resaltan el papel mediador que ellos tienen en el incremento del respeto y la confianza dentro del colegio, lo cual incide en un buen clima escolar. Al hablar del abordaje y resolución de conflictos, los estudiantes de todos los niveles afirman en general que cuentan con el apoyo de sus profesores.

Si bien en algunas conversaciones con los estudiantes de secundaria y media también referían bastante confianza con los profesores, en estos casos no hacen alusión a la generalidad de la planta docente, sino a algunas personas en particular, sobre la que depositan mayor confianza. Es en las conversaciones con estudiantes de estos grados más avanzados que aparecen alusiones a relaciones más negativas o con conflictos con los



maestros, como en el grupo focal con jóvenes de secundaria del colegio No. 13, que afirman que hay profesores demasiado rígidos, y a veces los tratan con amenazas; o en conversaciones con muchachos de undécimo del colegio No. 18, donde “Los estudiantes perciben que en algunas ocasiones los directivos y docentes no los tratan de manera digna y que en la biblioteca, la secretaría y el

lugar donde prestan los elementos de educación física los tratan con petulancia” (Informe Profesional de campo de DeProyectos). Fue claro que la vivencia del respeto pasa por la de la construcción de confianza mutua.

Por su parte, los maestros y maestras perciben un mayor respeto por parte de los estudiantes de su institución:

Según el gráfico No. 4, el 76,33% de los maestros afirma que *siempre* son respetados por sus estudiantes, y el 23,13% que *casi siempre*. Un bajo 0,54% afirma que *casi nunca* lo son, y ningún(a) docente afirmó que *nunca* es respetado o respetada. De esta manera, la vivencia general del respeto por parte de sus estudiantes es bastante positiva,

más que la que experimentan estos últimos. No obstante, los docentes tienen una relación un poco más compleja con otros sujetos del contexto escolar: los acudientes. Aunque en este documento no presentamos las vivencias de ellos, pues sobre sus respuestas en las encuestas no es posible hacer las inferencias poblacionales realizadas a las de los docentes y los estudiantes, sí es importante resaltar que el 68,78% de los maestros del distrito considera que *siempre* son respetados por los acudientes de los estudiantes, lo cual ubica a estos sujetos como el grupo que menos respeta, de acuerdo con la vivencia de los docentes; esto es matizado con un alto 30,25% de docentes que consideran que son respetados *casi siempre*, y un muy bajo 0,97% que afirman *casi nunca* ser respetados por los acudientes de sus estudiantes.

Un aspecto que consideramos crucial en el clima escolar es el respeto y la calidad de las relaciones entre los pares. Ya hemos visto cómo viven el respeto los estudiantes entre ellos mismos, y es importante ahora acercarnos a la vivencia del respeto entre los docentes, en tanto colegas. En el panorama distrital, el 81,11% de los maestros vive *siempre* el respeto por parte de sus colegas, mientras que el 18,70% de ellos considera que *casi siempre* son respetados. Esto suma un alto 99,81% de vivencia positiva del respeto entre colegas; mientras que un muy bajo 0,19% afirma que *casi nunca* son respetados, y nadie considera que *nunca* lo es.

Como hemos visto, el respeto aquí ha sido manejado desde una concepción muy amplia, pues se ha dejado a los sujetos determinar su propia concepción al diligenciar la encuesta o al conversar sobre sus vivencias en los diferentes espacios de la indagación cualitativa. Por ello, nos parece muy importante incorporar aquí algunas reflexiones surgidas del ejercicio de consultas colegiadas con docentes, en el cual un grupo, partiendo de la afirmación de que en las IED el clima escolar “no es bueno”, se basa en general en consideraciones críticas respecto a la institucionalidad. Nos dice este grupo:

En general el clima escolar en las instituciones no es bueno porque: 1. La figura del docente en la primaria y secundaria está distorsionada; no hay respeto, no hay un apoyo asertivo por parte de las directivas y acudientes. 2. Para los profesores nuevos no hay capacitación ni orientación (...). 3. No hay una oficina de bienestar laboral para el docente. 4. El Gimnasio no está disponible para todos los docentes debido a muchos factores, uno de ellos la distancia. 5. Las jornadas de salud ocupacional son mediocres; la persona dice coma frutas y profes, fírmeme aquí, sin ninguna otra

estrategia, ¿qué se hace con el dinero que se invierte en la tal jornada? 6. La despedida para los docentes deja mucho que desear, debería mejorar la atención a los docentes en esa fiesta, o mucho mejor si dan un bono o mejorar el salario”¹⁵.

Destacamos aquí la importancia de la garantía del bienestar docente para ofrecer y vivir un clima escolar positivo y armónico; así mismo, respecto al tema del respeto, vale anotar que aparece una soledad de los maestros al exigir respeto a sus estudiantes, pues reclaman “apoyo asertivo”, no sólo por parte de las directivas, sino también por parte de los acudientes.

La Cátedra de paz en los contextos escolares. A partir de las indagaciones realizadas, en especial las de índole cualitativa, encontramos en los siete colegios visitados tres diferentes tipos de acercamientos que se tienen alrededor de la implementación o desarrollo de la *Cátedra de paz*.

El primer tipo de desarrollo tiene a la Cátedra como una asignatura o como un área específica de trabajo escolar, y lo encontramos, especialmente, en los colegios No. 13, No. 14 y No. 15. Este trabajo de la Cátedra se caracteriza especialmente porque el área de sociales es la responsable de su implementación y los contenidos establecidos en el Decreto 1038 de 2015, que reglamenta la Ley 1732 de 2014, son asumidos dentro de las horas destinadas al desarrollo de esta área, y por los maestros correspondientes. Esta parece ser una modalidad que no es muy bien acogida en general, pues la mayoría de maestros con quienes conversamos parecen preferir, desde un adecuado modelo pedagógico, la aplicación transversal de la Cátedra en sus colegios. A modo de queja, un maestro participante de una consulta colegiada escribió: “La *Cátedra para la paz* es tomada en mi colegio como una asignatura más por los docentes de sociales y no se trabaja de manera transversal con todas las áreas”¹⁶.

Hay que tener en cuenta que la Cátedra así asumida no parece ser implementada en todos los niveles educativos de los colegios; son los grados superiores los que más trabajan los contenidos en las materias del área de sociales. Dentro de esta modalidad incluimos algunos ejercicios inter-colegiados y de articulación con otras instituciones para la

¹⁵ Relatoría Grupo 2, en consulta colegiada con maestros (17 de octubre de 2018).

¹⁶ Tarjeta elaborada por docente en consulta colegiada con maestros (17 de octubre de 2018).

participación en eventos de trabajo sobre la temática de la paz, lo cual también es una posibilidad muy interesante de trabajar la Cátedra: “Sí, el año pasado si se participó en todos los congresos que habían de *Cátedra para la Paz*, se participó en el foro local, y la cátedra del profe fue la que se presentó como propuesta pedagógica” (Coordinador, Colegio 14, Localidad 14).

El segundo tipo de desarrollo de la Cátedra en los colegios responde a una aplicación transversal de sus contenidos. En casi todos los colegios visitados se encuentran diversas experiencias que dan cuenta de la transversalización de algunos de los contenidos establecidos para el desarrollo de la Cátedra. Un caso interesante lo brinda el colegio rural No. 16, que ha incluido a la Cátedra dentro de su trabajo con el modelo de Escuela Nueva Activa, sobre todo en el abordaje de la formación ciudadana (Informe cualitativo DeProyectos, entrevista a maestra Colegio 16, Localidad 5).

Por otra parte, en varios colegios se realizan eventos como un día para abordar el tema de la paz, en la IED Kimi Pernía, o un foro de convivencia (sobre el que en 2018 se realizó la cuarta versión), en la IED No. 17, en los que se convoca a la comunidad escolar, y también a otros actores.

La tercera y última forma de abordar la Cátedra, que encontramos en la indagación, es la articulación de sus temáticas con proyectos desarrollados por otras entidades, públicas, privadas o mixtas. El caso más generalizado es el proyecto Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá, cuyo impacto favorable fue advertido desde la aplicación pasada del SISPED. Entre los colegios visitados, Hermes se desarrolla en el No. 13, No. 17, No. 18 y No. 19, en su mayoría en todos los niveles educativos. Aunque es un programa específico para la formación de conciliadores de conflictos entre los estudiantes, al preguntar por la Cátedra u otras iniciativas para la paz, la convivencia y el clima escolar, la experiencia con la Cámara de Comercio sale a relucir casi como sustituto de la Cátedra. También es importante mencionar aquí que una maestra del colegio No. 13 resaltó la articulación que algunos profesores de su institución, quienes están cursando maestrías, realizan entre sus investigaciones académicas y su quehacer docente.

Una vez realizado este recorrido por las diversas formas en las que se está implementando la *Cátedra de paz* en los colegios correspondientes a la muestra cualitativa, interesa establecer el grado de apropiación¹⁷ de las temáticas de la Cátedra, independientemente de que se desarrollen en una o más áreas o disciplinas. Por ello, en la encuesta a estudiantes, docentes y coordinadores¹⁸ se indagó acerca de qué tanto se trabajan dichos temas, desde la experiencia de cada sujeto.

| Cuadro No. 1. Estudiantes de Básica Primaria: ¿Qué tanto trabajas tú los siguientes temas en clase o en proyectos del colegio? | Mucho | Algo | Poco | Nada | No conozco el tema |
|---|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|
| La paz de Colombia | 37,10% | 30,36% | 22,26% | 4,60% | 5,68% |
| Derechos humanos | 66,73% | 19,92% | 8,13% | 2,20% | 3,01% |
| Acoso escolar | 35,06% | 20,36% | 13,99% | 21,74% | 8,85% |
| Medio ambiente y manejo de recursos naturales | 67,06% | 18,52% | 9,54% | 2,96% | 1,92% |
| Participación y ciudadanía | 46,75% | 24,78% | 13,10% | 6,53% | 8,84% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

Como observamos en el cuadro No. 1, los niños y niñas de quinto grado abordan bastante los temas de derechos humanos y medio ambiente. Aproximadamente el 67% de estudiantes de quinto primaria afirman que trabajan *mucho* estos dos temas¹⁹. La paz de Colombia, que hace parte de uno de los lineamientos más importantes de la Cátedra, se trabaja *mucho* para el 37,10%, *algo* para el 30,36%, *poco* para un alto 22,26% y *nada* para un 4,6%. Quizás el dato más diciente es que el 5,68% de los estudiantes de quinto de primaria afirma no conocer el tema.

Otra temática que trasciende la cátedra, y que posiblemente se encuentre fácilmente en la cotidianidad de los estudiantes es el acoso escolar, sobre el que se trabaja bastante poco y se tiene el mayor desconocimiento (8,85% de los estudiantes desconocen el tema): se trabaja *mucho* para el 35,06% de los estudiantes; *algo* para el 20,36%; *poco* para el 13,99%, y *nada* para un muy elevado 21,74% de los estudiantes. Recordemos aquí que el *bullying* parece estar bastante naturalizado en el contexto del clima escolar.

¹⁷ Si bien es claro que medir el grado de apropiación requiere de estudios más profundos, la intención de las preguntas es establecer qué tanto reconocimiento del trabajo sobre los temas en el colegio tienen los sujetos.

¹⁸ La información ofrecida en este apartado se limita a las respuestas brindadas por estudiantes de quinto, noveno y undécimo grados, y docentes. Dado que las respuestas de los coordinadores no pueden ser objeto de cálculo de factores de expansión para ofrecer inferencias poblacionales, éstas no son presentadas en este documento.

¹⁹ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

Por otra parte, llama la atención el desconocimiento de los temas de participación y ciudadanía. Después del desconocimiento sobre acoso escolar, está esta cifra, con un 8,84% de respuestas. Sin embargo, se puede afirmar que el tema es tratado regularmente con los niños de quinto de primaria, pues el 46,75% de encuestados afirmaron que se trabaja *mucho*²⁰, y el 24,78%, que se trabaja *algo*.

| Cuadro No. 2. Estudiantes Básica Secundaria: ¿Qué tanto trabajas tú los siguientes temas en clase o en proyectos del colegio? | Mucho | Algo | Poco | Nada | No conozco el tema |
|--|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|
| El posconflicto en Colombia | 18,28% | 39,50% | 25,13% | 8,70% | 8,39% |
| Tratados nacionales e/o internacionales de paz | 20,70% | 38,70% | 27,21% | 10,45% | 2,95% |
| Memoria histórica | 47,11% | 30,89% | 14,05% | 5,01% | 2,93% |
| Justicia y derechos humanos | 41,43% | 34,88% | 17,94% | 4,20% | 1,56% |
| Acoso escolar | 29,30% | 33,80% | 20,96% | 13,83% | 2,11% |
| Medio ambiente y uso sostenible de los recursos naturales | 43,69% | 35,73% | 15,51% | 4,22% | 0,86% |
| Participación ciudadana y valoración de lo público | 25,33% | 34,72% | 27,73% | 8,70% | 3,53% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

A los estudiantes de básica secundaria y de educación media se les formularon otras temáticas; sin embargo, hay varios aspectos que son comparables. Como se aprecia en el cuadro No. 2, los estudiantes de básica secundaria consideran en un 47,11% que trabajan *mucho*²¹ el tema de la memoria histórica, siendo el mayor porcentaje de respuesta. Así mismo, como los estudiantes de primaria, el tema de medio ambiente se trabaja *mucho*²² para el 43,69%; y con la misma tendencia que los niños de primaria, el tema del posconflicto en Colombia no se trabaja de manera profunda: apenas el 18,28% de los chicos y chicas de noveno grado afirman que trabajan *mucho* en el colegio ese tema, aunque un alto 39,50% lo trabajan *algo*²³ (siendo el porcentaje más alto en este ítem). Un alto 25,13% lo trabaja *poco*²⁴, y un 8,70% no lo trabaja. Sin embargo, lo más preocupante es que un alto 8,39% no conoce el tema.

Un tema ampliamente trabajado es el de justicia y derechos humanos (un 41,43% lo trabaja *mucho*²⁵ y un 34,88% lo trabaja *algo*). Por su parte falta trabajo, al igual que en primaria, en el tema de la participación y valoración de lo público. Por último, un tema que

²⁰ Ídem.

²¹ Ídem.

²² Ídem.

²³ Ídem.

²⁴ Ídem.

²⁵ Ídem.

se considera clave en la paz, la convivencia y el clima escolar es el acoso escolar, sobre el cual el 13,83% de los estudiantes de grado noveno no trabajan *nada*, siendo el porcentaje más alto en este ítem.

| Cuadro No. 3. Estudiantes Educación Media: ¿Qué tanto trabajas tú los siguientes temas en clase o en proyectos del colegio? | Mucho | Algo | Poco | Nada | No conozco el tema |
|--|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|
| El posconflicto en Colombia | 22,46% | 45,79% | 22,51% | 6,52% | 2,70% |
| Tratados nacionales e/o internacionales de paz | 23,15% | 44,80% | 22,52% | 7,93% | 1,60% |
| Memoria histórica | 34,76% | 41,80% | 18,66% | 3,46% | 1,32% |
| Justicia y derechos humanos | 39,12% | 39,75% | 16,84% | 3,55% | 0,75% |
| Acoso escolar | 27,60% | 38,59% | 22,11% | 10,20% | 1,49% |
| Medio ambiente y uso sostenible de los recursos naturales | 40,87% | 37,45% | 16,39% | 4,75% | 0,54% |
| Participación ciudadana y valoración de lo público | 29,35% | 43,19% | 20,41% | 5,55% | 1,49% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

Como observamos en el cuadro No. 3, los temas más manejados por los estudiantes de educación media son medio ambiente (*mucho*²⁶, para el 40,87% y *algo*²⁷ para el 37,45%) y justicia y derechos humanos (*mucho*²⁸, para el 39,12% y *algo*²⁹ para el 39,75%).

Memoria histórica sigue siendo una temática bastante trabajada por estos estudiantes. Sin embargo, al igual que los estudiantes de los demás niveles educativos, los jóvenes de media trabajan muy poco los temas relacionados con la paz en el contexto histórico colombiano³⁰. Sólo el 22,46% de los estudiantes consideran que trabajan *mucho* el tema en el colegio, aunque el 45,79% estima que lo trabaja *algo*. Un alto 6,52% afirma que no lo trabaja *nada*, y el 22,51% lo trabaja *poco*. El porcentaje de desconocimiento del tema, aunque no llega a los de desconocimiento temático de los otros grupos de estudiantes, es el más alto en las temáticas preguntadas en el formulario (2,7%). Se puede afirmar que los estudiantes de undécimo, trabajen mucho o poco estas temáticas, en general las conocen.

El acoso escolar, siguiendo la tendencia de los demás estudiantes, se aborda muy poco en los colegios, desde la vivencia de los estudiantes: un alto 10,2% de jóvenes de media manifiestan no trabajar el tema, ni en el aula de clase, ni en proyectos transversales.

²⁶ Ídem.

²⁷ Ídem.

²⁸ Ídem.

²⁹ Ídem.

³⁰ En este ítem hubo una alta variabilidad dentro de todas las opciones de respuesta, aunque es posible hacer inferencias poblacionales.

| Cuadro No. 4. Docentes: En los años 2017 y 2018 he incorporado... | Sí, e incluyo reflexiones sobre el contexto de los estudiantes | Sí, pero no las relaciono con los contextos de los estudiantes porque no lo considero pertinente | Sí, pero no las relaciono con los contextos de los estudiantes porque no sé cómo hacerlo | No |
|--|---|---|---|-----------|
| Temáticas relacionadas con el posconflicto en Colombia. | 54,68% | 10,84% | 7,49% | 26,98% |
| Temáticas relacionadas con tratados nacionales e internacionales de paz. | 36,50% | 13,73% | 6,59% | 43,18% |
| Temáticas relacionadas con memoria histórica | 55,38% | 9,09% | 6,71% | 28,82% |
| Formas de manejo y resolución de conflictos. | 82,45% | 5,68% | 4,86% | 7,01% |
| Temáticas de justicia y derechos humanos. | 66,62% | 9,26% | 7,34% | 16,78% |
| Temáticas sobre el reconocimiento y el respeto de las diferencias entre las personas | 85,83% | 6,47% | 3,12% | 4,58% |
| Temáticas sobre acoso escolar. | 73,00% | 8,26% | 5,60% | 13,14% |
| Temáticas sobre medio ambiente y uso sostenible de los recursos naturales. | 80,57% | 7,00% | 3,86% | 8,57% |
| Temáticas sobre participación y valoración de lo público. | 77,65% | 8,26% | 4,16% | 9,93% |
| Temáticas sobre cuidado y autocuidado. | 87,04% | 5,49% | 2,86% | 4,61% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

A los maestros se les preguntó si incluían las temáticas relacionadas con la *Cátedra de paz*, independientemente del área que trabajan en el colegio y del nivel educativo en el que enseñan. Por lo tanto, teniendo en cuenta que hay temas muy especializados (como por ejemplo los tratados nacionales e internacionales de paz), hay varios de estos que no son adecuados para trabajarse en todos los niveles educativos y por parte de todas las áreas. No obstante, es relevante que el porcentaje más bajo de respuesta en “sí, e incluyo reflexiones sobre el contexto de los estudiantes” sea del 36,50%³¹, lo cual es bastante alto, a nuestro parecer (ver cuadro No. 4). Se trata justamente del tema de los tratados de paz. Los profesores manifiestan incorporar en un alto porcentaje (más del 80%), involucrando reflexiones relacionadas con la realidad de sus estudiantes, gran parte de temas propuestos: el tema de cuidado y autocuidado es el más incorporado, con el 87,04%; seguido del reconocimiento y respeto por las diferencias (85,83%), manejo y resolución de conflictos (82,45%), y medio ambiente (80,57%). Vale anotar que los tres primeros hacen parte de las competencias socioemocionales y ciudadanas que se espera incorporar en los estudiantes (ver apartado dedicado a esta categoría de análisis para una comparación con las respuestas de los estudiantes).

³¹ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

Resulta interesante que los estudiantes manifiesten un bajo nivel de trabajo acerca de la participación y valoración de lo público, y del acoso escolar, puesto que los maestros lo involucran en un alto porcentaje dentro de sus labores docentes: 77,65% y 73%³² respectivamente. No obstante, en el caso del acoso escolar es llamativo que un considerable 8,26% lo trabaje, pero considere que no se relaciona con el contexto de sus estudiantes. Sobre el tema del posconflicto en Colombia vale anotar que es uno de los que menos se trabaja por parte de los maestros. No lo trabaja el 26,98%³³, pero es importante resaltar que el 7,49% de los maestros sí lo trabaja aunque no lo relaciona con el contexto de sus estudiantes porque no sabe cómo hacerlo. Esto es importante porque es el mayor porcentaje en este ítem, que deja entrever un interés en incluir dentro del trabajo en el tema las múltiples realidades más cercanas a sus estudiantes. Al respecto, vale resaltar que durante el grupo focal interzonal conformado por maestras de básica primaria, ellas manifestaron la necesidad de “...fortalecer la formación docente en temas de paz puesto que el país lleva muchos años en medio del conflicto armado y se requieren bases sólidas que permitan enseñar a los niños y niñas sobre cómo construir paz desde la cotidianidad y el espacio educativo” (Informe profesional de campo de DeProyectos).

