



LAVOZ DE LOS SUJETOS

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



PROCESOS Y RESULTADOS
DESTACADOS DEL AÑO

AÑO 2019

Triangulación SISPED

Fase 4

Parte I

Juan José Correa Vargas
Investigador

Jorge Alberto Palacio Castañeda
Responsable Académico

Marisol Hernández Viasús
Apoyo Administrativo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Tabla de Contenido

| | |
|--|-----|
| Introducción | 4 |
| Presentación de resultados..... | 7 |
| Línea estratégica: Calidad Educativa para todos | 7 |
| Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica | 8 |
| Ajuste curricular y del PEI..... | 8 |
| Acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única | 19 |
| Manejo integral de la evaluación | 25 |
| Eje 3. Uso del tiempo escolar | 33 |
| Recurso humano para la extensión de la jornada escolar | 33 |
| Infraestructura | 40 |
| Servicios para la implementación de la Jornada Única | 47 |
| Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes | 55 |
| Formación inicial | 55 |
| Formación avanzada | 56 |
| Formación permanente..... | 65 |
| Innovación..... | 72 |
| Reconocimiento | 76 |
| Presentación de resultados. Línea estratégica: Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz..... | 79 |
| Eje: promoción..... | 79 |
| Convivencia escolar | 79 |
| Competencias socioemocionales y ciudadanas..... | 108 |
| Planes y manual de convivencia | 122 |
| Eje: transversal..... | 138 |

| | |
|---|-----|
| Alianzas educación pública-educación privada | 138 |
| Conclusiones. Línea estratégica: Calidad Educativa para todos..... | 141 |
| Fortalecimiento a la gestión pedagógica..... | 141 |
| Uso del tiempo escolar..... | 146 |
| Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes..... | 149 |
| Conclusiones. Línea estratégica: Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz | 152 |
| Eje Promoción..... | 153 |
| Eje transversal..... | 158 |
| Anexos | 159 |
| Referencias..... | 175 |

Introducción

La Fase 4 del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SISPED tiene como objetivo la producción de conocimiento nuevo y pertinente que sirva como insumo para la reorientación de las políticas públicas educativas en el Distrito Capital. Como parte de ese objetivo, este documento hace parte del segundo producto del contrato 090 de 2019 suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y Juan José Correa Vargas, autor del presente informe.

Con este documento se busca compartir los resultados del ejercicio de triangulación realizado sobre los contenidos de la consulta a fuentes primarias, tanto del módulo cualitativo como del cuantitativo, correspondientes a las líneas estratégicas “Calidad Educativa para Todos” (CET) y Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz (EERRP), pertenecientes al Plan Sectorial de Educación: “Hacia una ciudad educadora: 2016-2020”.

Para la elaboración de este informe se realizó un análisis transversal de algunos de los documentos construidos por el equipo técnico del SISPED durante este año. Tales documentos son: el análisis cualitativo (Correa, J, 2019), el análisis cuantitativo (Correa, L., 2019) y la consulta a las fuentes primarias sobre distintos componentes de las dos líneas estratégicas mencionadas. Con el ánimo de no perder de vista los hallazgos de las anteriores aplicaciones del Sistema, también se tuvo en cuenta el informe de triangulación desarrollado en la Fase 3 del Sistema (Vargas, 2018). Con el fin de facilitar la articulación entre los hallazgos de los módulos cualitativo y cuantitativo, se llevaron a cabo una serie de reuniones entre los investigadores del equipo; estos encuentros fueron útiles para avanzar en la identificación de los puntos de encuentro entre ambos módulos.

En lo relacionado con la justificación metodológica es importante señalar que la triangulación, como estrategia metodológica de las Ciencias Sociales, es una herramienta útil para combinar técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, así como fuentes primarias y secundarias (Valles, 1997). La triangulación, por lo demás, es una técnica que permite avanzar en el proceso de validación de la información recolectada en una indagación, así como comprobar o verificar la información obtenida en una fuente mediante la indagación de otra fuente que ha sido analizada bajo el mismo objeto de estudio (Atkinson y Hammersley, 1994).

En el caso puntual del SISPED, la triangulación es una estrategia metodológica pertinente para avanzar en la lectura cruzada y crítica de los hallazgos del módulo cuantitativo (encuestas) y del módulo cualitativo (entrevistas, grupos focales y cartografías sociales). Esta lectura cruzada, como se verá en este documento, permite profundizar en el análisis de las experiencias y de las vivencias de las comunidades educativas con relación a la política pública educativa del Distrito.

En este documento son presentados los resultados del ejercicio de triangulación sobre algunos de los componentes de las líneas estratégicas CET y EERRP. En el caso de la línea CET, solo se dará cuenta del análisis de los componentes de los ejes 1, 3 y 5 que corresponden a: *Fortalecimiento para la gestión pedagógica; Uso del Tiempo Escolar, y Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos Docentes*, respectivamente.

En el caso de la línea EERRP, el análisis se centrará en el eje de promoción (*Convivencia y clima escolar, Competencias socioemocionales y ciudadanas, y Planes y manual de convivencia*) y en el eje transversal que busca incentivar la creación de redes y de alianzas entre la educación pública y la

educación privada. En las siguientes tablas se presentan las categorías de análisis para cada uno de los ejes referidos:

Tabla 1. Matriz categorial. Línea Estratégica Calidad Educativa para Todos

| EJE | COMPONENTE | CATEGORÍAS DE ANÁLISIS |
|---|---|--|
| 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica | Fortalecimiento curricular de aprendizaje a lo largo de la vida | Ajuste curricular y del PEI |
| | Evaluar para transformar y mejorar | Manejo integral de la evaluación |
| 3. Uso del Tiempo Escolar | Acompañamiento pedagógico | Fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a través de la jornada única y extendida. |
| | Talento humano | Recurso humano para la extensión de la jornada escolar |
| | Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje | Infraestructura |
| | Bienestar estudiantil | Servicios para la implementación de la Jornada Única |
| 5. Bogotá reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos | Reconocimiento a docentes y directivos desde la formación y la innovación | Formación inicial |
| | | Formación permanente |
| | | Formación Avanzada |
| | | Innovación (Eje transversal) |
| | | Reconocimiento (Eje transversal) |

Tabla 2. Matriz categorial. Línea Estratégica Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

| EJE | COMPONENTE | CATEGORÍAS DE ANÁLISIS |
|------------|--|--|
| 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 |
| | Competencias socioemocionales y ciudadanas | Competencias socioemocionales y ciudadanas |

| EJE | COMPONENTE | CATEGORÍAS DE ANÁLISIS |
|-------------|--|--|
| | Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia | Planes y manual de convivencia |
| Transversal | Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación | Alianzas educación pública - educación privada |

Es importante aclarar que la categoría *Fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI)* a través de la jornada única y extendida pertenece al Eje No. 3 *Uso del Tiempo Escolar* según la estructura del Plan Sectorial de Educación (PSE); sin embargo, el equipo técnico del SISPED ubicó y analizó esta categoría dentro del Eje No.1: *Fortalecimiento para la gestión pedagógica*. De otro lado, también es importante señalar que las categorías Formación inicial y Reconocimiento (línea estratégica CET) y la categoría Alianzas educación pública - educación privada (línea estratégica EERRP) no fueron incluidas en las encuestas del módulo cuantitativo, razón por la cual solo son presentados los principales hallazgos del módulo cualitativo.

Presentación de resultados.

Línea estratégica: Calidad Educativa para todos

A continuación se presentan los resultados del análisis triangulado de los siguientes ejes de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos: Eje 1. *Fortalecimiento a la gestión pedagógica*, Eje 3. *Uso del Tiempo escolar*, y Eje 5. *Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes*.

Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica

Ajuste curricular y del PEI. Es pertinente iniciar este análisis señalando que procesos como la revisión y el ajuste del PEI, del manual de convivencia y/o de los planes de estudio, cada vez están más consolidados dentro de los contextos escolares, independiente de si las comunidades cuentan o no con el acompañamiento pedagógico de la SED. En la mayoría de los colegios que participaron en el módulo cualitativo, este tipo de ejercicios se realizan periódicamente y en ellos se trata de garantizar la participación activa de los diferentes estamentos, así como de las distintas sedes, jornadas y áreas del conocimiento.

Hicimos unos cuestionarios, se sondeó a los padres de familia, a los estudiantes, a los docentes y se tomó la decisión de enfocar el PEI hacia la ciencia, la tecnología y el emprendimiento, ¿por qué?, porque trabajamos en la localidad novena de Fontibón, tiene la zona franca, tiene el aeropuerto, tiene una cantidad de condiciones de empresas del sector productivo que son potenciales para los estudiantes y para su proyecto de vida. Ya a nivel de instancias internas se tiene en cuenta el Consejo Directivo, los consejos académicos, los planes de estudio, o sea, vamos como teniendo en cuenta las opiniones de la comunidad. (*Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9*)

Acerca de los procesos participativos alrededor de la gestión pedagógica, llama la atención que algunos maestros hayan reconocido que a los estudiantes y a los acudientes no se les permite participar activamente en estos espacios. Esta información tiene relación con la presentada en el informe cuantitativo, en donde se señala que el 53,7% de los acudientes no conocen el PEI. Dicho porcentaje puede considerarse alto si se tiene en cuenta que los acudientes encuestados no fueron seleccionados de manera aleatoria, sino que fueron aquellos que estaban en el colegio recogiendo a los estudiantes o realizando alguna diligencia; es decir, aquellos que suelen estar más comprometidos o involucrados en los asuntos del colegio (Correa, L., 2019). Así mismo, es importante destacar el hecho que, de los acudientes que no conocen el PEI, el 94,8% haya asegurado que le gustaría conocerlo. Por su parte, del 46,3% que

aseguraron que sí conocen el PEI, el 83,1% señalaron que lo hicieron por medio de socializaciones llevadas a cabo por el mismo colegio.

En el caso de los estudiantes, el informe cuantitativo dejó en evidencia que su participación en ejercicios como la revisión del manual de convivencia no es del todo satisfactoria. En el caso de Primaria, solo el 46,1% de los estudiantes aseguró haber participado en la actualización del manual de convivencia durante el último año; esta situación es más crítica en el caso de los estudiantes de Secundaria y de Media, ya que solo el 22,1% y el 20,8% respectivamente, han participado en la actualización del manual. En el análisis de la línea estratégica EERRP se desarrollarán a fondo las temáticas relacionadas con la convivencia escolar y con la apropiación del manual de convivencia por parte de las comunidades educativas.

En lo que tiene que ver con los acompañamientos de la SED para el fortalecimiento de la gestión pedagógica, en el informe cuantitativo se evidenció que entre los maestros existen más valoraciones negativas que positivas acerca de la gestión de la administración distrital en esta materia: de esta manera, mientras que el 78,1% manifestó no haber recibido acompañamiento de la SED para el empoderamiento institucional y la transformación de prácticas de aula, el 58,8% señaló que no han recibido orientaciones pedagógicas¹. Ante el hecho de que estos porcentajes varíen para el caso de los coordinadores (47,1% y 40% respectivamente), es posible pensar que los distintos procesos de acompañamiento pedagógico de la SED están entrando a los colegios a través de los directivos docentes sin que exista la certeza de que estos están siendo reconocidos o vivenciados por parte de los maestros (Correa, L., 2019). Sobre este punto, es bien dicente el hecho de que

¹ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a maestros y coordinadores con relación al acompañamiento pedagógico y las orientaciones recibidas por parte de la SED, según el grado docente, el sexo y la jornada académica, véase: Correa, L., 2019, pp. 96-104.

en el informe cualitativo únicamente los rectores hayan hecho referencia a la presencia en los colegios de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP).

En el caso de los maestros que sí reconocen el acompañamiento pedagógico de la SED, es importante rescatar los aportes del informe cualitativo en donde los mismos profesores reconocieron el profesionalismo y la idoneidad de los docentes externos que los han venido asesorando en diferentes temáticas relacionadas con el fortalecimiento del PEI y de los planes de estudio. Otros docentes asimismo valoraron que estos profesionales estén respetando los acuerdos y el trabajo autónomo de las comunidades educativas. También es importante destacar el hecho de que los maestros tengan claridad respecto a que los convenios firmados con universidades para que acompañen a los colegios, hacen parte de la política de acompañamiento de la administración distrital.

Estamos articulados con el SENA y con el *British School* hace como un año y medio y hemos tenido apoyo de la Pedagógica, la Distrital, del Rosario, para trabajos respecto a alinear todo lo que tiene que ver con el PEI. Y ahorita hemos trabajado con la Secretaría de Educación en un proyecto de “Afrocolombianidad”. (*Maestra, Media, Colegio 5, Localidad 6*).

En otros colegios, si bien no han sido tan activos los acompañamientos, los profesores reconocen que han sido muy acertadas las orientaciones pedagógicas enviadas desde la SED: “...estamos muy pendientes de las actualizaciones que se hagan en cada una de las áreas, este año lo de la Afrocolombianidad. Entonces se arregla el PEI de acuerdo a lo nuevo que vaya saliendo, siempre se hace eso” (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*).

En los casos en los que los maestros cuestionaron la política de acompañamientos, refirieron la intermitencia de los docentes de apoyo como consecuencia de problemas contractuales; concretamente, trajeron a colación situaciones como “la terminación del contrato a los docentes externos, el cambio ocasional de los profesionales, la finalización repentina de los

convenios, el inicio tardío de los acompañamientos con relación a los tiempos del año escolar y la falta de seguimiento a los procesos construidos en las instituciones” (Correa, J., 2019, p.19). Sobre esta problemática, el rector del colegio 14 de la localidad 11 señaló que “...el año pasado nos llegó un PAP excelente. Sin embargo, este año ya estamos en abril y hasta ahora no ha habido intervención, creo que ha hecho una visita no más la persona que nos va a acompañar”.

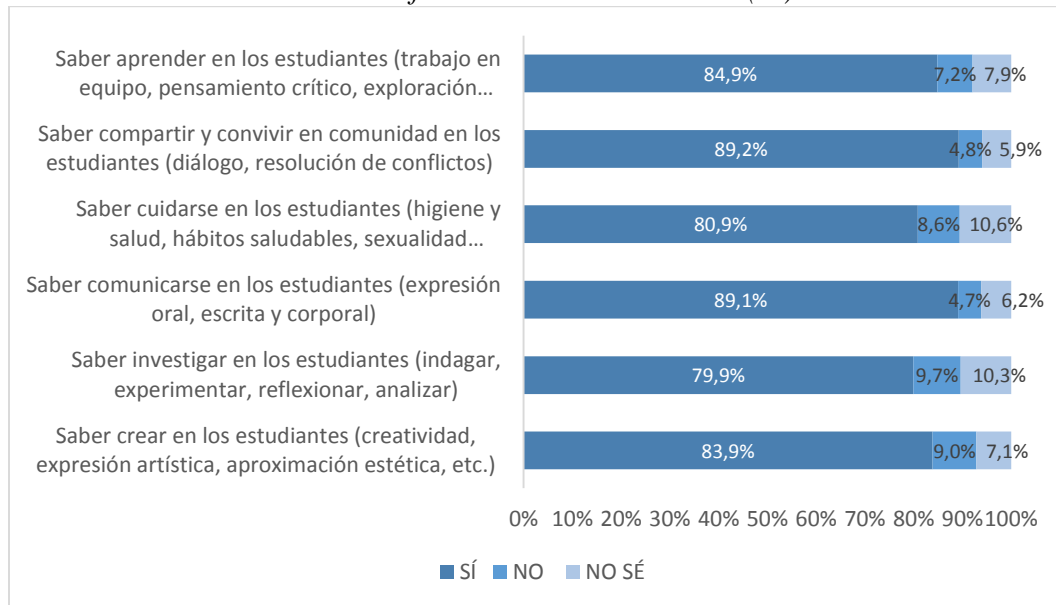
Ante esta problemática, los Directores Locales de Educación de Teusaquillo y de Chapinero, quienes fueron entrevistados en el módulo cualitativo, coincidieron al hacer referencia a un posible cambio en la estrategia de la SED, ya que actualmente ha sido contratado un coordinador pedagógico para cada localidad, cuyas tareas son garantizar la presencia oportuna y constante de los docentes de apoyo en los territorios, así como orientar a los colegios para que desarrollen y ejecuten su propio plan para la revisión de los documentos institucionales (Correa, J., 2019).

Antes de cerrar este apartado es importante relievar el llamado que hicieron algunos maestros para que desde la SED se convoque a los profesores que han realizado algún programa de formación avanzada o permanente, para que se sumen y pongan sus conocimientos al servicio de las distintas apuestas que hacen parte de la política distrital de acompañamiento pedagógico.

Otro componente de la categoría “Ajuste curricular y del PEI” es el potenciamiento en los estudiantes de distintos saberes útiles para la vida, como por ejemplo, el saber crear, saber investigar, saber comunicarse, saber cuidarse, saber vivir y compartir en comunidad y saber aprender (SED, 2017). En las encuestas aplicadas a docentes (gráfico 1) y coordinadores (gráfico 2), se les preguntó si en el último año en el PEI de su colegio se habían incorporado los distintos saberes esenciales. En ambos casos las respuestas afirmativas para

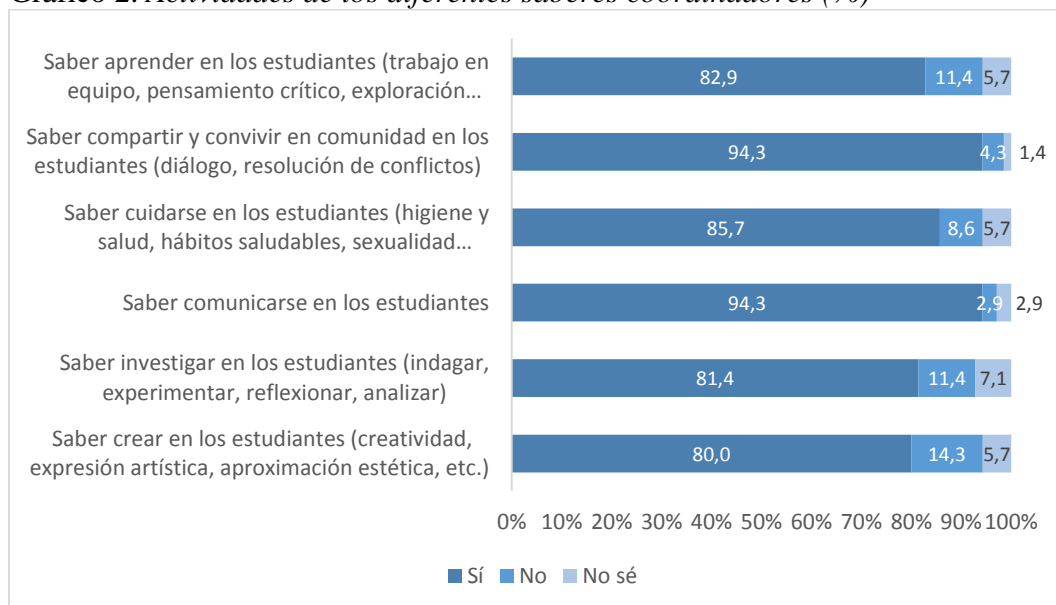
cada uno de los saberes, estuvieron por encima del 80%; así mismo es llamativo el hecho que, para ambos grupos, los saberes que más se han incorporado en el PEI sean el “saber compartir y convivir en comunidad” y “saber comunicarse”.

Gráfico 1. *Actividades de los diferentes saberes docentes (%)*



Fuente: (Correa L, 2019)

Gráfico 2. *Actividades de los diferentes saberes coordinadores (%)*

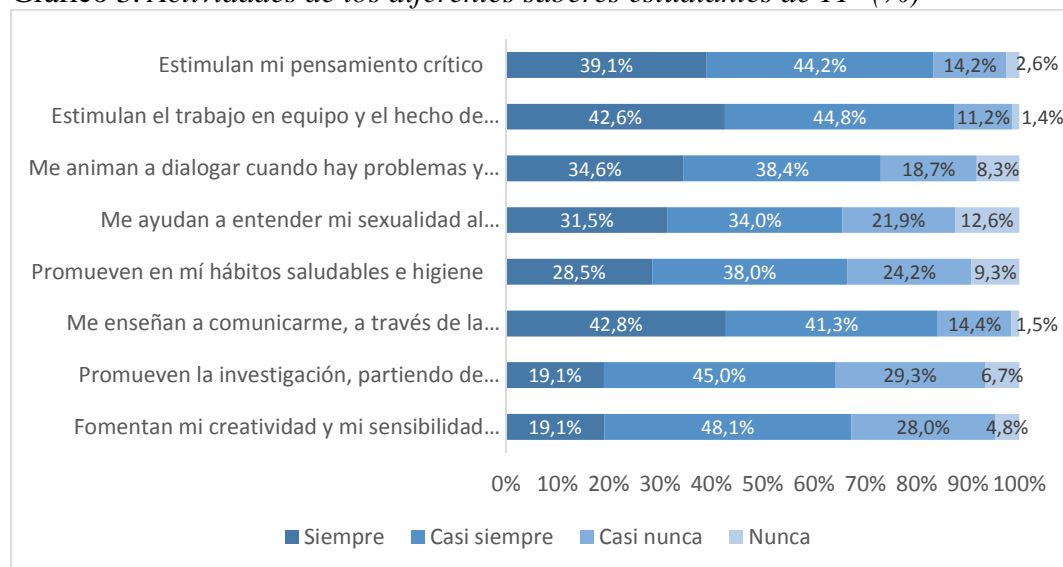


Fuente: (Correa L, 2019)

Sobre la información contenida en estos dos gráficos es importante traer a colación dos puntos referidos en el informe cuantitativo; de un lado, la aclaración respecto a que, el hecho de que estos saberes estén curricularizados no significa necesariamente que estén incidiendo en las prácticas de aula debido a que no se ve una consistencia entre las vivencias de los estudiantes y las valoraciones de los profesores; de otro lado, el hecho que exista un grupo de maestros (entre el 6% y el 11%) que no sepa si se han curricularizado o no los distintos saberes; esto es llamativo ya que, en teoría, todos los profesores deben conocer el PEI del colegio y a partir de ahí ajustar u orientar sus prácticas pedagógicas (Correa, L., 2019).