Para finalizar el análisis de esta categoría, es importante resaltar que los profesionales de la Secretaría de Educación del Distrito afirmaron que estos hallazgos se encuentran en correspondencia con las percepciones y resultados que se vienen levantando desde el equipo de la SED. Además, afirman que es necesario profundizar desde el nivel central en la falta de abordaje de los temas de posconflicto y acoso escolar³⁴.

Por su parte, algunos directivos docentes demandan mayores directrices para desarrollar de manera más efectiva la Cátedra, así como mayores controles sobre la obligación de impartirla en todos los colegios, dada su importancia. “La *cátedra de paz* no está definida o unificada con lineamientos o directrices claras, por lo cual cada institución, o mejor cada docente, hace lo que “cree que es” (...) falta de espacios para incluir estas temáticas”³⁵.

³² Ídem.

³³ Ídem.

³⁴ Relatoría Grupo 1, en consulta colegiada con profesionales de la SED (4 de octubre de 2018).

³⁵ Relatoría Grupo 2, en consulta colegiada con directivos docentes (18 de octubre de 2018).

Competencias socioemocionales y ciudadanas

En la presente fase del SISPED, debido en parte a la reorganización dentro del PSE, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas se encuentra dentro de los objetivos de la línea EERRP. Esta es una de las categorías clave que relaciona la política educativa relacionada con la paz y la reconciliación con la política educativa prioritaria de fortalecimiento de la calidad educativa: “...la calidad desde una mirada que integra los distintos saberes de la vida, introduciendo las competencias socioemocionales como un propósito formativo” (SED, 2017: 18).

Acerca de las competencias socioemocionales y ciudadanas se preguntó a través de la encuesta —tanto a estudiantes como a acudientes³⁶—, los grupos focales —únicamente a estudiantes — y la entrevista.

Desde nuestra comprensión del PSE y a partir de los resultados en la indagación podemos destacar algunos elementos acerca de la forma en que se trabaja —o se omite— el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas en los contextos escolares.

El primer elemento destacable es la ausencia de trabajo sobre las competencias ciudadanas específicamente, y la concepción de ciudadanía en general. Tan sólo en una conversación con la coordinadora del colegio No. 18 hubo una alusión a las competencias ciudadanas, diferenciadas de las competencias socioemocionales; se trata de la inserción en el currículo de manera transversal estas competencias, en el marco del proyecto institucional de convivencia, ejercicio que lleva aproximadamente tres años y medio de desarrollo (Coordinadora, Colegio 18, Localidad 8). Tanto en este punto como en el desarrollo de la *Cátedra de paz*, cuyo enfoque es justamente de cultura ciudadana, no parece haber una real apropiación por parte de los docentes y directivas, de los conceptos de ciudadanía, competencias ciudadanas y cultura ciudadana.

³⁶ La información trabajada en este documento no hace uso de los resultados de la encuesta dirigida a los acudientes, teniendo en cuenta que no es posible hacer inferencias poblacionales, como sí se realizaron con los resultados de las encuestas diligenciadas por estudiantes. En estos casos, la información aquí expuesta da cuenta confiable de todos los estudiantes de grados quinto, noveno y undécimo del distrito.

El segundo elemento que surgió en el estudio es que en los colegios visitados para las indagaciones cualitativas de EERRP están al tanto de la importancia del fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas en los estudiantes. Esto, no sólo como parte de la formación que se ofrece en los colegios —que cada vez es más “integral”—, sino (y quizás especialmente) como una estrategia para manejar las condiciones escolares para la convivencia de la comunidad educativa. Así, se encontró una variedad de estrategias, en general no curricularizadas, utilizadas en varios colegios para trabajar estas competencias; algunas de ellas se abordan transversalmente en diferentes áreas o proyectos.

Vale resaltar aquí —aunque no fue una mención muy común— la importancia de generar miradas alternativas a la evaluación tradicional que, en materia de competencias socioemocionales. Esto es necesario pues la evaluación convencional resulta inadecuada: según una orientadora del colegio No. 13, está únicamente enfocada en el aspecto académico de los estudiantes. Ella reconoce las particularidades de los estudiantes y resalta la incapacidad de las pruebas estandarizadas para comprender dichas particularidades³⁷. Algunos coordinadores participantes de la consulta colegiada corroboraron esta posición: “No se evalúan las competencias ciudadanas como las académicas. Debe darse el mismo valor a la convivencia”³⁸. Este aspecto de la evaluación llamó especialmente la atención de los profesionales de la SED participantes de las consultas colegiadas, quienes esperan recomendaciones particulares por parte del SISPED; no obstante, no hubo mayor mención del trabajo necesario sobre las Pruebas Ser, que serían las adecuadas para medir este fortalecimiento³⁹.

El tercer y último elemento que nos interesa abordar son las competencias socioemocionales en sí mismas que tienen los estudiantes en los colegios que hicieron parte del estudio. Un elemento sensible para este análisis, por el gran volumen de información que arrojó en las diferentes técnicas cualitativas y la complejidad de las vivencias, experiencias y reflexiones en general, es el del reconocimiento y respeto de las diferencias

³⁷ Al respecto, hay que anotar que existen las Pruebas Ser, diseñadas en la administración anterior —Bogotá Humana, 2012-2016— para medir capacidades ciudadanas (dentro de las cuales pueden encontrarse algunas competencias socioemocionales), el bienestar físico y competencias artísticas de los estudiantes, y aplicadas entre 2014 y 2015 (Ver <https://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/pruebas-ser-los-retos-de-la-educacion-publica-de-bogota>). La actual administración ha rediseñado esta prueba, pero aún no hay resultados de este proceso.

³⁸ Relatoría Grupo 5, en consulta colegiada con directivos docentes (18 de octubre de 2018).

³⁹ Relatoría Grupo 2, en consulta colegiada con profesionales de la SED (4 de octubre de 2018).

entre las personas —y la discriminación, como asunto íntimamente relacionado—. Fue recurrente la aceptación de la existencia de apodos relacionados con la pertenencia étnico-racial, explicaciones sobre la marginación de algunos niños por “resentimientos sociales”, algunos grados de incomprensión respecto a orientaciones sexuales diversas, o de tratamientos diferenciadores por parte de algunos maestros y estudiantes con referencia al género, lo cual da cuenta de prácticas cotidianas muy arraigadas que deben ser abordadas como una realidad palpable en la vivencia de los colegios, y manejarse en consecuencia. Un maestro expone su análisis al preguntársele acerca del reconocimiento a la diferencia:

Yo creo que el tema de la diferencia no solo en el colegio sino en general es bastante complejo porque la mayoría de la gente, digamos que trata de respetar la diferencia ante el público, es decir, demostrar ser una persona tolerante, una persona que comprende, una persona que acepta a todo el mundo, pero en momentos críticos sale a relucir nuevamente el prejuicio, sale nuevamente las cuestiones. Entonces por ejemplo en un salón, nosotros tenemos casos de niños afro que son pues digamos que son muy, muy poquitos con respecto al resto de la población y pues digamos que el trato es muy cordial, hasta que surge una pelea y entonces surge el ¡negro! como un insulto, y uno dice pero, y por qué tienen que utilizarlo como un insulto ¿sí? O si de pronto hay algún niño o niña con una orientación sexual diferente a la heterosexual, entonces es lo mismo, entonces el niño si es *gay*, mientras tanto y estamos bien no pasa nada, pero al momento de una pelea: “ay, es que usted”, y empiezan con los términos peyorativos con respecto al tema. Entonces uno dice sigue habiendo bastante prejuicio, bastante, digamos que bastante, cómo decirlo, si como ese prejuicio hacia cierto tipo de población que es complicado (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

Con esta premisa acerca de la complejidad respecto al respeto a las diferencias, más allá de la tolerancia, presentamos a continuación los resultados cuantitativos de la indagación sobre algunas de las competencias socioemocionales.

Respecto al grado en el que los estudiantes trabajan en el colegio (mediante trabajos en clase o proyectos transversales, entre otras posibles estrategias) las competencias relacionadas con la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento y respeto de las diferencias, el cuidado y autocuidado, y el manejo de las emociones, tenemos:

| Cuadro No. 5. Estudiantes de Básica Primaria: ¿Qué tanto trabajas tú los siguientes temas en clase o en proyectos del colegio? | Mucho | Algo | Poco | Nada | No conozco el tema |
|---|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|
| Manejar y resolver los conflictos | 61,76% | 21,50% | 13,12% | 2,71% | 0,91% |
| Reconocimiento y respeto de las diferencias | 69,01% | 20,23% | 6,22% | 2,46% | 2,09% |
| Ciudadano de uno mismo y manejo de las emociones | 63,83% | 18,58% | 9,55% | 3,18% | 4,85% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

En el cuadro No. 5 se observa que los estudiantes de quinto de primaria trabajan bastante las tres temáticas mencionadas, en espacios ofrecidos en el colegio. Lo hacen con mayor intensidad en el tema de reconocimiento y respeto de las diferencias, en el cual un 69,01% trabaja *mucho*, y *algo* un 20,23%. Sin embargo, hay un 2,09% (lo cual es bajo) que dice no conocer el tema. Un estudiante de quinto de primaria da cuenta de la afortunada incorporación de este respeto en el colegio en el que él está: "... ya que yo tengo otra religión además de la católica, entonces yo me he sentido muy cómodo porque jamás me han juzgado sobre eso, y entonces me gusta mucho que en este colegio se acepten unos a otros sin importar nada, porque todos somos humanos entonces nadie es diferente a nadie" (Estudiante M, Grado 5⁰, Colegio 18, Localidad 8).

Volviendo al cuadro No. 5, el tema de manejo y resolución de conflictos es el menos trabajado, aunque no por mucha diferencia con los demás: un 61,76% de los niños y niñas de primaria lo trabaja *mucho*⁴⁰, aunque llama la atención que un considerable 13,12% considere que lo trabaja *poco*. No obstante, sólo el 0,91% afirma que no conoce este tema. Ahora bien, el tema enfocado justamente en el autocuidado y manejo de las emociones se trabaja *poco* para el 9,55% de los estudiantes y *nada* para el 3,18%; mientras que un importante 4,85% dice no conocer el tema.

Esto contrasta con la respuesta brindada a la pregunta sobre la frecuencia que en el colegio le enseñan a cuidar de sí mismo (ver cuadro No. 6): un más bajo 2,33% afirma que *nunca* lo hacen. Por el contrario, un alto 77,36% manifiesta que *siempre*⁴¹ le enseñan a cuidar de sí mismo. Al respecto, hay que tener en cuenta que las preguntas se dirigían a aspectos diferentes del aprendizaje: en las anteriores se indaga acerca del trabajo sobre un tema, y en estas se indaga acerca de cuánto le enseñan. Por lo mismo, es interesante el

⁴⁰ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

⁴¹ Ídem.

contraste entre la respuesta anterior acerca del manejo y resolución de conflictos, con la de si en el colegio lo animan a arreglar sus diferencias sin pelear: un más alto 71,82% afirma que *siempre*⁴² lo animan; un 19,74% que *casi siempre*; un 4,73% que *casi nunca*, y un 3,71% que *nunca*.

| Cuadro No. 6. Estudiantes Básica Primaria: ¿Con qué frecuencia en tu colegio...? | Siempre | Casi siempre | Casi nunca | Nunca |
|---|----------------|---------------------|-------------------|--------------|
| Te enseñan a cuidar de ti mismo (por ejemplo: a comer bien, a asearte y respetar tu cuerpo) | 77,36% | 16,07% | 4,24% | 2,33% |
| Te animan a arreglar tus diferencias sin pelear con otras personas, como tus amigos, profesores, familiares o vecinos | 71,82% | 19,74% | 4,73% | 3,71% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

Aunque en este documento no presentamos cruces entre las variables, que puedan dar cuenta de la diferencia entre las vivencias entre niños y niñas, o entre estudiantes de acuerdo con su pertenencia étnica⁴³, la indagación cualitativa permite encontrar algunas experiencias interesantes para analizar las vivencias y las experiencias desde un enfoque de sexo/género. Por ejemplo, una chica de quinto de primaria denunció una práctica diferenciadora que de manera negativa reproduce ciertos roles de género:

Pues realmente en el salón nadie es discriminado, pero hay algo que sí es como que me llama mucho la atención, que en educación física ponen a correr menos a las mujeres que a los hombres, porque hay una línea que es blanca y la amarilla y la amarilla es mucho más corta, entonces los profesores hacen que las niñas corran menos y que los niños corran más y también cuando se trata del fútbol discriminan más a las chicas (Estudiante F, Grado 5⁰, Colegio 18, Localidad 8).

Ahora bien, a las mismas preguntas sobre las competencias socioemocionales y ciudadanas, los estudiantes de básica secundaria respondieron en un 41,71% que trabajan *mucho* el respeto y reconocimiento de las diferencias; en un 38,87% trabajan *mucho*⁴⁴ el cuidado y autocuidado, y en un 33,17% trabajan *mucho*⁴⁵ el manejo y resolución de conflictos (ver cuadro No. 7).

⁴² Ídem.

⁴³ El producto No. 5 de este contrato presenta un amplio análisis teniendo en cuenta estas variables, con absoluta confiabilidad para el conjunto de colegios que hacen parte de la encuesta. Debido a que los cálculos de expansiones para realizar inferencias poblacionales a todo el distrito se realizó para las frecuencias simples, no se presentan los cruces posibles para estas inferencias.

⁴⁴ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

⁴⁵ Ídem.

| Cuadro No. 7. Estudiantes Básica Secundaria: ¿Qué tanto trabajas tú los siguientes temas en clase o en proyectos del colegio? | Mucho | Algo | Poco | Nada | No conozco el tema |
|--|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|
| Formas de manejo y resolución de conflictos | 33,17% | 36,49% | 23,18% | 4,44% | 2,73% |
| Reconocimiento y el respeto de las diferencias | 41,71% | 34,30% | 17,11% | 5,54% | 1,34% |
| Cuidado y autocuidado | 38,87% | 37,68% | 17,15% | 4,81% | 1,50% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

De acuerdo con estos estudiantes de grado noveno, los temas no se trabajan *nada* en un porcentaje mayor al que manifestaron los estudiantes de quinto de primaria: 4,44% respondieron esto en el caso de resolución de conflictos; 5,54% en el caso de reconocimiento de las diferencias, y 4,81% en el caso de cuidado y autocuidado. Aunque también hay que resaltar que el porcentaje de desconocimiento de las temáticas también es más bajo (no conoce de resolución de conflictos el 2,73% de los estudiantes de secundaria; de reconocimiento de las diferencias el 1,34% y de cuidado y autocuidado el 1,5%).

Hay que anotar que en el nivel educativo de básica secundaria hubo mayores comentarios respecto a las diferencias entre los estudiantes por su orientación sexual e incluso por casos de transexualidad. Maestros de los colegios No. 13 y No. 15 se mostraron muy interesados en conversar acerca de las dificultades que en la cotidianidad de los colegios surgen para el tratamiento digno y no prejuicioso de estudiantes quienes son LGBTI. Incluso, varios están de acuerdo en que en general los estudiantes son mucho más comprensivos que ellos mismos.

Además de surgir varios ejemplos acerca de la diferencia por orientación sexual, en secundaria también se evidenciaron otros tipos de discriminación, sobre los que se quejan algunos estudiantes. Se trata de la discriminación por buen rendimiento y por ser líderes:

... por las funciones que destacamos en el colegio, entonces si se es elegido como representante o se toma algún tipo de liderazgo, se crea como algún tipo de discriminación, porque las personas consideran que por tener ese liderazgo, entonces se es más privilegiado, cuando en realidad no es así, entonces pasa algún tipo de situación negativa de convivencia y si alguien que tenga liderazgo llega a intervenir en eso o da su punto de vista, no lo toman en cuenta, porque creen que por el hecho de tener ese liderazgo, entonces va a ser más privilegiado y no tienen en cuenta la opinión que las personas que lideramos tengamos en cuenta (Estudiante F, Grado 9^o, Colegio 18, Localidad 8).

De acuerdo con el cuadro No. 8, el 42,32% de los estudiantes de noveno grado afirma que en el colegio *siempre* los animan a dialogar cuando hay problemas, como una forma de resolución de conflictos; el 39,15% dice que *casi siempre*; el 14,19% que *casi nunca* y el 4,34% que *nunca*. Esto permite observar que la resolución de conflictos se trabaja en general bastante en distintos ámbitos de la vida escolar, en comparación con otras temáticas. En el caso de los estudiantes de noveno, la promoción de hábitos saludables e higiene es menos intensa: un 6,59% manifiesta que *nunca* le promueven estos hábitos; un 23,57% que *casi nunca*; un 37,99% que *casi siempre*⁴⁶, y un 31,85% afirma que *siempre*⁴⁷ le promueven estos hábitos (lo cual es, de todos modos, un porcentaje considerable). Hay un salto de diez puntos porcentuales entre esta respuesta de que *siempre* le promueven dichos hábitos, a la respuesta de que *siempre* le promueven amor y respeto por su cuerpo y le ayudan a entender su sexualidad (41,95%).

| Cuadro No. 8. Estudiantes Básica Secundaria: ¿Con qué frecuencia en tu colegio...? | Siempre | Casi siempre | Casi nunca | Nunca |
|--|----------------|---------------------|-------------------|--------------|
| Promueven en mí hábitos saludables e higiene | 31,85% | 37,99% | 23,57% | 6,59% |
| Me ayudan a entender mi sexualidad al promover en mí el amor y respeto por mi cuerpo | 41,95% | 34,70% | 18,00% | 5,34% |
| Me animan a dialogar cuando hay problemas y a resolver los conflictos que tengo con otras personas | 42,32% | 39,15% | 14,19% | 4,34% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

Respecto a los estudiantes de media, es evidente que tienen un mayor conocimiento y un trabajo más general de todas las temáticas, pero quizás menos intensivo en cada una de ellas. Como se observa en el cuadro No. 9, el tema más trabajado es el reconocimiento y respeto de las diferencias, pues se trabaja *mucho* para el 37%, *algo* para el 40,96%, *poco* para el 16,39% y *nada* para el 4,58%. Sólo el 1,06% dice no conocer el tema.

| Cuadro No. 9. Estudiantes Educación Media: ¿Qué tanto trabajas tú los siguientes temas en clase o en proyectos del colegio? | Mucho | Algo | Poco | Nada | No conozco el tema |
|--|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|
| Formas de manejo y resolución de conflictos | 30,75% | 42,16% | 20,95% | 5,12% | 1,02% |
| Reconocimiento y el respeto de las diferencias | 37,00% | 40,96% | 16,39% | 4,58% | 1,06% |
| Cuidado y autocuidado | 36,31% | 37,20% | 20,96% | 4,13% | 1,39% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

⁴⁶ Ídem.

⁴⁷ Ídem.

El tratamiento de las diferencias, muchas veces negativo, fue evidente en la indagación en campo. Muchas veces, la discriminación se revela detrás de pequeñas bromas o burlas, aparentemente sin mala intención, pero que afectan negativamente a los involucrados. En un grupo focal, una adolescente increpa a sus compañeros al no ser conscientes del daño que pueden estar haciendo: “No, es que sí hay [discriminación], ¿Por qué dicen que no? Si hay, digamos con Melani a ella la molestan porque es morenita ¿sí? pero ellos piensan que si que lo están haciendo es recocha y de juego y eso, pero la hacen sentir mal” (Estudiante F, Grado 11⁰, Colegio 14, Localidad 14).

Al igual que los otros grupos de estudiantes, los de undécimo trabajan menos el contenido de resolución de conflictos, pero aún es un tema ampliamente conocido y trabajado en diferentes niveles al menos para el 93% de los estudiantes de undécimo.

Por otro lado, la promoción de hábitos saludables, la comprensión de la sexualidad y el fortalecimiento del amor propio; y la promoción del diálogo para la resolución de conflictos parece ser menos intensa para estos estudiantes de media, en comparación con los otros grupos de estudiantes (ver cuadro No. 10, abajo). Mientras los chicos de noveno afirman que *siempre*⁴⁸ se les promueven hábitos saludables en un 31,85%, los de undécimo consideran esto en un 24,62%⁴⁹; si los de noveno afirman que *siempre* les ayudan a entender su sexualidad y les promueven el amor por sí mismos y por su cuerpo en un 41,95%, los de undécimo afirman esto en un 29,86%; y si a los de noveno les animan a dialogar *siempre* en un 42,32%, los de media consideran que se les anima al diálogo *siempre* en un 35,05%. Los porcentajes de respuesta en la opción *casi nunca* son todos más altos en el caso de los estudiantes de undécimo, así como los brindados en la opción *nunca* (llegando al 8,82% en el tema relacionado con la sexualidad y el amor propio).

| Cuadro No. 10. Estudiantes Educación Media: ¿Con qué frecuencia en tu colegio...? | Siempre | Casi siempre | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|------------|-------|
| Promueven en mí hábitos saludables e higiene | 24,62% | 39,44% | 27,91% | 8,04% |
| Me ayudan a entender mi sexualidad al promover en mí el amor y respeto por mi cuerpo | 29,86% | 35,93% | 25,40% | 8,82% |
| Me animan a dialogar cuando hay problemas y a resolver los conflictos que tengo con otras personas | 35,05% | 46,08% | 14,83% | 4,04% |

Fuente: Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Rosero, 2018.

⁴⁸ Ídem.