En el caso de los estudiantes de Primaria, Secundaria y Media, quienes también participaron en la encuesta, es positivo el hecho de que la gran mayoría de ellos haya señalado que siempre y que casi siempre realizan en el colegio actividades relacionadas con los saberes esenciales. Particularmente, se destacan los altos porcentajes alrededor de saberes como la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el autocuidado y el reconocimiento de las diferencias. Llama la atención, no obstante, que en los tres niveles educativos, entre el 30% y el 35% de los estudiantes hayan señalado que casi nunca o que nunca les realizan actividades relacionadas con el “saber crear” y el “saber investigar”.

Gráfico 3. *Actividades de los diferentes saberes estudiantes de 11° (%)*



Fuente: (Correa, L. 2019)

En el caso concreto de la Media² (Gráfico 3), los datos de la encuesta que evidencian que la mayoría de los estudiantes reconocen que siempre y que casi siempre realizan actividades que fomentan los distintos saberes, guardan relación con los relatos del módulo cualitativo, en donde varios estudiantes de 11° aseguraron que están felices y satisfechos con las clases que están viendo en la Media, así como con la estrategias pedagógicas de sus maestros.

En Química, tú viste que todos estábamos sentados en mesas en grupo, entonces en el grupo hay uno que lidera, uno que hace tal cosa, otro hace otra y así, se asignan roles. (*Estudiante M, Grado 11, Colegio 12, Localidad 9*)

Yo siento que soy buena para todo lo crítico y pues a mí me gusta mucho leer y como saber lo que está pasando, y pues yo lo entiendo muy bien. (*Estudiante M, Grado 11, Colegio 2, Localidad 4*)

Frente al hecho de que el 36% de los estudiantes de Media haya señalado que casi nunca o que nunca les fomentan el “saber investigar”, es importante

² Para conocer en detalle los resultados del análisis bivariado entre el “saber cuidarse” o los “hábitos de higiene” y el sexo y la jornada de los estudiantes de Media, véase Correa, L, 2019, pp. 93-94.

destacar que en el módulo cualitativo varios estudiantes afirmaron que uno de los elementos que más valoran de la Media Integral, es la experiencia que han ganado en el diseño y la elaboración de proyectos de investigación, proceso en el cual han contado con la asesoría de sus maestros o de profesores externos provenientes de universidades: “...en el caso del énfasis en Inglés sí nos estimulan mucho la investigación, siempre tenemos que estar mirando qué nuevos avances hay en lo que estamos investigando.

Estamos trabajando entonces en investigar y hacer marcos teóricos” (Estudiante M, Grado 11, Colegio 5, Localidad 6). No obstante, también quedó registro de estudiantes de 11° que se sienten frustrados por el hecho de que sus maestros no se esmeren en realizar clases que les generen reflexión o interés: “hay una profesora que entrega la guía y es como “hagan eso y al final de la clase me la dan”” (Estudiante M, Grado 11, Colegio 20, Localidad 18).

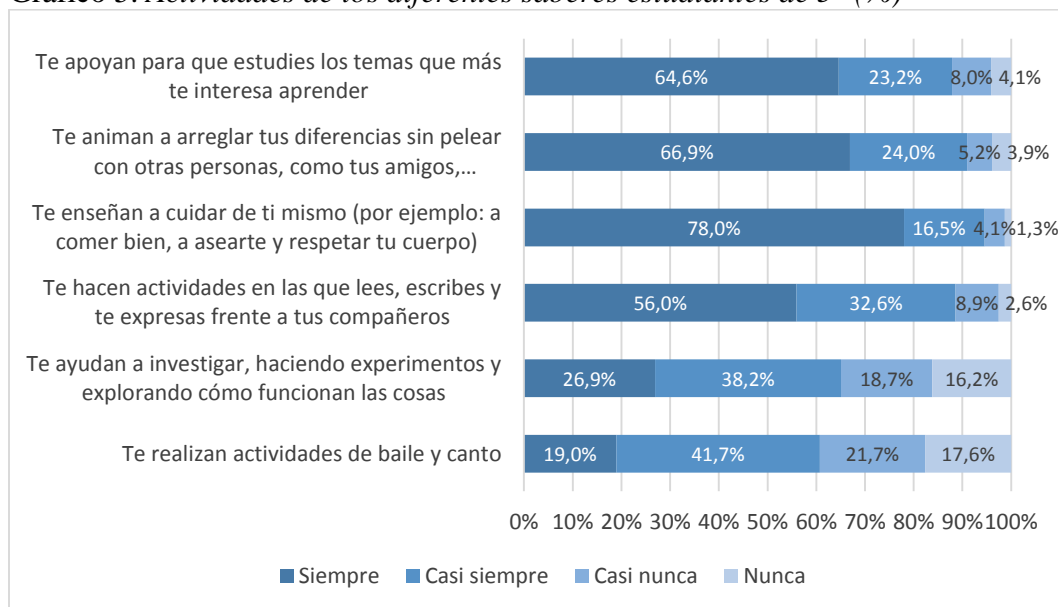
Gráfico 4. Actividades de los diferentes saberes estudiantes de 9° (%)



Fuente: (Correa, L. 2019)

En el caso de los estudiantes de Secundaria³ (Gráfico 4), en líneas generales, los resultados son muy similares a los de sus pares de Media; en este sentido, también es llamativo que el 35,6% de los estudiantes considere que nunca o que casi nunca les fomentan el “saber investigar”, y el 29,6% el “saber crear”. Sobre este punto, en el módulo cualitativo se rescataron relatos de estudiantes de grado 9° que dan cuenta de lo importante que es para ellos el que sus maestros se esfuercen en dar clases amenas y didácticas: “aprendemos mejor interactuando que solo escribiendo” (*Estudiante H, Grado 9, Colegio 3, Localidad 5*). De igual forma, también quedaron registrados los relatos de aquellos que critican el que sus profesores no interactúen con ellos y no se esmeren en hacer clases que inviten a la reflexión y a la participación: “acá hay varias clases que usted solo es copie y copie” (*Estudiante H, Grado 9, Colegio 4, Localidad 5*).

Gráfico 5. Actividades de los diferentes saberes estudiantes de 5° (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

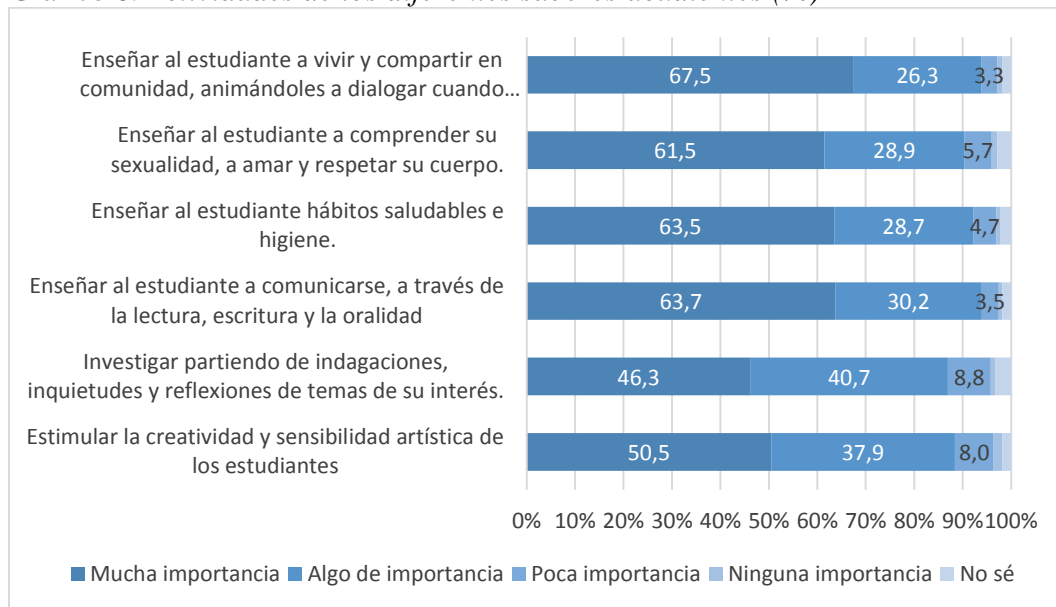
³ Para conocer en detalle los resultados del análisis bivariado entre el “saber cuidarse” o los “hábitos de higiene” y el sexo de los estudiantes, o entre el “saber crear”, el “saber investigar”, “el saber aprender”, y la jornada académica de los estudiantes de Secundaria, véase Correa, L, 2019, pp. 86-89.

En el caso de los estudiantes de Primaria⁴, si bien los resultados son muy similares a los de sus pares de Media y de Secundaria, es interesante traer a colación la diferencia que se presenta en los porcentajes de estudiantes que consideran que siempre les realizan actividades para la promoción del autocuidado (hábitos saludables y de higiene); mientras en Primaria este porcentaje fue del 78% en Secundaria solo fue del 37,9%. De acuerdo a lo planteado por Correa, L. (2019), la diferencia en estos porcentajes puede deberse a que “los adolescentes tienen unas necesidades de cuidado de su cuerpo distintas a las de los niños, propias de esta etapa de la vida, que los lleva a considerar que lo visto en el colegio es insuficiente para sus necesidades o deseos” (p. 85).

De otro lado, también es importante destacar el hecho de que los estudiantes de Primaria que están en la Jornada Única (JU) hayan manifestado en una mayor proporción que los estudiantes de las jornadas regulares, que siempre les realizan actividades en pro del “saber investigar”. Mientras que el 41,2% de los estudiantes que están en JU aseguraron que siempre les fomentan la investigación, en las jornadas regulares este porcentaje se ubicó 15 puntos porcentuales por debajo (26,1% en la jornada de la mañana y 26,8% en la jornada tarde) (Correa, L., 2019).

⁴ Para conocer en detalle los resultados del análisis bivariado entre el “saber aprender” y la pertenencia étnica, el “saber investigar” según la jornada académica de los estudiantes de Primaria, véase Correa, L., 2019, pp. 81-82.

Gráfico 6. *Actividades de los diferentes saberes acudientes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

Finalmente, en lo que concierne a los acudientes⁵ (Gráfico 6), es positivo el hecho de que en su mayoría consideren que el colegio le da mucha importancia a la enseñanza de los distintos saberes en los estudiantes. Además de esto, es llamativo que el “saber investigar” tenga el porcentaje más bajo de la opción “muchísima importancia”, ya que guarda coherencia con lo expresado por los estudiantes de Media, Secundaria y Primaria. De otro lado, ante el hecho que el 84,3% de los acudientes considere que el estudiante sí comprende fácil los contenidos de clase y el 86% considere que el estudiante sí tiene interés por los temas vistos en clase⁶, es importante traer a colación los hallazgos del informe cualitativo en donde algunos acudientes aseguraron estar a gusto con la formación que sus hijos están recibiendo en el colegio gracias a la gestión y

⁵ Para conocer en detalle los resultados del análisis bivariado entre el conocimiento del PEI y el nivel educativo de los acudientes, véase Correa, L., 2019, p. 111.

⁶ Sobre este punto, Correa L, (2019) aclara que “como los acudientes no responden a una muestra probabilística, es posible que el sesgo de selección esté induciendo un sesgo en los resultados, pues el acudiente que va por su hijo, normalmente es el que está más interesado en su educación, por lo que está pendiente de qué aprendió el estudiante, si tiene tareas, si las realizó, cómo le fue en el colegio, etc., lo que a su vez influye en el que el estudiante tenga una buena actitud hacia el estudio que se traduce en un buen rendimiento académico” (p.110).

al compromiso de los profesores. Otros acudientes, no obstante, lamentaron que todavía haya muchos profesores con didácticas obsoletas que no motivan a los estudiantes y dificultan sus procesos de aprendizaje.

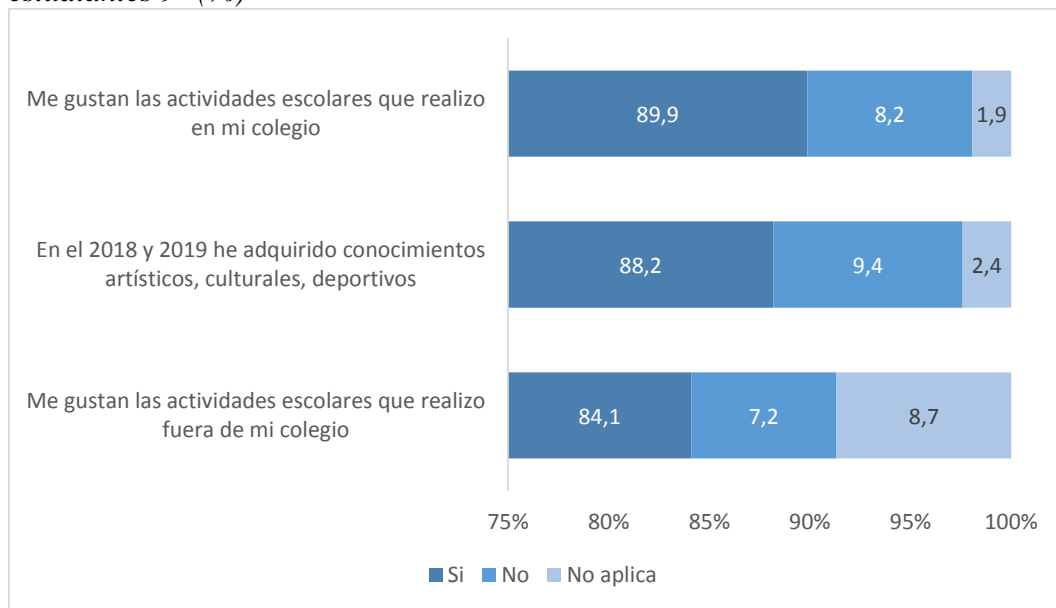
Acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única. En líneas generales, tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo, las comunidades educativas dieron cuenta de valoraciones positivas con respecto al acompañamiento pedagógico, en el marco de la Jornada Única (JU) o la Jornada Extendida (JE), para los procesos de armonización del PEI y la curricularización de ambientes de aprendizaje innovadores⁷. En el caso de los estudiantes, concretamente de aquellos que se encuentran cursando la Media, es llamativo el hecho que el 67,7% haya señalado que, en el marco de la Media Integral, han podido escoger las líneas de profundización de acuerdo a sus intereses vocacionales, habilidades o capacidades. Así mismo, se destaca el hecho que el 68,5% considere que las actividades realizadas fuera del colegio están relacionadas con sus intereses vocacionales, sus habilidades o sus capacidades.

Si bien puede considerarse que estos porcentajes no son del todo satisfactorios, teniendo en cuenta los fundamentos de la Media Integral, es importante traer a colación los hallazgos del módulo cualitativo en donde varios estudiantes de grado 11° señalaron que están muy a gusto con la oferta académica de las actividades extracurriculares, así como con la idoneidad de los maestros -internos y externos- que los acompañan; otros estudiantes aseguraron que la Media Integral les ha permitido ocupar mejor su tiempo libre y mejorar su formación de cara a las pruebas estandarizadas. Respecto a la

⁷ Teniendo como premisa que no todos los colegios cuentan con Jornada Única o Extendida, Correa, L., (2019) aclara que “todos los resultados presentados para este eje no serán poblacionales sino muestrales, pues los errores absolutos no permiten hacer inferencia poblacional, debido a las seis encuestas sólo fueron respondidas por aquellos sujetos que estudiaban o trabajaban en Jornada Única/Jornada Extendida, lo que hizo que la muestra inicial total se redujera” (pp. 170-171).

cantidad de estudiantes de Media que se benefician de la JU o de la JE, en el informe cuantitativo se señala que, de los 1.060 estudiantes que se encuestaron de este nivel educativo, 787 respondieron las preguntas relacionadas con la ampliación de la jornada escolar: “estas cifras muestran [...] que efectivamente la Jornada Única se ha implementado en mayor medida en el nivel de Media que en los dos niveles anteriores” (p. 175).

Gráfico 7. *Actividades de acompañamiento pedagógico de JU y/o JE estudiantes 9° (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el caso de Secundaria, de los 1.210 estudiantes que fueron encuestados, únicamente 415 respondieron las preguntas relacionadas con la JU y la JE. En el gráfico 7 se observa que a la gran mayoría de los estudiantes de grado 9° les gustan las actividades escolares que realizan tanto adentro como afuera del colegio. Así mismo, es muy alto el porcentaje de estudiantes (88,2%) que aseguran haber adquirido conocimientos artísticos, culturales y deportivos en el marco de estas actividades. Estos porcentajes guardan relación con los relatos del módulo cualitativo en donde varios estudiantes de Secundaria aseguraron estar muy a gusto con la oportunidad que les han dado de pasar más

tiempo en el colegio realizando actividades que les son útiles para su formación y que además les divierten.

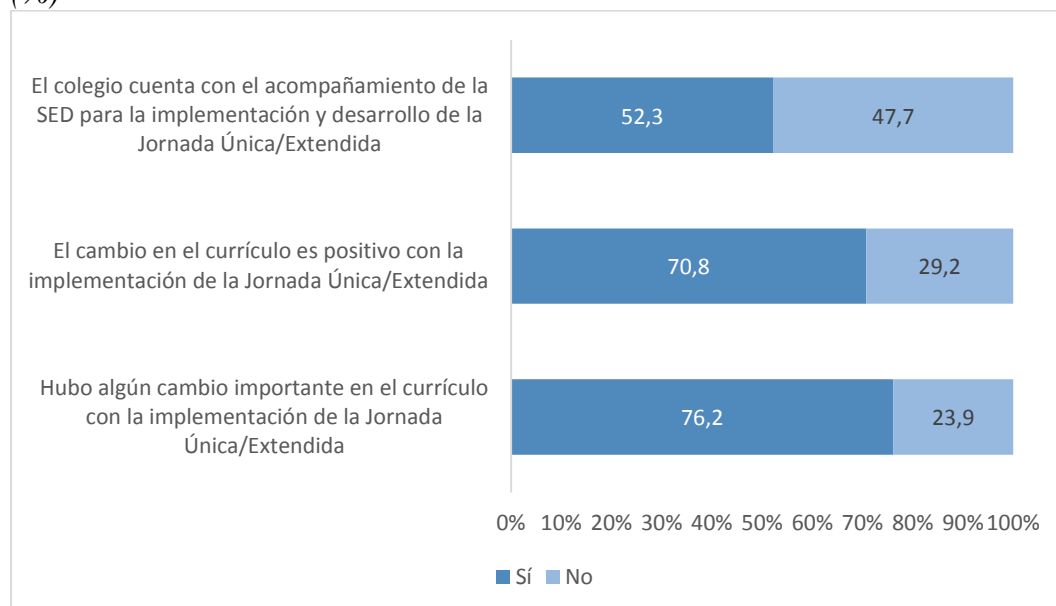
Me gusta el martes porque nos toca Filarmónica dos horas y pues me gusta mucho tocar... y “Critectec” que es programación tangible y de robótica... hacemos juegos y videos. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 16, Localidad 12*)

Cuando uno está en el colegio es algo chévere porque nadie está pegado al celular. En cambio, uno llega a la casa es a jugar con el celular porque no tiene nada más qué hacer. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 3, Localidad 5*)

Es importante resaltar, no obstante, el que algunos estudiantes de 9° hayan señalado que se encuentran inconformes por el hecho de que muchas de las actividades extracurriculares solo estén beneficiando a los estudiantes de la Media; en este sentido, algunos hicieron el llamado a la SED para que ellos también puedan recibir más horas de formación y más oportunidades de profundización, teniendo en cuenta el nivel académico que deberán asumir una vez ingresen a la Media.

Para el caso de la Primaria, si bien en el informe cuantitativo se aclara que de los 1.450 estudiantes que participaron en la encuesta solo 67 respondieron las preguntas relacionadas con la JU o la JE, es importante destacar el que prácticamente todos ellos hayan señalado que les gustan las actividades escolares que realizan dentro (98,5%) y fuera del colegio (95,5%). En el módulo cualitativo, los estudiantes de grado 5° aseguraron que, en efecto, les gustan mucho las actividades extracurriculares y destacaron el trabajo y la cordialidad de los docentes de apoyo. En algunos colegios, no obstante, hubo niños que aseguraron que, en este año, aún no han empezado algunos de los cursos.