⁴⁹ Ídem.

Un último aspecto a resaltar en esta categoría es la llamada de atención sobre la necesidad del fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los maestros. Este tema no fue muy tocado en el estudio, pero es muy significativo que hubiese surgido justo en las conversaciones que abordaban la formación permanente de los docentes. En una oportunidad, un maestro dio cuenta de la ausencia de beneficios ofrecidos por la SED y dirigidos al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los docentes específicamente, más allá de las de los estudiantes o de la existencia de proyectos generales de convivencia, puesto que la salud emocional de los profesores se ha dejado a un lado (Correa, J., 2018: 102).

Participación

La participación en los colegios es una preocupación generalizada en la política pública educativa distrital actual, aunque está centrada en el fortalecimiento de las instancias formales de la participación en el ámbito escolar, como el gobierno escolar y otros espacios (comités, representaciones estudiantiles de diversa índole). El SISPED, además de hacer el seguimiento de las vivencias y las experiencias de los sujetos surgidas por acciones como las elecciones de personero escolar, también se interesa por la vivencia de la participación en espacios más cotidianos y generales, como el aula de clase, el recreo y los descansos, las actividades extracurriculares, o los proyectos transversales, pues se comprenden las condiciones para la participación en los espacios cotidianos como uno de los principales elementos tanto para la formación ciudadana de todos los sujetos, como para el crecimiento personal y socioemocional de las personas.

En consonancia con algunas de las temáticas indagadas, este apartado incluye los principales hallazgos en la indagación sobre el EERRP acerca del gobierno escolar, de otros espacios e instancias de participación formales, y de la participación cotidiana en el contexto escolar.

Gobierno escolar. El gobierno escolar funciona de manera formal en todos los colegios, así como varios cuentan con consejo estudiantil. La figura del personero es elegida anualmente, y algunos colegios cuentan incluso con personerito, quien desarrolla su ejercicio de personero para el nivel de básica primaria. En general, estas instancias son reconocidas por todos los sujetos escolares (aunque en menor grado por parte de los estudiantes de quinto grado), e incluso muchos de ellos tienen opiniones basadas en la experiencia sobre el funcionamiento y efectividad de las instancias formales.

Si bien no hubo encuesta para los niños y niñas de educación inicial, en las conversaciones con varias maestras de este nivel educativo fue clara la molestia respecto a la invisibilización que los más pequeños tienen en el concurso democrático del colegio. Son excepciones los colegios No. 14 y No. 17, donde los niños y niñas de educación inicial hacen parte de las elecciones como votantes y son conscientes de la importancia de la representación estudiantil y de las propuestas de sus compañeros de secundaria y media (nota personal de campo).

En el desarrollo de nuestro trabajo de campo pudimos conversar con el actual personerito de quinto grado del colegio No. 18, quien mostró ser una persona muy empoderada de su función (nota personal de campo). Esta experiencia concreta contrasta con la aparente comprensión errada (o gran desinformación acerca de los alcances de la representación estudiantil) que acusan varios sujetos escolares, como lo expone una maestra:

... lo del gobierno escolar a veces como que limita mucho la acción de esa parte en la institución porque el trabajo con respecto a eso solo se hace en torno a la elección pero el resto de acciones no se ve muy evidente en el resto del año, los chicos que se postulan para personero, que se postulan para contralor, creo que son veedor, contralor, bueno, no tienen como muy claro cuáles son las funciones, entonces resultan diciéndole a los niños un montón de cosas (...). No tienen esa buena orientación de cuáles son sus funciones y la función no es tanto de les voy a hacer cambios al colegio, y que voy a cambiar el menú del desayuno y que vamos a hacer un almuerzo más, porque esos no es injerencia de ellos. Pienso que es más sobre todo en la participación de los chicos entonces eso no se ve... (Maestra, Primaria, C. Kimi Pernía).

Este aspecto es crucial para la seriedad de los procesos de representación en los colegios, no sólo en primaria sino en todos los niveles educativos. En general, pocas

alusiones se encuentran en las conversaciones tanto con estudiantes como con maestros, al valor de la comprensión de los derechos y deberes de los estudiantes y demás sujetos del contexto escolar, o a la importancia de la democracia participativa alrededor de figuras como el personero, el contralor o el veedor estudiantil.

Vale anotar que en la indagación cualitativa se encontró una propuesta mixta de participación formal en el colegio rural No. 16, que involucra las instancias de participación actuales del gobierno escolar con las propuestas en el modelo de escuela nueva, en el cual hay presidente estudiantil, vicepresidente, secretario y varios comités temáticos de trabajo. Según ella, los modelos son compatibles y hay una amplia participación en el colegio, que sólo es de primaria (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

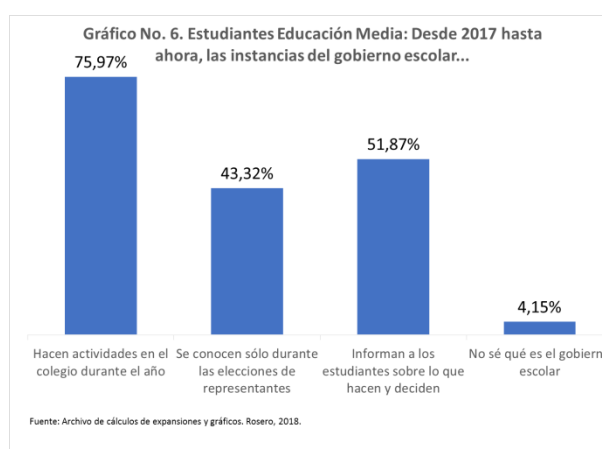
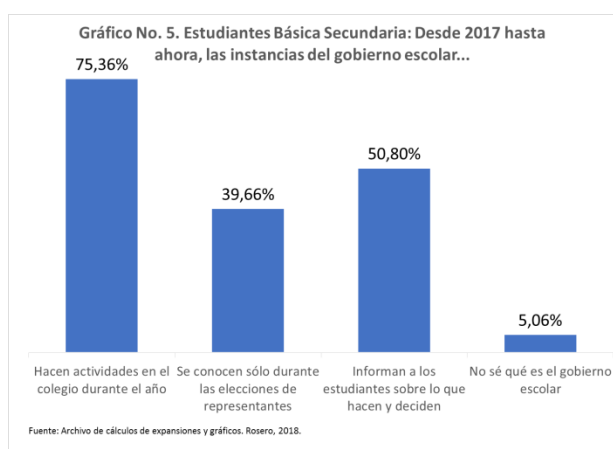
Por parte de los estudiantes de básica secundaria y de educación media, surgen manifestaciones a favor y en contra de la representación estudiantil, en general a partir de experiencias muy concretas y presentes. En el grupo focal con estudiantes del colegio No. 13, el personero parece ser una figura legitimada por los estudiantes, teniendo en cuenta que algunos de los participantes mencionaron que pueden denunciar ante él algunos tratos de uno de sus profesores que ellos consideran negativos. Sin embargo, son conscientes que el consejo directivo desapruueba en general las propuestas del personero, por lo cual dudan de la efectividad de su cargo (nota personal de campo). Por el contrario, en los grupos focales realizados con estudiantes de undécimo del colegio No. 14 y del No. 17, ellos denuncian los aspectos negativos de esta figura. Algunos jóvenes se quejan de la falta de representatividad y liderazgo que tiene el actual personero, y otros de la futilidad de la figura del representante.

Desde la encuesta realizada también se indagó acerca de las vivencias que los sujetos escolares tienen acerca de las instancias oficiales del gobierno escolar. Aunque como veremos, la mayoría de las respuestas soportan un grado de confianza tal que permite hacer inferencias poblacionales, el caso de los estudiantes de quinto de primaria no permitió realizar tales inferencias⁵⁰. Por ello, se recomienda consultar los resultados de esta

⁵⁰ Se anotan aquí, sin embargo y sólo como referencia, los resultados de los cálculos de factores de expansión en esta pregunta, para estudiantes de primaria: un 76,45% afirma que las instancias del gobierno escolar hacen actividades en el colegio durante todo el año; un 48,3% manifiesta que estas instancias son conocidas sólo en las elecciones a cargos de

indagación (si las instancias del gobierno escolar hacen actividades en el colegio durante todo el año, si se conocen sólo durante las elecciones de representantes, si informan a los estudiantes sobre lo que hacen y deciden, o si no se sabe qué es el gobierno escolar) en el producto 5 (Vargas, 2018: 75-76), cuyos resultados son confiables para la muestra de 59 colegios.

Veamos los resultados sobre los que podemos establecer inferencias poblacionales para todo el distrito:



Por parte de los estudiantes de secundaria y media, la tendencia respecto al reconocimiento de las labores del gobierno escolar en su colegio es muy parecida a la de los estudiantes de básica primaria, aunque el desconocimiento mismo de esta instancia es bastante más bajo en los estudiantes de secundaria (5,06%) y media (4,15%), como se observa en los gráficos No. 5 y 6. Esto apunta a una experiencia mucho más cercana alrededor de los eventos democráticos en el colegio, que los estudiantes de básica primaria no han tenido.

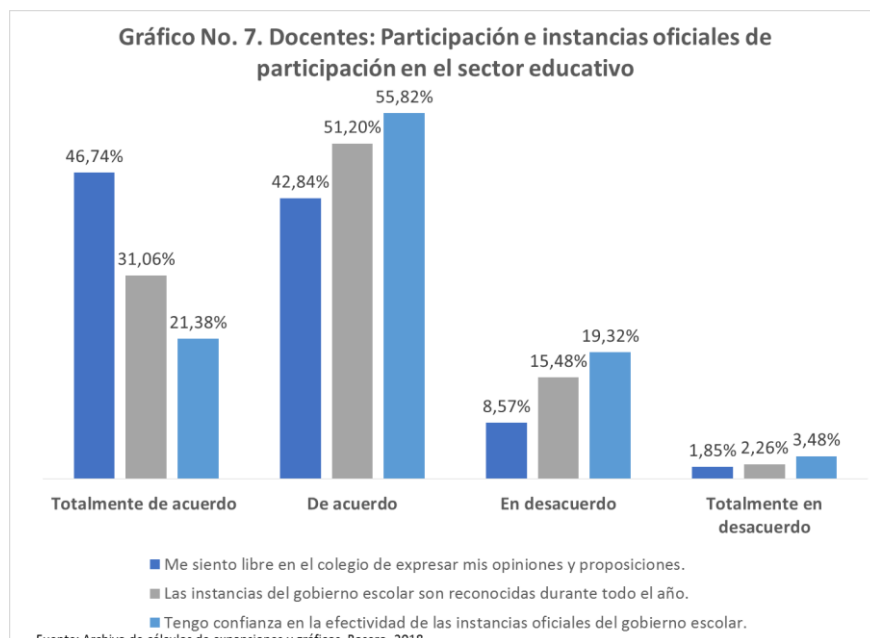
La mitad de los estudiantes concuerdan en que desde el gobierno escolar se les informa sobre sus decisiones (un 50,80% en el caso de los estudiantes de noveno y un

representación; un 50,18% dice que las instancias informan a los estudiantes sobre lo que deciden y hacen; y un alto 19,26% de estudiantes de quinto grado no sabe qué es el gobierno escolar.

51,87% en el de undécimo)⁵¹. Así, hay un muy alto porcentaje que puede sentirse reflejado en la experiencia de este estudiante: “Pero [el personero] casi no nos dice nada (...) o sea, el curso no está informado sobre lo que hablan ahí [en el consejo]” (Estudiante M, Grado 9^o, Colegio 13, Localidad 4).

Ahora bien, los estudiantes de noveno grado consideran en un 39,66% que esas instancias sólo son conocidas en las elecciones de representantes, mientras que los estudiantes de undécimo lo consideran en un más alto 43,32%. Una estudiante lo expresa así: “Pues votamos y no se vuelve a ver, o sea las propuestas que hace el candidato como que uno espera que se cumplan, pues nunca pasa (...) Pues uno ya sabe que siempre que va a votar, siempre a uno le prometen las cosas y no se las van a cumplir” (Estudiante F, Grado 11^o, Colegio 17, Localidad 7).

A continuación exponemos los principales resultados de la indagación a maestros:



Según el gráfico No. 7, los maestros gozan de un mayor conocimiento de la existencia de estas instancias en comparación con los estudiantes, y además tienen una percepción en general favorable respecto a su efectividad en el colegio. Los docentes están *totalmente de acuerdo* con la proposición de que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año (es decir, no se limitan al ejercicio de las elecciones de

⁵¹ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna en los dos grupos de sujetos.

representantes) en un 31,06%; y *de acuerdo* en un 51,20%, lo que representa un alto 82,26% de favorabilidad a dicha afirmación⁵².

A los maestros, a diferencia de los estudiantes, se les preguntó además acerca del grado de acuerdo con la afirmación “Tengo confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar”. Ante esto, los docentes se encuentran en *total acuerdo* en un 21,387%, y *de acuerdo* en un 55,82%. Un alto 19,32% de los maestros está *en desacuerdo* con dicha afirmación, y un 3,48% se manifiesta en *total desacuerdo*. Así, que poco más del 20% de los docentes no tenga confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar, es un elemento de análisis que vale profundizar en estudios o indagaciones posteriores, de cara al fortalecimiento general de la participación escolar.

Una de las razones para esta desconfianza puede ser la falta de comprensión sobre los alcances y dimensiones del ejercicio de la representación en las instancias de gobierno estudiantil. Un maestro bastante crítico expone este punto:

... el tema por ejemplo del personero, pues ellos realmente no lo entienden muy bien, no lo entienden muy bien, para ellos el personero es casi que es una copia de la demagogia que hacen en la política del país, entonces es subirse allá candidatos, prometer cosas que nunca se van a cumplir, ellos creen que están como escogiendo un cargo, como si fueran un presidente, algo por el estilo y no entienden digamos lo que significa ser personero y aun así cuando uno le dice al personero, cuando habla con ellos, o cuando ellos tienen capacitaciones con la personería de Bogotá, que como que les da ciertas herramientas para decir es que su labor es defender derechos, es estar por esta línea (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

El mismo maestro agrega un elemento poco mencionado por los docentes y directivos docentes, pero bastante denunciado por los estudiantes: “... es muy complicado porque digamos que tienen la posibilidad de hablar, pero no una posibilidad a fondo de decidir, ¿sí? Porque obviamente esas decisiones las toma el consejo directivo, el rector o digamos que el comité que este encargado del tema en cuestión” (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4). A este respecto, un maestro aporta: “El gobierno escolar, en

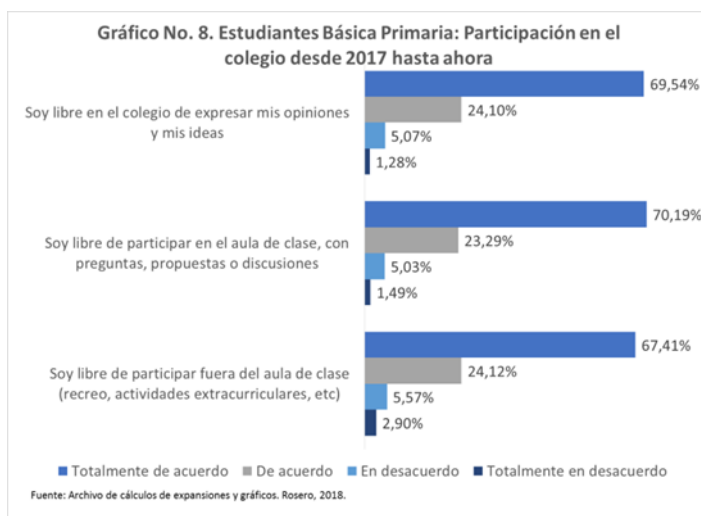
⁵² Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre todo el ítem, hay que anotar que las respuestas marcaron una alta variabilidad interna.

especial el consejo estudiantil, debería ser capacitado y acompañado todo el año por los docentes a cargo (sociales); y puedan trabajar verdaderamente por el colegio”⁵³.

Otras formas de participación. Los tipos de participación más allá del gobierno escolar propiamente dicho que encontramos en las conversaciones pueden clasificarse en foros y otros encuentros educativos (entre los cuales se destacan los foros educativos locales, que fueron los más mencionados y mejor valorados por los maestros); comités de trabajo e instancias temáticas, como la organización de monitores de convivencia en el colegio No. 18, que apoyan el trabajo de la coordinadora de este colegio; participación de los docentes (en especial en proyectos transversales) y casos especiales de participación organizada para hacer demandas a la administración pública, entre la que destacamos la experiencia del colegio No. 14, cuyos estudiantes llevan varios años exigiendo a la SED la devolución del espacio del colegio que debió ser adquirido para la ampliación de la calle 26, colindante al colegio.

Participación cotidiana en el contexto escolar. El SISPED privilegia, en sus indagaciones y análisis, la voz de los sujetos en los contextos escolares. En ese sentido, que los sujetos escolares (especialmente estudiantes, aunque también maestros) vivan en un ambiente de amplia participación, en el que puedan opinar, proponer y exponer ideas, usar y disfrutar los espacios que ofrece el colegio, es un aspecto de la vida escolar de gran importancia y valoración.

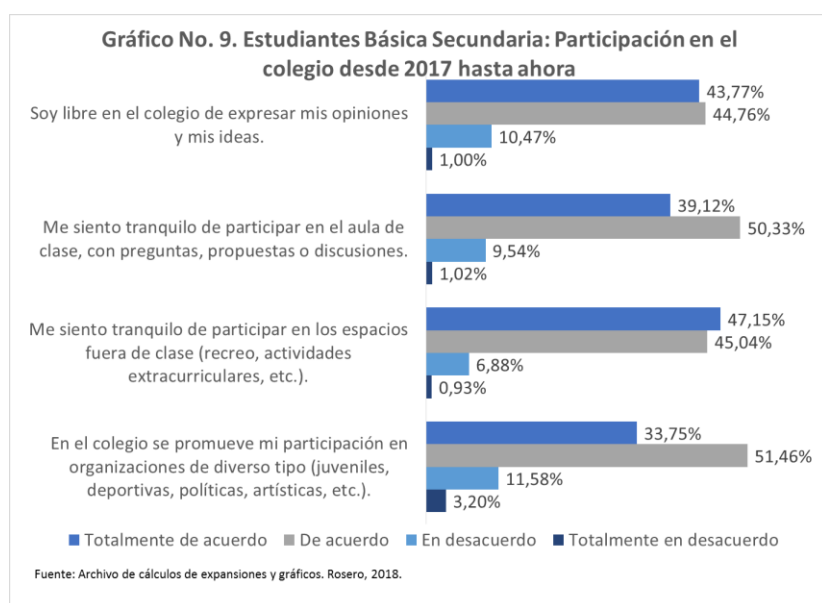
Respecto a la proposición general acerca de la libertad en el colegio para expresar las propias opiniones e ideas, los estudiantes de básica primaria afirman gozar de una gran libertad, como se observa en el gráfico No. 8. El 69,54% de ellos está



⁵³ Tarjeta elaborada por docente en consulta colegiada con maestros (17 de octubre de 2018).

*totalmente de acuerdo*⁵⁴ con esa afirmación, mientras el 24,10% dice estar *de acuerdo*, lo que comporta un muy alto 93,64% de acuerdo general. Ahora bien, un 5,07% de niños y niñas de primaria dice estar *en desacuerdo* con la afirmación, lo cual es importante; y más aún el 1,28% que afirma estar en *total desacuerdo*.

Resulta muy importante que los estudiantes de primaria se sientan libres de participar en el aula de clase, manifestando estar *totalmente de acuerdo*⁵⁵ en un 70,19% y *de acuerdo* en un 23,29% con la proposición correspondiente; aunque vale profundizar en las causas que disminuyen la vivencia de esta libertad de participación en espacios escolares fuera del aula de clase (el 67,41% afirma estar *totalmente de acuerdo* y el 24,12% *de acuerdo*). Debemos resaltar que la libertad de expresión, movilidad y juego fuera del aula de clase es muy importante, porque en estos espacios el control de las actividades se da en gran medida entre pares y no exclusivamente con la mediación de un(a) adulto(a). Por ello, es notorio que en general las respuestas positivas en este ítem son más bajas que las brindadas en el ítem de libertad en el aula de clase.



Al observar los gráficos No. 9 y 10, podemos advertir que los estudiantes de secundaria y de media manifiestan estar menos de acuerdo con la afirmación sobre libertad de expresión en el colegio, aunque el porcentaje es bastante alto. Los chicos y chicas de noveno manifiestan estar *totalmente de acuerdo* en un 43,77%, y *de acuerdo* en un 44,76%; mientras

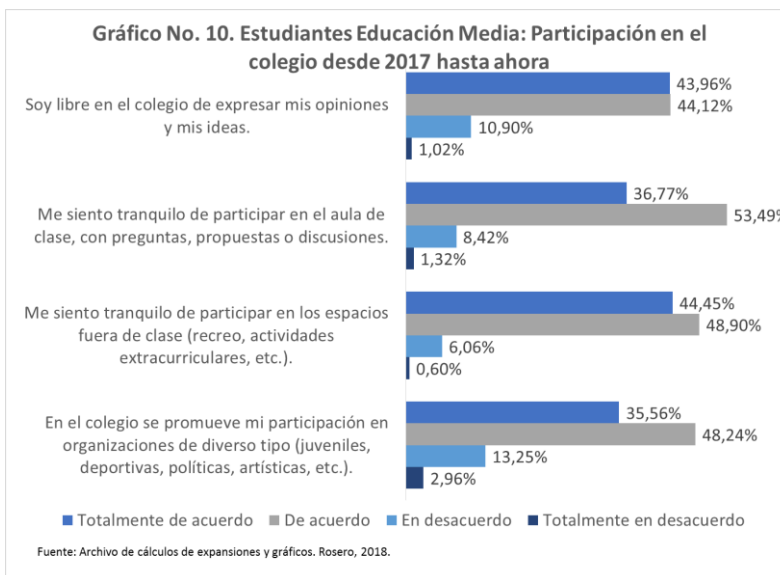
los jóvenes de media afirman su *total acuerdo* en un 43,96% y su *acuerdo* en un 44,12%.