Gráfico 8. *Actividades de acompañamiento pedagógico de JU y/o JE docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En lo que respecta a los profesores⁸, como se ve en el gráfico 8, las opiniones acerca del acompañamiento pedagógico en el marco de la JU o JE, estuvieron divididas. Los maestros que sí reconocen el acompañamiento pedagógico de la SED valoraron, en el marco de las entrevistas, la buena articulación que han tenido con los docentes de apoyo a la hora de avanzar en la curricularización de los distintos componentes de la JU. Veamos algunos relatos.

En preescolar, como tenemos la posibilidad de trabajar con las compañeritas de Compensar, tenemos nuestros syllabus⁹. Ellas no nos traen a nosotros la programación, nosotras la ponemos a disposición de ellas, entonces ellas deben planear de acuerdo a nuestros syllabus. Entonces ellas trabajan la música, la danza. Nuestro proyecto avanza, tenemos Filarmónica, tenemos Filarmónica infantil, tenemos orquesta, hay danzas, hay grupo de fútbol, hay mucha lúdica en el espacio que se complementa en la Jornada Única. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 20, Localidad 18*)

⁸ De los 659 profesores que diligenciaron la encuesta, solo 130 respondieron las preguntas relacionadas con el acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única o Extendida (Correa, L., 2019).

⁹ Programa del curso.

Hemos estado participando en diferentes eventos, allá somos más o menos doce docentes titulares, cuatro de expresión, una pedagoga administrativa y algunos docentes de Compensar, más la orientadora y la coordinadora. Cuando pasamos a lo que era la Jornada Única, a partir de un trabajo con Secretaría de Educación que se llamaba la significación de la infancia, no recuerdo bien el nombre, pero empezamos un trabajo así con relación a qué era la infancia. Para ese entonces nos dieron capacitaciones de lo que eran los pilares, qué era el trabajo lúdico, las mesas de la tierra. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8)*

En esta última experiencia se destaca el que hubieran vinculado a algunos padres de familia durante el proceso¹⁰. En el caso de los maestros que señalaron que no han contado con acompañamiento pedagógico, también es importante traer a colación los hallazgos del módulo cualitativo en donde algunos de ellos se quejaron por las inconsistencias en los acompañamientos a causa de problemas logísticos o contractuales. En este sentido, es posible que algunos de los maestros que señalaron que no han recibido acompañamiento, sí lo hayan recibido pero no de forma constante y oportuna.

Continuando con el análisis del Gráfico 8, si bien es significativo que el 76,2% de los maestros considere que ha habido cambios importantes en el currículo tras la implementación de la JU, y que el 70,8% esté de acuerdo en que la implementación de la JU o JE tuvo cambios positivos en el currículum, es importante destacar lo señalado en el informe cuantitativo respecto a que todavía es alto el porcentaje de docentes que no están de acuerdo con estas dos afirmaciones (Correa, L., 2019). Frente a esta situación, se reafirma la necesidad de abrir más espacios de socialización y de trabajo con los profesores para que se involucren de manera más directa en este proceso.

¹⁰ Al respecto, una maestra de educación inicial de este colegio afirmó: “ha sido mucho el trabajo con los padres de familia para cambiar esa perspectiva de lo que es la educación ahora, o cuáles son los procesos o qué es relevante para los aprendizajes, qué es una experiencia significativa, cómo desde la casa pueden ellos estar con sus hijos de una manera diferente y aprovecharlos desde el enriquecimiento mutuo”.

En el caso de los coordinadores¹¹, estos tienen valoraciones positivas al igual que los docentes, pero en un mayor porcentaje: el 96% considera que sí hubo algún cambio importante en el currículo con la implementación de la JU o JE, mientras que el 80% afirma que estos cambios han sido positivos. De otro lado, llama la atención que el 52% de los coordinadores afirme que su colegio no ha contado con acompañamiento de la SED para la implementación y el desarrollo de la JU o JE, debido a que en el módulo cualitativo la mayoría de los directivos docentes compartieron experiencias muy positivas con relación al acompañamiento y a las orientaciones que han recibido por parte de la administración distrital: “la Secretaría sí ha estado al tanto, sí está acompañándonos en cuanto a Jornada Extendida, en cuanto a la parte académica, el fortalecimiento del currículum” (*Rector, Colegio 13, Localidad 10*).

Finalmente, a propósito de los acudientes, si bien en la encuesta no se les consultó por estas temáticas, desde el módulo cualitativo algunos de ellos afirmaron que están muy contentos y satisfechos con las actividades que realizan sus hijos en el marco de la JU o JE, ya que no solo han fortalecido su formación académica sino que también han dado un mejor uso a su tiempo libre: "me gusta porque tienen más tiempo ocupados, la verdad aprenden más física y mentalmente al estar ocupados en otras cosas" (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*). Otros acudientes, no obstante, se quejaron por el constante cambio de los maestros que acompañan las actividades extracurriculares, por la reducida oferta de los programas ofrecidos a los estudiantes y por la poca información que han recibido sobre el funcionamiento de la JU o JE.

Cuando ella estuvo en 10° siempre me enviaban la información: “mire, va a haber tal actividad, firme, ¿está de acuerdo o no está de acuerdo?”. Pero este año

¹¹ De los 70 coordinadores que diligenciaron la encuesta, solo 25 respondieron las preguntas relacionadas con el acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única o Extendida (Correa, L., 2019).

nunca me han mandado eso, yo me quedo aterrado porque yo llego a la casa y no la encuentro, luego la llamo y me dice “papi, es que estaba en una actividad del colegio”. (*Acudiente H, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*).

Manejo integral de la evaluación. Las comunidades educativas cada vez son más conscientes de la importancia de utilizar los resultados de las evaluaciones internas y externas -o estandarizadas- en favor del fortalecimiento de los procesos académicos y pedagógicos de la escuela¹². Así como hay comunidades que han desarrollado estos procesos de manera autónoma, hay otras que han contado con el acompañamiento pedagógico de la SED¹³ y de algunas universidades. En el análisis de los resultados del módulo cualitativo se evidenció que las mejores experiencias frente a estos acompañamientos provinieron de comunidades en cuyos colegios se está implementado la JU; según esto, es posible suponer que la administración distrital ha priorizado el trabajo o la intervención con aquellas comunidades escolares que han optado por ampliar su jornada académica. También es importante destacar que las mejores experiencias con relación al trabajo articulado con la SED hayan sido compartidas por maestras de Educación Inicial¹⁴.

Finalizando cada periodo están las Comisiones de Evaluación donde nos reunimos todos los docentes de primera infancia, docentes de Compensar, expresión, la orientadora, la coordinadora, la psicopedagoga de Compensar y la docente de inclusión para hacer la valoración de los diferentes estudiantes. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*)

Lo primero que hicimos con la docente de apoyo fue en el 2017, ahí empezamos a hacer discusiones en la mesa pedagógica acerca de cómo evaluamos en preescolar. Entonces empezamos a trabajar todo el tema de la valoración de los

¹² Las maestras que participaron en las mesas de consulta (Ver Anexo 1.) aseguraron que en sus colegios la revisión de los resultados de las pruebas estandarizadas se realizan en espacios de formación como el Día E.

¹³ Frente a la política de acompañamientos de la SED, el Director Local de Educación de Teusaquillo señaló que los profesionales de la Subdirección de Calidad cada año analizan los resultados de las evaluaciones de los colegios para posteriormente socializárselas y, con estos insumos, reorientar los acompañamientos (Correa, J., 2019).

¹⁴ Las maestras de educación inicial que participaron en las consultas colegiadas aseguraron que ha sido muy positiva la estrategia de evaluar por dimensiones a los estudiantes, priorizando métodos de calificación cualitativos más que cuantitativos.

procesos de desarrollo en Ciclo Inicial y empezamos a retomar unos documentos que hay del Ministerio. Luego, en 2019, empezamos a hacer todo el proceso de proponer para el colegio un nuevo sistema de valoración para la primera infancia. Pudimos llegar a acuerdos las 18 maestras, hablamos con la docente de apoyo y ella nos apoyó, hicimos una propuesta, la presentamos al Consejo Académico y al Consejo Directivo y fue avalada. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

El informe del módulo cualitativo también dejó al descubierto experiencias valiosas de colegios que han innovado sus modelos de evaluación por medio del uso de herramientas tecnológicas como la plataforma virtual SAGE, la cual es proporcionada por la SED. A través de este medio, los estudiantes pueden responder las evaluaciones desde sus casas, y los maestros pueden elaborar preguntas utilizando el formato de las pruebas estandarizadas.

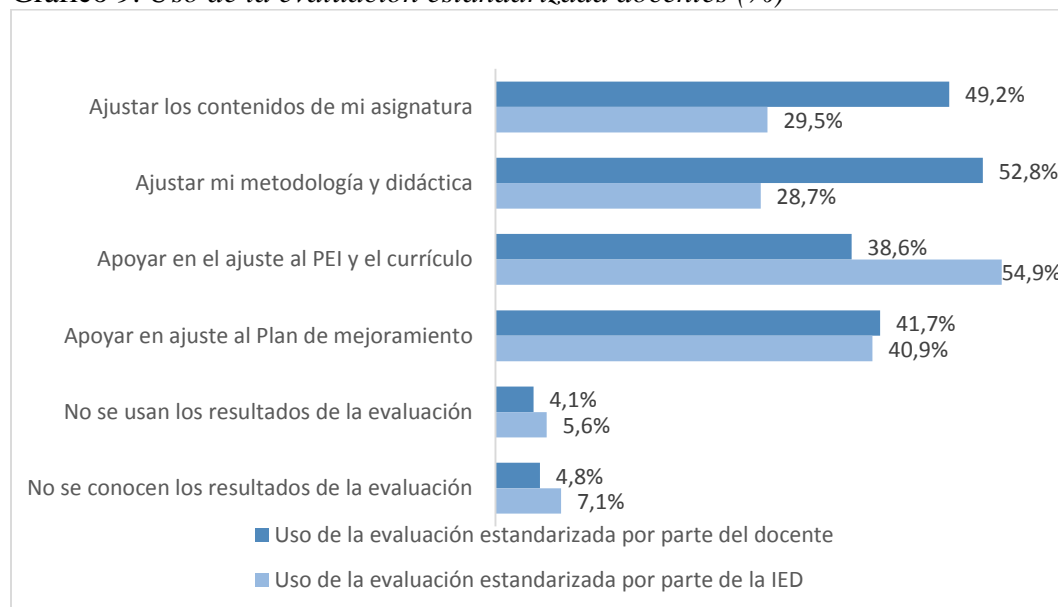
Cada bimestre realizamos una prueba por internet. Entonces cada docente y cada área preparan diez preguntas tipo ICFES y los estudiantes las contestan. Al principio las intentábamos hacer en el colegio, pero no se pudo entonces se dejaron para la casa. Ahí está nuestro pro y nuestro contra donde muchos peleamos al respecto porque muchos chicos lo hacen conscientemente, otros no, muchos el compañero responde y espera para darle las respuestas. Entonces hemos tratado es como la cultura de enfocarle al muchacho, “esto es para que usted vaya trabajándole a ese proceso, entrenándose”. (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*)

En lo que concierne al uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, en el gráfico 9 se observa que los maestros los utilizan principalmente para ajustar la metodología y la didáctica (52,8%) y para ajustar los contenidos de las asignaturas (49,2%)¹⁵; así mismo, consideran que estos resultados son utilizados por el colegio, principalmente para apoyar el ajuste al PEI y al currículo (54,9%) y para apoyar el ajuste a los planes de mejoramiento

¹⁵ Sobre estos datos, Correa L., (2019) sostiene que “es importante mencionar que el error absoluto de las opciones de respuesta muy importante y algo importante está alrededor de 4%, es decir, por encima del 3% escogido como criterio. Aunque esto no afecta de manera importante la inferencia que sobre estas respuestas se haga, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, se recomienda ser cuidadoso a este respecto. Sin embargo, se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad estadística” (p.114).

(40,9%). Estos resultados son lógicos “si se entiende que el rol del docente está principalmente en el aula de clase, mientras que el [del colegio] se enfoca en los aspectos institucionales” (Correa, L., 2019, p. 112).

Gráfico 9. *Uso de la evaluación estandarizada docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el caso del módulo cualitativo algunos maestros señalaron que suelen utilizar los resultados de las pruebas estandarizadas como insumo para actualizar las mallas curriculares, ajustar las estrategias pedagógicas, revisar los planes de mejoramiento institucional o establecer nuevas metas de trabajo: “a partir de las pruebas ICFES, nos entregan el informe y a partir de eso fue que se unificó la malla curricular institucional porque miramos que habían contenidos que no correspondían al curso y habían cursos con unos contenidos muy básicos” (Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8). En el caso de los directivos docentes, tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo¹⁶ quedó manifiesto su interés en priorizar la utilización de los resultados de las

¹⁶ En la pregunta a los coordinadores por el uso de los resultados de las pruebas estandarizadas, la opción que tuvo mayor porcentaje fue el ajuste de los planes de mejoramiento (60%), seguida del ajuste al PEI (51,4%).

pruebas estandarizadas en tareas vinculadas con el ajuste de los planes de mejoramiento.

Respecto a las pruebas estandarizadas nosotros nos hemos ligado mucho con el Índice Sintético de Calidad Educativa. En ese sentido, lo que se ha hecho es apuntarle a esa mejora con unos compromisos por parte de los docentes, de los padres de familia y de los estudiantes para apuntarle a ese Índice, amarrado obviamente al tema de la deserción y al tema de bajar la mortalidad académica. *(Rector, Colegio 14, Localidad 11)*

En este punto es importante traer a colación un relato compartido por un profesor de Secundaria del colegio 25 de la localidad 20, quien aseguró que el análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas suele ser un proceso muy conflictivo ya que “solamente sirve para rompernos las vestiduras y culparnos los unos a los otros”. Además de esto, también afirmó que “después del tercer día todo vuelve a la normalidad, nadie sabe nada, nadie entendió nada, aquí no ha pasado nada”.

En lo que tiene que ver con los resultados de la encuesta a los maestros, el 58,2% considera que son muy importantes, el 34,7% algo importantes, el 5,1% poco importantes, y el 2,1% nada importantes¹⁷. En el caso de los coordinadores, los resultados son muy similares¹⁸. Estos datos guardan relación con los hallazgos del módulo cualitativo en donde quedó en evidencia que existen distintas valoraciones de los maestros frente a lo que significan las pruebas estandarizadas, como por ejemplo las Pruebas Saber.

¹⁷ Sobre estos datos, Correa L., (2019) sostiene que “es importante mencionar que el error absoluto de las opciones de respuesta muy importante y algo importante está alrededor de 4%, es decir, por encima del 3% escogido como criterio. Aunque esto no afecta de manera importante la inferencia que sobre estas respuestas se haga, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, se recomienda ser cuidadoso a este respecto. Sin embargo, se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad estadística” (p.115).

¹⁸ Para el caso de los coordinadores los datos son los siguientes: Muy importantes (57,1%), Algo importantes (38,6%), Poco importantes (4,3%), Nada importantes (0%).

De un lado, están los maestros -muchos de ellos de Primaria y de Inicial- que valoran positivamente estas pruebas argumentando que les ofrecen herramientas útiles para medir los aprendizajes de los estudiantes y, lógicamente, para establecer pautas o planes de mejoramiento. Otros docentes trajeron a colación los reconocimientos que han recibido por sus resultados en las pruebas, los cuales los motivan a seguir mejorando: “hace dos años tuvimos la fortuna que, por los resultados en el ICFES, la Secretaría nos otorgó un premio. Nosotros somos un promedio de 180 docentes y a todos nos dieron un salario por ese logro” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 20, Localidad 18*).

De otro lado, en el caso de los maestros que critican la estructura o el sentido de estas pruebas, salieron a flote ideas como la profundización de las diferencias sociales entre los estudiantes de los colegios públicos y privados. Así mismo, a partir de la lectura cruzada de los relatos de los maestros, se identificaron los siguientes argumentos de sus críticas a las pruebas estandarizadas:

No tienen en cuenta el contexto ni las condiciones socioeconómicas, cognitivas y afectivas de los estudiantes que se encuentran en mayor riesgo social; no tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ni de aquellos que pertenecen a una raza o una nación particular, para el caso de los venezolanos; los colegios privados tienen ventaja sobre los públicos ya que se manejan grupos de clase más pequeños y tienen menos población flotante; los colegios privados tienen ventaja porque pueden dedicar más horas al aprendizaje de ciertas materias como el Inglés; las pruebas solo miden conocimientos en las áreas básicas más no otras habilidades de los estudiantes; las pruebas determinan -y frustran- el ingreso de los estudiantes a la educación superior. (Correa, J., 2019, p. 31)

Las problemáticas ligadas con las condiciones físicas, emocionales, sociales o económicas de los estudiantes de los colegios públicos, y su impacto en los resultados de las pruebas, fueron quizá las que en mayor número compartieron los maestros.

Tenemos niños muchas veces con parálisis físicas, Síndrome de Down y a todos nos los hacen inscribir. Entonces cuando ellos se inscriben la orientadora hace las debidas aclaraciones, pero ¡oh sorpresa!, cuando llegan al ICFES la evaluación es igual para todos. *(Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7)*

Tú no puedes poner a competir a un niño que todos los días tiene todo con uno que no tiene nada, no tienen a veces ni el desayuno ni la comida, y el problema no es solamente físico, también la parte afectiva. *(Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9)*

Respecto a la población flotante, en algunos colegios los maestros aseguraron que, el constante ingreso y salida del sistema educativo de estudiantes extranjeros y colombianos, es una situación que afecta directamente los resultados de las pruebas estandarizadas de las instituciones: “muchos niños que tienen buenos resultados han tenido todo el proceso desde preescolar. Pero los que llegan a 8° o a 9° no sabemos cuáles son los antecedentes o los procesos que traigan” *(Maestro, Media, Colegio 7, Localidad 7).*

Pese a las distintas inconformidades compartidas por los maestros frente a la estructura de las pruebas estandarizadas, es muy importante destacar el hecho de que ellos sean conscientes de la importancia de estas evaluaciones tanto para los estudiantes como para el colegio mismo. De ahí que los docentes constantemente estén implementando distintas estrategias pedagógicas para mejorar la formación de los estudiantes. Según esto, se entiende por qué en la encuesta solo el 2,1% de los maestros considera que las pruebas son nada importantes. De todas maneras, es positivo el hecho de que el interés y el compromiso de los maestros sea reconocido por los mismos estudiantes.

Para Saber Once, el profesor Víctor en las trimestrales no pone solamente las temáticas de la clase sino pone preguntas tipo ICFES como desde octavo. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9)*

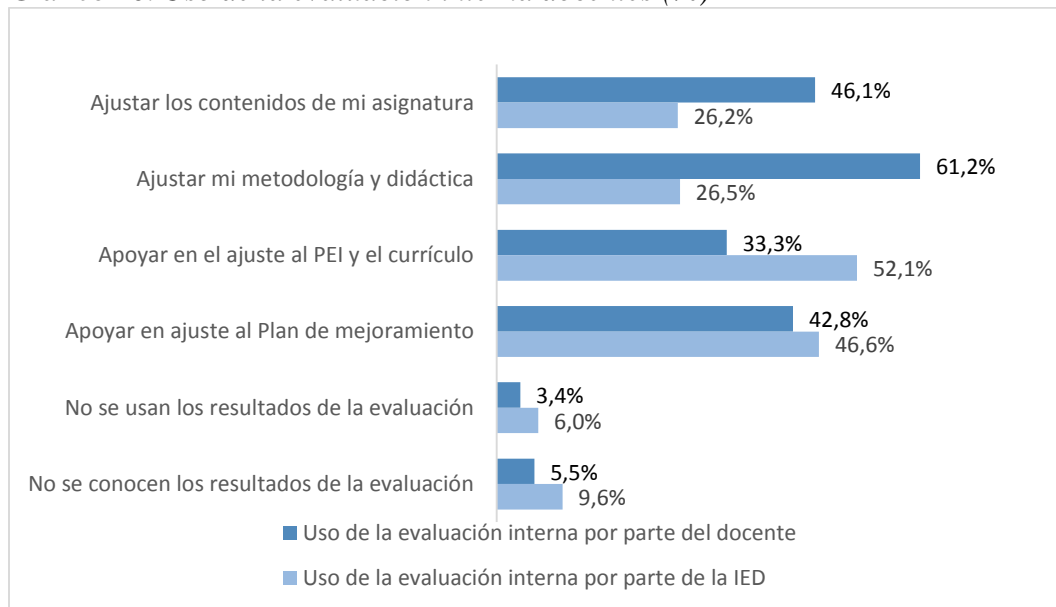
El profesor de Matemáticas nos ha hecho que entremos a la página de la Nacional para simular la prueba de la Nacional y la del ICFES. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9)*

Un último punto que es importante destacar alrededor de las pruebas estandarizadas es el hecho que, de los acudientes que diligenciaron la encuesta, el 35,5% esté totalmente de acuerdo y el 51,3% de acuerdo en que los profesores y los directivos del colegio les socializan los resultados de evaluaciones como las pruebas SABER, pruebas SER, PISA, etc. Además de esto, el 97,6% de los acudientes aseguraron que están pendientes de la formación de los estudiantes; esta pregunta, no obstante, tiene un alto grado de deseabilidad y más si se tiene en cuenta que los acudientes que hicieron parte del ejercicio seguramente están muy interesados y pendientes de los procesos formativos de sus hijos (Correa, L., 2019).