La participación y la libertad de expresión se dan, en muchos casos, en cuestiones

⁵⁴ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

⁵⁵ Ídem.

relacionadas con el uniforme o con eventos extraordinarios, como recaudación de fondos o realización de fiestas. En el grupo focal con chicos de undécimo en el colegio No. 14, los ejemplos que más brindaron sobre participación por su propia iniciativa fue el diseño de la chaqueta de su curso (nota personal de campo).



Los adolescentes de secundaria doblan el porcentaje de los estudiantes de primaria en cuanto al *desacuerdo* con la afirmación sobre la libertad de expresión en el colegio (10,47%), y los de undécimo les siguen con un 10,9% de estudiantes *en desacuerdo*. Las respuestas a la opción del *total desacuerdo* son muy parecidas: el 1% de los estudiantes de secundaria y el 1,02% de estudiantes de media.

En la participación en el aula de clase encontramos las respuestas más contrastantes, en especial entre los niños y niñas de quinto de primaria, por un lado, y los adolescentes de noveno y undécimo, por el otro. Recordemos que los estudiantes de primaria parecen gozar del aula de clase como un espacio muy participativo (ver gráfico No. 8, pág. 48).

La indagación cualitativa con niños de primaria permitió encontrar ciertos matices respecto a la calidad de la participación en el aula. Si bien los niños y niñas dicen participar bastante y sin problemas, en general aducen que participan sólo al formular preguntas a la maestra o maestro, y muy poco para proponer cuestiones al margen de la clase ya preparada. Una niña, en el grupo focal con estudiantes de quinto grado del colegio No. 18, formuló una idea muy interesante respecto a los alcances de la participación en aula:

Pues a mí me parece que no es tanto como que así, pues sí, a todos nos dan la oportunidad, pero también hay ocasiones en las que nos rechazan, entonces sería bueno que, por ejemplo, que haya más justicia a la hora de participar, ya que, por

ejemplo, uno puede participar en clase pero también como todos han dicho que solo con preguntas, ¿qué tal que uno, por ejemplo, le pueda corregir al profesor si se equivocó, le pueda argumentar algo significativo a la clase? (Estudiante F, Grado 5^o, Colegio 18, Localidad 8).

La opción de *total acuerdo* con la afirmación de sentirse tranquilos en el aula de clase la tiene el 39,12% de los estudiantes de básica secundaria⁵⁶ y el 36,77% de los de media. Hay que aclarar aquí que la afirmación ofrecida en los formularios de estos estudiantes fue “Me siento tranquilo de participar en el aula de clase”, lo que implica diferencias en la concepción de la pregunta, lo cual fue deliberado. La marcación en la opción *de acuerdo* matiza de alguna manera las grandes diferencias entre los niveles educativos.

El 5,03% de los estudiantes de primaria manifestaron estar *en desacuerdo* con la afirmación, y el 1,49% en *total desacuerdo*. Esto, de nuevo, es revelador acerca de la vivencia sobre las condiciones de participación en el aula de clase, uno de los espacios característicos y exclusivos de la escuela. Por su parte, un 9,54% de estudiantes de noveno afirmaron estar *en desacuerdo* con la afirmación sobre la tranquilidad en el aula, y un 1,02% manifestaron su *total desacuerdo*.

En conversaciones llevadas a cabo con estudiantes de secundaria, varios se quejaron del autoritarismo de algunos profesores, como parte de la forma en que se cohibe su participación en el aula. Aunque puede resultar obvio, es importante tener en cuenta la alta incidencia de los maestros en la vivencia concreta de la participación en ese espacio. Encontramos muchos estudiantes que dicen tener gran iniciativa en el mejoramiento de las clases, pero se encuentran con maestros que tienen de tal manera preparada su clase, que no permiten ese tipo de participación. Pero también son responsables de garantizar el respeto entre los estudiantes para generar un ambiente favorable a la participación:

El año pasado la profesora nos decía como, los profesores nos decían en sí, que participáramos, que no nos diera pena ¿sí? Y también si alguien se burlaba porque uno dijera algo malo, pues los profesores como que sí corregían esa parte porque no tiene que ser así, entonces por eso yo pienso que, gracias a eso, la participación en el salón es buena y ya no, digamos si dijiste algo malo, pues bueno, ya no hay

⁵⁶ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

problema y no hay como, ese temor a que se le burlen o eso (Estudiante F, Grado 9⁰, Colegio 18, Localidad 8).

Para el caso de los estudiantes de media, el 8,42% se muestra *en desacuerdo*⁵⁷ con la proposición de sentirse tranquilo para participar en el aula, con preguntas y propuestas, y el 1,32% en *total desacuerdo*. En este nivel educativo encontramos una experiencia de participación bastante efectiva y de iniciativa propia de los estudiantes. En el colegio No. 14 funcionan muy bien las redes sociales para el desarrollo de actividades académicas, por fuera del control de los maestros: “No, por ahí [Facebook] se comparten las tareas. Se mandan los archivos” (Estudiante M, Grado 11⁰, Colegio 14, Localidad 14). Este elemento es muy importante pues permite relacionar la participación con el uso de las TIC en el ámbito académico, no desde una acción de política pública concreta, sino desde las prácticas cotidianas de los estudiantes (y que ocurre en algunos casos también en la comunicación entre acudientes y maestros).

El recreo y otros tiempos y espacios fuera del aula de clase son también muy importantes para ejercer, o no, una participación activa. Aquí, llama la atención que los niños de primaria encuestados se encuentran menos de acuerdo con la afirmación acerca de la libertad de su participación fuera del aula de clase, que dentro del aula (ver gráfico 8, pág. 48). Estos espacios son muy importantes, puesto que la mediación de los maestros es mucho más limitada. De hecho, en general son los estudiantes quienes deben autorregularse entre sí para el uso de los espacios de juego y deporte, la conformación de equipos o grupos de juego y los turnos en la tienda escolar o la cafetería, por ejemplo. En este sentido, la restricción de los espacios y del tiempo para jugar, leer o realizar otras actividades fuera del tiempo de aula, es uno de los elementos más comentados respecto a los grados de libertad y participación.

Aunque la indagación cuantitativa (a través de la encuesta) no arrojó diferencias entre las respuestas de niñas y niños, en algunas conversaciones con estudiantes de quinto grado surgieron alusiones a una división de sexo en cuanto al uso de los espacios para el esparcimiento. Aunado al hecho de que en la mayoría de colegios hay poco espacio para

⁵⁷ Ídem.

compartir, la reproducción de roles de género tradicionales confina a unas y otros a espacios diferenciados.

Los estudiantes de básica secundaria parecen vivir mayor tranquilidad fuera del aula de clase que dentro de ella, quizás debido justamente a la mayor independencia de los adultos que se tiene por fuera de la clase. Entre quienes están *totalmente de acuerdo* (47,15%) y quienes están *de acuerdo* (45,04%) llegan al 92,19% de respuesta favorable a dicha afirmación. *En desacuerdo* está el 6,88% de todos los estudiantes de noveno y *totalmente en desacuerdo*, el 0,93%.

En sus conversaciones, los adolescentes de noveno grado también resienten las dificultades que hay para el uso de los espacios en el recreo, porque son muy reducidos, tal como lo expresaron también los estudiantes de primaria. Aunado a eso, en algunos colegios existen grandes diferencias entre jornadas para la realización de actividades extracurriculares. Por ejemplo,

Y también las actividades que se realizan acá en el colegio, yo no estoy de acuerdo, con que por ejemplo en la mañana casi siempre las actividades son *Jean Day*, o traen gente para hacer actividades, mientras que en la tarde no, y se supone que es un mismo colegio, pero pues así sea diferente jornada, somos una misma comunidad, ¿no? entonces creo que se debe mejorar eso" (Estudiante F, Grado 9^o, Colegio 13, Localidad 4).

Por su parte, los estudiantes de media en general presentan respuestas muy parecidas a sus compañeros de secundaria, respecto a la tranquilidad que tienen en los espacios por fuera del aula de clase (ver gráfico No. 10, pág. 50). El 44,45% de ellos están *totalmente de acuerdo* con la proposición de estar tranquilo de participar fuera del aula de clase, y casi la mitad (48,9%) está *de acuerdo*. *En desacuerdo* se encontró el 6,06% y *totalmente en desacuerdo* apenas el 0,6%.

En algunas conversaciones encontramos en varios estudiantes una gran frustración respecto a su participación en el colegio pues, además de que proponen cambios positivos en la didáctica de las clases, también han propuesto actividades y ejercicios extracurriculares, sobre los que nos les han respondido satisfactoriamente: "Pues es que uno se lo propone a los profesores, pero ellos le dicen a uno "-no, es que hay que hablar con el rector, porque el rector tiene que dar la orden y eso", y pues a la hora, nunca hacen la

propuesta con el rector, nunca nos sacan” (Estudiante M, Grado 11⁰, Colegio 14, Localidad 14) .

Además de indagar acerca de la libertad de participación general, en el aula y fuera de ella, a los estudiantes de básica secundaria y media se les preguntó acerca de si en el colegio se les promueve su participación en organizaciones de diverso tipo. Como en las preguntas anteriores, no hay grandes diferencias entre los grupos de estos dos niveles educativos.

El 33,75% de los estudiantes de noveno está *totalmente de acuerdo* con que el colegio promueve esa participación, mientras que es el 35,56% de los de undécimo el que está *totalmente de acuerdo*. En los dos casos alrededor de la mitad se encuentra *de acuerdo* (51,46% de los estudiantes de secundaria y 48,24%⁵⁸ de los de media). El 11,58% de los encuestados de noveno están *en desacuerdo* y el 3,2% *totalmente en desacuerdo*; y de los de undécimo, representan el 13,25% y el 2,96% respectivamente.

Por último, exponemos los resultados de la indagación a docentes acerca de su vivencia sobre la libertad de expresión en su colegio (ver gráfico No. 7, pág. 46). Menos de la mitad (46,74%) de los maestros y maestras está *totalmente de acuerdo*⁵⁹ con la proposición “Me siento libre en el colegio de expresar mis opiniones y proposiciones”, mientras el 42,84% está *de acuerdo*⁶⁰. En general, un 89,58% está de acuerdo con ello.

Los maestros y maestras manifestaron en un 8,57% estar *en desacuerdo* con la proposición acerca de la libertad de expresión, y el restante 1,85% afirmó su *total desacuerdo* con ello. Así, poco más del 10% de los maestros y maestras encuestadas tiene una vivencia altamente negativa respecto a la libertad de expresión en los colegios en los que laboran.

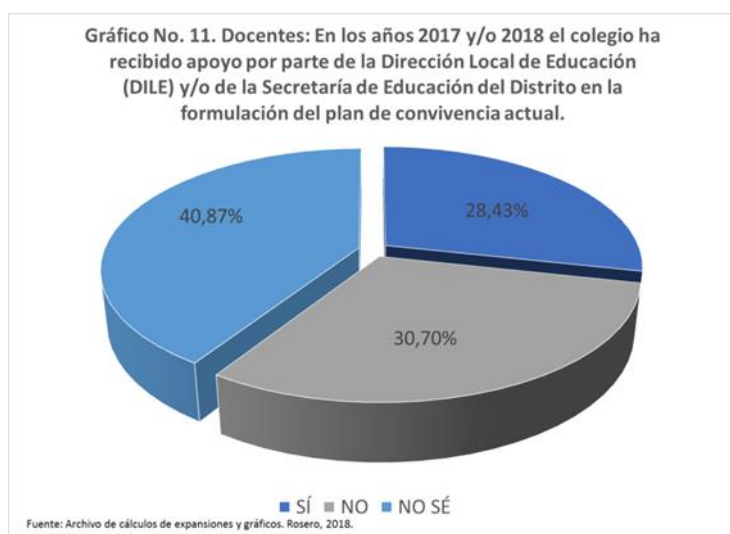
⁵⁸ Ídem.

⁵⁹ Ídem.

⁶⁰ Ídem.

Planes y manual de convivencia

Uno de los pilares del EERRP, junto con la implementación de la *Cátedra de paz*, el fortalecimiento o creación de la alianza familia-escuela en los colegios y el mejoramiento de los entornos escolares, es la efectiva planeación e implementación de los planes institucionales de convivencia, para lo cual la SED ha publicado unas orientaciones muy específicas (SED, 2018). Estos planes incluyen el más conocido manual de convivencia, sobre el que centraremos este apartado, no sin antes mencionar que, acerca de la participación de distintos estamentos del colegio en la formulación y actualización de los planes de convivencia, es claro que no hay aún una convocatoria amplia, aunque el porcentaje de participación es aceptable para los docentes⁶¹. Teniendo en cuenta la



importancia que la SED le da a la formulación y actualización de los planes, se indagó acerca del apoyo recibido en la institución por parte de la Dirección Local de Educación o de la Secretaría. El gráfico No. 11 permite observar que un 28,43% de los maestros respondió que el colegio sí había recibido apoyo por parte de

alguna de esas entidades (o bien de ambas); un 30,7% afirma que no se ha recibido ningún apoyo, y un alto 40,87% manifiesta no saber.

Es importante tener en cuenta aquí la planeación que desde la SED se tiene para brindar este apoyo. Una integrante de uno de los grupos de profesionales participantes de la consulta colegiada hizo énfasis en ello: “Es importante tener en cuenta aquí

⁶¹ Los cálculos de factores de expansión de la pregunta dirigida a si los maestros han participado en la actualización o formulación del plan en 2017 o en 2018 no resultan confiables para la inferencia poblacional, por lo que no se tienen en cuenta en el análisis. Sin embargo, como referencia los exponemos aquí: un 24,39% de ellos manifiesta que sí ha participado, mientras que un 75,61% no lo ha hecho.

especialmente los acompañamientos de la SED desde su planeación, teniendo en cuenta las metas del Plan de Desarrollo: 30 en 2016, 111 en 2017 y 120 en 2018”⁶².

Manual de convivencia. El manual de convivencia parece ser uno de los documentos institucionales más reconocidos en los colegios. Quizás entre los estudiantes sea la única herramienta documental que conocen de su colegio, y definitivamente les ha servido tanto a los mismos estudiantes como a los maestros y coordinadores en múltiples labores diarias. Una mirada interesante acerca del manual surgió en la consulta colegiada con maestros, a propósito de sus alcances: “Hay muchas leyes que les dan muchos derechos y pocos deberes a los chicos, las cuales hacen que estemos atados de manos (...) Debemos solicitar que tanto los derechos como los deberes tengan más equidad desde la misma ley”⁶³.

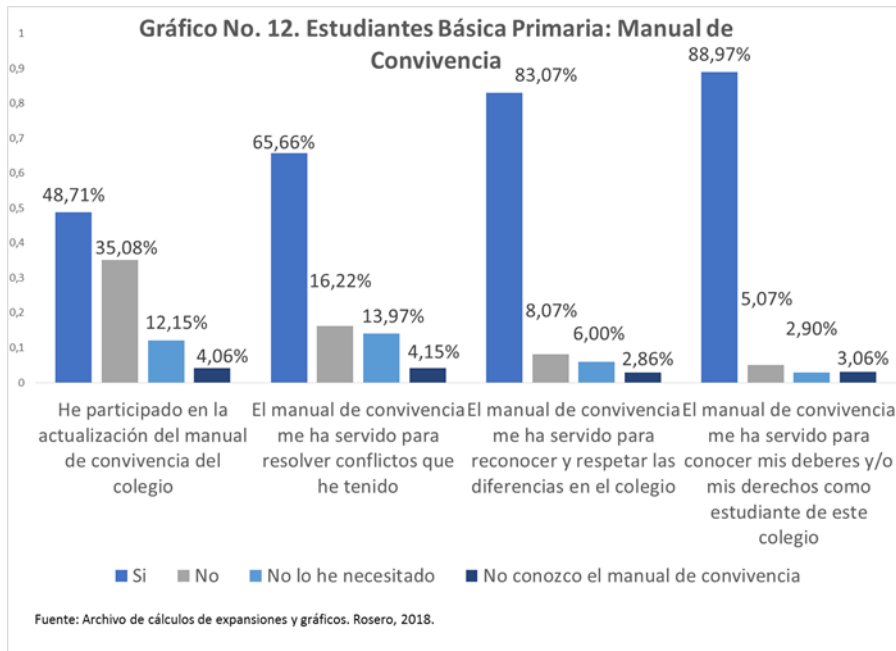
Si bien hay varias quejas relacionadas con el manual, en general están basadas en el uso y apropiación particulares del instrumento en el colegio⁶⁴, o bien en la falta de acceso al mismo, por estar siempre en revisión (como en el caso del colegio No. 21); y no en la necesidad o justificación de su existencia como “carta de navegación” institucional. En el colegio No. 14, incluso, han llegado a desarrollar un manual de convivencia para cada salón, elaborado con una participación más efectiva con los estudiantes, por lo que, de acuerdo con una maestra de primaria, se garantiza mejor su utilidad (nota personal de campo).

En general, se encontró que el manual se centra en cuestiones bastante formales, como el uso correcto y apropiado del uniforme, el acogimiento a los horarios y el respeto general entre los integrantes de la comunidad educativa, pero aún parece faltar mucho trabajo respecto a incorporaciones que den cuenta de mayores ajustes a la vida real de los sujetos escolares, en especial de los estudiantes. Una excepción encontrada fue la de los colegios No. 13 y No. 16, en los que se incluyó el manejo del *ciberbullying*.

⁶² Relatoría Grupo 1, en consulta colegiada con profesionales de la SED (4 de octubre de 2018).

⁶³ Relatoría Grupo 3, en consulta colegiada con maestros (17 de octubre de 2018).

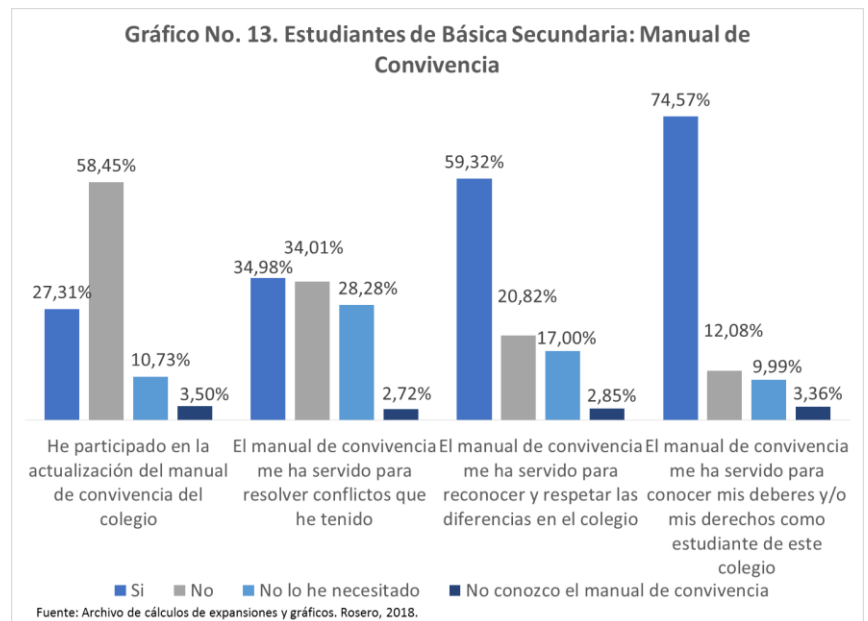
⁶⁴ El hecho de que el manual sea demasiado riguroso e inflexible, por ejemplo, lo hace poco aplicable en los contextos escolares, y por lo tanto puede perder legitimidad. Además, no aporta en nada al aprendizaje de los estudiantes (Informe de profesional de campo de DeProyectos, de grupo focal interzonal de maestros de educación media).



La actualización del manual de convivencia es un ejercicio que la mayoría de colegios realiza al comenzar el año escolar, para que los estudiantes conozcan las reglas del colegio, y para desarrollar un amplio ejercicio participativo.

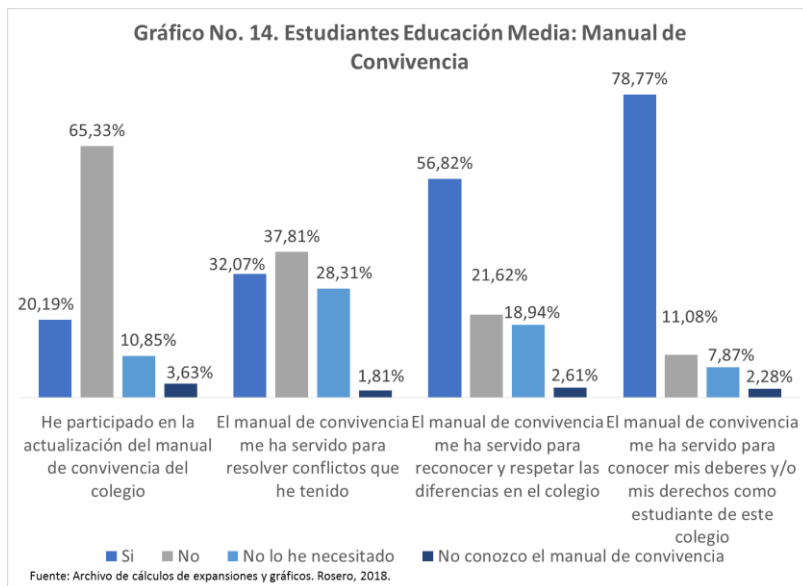
Como se ve en el gráfico No. 12, los estudiantes de quinto grado participan en un alto grado de esta actualización: el 48,71% afirma haber participado⁶⁵ en la actualización, mientras que el 35,08% manifiesta no haberlo hecho. Llama la atención el alto porcentaje (12,15%) de estudiantes quienes no saben si participaron o no⁶⁶. Por último, 4,06% de los niños y niñas encuestados aún no conocen el manual.

Los de secundaria manifiestan haber participado en la actualización del manual en un bastante más bajo porcentaje (27,31%). Un alto 58,45% afirma no haber participado. A la opción “no lo he necesitado”, respondió el 10,73% de los estudiantes, y quienes aún no lo conocen representan el 3,5% (ver gráfico No. 13).



⁶⁵ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

⁶⁶ El gráfico No. 12 tiene como subtexto para este ítem “No lo he necesitado”. Por favor, tener en cuenta que, sólo para esta pregunta, la respuesta posible es “No sé”.



Por su parte, como lo muestra el gráfico No. 14, los estudiantes de educación media coinciden con los de secundaria en las opciones “no lo he necesitado” (10,85%) y la relativa al desconocimiento (3,63%). Sin embargo, el porcentaje de estudiantes de undécimo que ha participado en la actualización del manual es

aún más bajo que el de estudiantes de noveno grado: un 20,19%, mientras que un alto 65,33% no se ha involucrado en dicha actualización. Estos bajos porcentajes de participación contrastan bastante con lo ya mencionado en la primera parte de esta sección, referente a la socialización periódica y aparente participación general en la actualización cada año en los colegios.

En las conversaciones sostenidas con los jóvenes encontramos manifestaciones más desfavorables sobre el manual (en comparación con los estudiantes de otros niveles educativos), como que es una herramienta muy impositiva, o que sirve más a los profesores y las directivas (nota personal de campo en grupo focal de estudiantes de media, colegio No. 14). Sin embargo, también hubo gran cantidad de comentarios positivos, en especial referidos al uso del manual y a los ajustes de acuerdo con la realidad estudiantil: “Pero también tiene algo bueno porque yo estoy segura de que en el anterior manual de convivencia no había algo del LGTBI, pero en este nuevo dice que debemos respetar al LGTBI con sus expresiones, digamos que no seamos homofóbicos, esto sí me parece bueno del nuevo manual” (Estudiante F, Grado 11^o, Colegio 17, Localidad 7).

Respecto a la utilidad del manual, los resultados cuantitativos arrojan datos muy favorables, si volvemos a observar el gráfico No. 12 (ver pág. 57). Para los niños y niñas de quinto grado, el manual les ha servido para conocer sus deberes y derechos en un alto

88,97%⁶⁷; para reconocer y respetar las diferencias en el colegio, en un 83,07%⁶⁸; y para resolver conflictos —quizás los casos más concretos—, en un 65,66%⁶⁹. En este caso, la opción “no lo he necesitado” es alta (13,97%), lo que implica un bajo nivel de conflictividad en este grado, aunque también resulta llamativo el porcentaje de respuesta negativa (16,22%), lo que da cuenta de una falta de utilidad o eficacia de este instrumento para manejar los conflictos que se presentan en el colegio. En concordancia con la pregunta acerca de la participación en la actualización del manual, la opción sobre el desconocimiento del mismo es de 4,15%.

Una de las motivaciones para conocer el manual de convivencia, por parte de los estudiantes —aún de los más pequeños— es conocer los alcances y consecuencias de sus acciones en el colegio, así como de las de los demás, como los profesores, o directivas en general. Se trata de saber defenderse. Una maestra compartió su experiencia con uno de sus estudiantes de primaria:

... que día un niño me dijo, estábamos hablando de, estábamos trabajando la entrevista y estaban diseñando la entrevista para el señor rector, entonces un niño me decía yo quisiera preguntarle el señor rector que donde están las normas del colegio y le dije para qué papito y me dijo porque yo quisiera conocer esas normas del colegio y le dije pues es el manual de convivencia, las faltas, lo que uno no debe cometer aquí en el aula de clase y le dije y para que lo quieres conocer si tú ya sabes que es lo que no está permitido y que es lo que está permitido dijo para ver sí ahí dice cuando un profesor comete injusticias con un niño como se puede defender. (...) entonces, un niñito de cuarto (Maestra, Primaria, Colegio 21, Localidad 4).

De la misma manera que a los estudiantes de primaria, a los de secundaria el manual les ha servido mayoritariamente para conocer sus deberes y derechos como estudiantes del colegio. De acuerdo con el gráfico No. 13 (ver pág. 57), un 74,57% de ellos marcó la respuesta positiva en este caso⁷⁰.

Un 59,32% del total de estudiantes de noveno grado indica que el manual le ha servido para reconocer y respetar las diferencias⁷¹, y a un bastante más bajo 34,98% el

⁶⁷ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

⁶⁸ Ídem.

⁶⁹ Ídem.

⁷⁰ Ídem.

⁷¹ Ídem.

manual le ha servido para resolver conflictos⁷². El manual, al contrario, no les ha servido para resolver conflictos en un 34,01%; para reconocer y respetar las diferencias en un 20,82% y para conocer sus deberes y derechos en un 12,08%. Es importante anotar que un alto 28,28% asegura que no lo ha necesitado para el caso de resolución de conflictos.

Como en el caso reseñado del estudiante de cuarto de primaria, en secundaria los chicos de un grupo focal también resaltaron la utilidad del manual como instrumento para saber argumentar en caso de alguna confrontación sobre sus derechos y deberes como estudiantes: “Porque teniendo el apoyo del manual de convivencia si suceden problemas o eso, ya podemos defendernos porque sabemos lo que está en el manual de convivencia (...) Y los profesores como que no pueden decir otras cosas, porque uno puede defender sus propios argumentos” (Estudiante F, Grado 9^o, Colegio 13, Localidad 4).

Por su parte, en el gráfico No. 14 (pág. 58) observamos que los estudiantes de media afirman en un muy alto 78,77% que el manual les ha servido para conocer sus deberes y derechos como estudiante del colegio⁷³; un 56,82% indicó que el manual le ha servido para reconocer y respetar las diferencias⁷⁴, y a un bastante más bajo 32,07% el manual le ha servido para resolver conflictos⁷⁵, lo cual contrasta con el 37,81% de estudiantes que manifiestan que no les ha servido para ello⁷⁶. Al igual que sus compañeros de noveno grado, un alto 28,31% asegura que no ha necesitado el manual para manejar sus conflictos. En estas preguntas, el desconocimiento del manual aparece aún más bajo que en la relativa a su actualización, con no más de 2,61% de respuestas.

A continuación presentamos los hallazgos más relevantes respecto al uso del manual de convivencia por parte de los docentes. Veamos:

Para los maestros, el manual se revela mucho más útil que para los estudiantes. Como vemos en el gráfico No. 15, a un 79,16% de ellos le ha servido para resolver

⁷² Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre todo el ítem indagado, hay que anotar que las respuestas en todas las opciones tienen amplia variabilidad interna.

⁷³ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

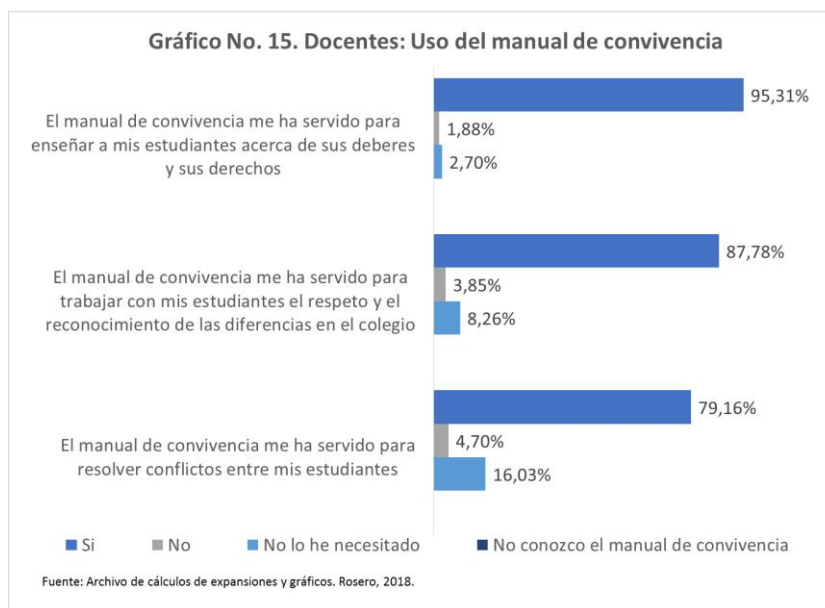
⁷⁴ Ídem.

⁷⁵ Ídem.

⁷⁶ Ídem.

conflictos entre sus estudiantes, mientras sólo un 4,7% afirma que no le sirvió para ese fin. Un importante 16,03% asegura que no lo ha necesitado.

No obstante la importancia de la resolución de conflictos, el manual le sirve a un mayor porcentaje de maestros (95,31%) como instrumento para enseñarles a sus estudiantes acerca de sus deberes y derechos, revelando aquí su importante valor pedagógico. Sólo al 1,88%



de ellos el manual no les ha servido para eso, y apenas el 2,7% afirma no necesitarlo para tal propósito. Respecto a su utilidad para trabajar con los estudiantes el respeto y el reconocimiento de las diferencias en el colegio, un importante 87,78% afirma que le ha servido, y un 3,85% asegura lo contrario. Un 8,26% manifiesta no haberlo necesitado.

En el grupo focal interzonal con maestros de secundaria, el reconocimiento del manual fue alto, pero también existieron miradas críticas respecto a sus alcances. Como lo afirma la profesional de campo de DeProyectos,

Sobre su utilidad señalaron los docentes que es consultado para el cumplimiento del debido proceso, de manera punitiva, para corregir y sancionar, pero no es un instrumento que permita prevenir. Además, señalan que éste se queda corto en muchas situaciones o limita las oportunidades de los estudiantes al imponer sanciones. En ese sentido, no genera una convivencia sana, no educa para la convivencia pacífica y no genera un seguimiento real de los procesos.

Para finalizar este apartado, consideramos importante exponer un elemento que sólo fue advertido en una ocasión en la indagación, y es una reflexión muy valiosa por parte de un maestro:

... el manual de convivencia no abarca toda la comunidad educativa, abarca estudiantes, por ejemplo, no existe el manual de convivencia de los docentes o no están involucrados ahí, digamos que están involucrados entre líneas pero no existe un manual de convivencia sobre relaciones docentes-docentes, docentes- directivos o también el trato del docente hacia el estudiante que es una de las cuestiones pues que yo critico mucho. El docente tiene muchísimo poder de decir muchas cosas y no pasa nada, y no pasa nada porque tiene el poder (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

Es clara la intención crítica respecto al manejo del poder en la escuela y las posibilidades tanto democráticas como autoritarias que puede brindar un instrumento como el manual de convivencia. El hecho de que esté centrado en el comportamiento de los estudiantes, por más que se socialice con toda la comunidad, sólo resalta la posición subalterna que tienen respecto a sus maestros y a las directivas docentes.

Entorno escolar

Para la Secretaría de Educación del Distrito, el entorno “... hace referencia a aquellos espacios físicos, virtuales sociales y ambientales en los que se generan las interacciones de la comunidad educativa con la ciudadanía, la sociedad y el Estado” (SED, 2018: 28). La investigación en campo del SISPED se enfoca en las tres líneas en las que se puede clasificar la acción educativa del distrito respecto a los entornos escolares, todas ellas estrechamente relacionadas: seguridad del entorno, mejoramiento del entorno y fortalecimiento de las redes comunitarias alrededor de los colegios. Como un aspecto adicional, el SISPED indaga también por el sentido de pertenencia de los sujetos por su institución escolar.

Seguridad del entorno. Uno de los principales elementos que trabaja la Secretaría de Educación del Distrito, como parte de su política de mejoramiento de la calidad educativa, es la seguridad del entorno escolar. Garantizar que los estudiantes —principalmente, aunque por extensión también se buscaría que los profesores— accedan diariamente a la institución en condiciones de seguridad y tranquilidad favorece, de acuerdo con esta lógica, la voluntad y la focalización en el aprendizaje.

La indagación cualitativa permitió categorizar los aspectos emergentes relacionados con la seguridad/inseguridad escolar de acuerdo con el entorno social del colegio, el tráfico y el desorden vehicular en las calles aledañas, riñas entre estudiantes, problemas infraestructurales dentro del colegio y desorden general dentro de las instalaciones escolares.

En el primer aspecto, de entorno social, encontramos que los estudiantes, acudientes y maestros de todos los colegios urbanos visitados en la indagación de la línea EERRP denunciaron problemas de tráfico de drogas, de personas consumiendo o sospechosas de que pueden delinquir⁷⁷. En algunos de ellos, de hecho, se relataron varias experiencias de robos y atracos en los lugares aledaños al colegio, como en el No. 13, No. 19, No. 17 y No. 15. También hubo denuncias de exposición indebida en la vía pública, que afecta en especial a algunos grupos de niñas que van al colegio caminando.

Hay que anotar que todos estos colegios se edifican casi como fortalezas, estableciendo divisiones físicas entre la calle y el colegio de tal manera que la escuela, como institución, se configura en un mundo aparte, alejado de los riesgos y peligros del “mundo exterior”. Esta suerte de colegio-fortaleza refuerza la idea de muchas personas (en especial acudientes) respecto a que, al llegar al colegio —como al llegar a la casa—, los niños ya están seguros: “-Yo me imagino que después de que estén adentro están seguros, ¿no? (...) la seguridad implica, que estén dentro del colegio. Dentro del colegio me parece que deberían estar seguros nuestros hijos. A mí afuera no me parece bonito nada” (Acudiente F, Colegio 17, Localidad 7).

Por otra parte, en los grupos de trabajo cualitativos se preguntó acerca de lugares agradables fuera de los límites del colegio, pero aún dentro del entorno. Si bien los aspectos negativos del entorno fueron muchos, como hemos visto, también hay alusiones a lugares de encuentro como pequeños comercios, en los barrios donde se encuentra el colegio No. 13, No. 18 y No. 19 (no obstante éste está en el parque La Ponderosa, que se percibe como peligroso): “Por esto mismo mencionan como lugares seguros la panadería y el Cooratiendas porque si sienten que los van a robar, entran a esos lugares para evitarlo.

⁷⁷ En este sentido no hallamos la diferenciación existente de los niveles de riesgo de los entornos escolares, sobre la que se elaboró la muestra específica de colegios para la indagación cualitativa de la línea EERRP (ver Vargas, 2018c: 15-17).

También ubican como un lugar en el que se la pasan a la fotocopidora. Estos son negocios que están sobre la cuadra frente al colegio” (Informe de profesional de campo de DeProyectos, en cartografía social con estudiantes de media, Colegio 19, Localidad 16).

Respecto al segundo aspecto relacionado con la seguridad, varios sujetos escolares acusaron problemas de inseguridad debida



Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Media, C. El Rodeo.

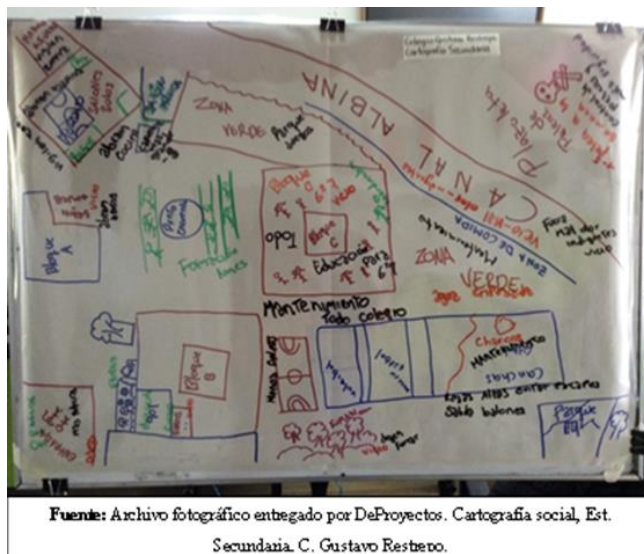
al alto tráfico vehicular en las calles aledañas al colegio. Es decir, la llegada y salida de estudiantes resulta de muy alto riesgo, pues no hay señalización apropiada ni instalaciones en la vía que obliguen a bajar la velocidad. Los colegios en los que más se habló de esta problemática fueron el No. 19, No.13, No. 15 y No. 18, a propósito del cual una acudiente comentó:

...tenemos una inseguridad que es la de los chicos que van pasando con sus padres, ¿sí?, con nosotros, vamos a pasar, entonces vienen las bicicletas, pasan los carros, ahí hay un señor de movilidad que nunca está, yo hable con el de movilidad le dije: bueno jefe, usted la da paso a los carros, listo, para los carros, le da paso a las bicicletas y ¿cuándo usted va a parar para que pasen las personas que vamos a pie, el peatón, cómo va a hacer usted? Dijo: no, es que, le dije: nos toca a la berraca pasarnos a las bicicletas, las bicicletas pasan y eso uno se ve ya cogido de las bicicletas, o sea, muy bien porque para los carros, muy bien porque para las bicicletas, pero el peatón ¿qué? O sea, nosotros nos debemos más al peatón, o sea, la vía es más que todo para el peatón (Acudiente M, Colegio 18, Localidad 8).

Ahora bien, aunque el colegio No. 16 es rural, también hay vías cercanas que hacen inseguro el acceso; una maestra afirma que justo porque las vías son más solitarias, los vehículos van a mucha más velocidad, lo cual es peligroso (Maestra, Colegio 16, Localidad 5). Por otra parte, y aunque no hace parte de las vías, hay que anotar que cerca de este colegio hay una represa que parece ser un factor de gran riesgo para los niños y niñas, debido tanto a personas que pueden delinquir por allí como a debilidades de infraestructura alrededor de la misma: “Porque la represa no tiene tanta, como tanta vigilancia (...) es de

fácil acceso, o sea que fácilmente cualquier persona puede caerse ahí y que vienen muchas personas extrañas” (Maestra, Colegio 16, Localidad 5).

Las riñas y peleas entre estudiantes del colegio y con estudiantes de otros colegios — en general fuera de las instalaciones educativas— surgen como otro factor en el análisis de la



seguridad/inseguridad en los entornos escolares. Esta problemática fue comentada en tres de los colegios visitados: el No. 13, No. 15 y No. 14.

Ahora bien, un tipo de inseguridad poco identificada como tal por la SED es la relacionada con problemas infraestructurales de las instalaciones. Surgieron varios tipos de riesgos relacionados con la infraestructura de los colegios. Los más comunes son los señalados con espacios comunes de alto tráfico, como pasillos y escaleras, porque muchos chicos (en especial los de primaria) se resbalan y caen, como lo hizo ver un niño de quinto grado del colegio No. 19, que quiso marcar en el mapa de su colegio un nuevo pasillo como zona “*danger*”⁷⁸, pues el nuevo piso es muy resbaloso (Informe profesional de campo de DeProyectos).

Otros lugares peligrosos, inseguros o incómodos mencionados varias veces fueron los baños de los estudiantes. En el caso de un colegio se han tenido que cerrar pues eran lugares de consumo de marihuana (Informe profesional de campo de DeProyectos), en otros se encuentran bastante sucios todo el tiempo, e incluso hay molestias cuando son mixtos o por no estar todos disponibles, deben ser usados por niños y niñas.

En varios colegios, por otra parte, suceden inundaciones cuando llueve, que inhabilitan áreas comunes del colegio, como canchas o patios. Los sujetos escolares de los colegios No. 14, No. 17 y No. 15 nos informaron de estos problemas, que resultan muy

⁷⁸ “Peligro”, en inglés.

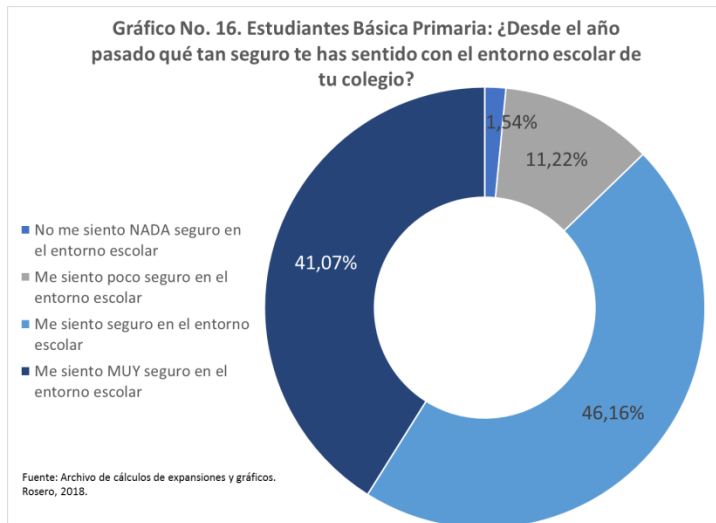
incómodos para los estudiantes, por la generación de malos olores y la imposibilidad de jugar o hacer deporte (nota personal de campo).