En lo que tiene que ver con los resultados de las evaluaciones internas, en el gráfico 10 se observa que los maestros los utilizan principalmente para ajustar la metodología y la didáctica (61,2%), para ajustar los contenidos de las asignaturas (46,1%) y para ajustar los planes de mejoramiento (42,8%). De igual forma, consideran que los resultados de las evaluaciones internas son utilizados en el colegio para apoyar el ajuste al PEI y al currículo (52,1%) y para apoyar el ajuste a los planes de mejoramiento (46,6%). En el caso de los coordinadores, los resultados fueron muy similares a los registrados en cuanto a las pruebas estandarizadas¹⁹. Sin embargo, el hecho de que solo un 8,9% de los maestros haya señalado que no utilizan o que no conocen los resultados de las evaluaciones internas, evidencia que este proceso cada vez está más consolidado dentro de las comunidades educativas.

¹⁹ En la pregunta a los coordinadores por el uso de los resultados de las pruebas internas, la opción que tuvo mayor porcentaje fue el ajuste de los planes de mejoramiento (65,7%), seguida del ajuste al PEI (42,9%).

Gráfico 10. *Uso de la evaluación interna docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el módulo cualitativo, algunos maestros afirmaron que los resultados de las evaluaciones internas son utilizados para evitar la mortalidad académica²⁰ mediante acciones como la elaboración o el ajuste de los planes de mejoramiento de los estudiantes. Así mismo, señalaron que estos resultados son aprovechados como insumo para la construcción de instrumentos, la evaluación del rendimiento del estudiantado y la definición de los modelos pedagógicos en materia de evaluación propios de cada colegio.

Todos los años llegamos a evaluar porque si algo nos ha caracterizado es que nos gusta evaluar lo que hemos hecho, y decir: “no, no nos sirvió, toca mirar otra perspectiva porque estamos mal, miren nos sucedió esto y esto”, y tratamos de hacer actividades en el POA institucional donde se vean reflejados. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*)

Hacemos una prueba para mirar cómo vienen los chicos y a partir de ahí cada director de grupo dependiendo de su plan de estudio sabe de dónde puede

²⁰ En el marco de la mesa de consulta con maestros (Ver Anexo 1.) algunas profesoras de educación inicial aseguraron que es muy problemático que la SED no permita que un estudiante de Transición pueda perder el año. Como esta decisión también depende de los padres de familia, suelen generarse diferencias entre los maestros y los acudientes pues estos últimos casi nunca están de acuerdo con que sus hijos repitan el año escolar.

arrancar, qué puede reforzar y cuáles temas podría mirar. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

A modo de cierre, es válido rescatar los relatos de algunos estudiantes quienes manifestaron que no siempre están de acuerdo con la forma como son evaluados por sus maestros. Concretamente, aseguraron que son comunes situaciones como que los profesores no les informen los criterios de evaluación de la materia, que saquen muy pocas notas durante el periodo, que no tengan en cuenta la autoevaluación de los estudiantes y que los evalúen más por su comportamiento que por su desempeño: “la profe saca muchas notas y uno no sabe de dónde. Y uno dice “de dónde sacó todas estas notas si solo tenemos tres clases” (*Estudiante H, Grado 9º, Colegio 4, Localidad 5*).

Sobre este punto, las maestras que participaron en las mesas de consulta (Ver Anexo 1.) aseguraron que los estudiantes muchas veces son desjuiciados durante todo el periodo escolar y solo se acuerdan de estudiar cuando quedan muy pocas clases para terminar el año. Las profesoras también señalaron que, si bien existe la posibilidad de que los estudiantes puedan solicitar un segundo evaluador en los casos en los que no están de acuerdo con la calificación dada por un docente, esta opción no es del gusto del profesorado ya que se sienten desautorizados y no les gusta que cuestionen su trabajo.

Eje 3. Uso del tiempo escolar

Recurso humano para la extensión de la jornada escolar. Para el fortalecimiento del talento humano dentro de la apuesta de la JU o JE, desde el PSE (2017) se proyectó la profesionalización y cualificación permanente de los docentes de los colegios oficiales. Sin embargo, como ya se mencionó en algunos informes del SISPED del año anterior (Correa, J., 2018), lo que en la práctica sucedió fue la firma de convenios con entidades públicas y privadas

para que garantizaran la presencia en los territorios escolares de docentes externos encargados de dinamizar las distintas actividades extracurriculares que hacían parte de la JU y la JE.

Con relación al rol de estos docentes externos, tanto en el informe cualitativo como en el cuantitativo, la gran mayoría de los actores coincidieron al destacar sus capacidades, sus cualidades humanas y sus competencias para dinamizar las distintas actividades asignadas. Entre las entidades que han acompañado a los colegios se destacan varias universidades públicas y privadas, entidades del Distrito, centros de idiomas y cajas de compensación. Sobre este punto, es muy positivo que algunas comunidades estén reconociendo que todos estos convenios de acompañamiento hacen parte de la gestión de la SED.

Tenemos los maestros del IDR, técnicos, profesionales en los deportes necesarios, tenemos los artistas de los Clanes, y los chicos están yendo al Clan o al campo deportivo, o a las estrategias dentro del colegio, y todos tienen maestros apoyados por la Secretaría, ahí sí la Secretaría se ha puesto la mano. *(Rector, Colegio 22, Localidad 19)*

Con relación a las experiencias de los estudiantes, resulta muy positivo el hecho de que, en su mayoría, estén a gusto con los profesores de las actividades de la JU o la JE. Varios de ellos destacaron la calidad humana así como los conocimientos de estos docentes de apoyo. En el caso particular de la Media, por ejemplo, el 81,2% de los estudiantes afirmaron que les gustan los profesores de las líneas de profundización de la Media Integral, mientras que el 18,8% manifestaron lo contrario. Según esto, teniendo como premisa que el 67,7% de los estudiantes de grado 11° considera que sí pueden escoger las líneas de profundización, es posible sugerir que, así algunos de ellos no puedan elegir los énfasis que les interesan, esto no afecta en mayor medida su percepción sobre los profesores a cargo de estos espacios (Correa, L., 2019).

Como complemento a esta información, en el módulo cualitativo se evidenció que en varios colegios los estudiantes de Media están contentos con la gestión de los docentes de apoyo, así como con la pertinencia de la oferta académica de la Media Integral.

A mí me encanta el SENA, siento que es algo que me sirve mucho en la vida. Siento que también es como por la energía del profesor [...] porque él es muy genial, muy relajado, entonces como que nos entendemos. Y si uno no entiende, él va y le explica y nos motiva a ser más más creativos. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4)*

Los profesores nos han dado una buena tutoría, hemos mejorado gramaticalmente, teóricamente y mi léxico ha avanzado durante el tiempo. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18)*

En el caso de Secundaria, mientras que el 77,6% de los estudiantes afirmó que le gustaban los profesores de la JU o JE, el 15,9% señaló que no le gustan. En el módulo cualitativo, los estudiantes de grado 9° que afirmaron que les gustan los maestros de las actividades extracurriculares, destacaron la buena actitud de estos profesores así como sus conocimientos.

El profesor de Teatro es muy chévere y tiene una energía muy bonita al hacer sus obras, o al expresarnos que hagamos este ejercicio, o sea, él tiene unos conocimientos que son muy bonitos, y uno entiende muy bien lo que él quiere expresar. *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4)*

En Filarmónica hay dos tipos, el de canto y el de tocar los instrumentos. El de canto pues la profesora canta súper bonito, y el de música que yo estoy, sí es un profesor y nos pone a tocar la batería, o con unos instrumentos nos enseña las notas y todo eso. *(Estudiante H, Grado 9°, Colegio 7, Localidad 7)*

Los estudiantes que compartieron valoraciones negativas sobre estos acompañamientos no hicieron referencia a la gestión de los profesores sino a problemas relacionados con la contratación de estos profesionales, los cuales generan que constantemente haya cambios en estos docentes; esta situación, aseguran, les genera mucha frustración ya que se pierde la continuidad y las relaciones construidas con los maestros salientes: “...digamos un profesor nos

pone solo a jugar, el otro nos pone a hacer ejercicio, entonces no hay como continuidad” (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 22, Localidad 19*). Otros estudiantes de grado 9° enfocaron sus críticas hacia el hecho de que muchas de las actividades de la JE solo beneficien a los estudiantes de la Media y no a ellos. Hubo otros estudiantes de este nivel educativo que aseguraron que les genera mucha envidia ver que hay colegios en sus barrios que sí tienen actividades extracurriculares y el de ellos no.

En lo relacionado con las experiencias de los estudiantes de Primaria, si bien en la encuesta no se les consultó sobre esta temática, en el módulo cualitativo varios de ellos aseguraron que les gustan muchos sus profesores externos que les dan clases de deportes, tecnología, artes (la Filarmónica) o inglés: “me parece que es muy bueno que una parte [de la clase] la hable en inglés y la otra en español porque escuchando uno aprende” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*).

En el caso de los acudientes -quienes tampoco fueron consultados por esta temática en la encuesta-, varios de ellos aseguraron que sus hijos están muy contentos con las actividades extracurriculares y que, en general, tienen muy buenas relaciones con los docentes externos. Otros acudientes destacaron la fluida comunicación que han tenido con estos profesores:

Anoche me llegó un mensaje al celular de un grupo donde están todos los papás de todos los estudiantes del salón: “soy el profesor de natación del 703, es para informarles, padres, que sus hijos tienen horario el miércoles a tal hora”, explicando todo el horario, cómo se van y todo eso. (*Acudiente M, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*)

A propósito de la comunicación con los docentes externos, hubo acudientes que aseguraron que, con cierta frecuencia, no saben en qué actividades están sus hijos ni quién es el profesor responsable de acompañarlos.

Así mismo, hubo quienes criticaron los problemas contractuales y logísticos que generan que estos docentes externos sean reemplazados constantemente.