Hay casos quizás más graves, relacionados con la cercanía a edificaciones muy deterioradas y una obra inconclusa. El primer caso fue comentado en los colegios No. 13 (“Pero entonces esta [una casa abandonada al lado del colegio] también podría significar peligro porque si se cae la casa qué” (Estudiante F, Grado 11⁰, Colegio 13, Localidad 4)) y No. 14, y la obra inconclusa que se encuentra en el colegio No. 18. Si bien es muy necesaria, lleva ya demasiado tiempo sin concluir y de hecho hay un gran estancamiento en los trabajos de construcción.

Una problemática estrechamente relacionada con la anterior son los riesgos físicos causados por el desorden causado por el alto tráfico de sujetos escolares (en especial estudiantes) en horas “pico” del colegio y en lugares neurálgicos: la entrada y la salida del plantel, los patios de recreo, los pasillos, las filas en la cafetería o el comedor, entre otros. En casi todos los colegios sucede esto, y en especial en los que tienen espacios muy pequeños o limitados para el esparcimiento de tanta gente. Esto ocurre mucho más con los niños y niñas de primaria, pues son más vulnerables respecto a la talla de los chicos de secundaria y media: “[en las escaleras] me tumban (...) los compañeros que corren (...) y yo las dibujé acá antes eran felices ahora son tristes” (Estudiante M, Grado 5⁰, Colegio 13, Localidad 4). En la entrada y la salida, el encuentro es con más sujetos, como los acudientes, quienes a veces se llegan a enfrentar verbalmente entre ellos o con los vigilantes del colegio y algunos profesores.

Teniendo en cuenta que el entorno escolar se comprende desde una dimensión física —la acepción más extendida— y desde una dimensión que denominaremos virtual —internet—, la indagación cuantitativa se realizó, para el caso de los estudiantes, a propósito de estas dos dimensiones⁷⁹.

⁷⁹ El formulario correspondiente contenía la explicación acerca del concepto utilizado de entorno escolar, y sus dos dimensiones. Para el caso de los encuestados de básica primaria, además, la persona encuestadora leyó cada uno de los ítems del formulario y sus encabezados, por lo que hay confianza en el estudio de que los conceptos hayan sido comprendidos a cabalidad por todos los encuestados.



Como observamos en el gráfico No. 16, los y las estudiantes de básica primaria respondieron favorablemente a la pregunta acerca de la seguridad del entorno⁸⁰. Un alto 41,07% de los chicos de quinto grado se sienten *muy seguro*, mientras que un 46,16% se siente *seguro*.

En sus conversaciones, los estudiantes de quinto grado del colegio No. 18 nos confirman que en general, se sienten seguros. Del grupo, algunas niñas llegan en bicicleta o incluso patineta, otros estudiantes a pie, y otros en ruta, y no perciben mayores problemas de inseguridad (nota personal de campo). En profesional de campo de DeProyectos, en su conversación con chicos de quinto de primaria del colegio No. 13, encontró también que “en general los más pequeños se sienten seguros en el entorno del colegio, pues no nombraron más que algunas heces de perros que les incomodaban a la llegada de la institución”.

Si bien los porcentajes de estudiantes quienes respondieron que *se sienten poco seguros* (11,22%)⁸¹ y *nada seguros* (1,54%)⁸² son bajos, estos resultados deben aportar en la comprensión de la vivencia y experiencia de los niños y niñas sobre las condiciones de su colegio y la forma como se sienten acogidos o no en ellos.

Acerca de lo que les gusta del colegio, encontramos experiencias muy positivas en general:

Nos gusta los juegos porque ahí podemos jugar en los descansos, nos gusta las canchas porque la mayoría hacemos deportes como jugar fútbol, *basketball*, nos gusta la cafetería porque la mayoría compran, pues compran comida, pues los salones donde nos dan clase nos gusta, bueno nosotros tenemos una construcción

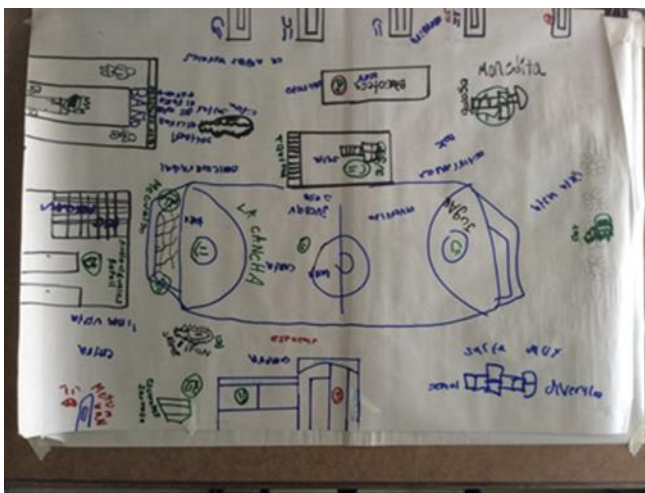
⁸⁰ A los niños y niñas de educación inicial no se les realizó encuesta. Sin embargo, tendremos en cuenta algunos de sus comentarios acerca de sus vivencias y experiencias, extractados en los dos talleres realizados con esta población. En principio, podemos afirmar que los niños y niñas de educación inicial de los colegios No. 17, No. 13 y No. 16 encuentran en el colegio un lugar seguro donde se sienten felices: “El colegio es de lujo, tenemos cositas, nos sacan al parque” (Niño de transición, Colegio 17, Localidad 7).

⁸¹ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

⁸² Ídem.

que por dentro hay un humedal, que a nosotros nos gusta, porque acá nos pueden... como es natural, bueno es artificial pero bueno, entonces ahí hacen un tipo de actividades (Estudiante F, Grado 5^o, Colegio 18, Localidad 8).

De los diversos ejercicios cualitativos realizados con niños y niñas de educación inicial y con estudiantes de quinto de primaria emergió que a muchos de ellos, en casi todos los colegios, les gusta su salón de clase, y se sienten muy cómodos allí: “El salón, porque es donde uno puede jugar por ejemplo juegos de mesa, con la *tablet* así diferente juegos” (Estudiante M, Grado 5^o, Colegio 16, Localidad 5). La biblioteca, por su parte, también fue un lugar muy mencionado en general. Los parques, las canchas y los patios dispuestos por



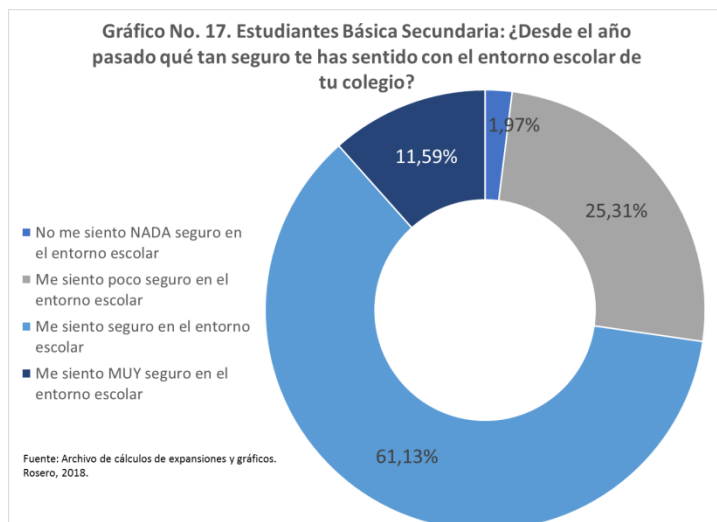
Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Pimania, C. El Rodeo.

los colegios para el esparcimiento en los recreos son quizás los sitios más mencionados por los niños y niñas, tanto de educación inicial como de primaria.

Por último, dentro de los lugares más apreciados por los chicos más pequeños están los jardines y las huertas escolares (cuando hay), de acuerdo con los niños de los colegios No. 13 y No. 17. Esta valoración se

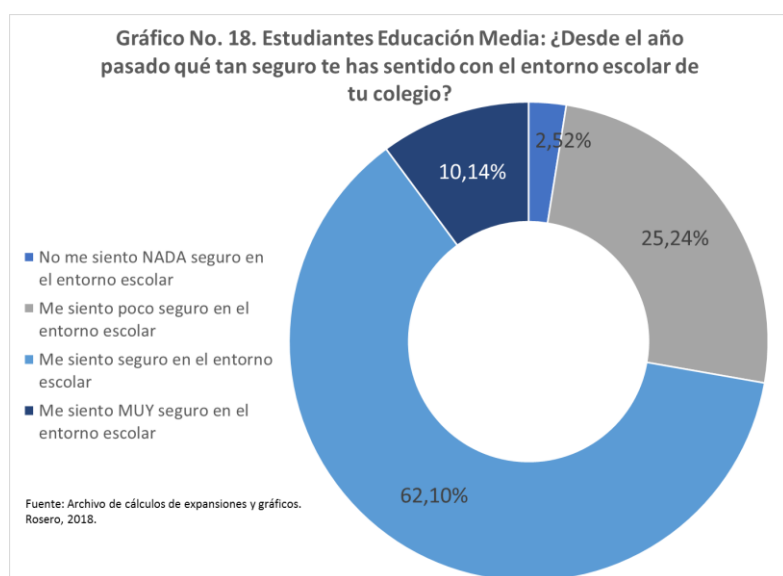
pierde bastante, de acuerdo con lo observado en campo, en los chicos mayores, de básica secundaria y media, quienes no mencionan con el mismo entusiasmo estos espacios.

Los estudiantes de noveno grado, por su parte, tienen una vivencia clara de mayor inseguridad en el entorno escolar. Hay que recordar que en ellos y ellas llegan al colegio, en general,



sin el acompañamiento paterno, y reconocen un más amplio entorno escolar. El gráfico No. 17 nos muestra que sólo el 11,59% de los estudiantes de noveno se sienten *muy seguros* en este entorno, lo cual revela una diferencia de aproximadamente treinta puntos porcentuales entre niños y niñas de quinto de primaria y adolescentes de noveno. Si bien esto se matiza con la respuesta sobre sentirse *seguros* (61,13%)⁸³, la diferencia entre sentirse seguros en general es de aproximadamente veinte puntos porcentuales. En este punto es necesario establecer con claridad, y desde un enfoque situado y diferenciado, las condiciones de las sedes en las que unos y otros estudian, así como las diferencias entre las jornadas⁸⁴.

Hay que resaltar que para la generalidad de estudiantes, resulta muy alta la respuesta sobre sentirse inseguros, pues un cuarto de los encuestados (25,31%) afirman sentirse *poco seguros*⁸⁵, mientras el 1,97% restante afirma no sentirse *nada seguro* en su entorno escolar.



La tendencia delineada por los estudiantes de básica secundaria se profundiza levemente en el grupo de estudiantes de media; podríamos decir que los resultados, estadísticamente, son iguales: el porcentaje de jóvenes de undécimo quienes se sienten *muy seguros* baja a 10,14%, mientras que el de

⁸³ Ídem.

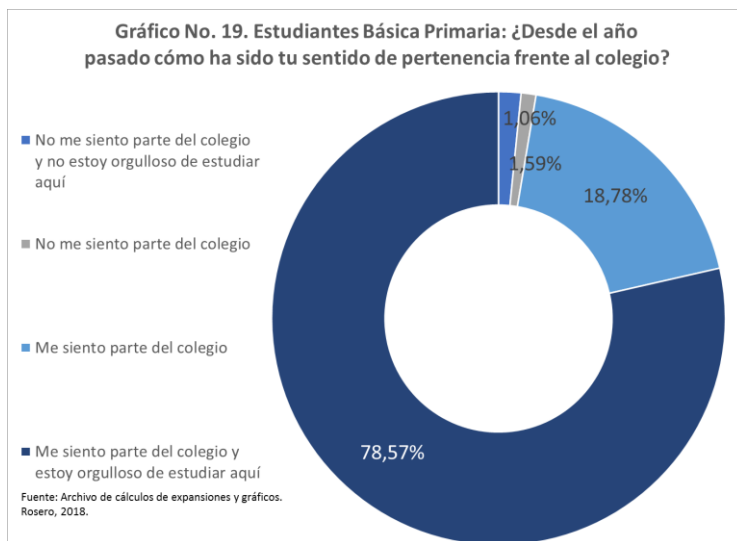
⁸⁴ Dado que los cálculos de las inferencias poblacionales analizadas no contemplan cruces de variables, en este documento no se presentan resultados sobre las jornadas y las sedes para toda la ciudad. Se sugiere consultar el producto No. 5 de este contrato para conocer las diferencias halladas entre estudiantes de diferentes jornadas y de diferentes sedes en la muestra de 59 colegios. De esos resultados resaltamos aquí el hallazgo de que los chicos de noveno quienes estudian en la jornada única se sienten un poco menos seguros respecto a quienes estudian en las jornadas de mañana o tarde, pues la sumatoria entre los porcentajes de respuesta entre *seguro* y *muy seguro* arroja un 68,96%, mientras que esta misma suma da 70,64% para quienes estudian en la tarde, y un más positivo 75,57% para quienes estudian en la jornada de la mañana, que resulta ser en la que más se sienten seguros los estudiantes de noveno grado encuestados. Esta tendencia se encuentra también respecto a los estudiantes de media. Este hallazgo llamó mucho la atención en los ejercicios de consultas colegiadas (con profesionales de la SED (Grupo 2), el 4 de octubre; y con docentes (Grupo 6), el 17 de octubre). Algunos maestros aventuraron la hipótesis de que esto se relaciona con que los horarios de salida son diferentes y hay menos control social alrededor del colegio en horas distintas al medio día, que es cuando entran y salen los estudiantes de las jornadas de mañana y tarde.

⁸⁵ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

jóvenes quienes se sienten *seguros*⁸⁶ sube a 62,10%. Así, el porcentaje de sentimiento de seguridad general en los encuestados de media alcanza el 72,24%. Exactamente un cuarto (25,24%) de este grupo de sujetos se siente *poco seguro*⁸⁷ en su entorno escolar, y un 2,52% de estos jóvenes no se siente *nada seguro*, lo cual es bastante alto (ver gráfico No. 18).

No hay grandes diferencias entre los lugares que los estudiantes de media y los estudiantes de secundaria encuentran agradables. Como en todas las conversaciones con estudiantes de todos los niveles educativos, los jóvenes consideran su propio salón como uno de los lugares más seguros del colegio. Además de la biblioteca, los patios de recreo, tarimas y otros espacios comunes de los colegios, algunos de ellos comentaron que los lugares en los que pueden hablar con los profesores también son agradables.

Sentido de pertenencia. Aunque en la política pública educativa el sentido de pertenencia no es un elemento manifiesto, consideramos que la indagación —desde una



perspectiva que involucre las vivencias situadas y diferenciadas— respecto al grado de pertenencia que tienen los sujetos con la institución de la que hacen parte, da elementos para comprender tanto las características de la convivencia escolar en las instituciones educativas distritales, como la relación de la línea estratégica EERRP con la de CET.

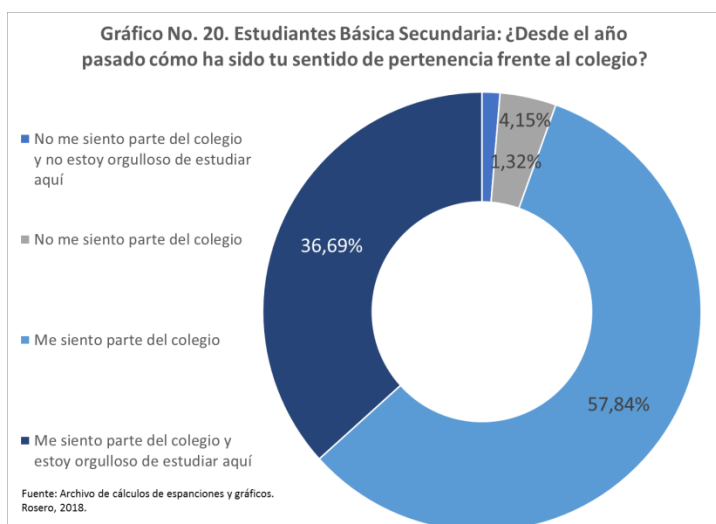
Los chicos y chicas de básica primaria manifiestan un muy alto sentido de pertenencia con su IED. Como vemos en el gráfico No. 19, un muy revelador 78,57% de los estudiantes respondieron que se sienten parte del colegio y están muy orgullosos de

⁸⁶ Ídem.

⁸⁷ Ídem.

estudiar allí, mientras que el 18,78% (para llegar casi a la totalidad de estudiantes) se siente parte del colegio. Quienes afirman no sentirse parte del colegio corresponden al 1,06%, y los que manifiestan que no se sienten parte, y además no se sienten orgullosos de estudiar allí representan el 1,59% de los chicos de quinto de primaria.

En los grupos focales con estudiantes de quinto grado surgieron varios ejemplos respecto al compromiso de esos niños y niñas con su colegio por el que la mayoría profesaron un gran sentimiento de apego. En los colegios No. 18 y No. 13 se pudo



observar que a través de proyectos relacionados con el cuidado del medio ambiente, se refuerza un sentimiento favorable para cuidar el colegio mismo.

Los estudiantes de grado noveno, aunque tienen un grado de pertenencia alto, comienzan a manifestar una disminución en ese sentido de pertenencia, según lo

revelado en el gráfico No. 20. Un 36,69% de ellos se siente incluso orgulloso de estudiar en su IED, lo cual es positivo, pero marca una diferencia abismal con la misma respuesta brindada por los estudiantes de quinto de primaria (cuarenta puntos porcentuales). Quienes se sienten parte del colegio representan el 57,84%, mientras que los que no se sienten parte llegan al 4,15%. Ahora bien, quienes además de no sentirse parte, no se sienten orgullosos de estudiar allí, llegan apenas al 1,32%⁸⁸.

Sobre experiencias de alto sentido de pertenencia de estudiantes de secundaria resaltamos aquí la de los adolescentes de noveno grado del colegio No. 14, quienes han recogido la lucha de varios años de sus compañeros respecto a la

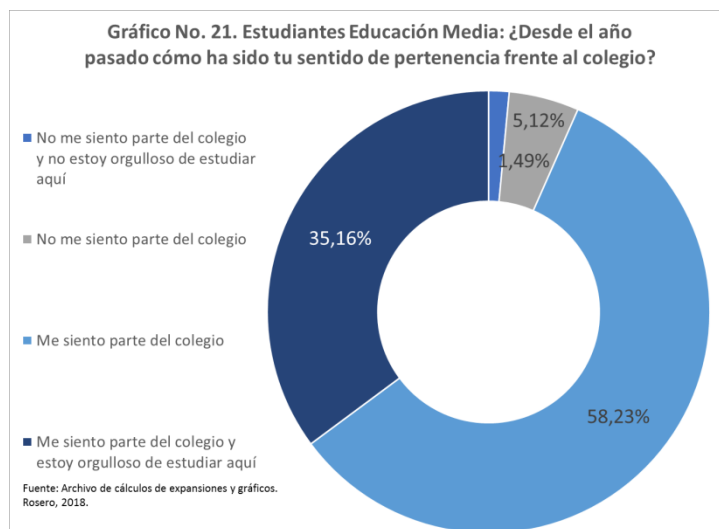


⁸⁸ Ídem.

exigencia a las entidades del distrito para que les devuelvan terreno del colegio, utilizado por la administración bogotana para ampliar la calle 26. La contundencia de sus argumentos, expuesta a propósito del ejercicio de cartografía social desarrollado, permite desvelar un fuerte sentimiento de pertenencia y de apropiación del colegio (nota personal de campo).

En educación media, un 35,16% de los estudiantes manifestó sentirse parte del colegio y orgullosos de estar allí (ver gráfico No. 21), lo cual es muy parecido a los resultados arrojados por los estudiantes de básica secundaria. Así mismo, un alto 58,23% se siente parte del colegio. Las cifras que revelan un bajo o nulo sentido de pertenencia

son prácticamente las mismas arrojadas por el grupo de chicos de noveno, pues el 5,12% de los estudiantes de undécimo no se sienten parte de su IED y el 1,49%, además de ello, no se sienten orgullosos de estudiar allí⁸⁹.



Mejoramiento de los entornos escolares. Desde las acciones de política pública educativa, el mejoramiento del entorno escolar se realiza a través de algunas intervenciones concretas, y una de las principales es el programa Zonas de Orientación Escolar. Este programa incluye un trabajo artístico con inclusión de la comunidad y se desarrolla en algunos colegios de la localidad de Los Mártires, por lo cual no es una intervención extensa; sin embargo, en el colegio No. 14, visitado para la indagación cualitativa de EERRP, fue objeto de este programa.

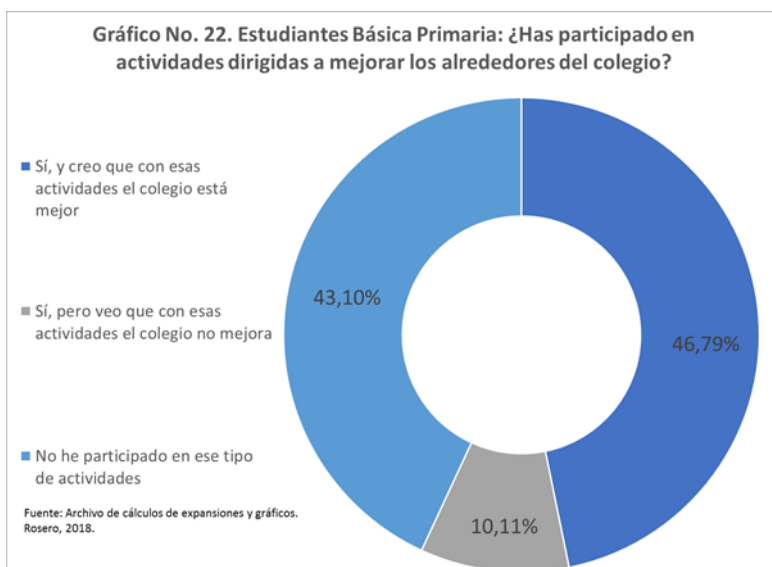
En la indagación cualitativa se preguntó acerca de las condiciones y mejoramiento de los entornos escolares, y se halló que en la actual administración ha habido algunas

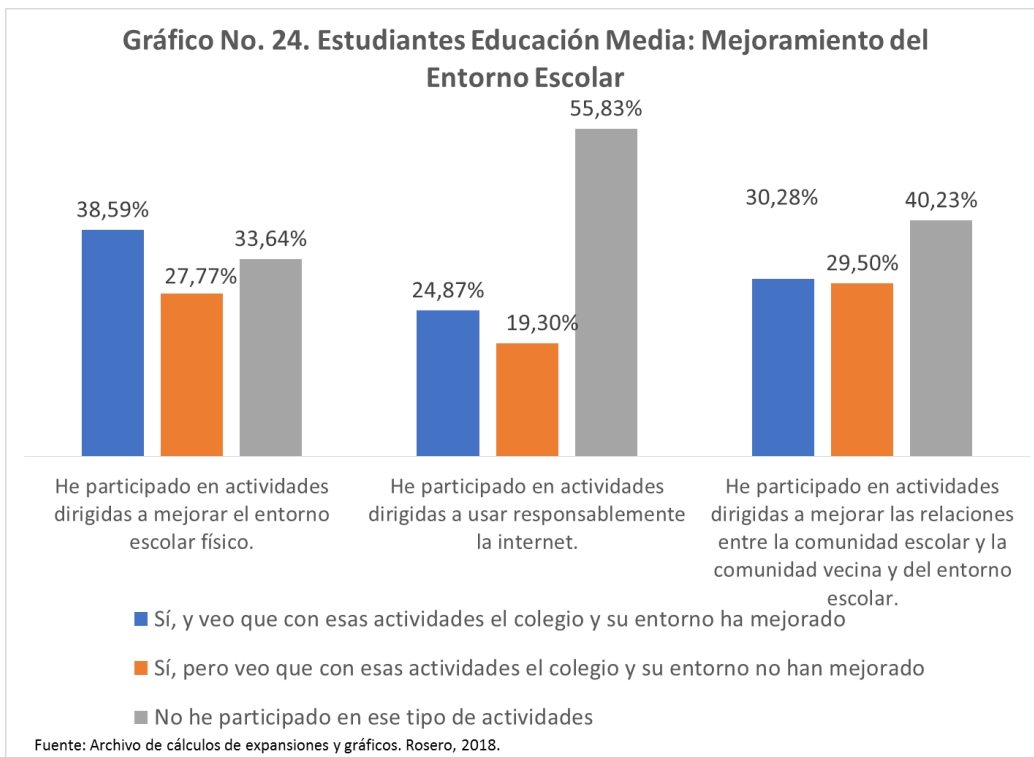
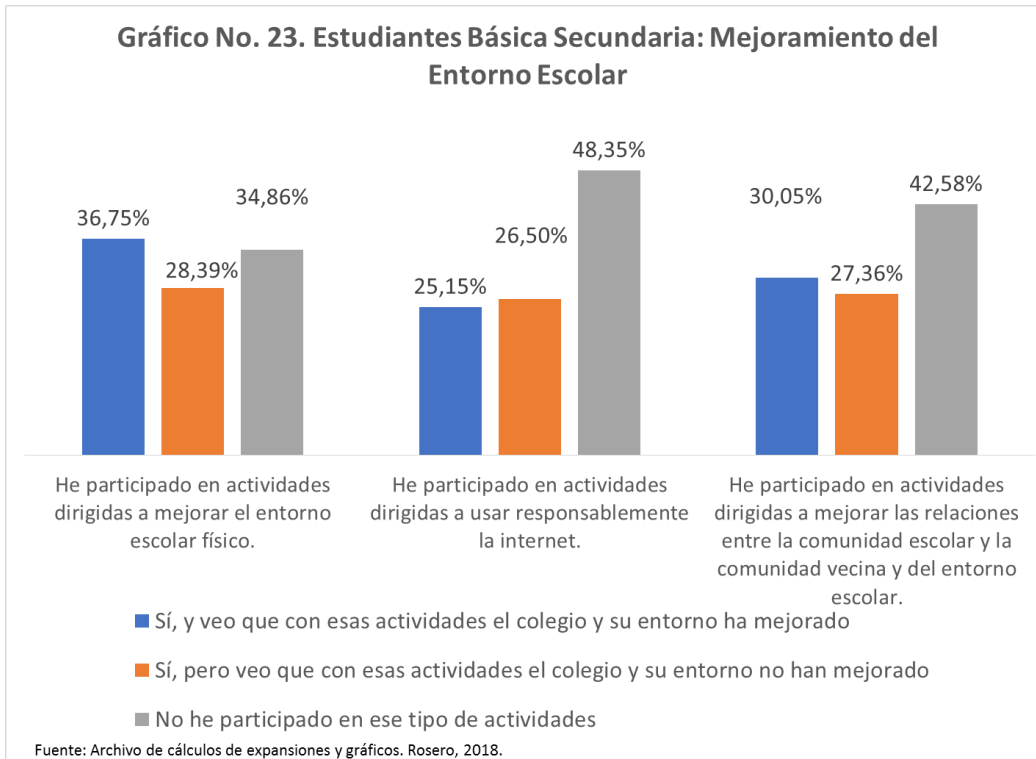
⁸⁹ Ídem.

mejoras en los entornos escolares, que sin duda han propiciado un ambiente y un clima escolar más amable.

Ahora bien, respecto al único colegio de la muestra cualitativa que está dentro del programa Zonas de Orientación Escolar, es importante resaltar que este programa no es reconocido, al menos por parte de algunos estudiantes de educación media con quienes conversamos en un grupo focal. Los jóvenes no relacionan el mejoramiento del entorno escolar con el mural realizado el año pasado en el marco de este programa. De hecho, nos comentaron que no les fue informado nada acerca del diseño, el objetivo o la posible participación allí (nota personal de campo). Sobre algunos cambios en el colegio, estudiantes de secundaria “señalan que ha habido pocos cambios, como, por ejemplo: eliminaron la cafetería, los casos de tráfico de droga dentro del colegio han disminuido y han puesto jardines colgantes en las rejas” (Informe profesional de campo de DeProyectos).

Teniendo en cuenta la centralidad e importancia del mejoramiento del entorno escolar en general, indagamos en la encuesta a los estudiantes sobre su participación o involucramiento en actividades relacionadas.





Al indagar a los estudiantes acerca de si desde el colegio han participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno escolar físico, encontramos que al menos la mitad

de los estudiantes de cada nivel han participado en este tipo de actividades, lo cual es muy importante. Sin embargo, la reflexión sobre la utilidad de estas acciones modula un poco estas respuestas favorables. Los estudiantes de primaria, por ejemplo, han participado en estas actividades en un 56,9%, aunque un 46,79% considera que con ello de hecho se aporta a la mejoría del colegio (ver gráfico No. 22, pág. 73). Según podemos observar del gráfico No. 23, los de secundaria han participado de estas actividades en un más amplio 65,14%, pero sólo el 36,75% de los estudiantes considera que estas acciones han mejorado el colegio. Un muy cercano 66,36% de estudiantes de media han trabajado en actividades dirigidas al mejoramiento físico del colegio y su entorno, y el 38,59% de jóvenes de undécimo considera que ello ha sido efectivamente útil para la mejora (ver gráfico No. 24).

Es evidente que los colegios involucran mucho más a los estudiantes de básica secundaria y media en este tipo de actividades (las cuales no necesariamente deben ser extracurriculares). De los estudiantes de quinto de primaria, un alto 43,1% no ha participado⁹⁰; de los de noveno grado, un 34,86% no lo ha hecho; y de los de undécimo, un 33,64% manifiesta no haberse involucrado en este tipo de actividades⁹¹.

Respecto al uso responsable de internet, como parte del mejoramiento de los entornos escolares en su dimensión virtual, hallamos que en los colegios del distrito aún falta un mayor nivel de realización de actividades dirigidas a ello. Este ítem fue indagado solamente con estudiantes de secundaria y de media, quienes respondieron diferencialmente en cuanto a su participación o no en estas actividades, como lo muestran los gráficos No. 23 y 24. Un 48,35% de los chicos de noveno grado manifestaron no haber participado, lo que es bastante alto, pero no tanto como el porcentaje de no participación de los chicos de undécimo (55,83%).

Un porcentaje muy parecido entre estudiantes de noveno (25,15%) y undécimo (24,87%) sí han participado, y consideran que con ello el entorno ha mejorado. De esta manera, los estudiantes de undécimo son más optimistas respecto a la utilidad de las actividades —o de hecho las actividades en las que ellos han participado se revelan más eficaces—, pues un 19,3% de ellos considera que el entorno no mejora, mientras que el

⁹⁰ Ídem.

⁹¹ Ídem.

26,5% de los estudiantes de noveno que participaron en actividades dirigidas al uso responsable de internet marcaron esa opción.

Por último, se indagó a los estudiantes de noveno y undécimo grados acerca de su participación en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad vecina y del entorno escolar, pues este es otro de los elementos importantes de la política pública educativa actual: el fortalecimiento de las redes comunitarias en el entorno escolar. Esta importancia se revela en el hecho de más de la mitad de los estudiantes de estos niveles educativos encuestados sí han participado en actividades con esos fines, y de ellos, la mitad o poco más de la mitad, consideran que sí han servido para la mejora de las relaciones.

Como se observa en el gráfico No. 23 (pág. 74), el 30,05% de los estudiantes de grado noveno afirma que han participado, y ven que con tales actividades el colegio y el entorno han mejorado; el 27,36% ha participado, pero no ven los cambios, mientras que el 42,58% no ha hecho parte de actividades de esa índole. Por su parte, en el gráfico No. 24 (pág. 74) vemos que de los estudiantes de undécimo, un 30,28% ha participado y reconocen la utilidad de las actividades; un 29,5% también ha participado, pero ven que el entorno no ha mejorado, y un 40,23% afirma no haber participado de actividades con ese fin.

Relación familia-escuela

Esta categoría es una de las que tiene mayor desarrollo y especificidad en el actual Plan Sectorial de Educación. Los esfuerzos por involucrar a los acudientes de los estudiantes, más allá de su responsabilidad general de seguir la formación de sus hijos, parientes o acudidos, se reflejan en las recientes líneas de política publicadas (SED& Red PaPaz, 2018), y el fortalecimiento de las escuelas de padres. Para el SISPED, por su parte, tener en cuenta a los acudientes como otros sujetos del contexto escolar es uno de sus principales aportes en el marco de las investigaciones e intervenciones realizadas en los contextos escolares.

Así, a través de la encuesta⁹² y en los grupos focales se preguntó a maestros, coordinadores y acudientes acerca de las características de las relaciones entre las familias y los colegios, para capturar esa vivencia que se busca vaya más allá de una relación exclusivamente mediada por la figura del estudiante.

En primera instancia, los maestros y coordinadores coinciden en que hay un desinterés muy marcado por padres y madres de familia en la educación y formación de sus hijos, y quienes acuden al colegio “siempre son los mismos y son justamente los que menos se necesita que acudan periódicamente” (nota personal de campo de grupo focal interzonal de maestras de educación inicial). También hay acuerdo general sobre el hecho de que la asistencia de los acudientes al colegio es muy limitada. Como manifestó el coordinador del colegio No. 14, “[La asistencia de los acudientes] se centra en la resolución de conflictos convivenciales o en la recepción de resultados académicos (entregas de boletines)” (Informe profesional de campo de DeProyectos).

Este desinterés de las familias, sin embargo, no parece desmotivar demasiado a los maestros y coordinadores con quienes se habló, pues en general están muy decididos a generar alianzas entre ellos (y el colegio) y los acudientes de sus estudiantes. Bajo ese interés de los maestros y directivos docentes subyace la necesidad de conocer de manera mucho más estrecha las realidades sociales, económicas y culturales de los acudientes. Aunque no fue manifiesto de esa manera, algunas profesoras relacionaron claramente las dificultades de sus estudiantes y la falta de comunicación de los padres y madres con el colegio, con situaciones de manejo muy difícil —como las que viven algunas madres trabajadoras sexuales del barrio Santa Fe, o las familias con alta movilidad espacial como los migrantes de Venezuela o desplazados del conflicto interno—.

Este conocimiento de las familias por parte de los maestros permitió establecer una tipología de familias que se caracteriza por el grado de involucramiento con el colegio. La coordinadora del colegio No. 15 menciona cuatro tipos de familias: las que han estado relacionadas con el colegio desde varias generaciones de estudiantes, que son muy cercanas; las aledañas al colegio, que están muy pendientes de todo lo relacionado con el

⁹² Como en los demás apartados de este documento, se sugiere revisar los resultados de la encuesta realizada a acudientes y a coordinadores para la muestra de los 59 colegios, en el producto 5 de este contrato (Vargas, 2018).

colegio y la educación de sus hijos; las familias que viven en otras localidades, que están un poco más alejadas, y por último, las familias ajenas al proceso educativo de sus hijos, que ella llamó familias disfuncionales (Informe profesional de campo de DeProyectos). Pero también encontramos “padres trimestrales”, que nunca llegan por iniciativa propia, y “padres estilo helicóptero”, que están completamente incorporados a la dinámica escolar:

Bueno, yo estaba pensando como catalogar a nuestros papás, eso es grave, es difícil porque son como papás de reuniones más bien. (...) Son padres trimestrales sí, eso es como un buen término, ellos van a las reuniones, o sea uno los cita a tal cosa y van, usted los cita a posiblemente a hablar con respecto a pues el chico va mal en la materia o eso y muy posiblemente van y todo, pero digamos son papás que son, que dejan mucho a los muchachos solos. Y como la responsabilidad es del colegio, ¿sí? (...). Se da el caso es que muchos papás iban, hay algunos que son estilo helicóptero, ahí encima monitoreando en todo momento (...) digamos que el mundo ideal, a uno le gustaría es que el papá estuviera pendiente más de su hijo como tal y no de muchas personas (Maestro, Secundaria, Colegio 17, Localidad 7).

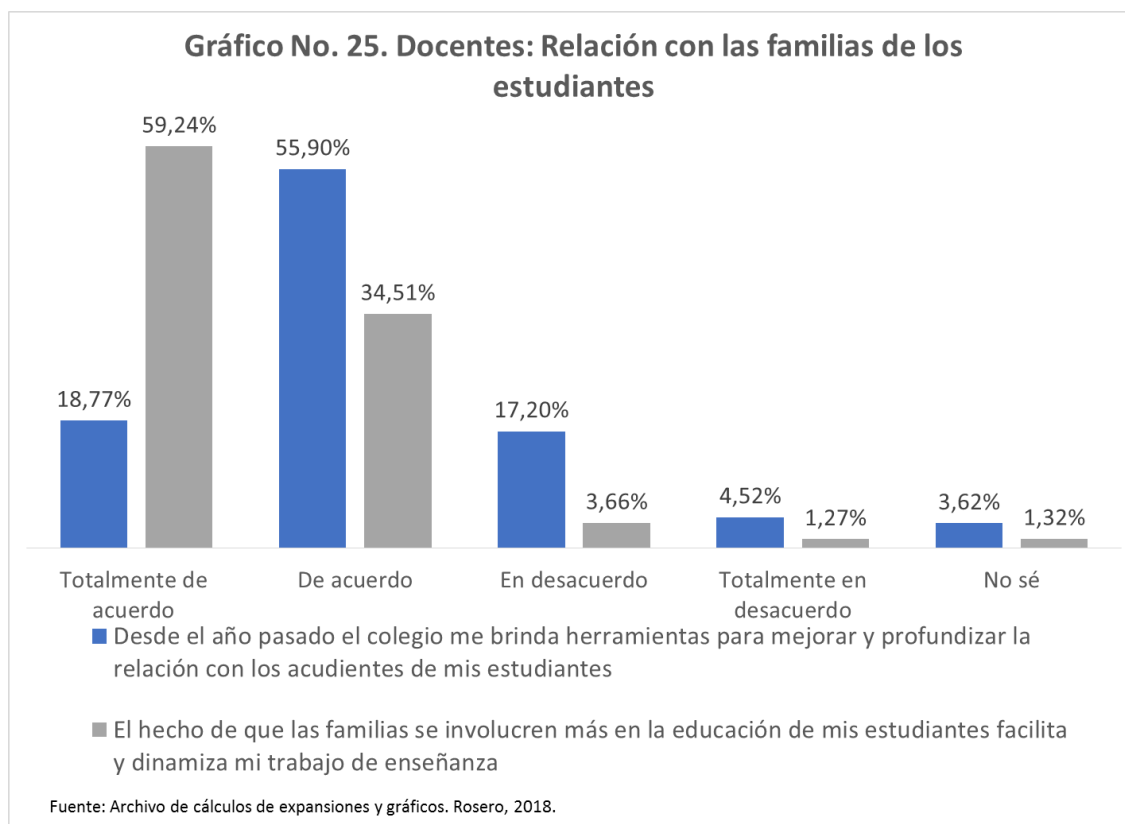
Como hemos expuesto, el grado de involucramiento es un elemento crucial en la determinación de las relaciones entre los acudientes y el colegio. El otro elemento importante es la concepción de las responsabilidades y los roles que deben desempeñar las dos instituciones (familia y escuela) en la formación educativa y crianza de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Respecto a este elemento encontramos varios puntos de vista:

Algunos padres y madres, como los convocados a trabajar en la cartografía social de acudientes del colegio No. 18, coincidían en la importancia de su papel principal como educadores de sus hijos, siendo los responsables de la educación en valores y comportamientos (nota personal de campo). Por otra parte, quizás la queja más generalizada, la tienen los maestros y directivos respecto a la descarga de responsabilidades propias de la familia sobre la escuela: “los colegios nos estamos volviendo el reservorio de todo lo que sucede en la sociedad, entonces nadie asume nada frente a los procesos sociales, y descargamos todas las responsabilidades en colegio y las co-responsabilidades de las entidades, de los padres y de la comunidad general se elimina” (Coordinadora, Colegio 15, Localidad 18). Por último, no faltaron las experiencias en las cuales maestros y acudientes buscan “hacer equipo”.

Acerca de las relaciones de respeto/irrespeto de los acudientes hacia los maestros, en las conversaciones llevadas a cabo con docentes —sea en los grupos focales interzonales

o en las cartografías sociales—, ellos siempre sacaron a la luz casos de irrespeto por parte de los acudientes hacia los maestros, aunque en diferentes grados.

Como vimos en el apartado dedicado al respeto, éste es uno de los principales valores para garantizar una sana convivencia escolar. Como vimos en el gráfico No. 4 (pág. 25), los maestros afirman que *siempre* son respetados por los acudientes de los estudiantes en un 68,78%, por debajo del respeto que viven los maestros por parte de los estudiantes y de sus colegas; sin embargo, un alto 30,25% de los docentes consideran que son respetados *casi siempre*, y un muy bajo 0,97% afirman *casi nunca* ser respetados por los acudientes de sus estudiantes.



A los profesores se les indagó por los apoyos recibidos en el colegio para mejorar la relación con los acudientes, mediante la proposición “Desde el año pasado el colegio me brinda herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes de mis estudiantes”. Al respecto, de acuerdo con lo que nos muestra el gráfico No. 25, un 18,77%

manifiesta estar *totalmente de acuerdo*; y un 55,9% dice estar *de acuerdo*⁹³. Más del 20% de los maestros, lo cual es bastante, manifiesta estar *en desacuerdo* (17,2%) y *totalmente en desacuerdo* (4,52%) con esa afirmación. Un 3,62% de ellos no sabe.

Al presentar la afirmación “El hecho de que las familias se involucren más en la educación de mis estudiantes facilita y dinamiza mi trabajo de enseñanza”, según se expone en el mismo gráfico No. 25, un importante 59,24% de los maestros se encuentra *totalmente de acuerdo*⁹⁴, y un 34,51% se manifiesta *de acuerdo*⁹⁵. Sólo un 3,66% de ellos está *en desacuerdo*, y un 1,27% está en *total desacuerdo*. Un 1,32% manifiesta no saber.

Por otra parte, la indagación cualitativa halló varias experiencias importantes relacionadas con iniciativas tanto institucionales como individuales por parte de algunos maestros y maestras, para involucrar a los acudientes en actividades y proyectos del colegio, con lo cual se espera que no sólo los acudientes tengan una mayor y mejor comunicación con los maestros de sus hijos, sino también que se estrechen las relaciones familiares por compartir intereses comunes.

Una forma de involucramiento que cada vez parece tomar más fuerza es el uso de tecnologías de información y de comunicación, para tener una conexión más estrecha y frecuente entre maestros y acudientes⁹⁶. Este elemento es muy importante, pues hace parte de la política pública educativa el hecho de fortalecer el alfabetismo tecnológico, e involucrar en ello a los acudientes (ver Correa, J., 2018: 55), con fines de estar más cercanos a los procesos de sus hijos, puede ser un “beneficio colateral” de los esfuerzos por introducir las TIC en las prácticas escolares.

Mención aparte merecen las escuelas de padres y otras instancias ofrecidas por los colegios para fortalecer —y formalizar, de alguna manera— las relaciones con los acudientes de los estudiantes. Se encontraron varios tipos de escuelas de padres, con metodologías de trabajo, contenidos y estrategias de convocatoria y participación muy diversas. Hay colegios en los que se realizan talleres con padres de familia, sobre diversas

⁹³ Aunque es confiable la inferencia poblacional sobre esta opción, hay que anotar que la respuesta marcó una alta variabilidad interna.

⁹⁴ Ídem.

⁹⁵ Ídem.

⁹⁶ El uso de grupos de *whatsapp* para comunicarse entre padres de familia con maestros fue un ejemplo brindado por un acudiente de un estudiante de secundaria del colegio No. 14.

temáticas, aprovechando la entrega de boletines, como en el caso de los colegios No. 19 y No. 13. En este último “la escuela de padres la maneja también el proyecto de educación sexual y se manejan diferentes temáticas, se maneja comunicación, convivencia, toma de decisiones, consumo, responsabilidad de la familia” (Orientadora, Colegio 13, Localidad 4). Es importante resaltar que este espacio puede ser el único en el que muchos padres y madres de familia reciben información sobre temas que de otro modo llegarían a desconocer. Otro colegio en el que las charlas parecen ser muy exitosas es el No. 18, y suelen enfocarse en temas como la autoridad familiar, pautas de crianza y señales para reconocer si sus hijos son consumidores de sustancias psicoactivas, o si están siendo acosado por redes sociales. Para estas charlas y talleres, como en otros casos (como los colegios No. 14 y No. 21), las instituciones educativas gestionan con entidades públicas y privadas con el fin de que sean dictados gratuitamente (Informe profesional de campo de DeProyectos). En el colegio No. 17, por ejemplo, se hizo una alianza con un centro comunitario (Emaús), el cual es encargado de organizar y dictar las charlas temáticas para acudientes una vez a la semana (nota personal de campo).

Por último, es importante cerrar esta categoría con algunos hallazgos en las conversaciones en campo, acerca de las maneras en las que los acudientes se involucran en el proceso educativo de sus hijos o de quienes son responsables. Además, presentamos la percepción que tienen los acudientes y algunos maestros sobre la cercanía de estos últimos con ese mismo proceso, y la creciente necesidad de “hacer equipo” entre padres, madres y maestros para apoyar mancomunadamente la formación de los estudiantes.

En primera instancia, muchos maestros corroboran el hecho de que los padres y madres de niños y niñas de educación inicial suelen ser mucho más involucrados que los acudientes de los niños mayores, y más aún de los jóvenes y adolescentes. Algunas maestras mencionan como límite del acompañamiento ideal el tercer grado; ya después los acudientes se desentienden un poco (nota personal de campo de grupo focal interzonal con maestras de educación inicial). En los talleres con niños y niñas de educación inicial llevados a cabo, sí surgió varias veces la vivencia del acompañamiento de los acudientes, tanto para llevarlos y recogerlos del colegio, como para hacer las tareas escolares: “-Me

gusta hacer muchas tareas; -¿Tú con quién más haces las tareas? -Con mis amigos, y en la casa hago con mis papás” (Niña de transición, Colegio 17, Localidad 7).

En segunda instancia, cuando el acompañamiento implica el apoyo académico, pueden surgir grandes barreras, teniendo en cuenta el capital intelectual de muchos acudientes. Este tema no surgió mucho, pero se observó de manera indirecta en la indagación cuantitativa (en lo relacionado con el involucramiento de los acudientes en el colegio y su nivel escolar) y lo sacó a colación claramente una maestra del colegio No 16:

Porque hay veces sí tenemos como falencias porque los padres en todas estas actividades muy chéveres, muy, para qué, todos, todos colaboran, pero a veces ya la parte que es como curricular y eso a veces les falta como acompañamiento a los niños, no sé si será como por ese lado, pero sí hay veces de pronto por las mismas características de ellos: que la mayoría pues no han logrado de pronto estudio, o así sea, aquí hay mucho padre joven, pero lo que pasa es que ha ido unos dos o tres años al Destino [única institución educativa de bachillerato en esa zona rural] y no sé, se retiran, entonces por el mismo trabajo. Sí, uno entiende de verdad que es muy diferente uno con un hijito acá en el campo que, con un hijito en la ciudad, porque por lo menos aquí podemos tener lo del Internet pero acá en la escuela, a veces la gente llega con sus celulares ay pero ni la señal es buena (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

Además, los colegios se ven obligados todo el tiempo a “atraer” de diversas formas a los acudientes. Una experiencia significativa es la desarrollada en el colegio No. 18 es incorporar al boletín del estudiante algunas anotaciones acerca de las faltas o aciertos de los acudientes en sus responsabilidades con el seguimiento escolar de sus hijos (Informe profesional de campo de DeProyectos).

Como contrapunto a lo recién expuesto, varios acudientes demandan tiempo de calidad con los maestros para seguir con rigurosidad el proceso de sus hijos. Debemos aclarar que justamente la generalidad de los acudientes quienes participaron en los ejercicios de grupos focales y cartografías sociales hacen parte del grupo de padres y madres muy interesados en la educación de sus hijos, quienes son reconocidos en los colegios.

Alianzas educación pública-educación privada

Sólo tres colegios de los siete indagados en el módulo correspondiente a la línea EERRP dieron cuenta de algún tipo de alianza con colegios privados, y en algunos casos no es posible determinar con claridad la naturaleza de las relaciones entre estas instituciones. Además, la gran mayoría de los maestros, coordinadores y orientadoras con las que se conversó dieron respuesta sobre múltiples alianzas, en general con universidades o centros de educación superior —al hablar con maestros de educación media en particular—, o con entidades mixtas, privadas o públicas, y no con colegios del sector privado.

De manera concreta, podemos distinguir dos tipos de relaciones entre la educación pública y la educación privada, que podríamos denominar formales e informales. Estas últimas no necesariamente pasan por el cumplimiento de una acción concreta de política pública.

La relación formal que se encontró en la indagación es la que refiere a los colegios No. 14 y No. 18, aunque ambos se desarrollaron el año pasado, y no tuvieron continuidad en 2018. Se trata de una relación colaborativa en el marco del programa Alianza 10, en el que el Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación y la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, se han unido para facilitar el acompañamiento entre instituciones privadas y públicas para el mejoramiento institucional de estas últimas (ver <https://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/sector-privado/colegios-lideres-por-la-excelencia-aliados-10>). Sobre el caso del colegio No. 14 nos explica el coordinador:

Con colegios, no, algún tipo de alianza con colegios privados no. El año antepasado estaban, pues ese también era del Ministerio de Educación que se llamaba Alianza 10, que eran los 10 mejores colegios particulares, privados, que hacían pares con colegios públicos, pero, participamos como en dos, tres encuentros unos diagnósticos, pero hasta ahí llegó, eso fue el año antepasado, pero el año pasado y este año no (Coordinador, Colegio 14, Localidad 14).

En el colegio No. 18, el trabajo de intercambio se realizó con el Gimnasio Campestre y se centró en la comprensión del modelo pedagógico de ese colegio, mientras al Gimnasio Campestre le interesó conocer una experiencia de la IED denominada Centro de Investigación de Marsella – CIM.

Por su parte, las relaciones que denominamos informales fueron referidas por varios sujetos escolares, que dieron cuenta de algunos acercamientos que se tienen, en general, con colegios privados vecinos.

Conclusiones

En este apartado presentamos las principales conclusiones y hallazgos encontrados en la indagación mixta de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, en cada una de las categorías trabajadas.

Convivencia escolar: Respecto al clima escolar, se halló que los factores que inciden en éste son múltiples y las condiciones de la convivencia escolar dependen en alto grado de su combinación. Entre dichos factores se destacan el contexto socioeconómico general, los contextos familiares de los estudiantes, el entorno físico en el que está el colegio, entre otros aspectos. Y aunque no podemos generalizar a todo el distrito, también incide en la convivencia la sede en la que están los sujetos escolares y la jornada.

En los estudiantes, la vivencia del respeto se da más desde los maestros que desde sus pares del colegio; sin embargo, en general, los estudiantes de todos los niveles consideran que son respetados siempre o casi siempre. Dada la importancia del respeto, se considera necesario indagar las causas por las cuales algunos estudiantes (aunque sean pocos) no se sienten respetados por sus compañeros o, más aún, por sus maestros.

En los hallazgos resalta un alto grado de confianza entre los sujetos, especialmente la depositada por los estudiantes en sus maestros. En los colegios, los maestros, maestras, coordinadores y orientadoras resaltan el papel mediador que ellos tienen en el incremento del respeto y la confianza dentro del colegio, lo cual incide en un buen clima escolar.

Por otra parte, respecto a la *Cátedra de paz*, se encontró un variado espectro de implementaciones en la práctica escolar de cada institución. Hay casos en los que se desarrolla como una asignatura; en otros casos ésta se transversaliza en diferentes áreas o a través de la realización de proyectos institucionales concretos (no obstante, aún es generalizada la concepción de la Cátedra como una responsabilidad exclusiva del área de

ciencias sociales, sobre la cual hay voces a favor y voces en contra); y por último, se encuentran los casos en los cuales la institución escolar desarrolla diversas articulaciones de temas abordados en la Cátedra con proyectos e iniciativas interinstitucionales.

Un aspecto muy relevante sobre la *Cátedra de paz* es que uno de sus elementos importantes, relacionado con la paz en Colombia y el posconflicto, no parece suficientemente abordado en los colegios, al igual que el tema del acoso escolar, que debería estar más presente en estos escenarios.

Competencias socioemocionales y ciudadanas: Esta categoría une la política educativa relacionada con la paz y la reconciliación, y la convivencia escolar, con la política educativa prioritaria de fortalecimiento de la calidad educativa. No obstante, no existen resultados cuantitativos que relacionen estas competencias con las competencias básicas.

Como hallazgo importante encontramos una posición crítica respecto a la evaluación de estas competencias, dirigida a la necesidad de reconocer las particularidades de los estudiantes al tiempo de resaltar la incapacidad de las pruebas estandarizadas para comprender dichas particularidades.

Ahora bien, respecto a las experiencias de los estudiantes alrededor de sus propias emociones y el manejo hacia los demás, vale resaltar que las competencias socioemocionales como la empatía, la autoestima y el reconocimiento de emociones propias y ajenas fueron las más abordadas en las conversaciones sostenidas en los grupos focales.

Por otra parte, se resalta la llamada de atención sobre la necesidad del fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los maestros, puesto que son ellos quienes deben confrontar diariamente situaciones muy complejas que exigen no sólo una buena salud emocional, sino competencias socioemocionales concretas, así como herramientas para afrontar las dificultades que traen estas situaciones.

Participación: El estudio evidencia que hay un alto reconocimiento del gobierno escolar más allá de los ejercicios electorales: por ejemplo, la mitad de los estudiantes de

todos los niveles concuerdan en que desde el gobierno escolar se les informa sobre sus decisiones. Sin embargo, hay también varias críticas —en especial de los maestros— respecto a la falta de claridad de las funciones de los cargos de representación estudiantil y al descuido sobre el trabajo dirigido a la garantía de los derechos de los estudiantes.

Además, si bien el conocimiento de las instancias de gobierno es alto en la generalidad de sujetos escolares (así sea sólo en las elecciones a representantes), tanto estudiantes como maestros llamaron la atención en la necesidad de que los primeros sean realmente escuchados en el colegio, y se tengan en cuenta sus propuestas y demandas. Esto aplica no sólo a instancias formales de participación, sino también a instancias informales, más cotidianas.

Un hallazgo importante, que requiere de mayor estudio y profundización, es que poco más del 20% de los docentes del distrito no tienen confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar. Otro resultado de la triangulación de los resultados, incluso en las indagaciones de ambas líneas estratégicas es el creciente uso efectivo de las TIC como un elemento de participación de iniciativa independiente a los maestros o directivos docentes. En la cotidianidad los estudiantes utilizan medios como *Facebook* para organizar eventos y apoyarse en sus deberes.

Respecto a los hallazgos diferenciados por niveles educativos, hay claras demandas por parte de los maestros de los niveles de educación inicial y primaria, para que los ejercicios de participación en el gobierno escolar sean ampliados a estos niveles.

La vivencia de la libertad de expresión general en los colegios comporta diferencias entre los estudiantes de primaria y los de secundaria y media. Los primeros parecen gozar de una mayor libertad de expresión. Para ellos, el aula de clase es un lugar en el que gozan de una gran libertad de expresión de sus opiniones e ideas, siendo éste un espacio especialmente participativo, lo cual contrasta con los menores grados de participación en los juegos y espacios propios del recreo y los descansos. De todos modos, en este punto hay que atender mucho a la calidad de la participación, pues en general todos los estudiantes se quejan de que, si bien pueden participar, sólo lo hacen siguiendo los parámetros establecidos por el maestro. Contrario a los estudiantes de primaria, los

adolescentes de noveno y undécimo se sienten más tranquilos de participar en el recreo que en el aula de clase.

Planes y manual de convivencia: La actualización y utilización de los planes de convivencia aún representan algunos desafíos a las directivas escolares. Ahora más que nunca parece necesario contar con el acompañamiento y apoyo de la Secretaría de Educación del distrito y/o de las Direcciones Locales de Educación.

Ahora bien, el manual de convivencia tiene una vida más dinámica en el contexto escolar; su actualización es un ejercicio que la mayoría de colegios realiza al comenzar el año escolar, con el fin de que los estudiantes lo conozcan y se informen de las reglas del colegio, y para desarrollar un amplio ejercicio participativo. En todos los colegios se hallaron diferentes estrategias para el efectivo conocimiento y apropiación del manual: jornadas al inicio del año lectivo, análisis del documento en los espacios de dirección de grupo, e impresión del manual en una agenda del colegio.

Respecto a la utilidad del manual, los resultados cuantitativos arrojan datos muy interesantes, puesto que tanto los estudiantes como los maestros evidencian que para lo que es más útil el manual es para apropiarse de los deberes y derechos. En altos porcentajes, además del conocimiento de deberes y derechos, el manual ha servido para manejar conflictos entre estudiantes, no sólo desde la mediación del profesor, y para reconocer y respetar las diferencias en el colegio. De esta manera, el manual tiene un valor pedagógico importante en los colegios, quizás por encima de un valor punitivo, aunque en las conversaciones de los ejercicios cualitativos varios maestros se quejan de su rigidez y autoritarismo, e incluso de su futilidad.

Un uso importante, visto en estudiantes de todos los niveles educativos, es la consulta del manual como herramienta para confrontar algunas decisiones del colegio, y para informarse acerca de las faltas en las que han incurrido para tener argumentos al momento de confrontar las autoridades escolares.

Entorno escolar: Son varios los factores sobre los que se indaga desde el SISPED a propósito del entorno escolar. El primero de ellos es la seguridad del entorno, lo que abarca el colegio y sus alrededores. Al respecto, podemos decir que la vivencia y las experiencias

sobre seguridad/inseguridad son más negativas conforme los sujetos son mayores. En básica primaria se vive una mayor seguridad, mientras que a partir de los estudiantes de noveno grado ésta decrece. Mientras existe la idea de que el colegio es una especie de fortaleza segura, la calle se muestra como el lugar donde no solo los estudiantes, sino los demás sujetos escolares, se encuentran en mayor riesgo.

El segundo factor que interesa en la indagación es la pertenencia que los estudiantes sienten por el colegio. Al igual que en el sentimiento de seguridad, este grado va disminuyendo en el caso de los estudiantes de secundaria y media, en comparación con los chicos de primaria.

El tercer factor importante es el mejoramiento de los entornos escolares. Al SISPED le interesa, más que informarse acerca del reconocimiento de programas como Zonas de Orientación Escolar (que son muy limitadas espacialmente), la vivencia sobre acciones concretas realizadas por el colegio para involucrar a los estudiantes en transformaciones que pueden ser muy significativas, lo que, además de la obtención de beneficios sobre el espacio físico, genera, sin dudas, experiencias que fomentan el ejercicio ciudadano en los estudiantes.

Si bien tales resultados son favorables, más importante aún es la participación de los estudiantes en actividades de mejoramiento de las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad vecina y del entorno escolar, de cara al fortalecimiento de las redes comunitarias en el entorno escolar. Esta importancia se revela en el hecho de más de la mitad de los estudiantes de noveno y undécimo sí han participado en actividades con esos fines, y de ellos, la mitad o poco más de la mitad, consideran que sí han servido para la mejora de las relaciones entre el colegio y la comunidad vecina.

Por otra parte, vale agregar que el criterio para establecer la muestra de colegios a visitar, acerca del nivel de riesgo en el colegio, no parece ser definitivo como factor diferenciador en los contextos escolares.

Relación familia-escuela: La información derivada de esta categoría es evidencia favorable de los esfuerzos que han hecho los colegios en general por acercarse cada vez más a las familias de los estudiantes —y favorecer, al tiempo, que éstas se acerquen a la

institución—. El involucramiento parental no se limita a la entrega de calificaciones, sino al uso de nuevas tecnologías para estrechar la relación docentes-acudiente, a la realización de Escuelas de padres con una amplia gama de actividades y temáticas a trabajar (que pueden, incluso, desmarcarse del simple seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes o de sus logros en su crecimiento en general) y a otras estrategias novedosas.

Respecto al carácter de las relaciones entre maestros y acudientes, en las conversaciones realizadas en el ejercicio cualitativo surgieron quejas de los maestros relacionadas con dos aspectos de la relación: por un lado, el desencuentro entre las competencias que la escuela y la familia dicen tener respecto a su responsabilidad en la educación, formación o crianza de los niños, niñas y adolescentes (sobre el cual los maestros afirman que en general los padres y madres se “desentienden”); y por el otro —relacionado íntimamente con el anterior—, la falta de compromiso de los acudientes en el acompañamiento y seguimiento del proceso educativo y formativo de sus hijos, pues acuden muy poco a las citaciones y convocatorias realizadas por el colegio. No obstante lo anterior, surgieron también muchas experiencias de participación activa de acudientes, no sólo respecto a la educación de sus hijos, sino también en proyectos e iniciativas más amplias del colegio—como en las escuelas de padres—.

Alianzas educación pública-educación privada: En general, se encontró un muy alto desconocimiento en la práctica sobre la política pública que pretende generar alianzas entre las instituciones educativas distritales y otros colegios del sector privado. De hecho, en la información oficial de la Secretaría de Educación del Distrito se menciona la participación de esta entidad en la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional denominada Alianza 10, pero no hay mayores desarrollos respecto a otras acciones concretas o particulares del distrito.

Referencias citadas

Correa, J.J, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Producto 4. Proceso y resultados del análisis cualitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la*

Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, L.S, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Producto 4. Proceso y resultados del análisis cuantitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*

Organización y gestión de proyectos – DeProyectos SAS, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Producto 3. Resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias de acuerdo con las indicaciones del supervisor del contrato. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*

Rosero, J. 2018. Archivo de cálculos de expansiones y gráficos. Documento de Excel enviado vía correo electrónico.

Secretaría de Educación del Distrito – SED, Subsecretaría de Integración Interinstitucional. (2018). *Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.*

Secretaría de Educación del Distrito – SED, (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.*

Secretaría de Educación del Distrito – SED, Corporación Colombiana de Padres y Madres Red PaPaz. (2018). *Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia - escuela. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.*

Vargas, L.M, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Producto 5. Resultados de la triangulación (cualitativa y cuantitativa) de la información resultante de la consulta a fuentes primarias y secundarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*

_____. (2018a). *Producto 4. Proceso y resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3. Informe de trabajo sin*

publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2018b). *Producto 3. Análisis documental de la producción programática del MEN y la SED correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2018c). *Producto 2. Proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cualitativo y cuantitativo y a los instrumentos para la consulta a las fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2017). *Producto 2. Informe técnico del proceso y los resultados del análisis documental de la producción de la Secretaría de Educación Distrital para las estrategias del programa Equipo para el reencuentro, la reconciliación y la paz*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2016). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas e instrumentos para la recolección de información y presente la estrategia de análisis de la producción documental del IDEP y la SED del Estudio Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – fase I*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.