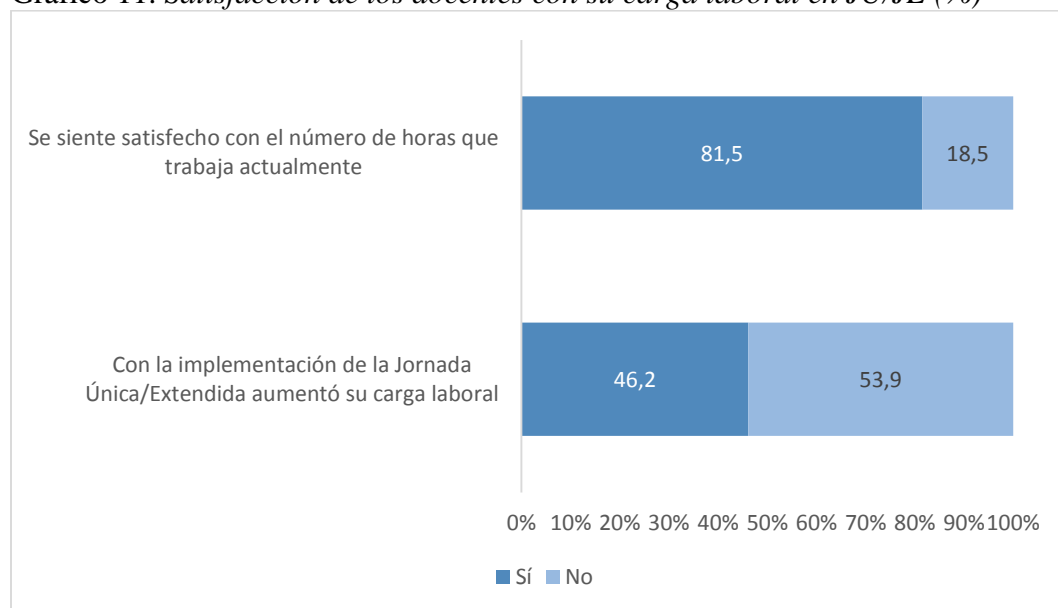
Respecto a las experiencias de los profesores con los docentes externos, en el módulo cualitativo quedaron evidenciadas las relaciones cordiales que existen entre las partes debido, principalmente, al compromiso y a la buena relación que los profesionales externos tienen con los estudiantes y con la comunidad educativa en general. Además de esto, la articulación en temas curriculares entre las partes también ha sido muy positiva.

Los profes son profesionales capacitados en esa línea de formación. Además [...] ellos han estado como de enlace en ese proceso de propuesta que se ha ido articulando con las universidades que han apoyado este proceso. Y de los profes que conozco de Jornada Extendida, también sé que se han vinculado para el desarrollo de estos programas. (*Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7*)

Tenemos esa fortuna de trabajar con Compensar, las chicas que han llegado son personas muy habilidosas. Tenemos una psicóloga que viene también de Compensar y ella hacen gestión con Idartes, hacen gestión con recreación y deporte [IDRD], y entonces, una vez a la semana, están yendo a hacer actividades lúdicas con los niños. Las personas que están de Compensar no manejan mucho lo escrito, lo simbólico, no, ellas manejan básicamente lo que es la parte artística, la música, la danza y tenemos semanalmente un desarrollo en ese proceso. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 20, Localidad 18*)

Como se puede ver en el Gráfico 11, en el módulo cuantitativo a los maestros se les consultó si la implementación de la JU o JE ha implicado para ellos un aumento en su carga laboral; al respecto, un poco menos de la mitad (46,2%) respondieron afirmativamente. No obstante, en la pregunta de si se sienten satisfechos con el número de horas que trabajan actualmente, el 81,5% respondió que sí. Este alto nivel de satisfacción puede deberse al gusto que sienten los maestros al realizar su labor pedagógica, a la posibilidad que tienen de obtener un reconocimiento económico complementario, o porque consideran que es justa la cantidad de horas que trabajan a la semana (Correa, L., 2019).

Gráfico 11. *Satisfacción de los docentes con su carga laboral en JU/JE (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

A partir de estos datos, es importante traer a colación los hallazgos del módulo cualitativo en donde algunos profesores valoraron positivamente la llegada de docentes de apoyo a sus colegios, ya que esto les ha permitido contar con un respaldo -y un respiro- en sus labores diarias. En el colegio 9 de la localidad 8, por ejemplo, unas maestras de Educación Inicial aseguraron que las directivas de la institución le solicitaron a la SED que les enviaran más docentes de apoyo; la SED accedió a esta solicitud y esto permitió que las profesoras tuvieran más flexibilidad en los horarios y pudieran dedicarle más tiempo a otras actividades. Sobre estos apoyos, el Director Local de Educación de Teusaquillo aseguró que son muy bien valorados por las comunidades ya que en algunos colegios los profesores no son suficientes para cubrir las demandas de tiempo propias de la JU.

Estas experiencias contrastan con las presentadas en otros colegios, en donde los maestros se quejaron porque la SED no les autorizó su solicitud de sumar algunas horas extras en actividades de la JU o la JE . El siguiente relato

fue compartido por una maestra de Secundaria del colegio 25 de la localidad 20.

Lo que nosotros acordamos es que, para cubrir las horas de la Jornada Única, se iba a trabajar con los mismos maestros en la figura de horas extras. En ese momento se firmó una resolución, unos acuerdos y se llevaron al Cadel y a la Secretaría. En este momento, el Cadel está diciendo que eso no es válido, que no tiene sustento de Secretaría, que está mal hecha la resolución, la nueva rectora también dijo que eso estaba mal hecho y lo echó para atrás.

En este momento realmente quedamos en Jornada Única pero sin las horas extras, nosotros sabíamos que eso nos iba a pasar, es decir, la compañera de Inglés tiene 4 horas a la semana, 4 por 4, 16 horitas extras, cuando habíamos acordado que se nos reconocería por trabajar en Jornada Única las cuarenta horas extras para todos. Uno se motivaba y dinamizaba y decía “vamos por aquí, vamos por allá”, pero en este momento estamos un poco en cero.

En el colegio 7 de la localidad 7 se presentó una situación similar con el agravante de que la misma rectora puso en duda la continuidad de la JE:

La jefe pidió las horas extras y le devolvieron y le dijeron: “no, solamente le aprobamos, esto, esto y esto”, entonces nos dijo “lo único que nos toca hacer es un derecho de petición”, si no lo aprueban pues nos tocará cerrar Jornada Extendida porque ¿de dónde le vamos a pagar a los profesores las horas extras? *(Maestra, Media)*

Otra situación problemática se presentó en el colegio 23 de la localidad 19, en donde ciertos maestros han tenido algunas diferencias con funcionarios del IDRDR que les han solicitado que les cedan algunas horas para poder llevar a cabo actividades de un Centro de Interés. Ante esta solicitud, los maestros se negaron argumentando que:

...estaríamos perjudicándonos porque estaríamos haciendo una descarga académica, y al momento en que vengan a hacer un conteo de quién tiene menos horas pues empezamos a faltar, a sobrar maestros. Entonces dijimos “si ustedes quieren implementar los Centros de Interés debe ser después de la jornada y deben responsabilizarse ustedes de los chicos y buscar los espacios que no interfieran en el colegio”. *(Maestra, Primaria)*

A modo de cierre, es importante traer a colación las experiencias de los coordinadores, de los cuales el 76% señaló que la implementación de la JU o de la JE ha significado un aumento en su carga laboral; este dato podría estar evidenciando un retroceso en las condiciones laborales de estos actores. Esta tesis toma fuerza si se tiene en cuenta que, según los datos arrojados por la encuesta, el 52% de los coordinadores no están satisfechos con el número de horas que trabajan actualmente.

Infraestructura. En la lectura de los hallazgos del módulo cuantitativo con relación a las experiencias de las comunidades educativas frente a la infraestructura y la dotación dispuesta para el funcionamiento de la JU y la JE, sobresalen las diferencias en las valoraciones de los maestros y los coordinadores, de un lado, y de los estudiantes, del otro. De esta forma, mientras que para la mayoría de los maestros y los coordinadores, los colegios aun no cuentan con la infraestructura necesaria para la ampliación de la jornada escolar, para la mayoría de los estudiantes el estado de las instalaciones de sus colegios es óptimo.

En el caso específico de los docentes, el 70% de ellos señalaron que sus colegios no cuentan con las condiciones necesarias de infraestructura para la implementación de la JU o la JE. Por su parte, el 64% de los coordinadores aseguraron que no se encuentran satisfechos con la infraestructura dispuesta para estas actividades. Si bien estos porcentajes pueden ser considerados altos, llama la atención que en los grupos focales realizados con los maestros, e inclusive en las entrevistas a los rectores, varios de ellos compartieron experiencias que dan cuenta del avance en las obras de infraestructura de la SED durante el último año. De esta forma, de acuerdo a lo planteado en el informe cuantitativo, es posible inferir que los profesores reconocen que han habido avances en esta materia pero que estos todavía son insuficientes para

garantizar el normal desarrollo de todas las actividades que hacen parte de la JU o de la JE.

Las experiencias positivas de los maestros frente al tema de la infraestructura durante el último año, hacen referencia a situaciones como la construcción o la adecuación de espacios dentro de los colegios para que las comunidades puedan realizar ahí mismo algunas de las actividades extracurriculares, evitando así el traslado a escenarios externos. Este tipo de acciones no solo han beneficiado a los estudiantes sino también a los padres de familia.

Hubo un tiempo que los llevábamos a Compensar, ahora sí están cerca al colegio, en el parque, o de pronto las mismas canchas del colegio están desocupadas. Los de Pachamama sí trabajan en los espacios del colegio, la Filarmónica es otra que acompaña y usan los espacios de la biblioteca. *(Maestra, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7)*

En otras instituciones como el colegio 6 de la localidad 7, su comunidad celebró la reciente construcción de una nueva planta al interior del colegio, la cual va a permitir que la comunidad educativa cuente con más escenarios para el desarrollo de actividades extracurriculares tanto en la jornada regular como en la JE: "...tengo entendido que la cantidad de salones es la misma para las clases regulares pero sí van a haber aulas especializadas que podría pensar yo que pueden ser para los programas de la Media o de la Jornada Extendida" *(Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7).*

Una situación muy similar se presentó en el colegio 5 de la localidad 6 en donde actualmente se está construyendo una nueva sede que permitirá el tránsito normal de la comunidad hacia la JU: "ya el colegio entra a diseño de Jornada Única y nos vamos dentro de un mes para otra sede, porque lo van a desbaratar e iniciamos jornada. Dentro de dos años ese ya es un proyecto listo" *(Maestra, Media).* En el caso de este colegio, si bien las obras ya están

avanzando, algunos acudientes se quejaron por problemas contractuales que impidieron que las obras iniciaran antes. En el colegio 14 de la localidad 11 su comunidad también celebró el hecho de ya contar con una sede exclusiva para la JU de los estudiantes de Educación Inicial.

En otros colegios, a pesar de que no han habido grandes obras de infraestructura, tanto la comunidad educativa o la misma SED han realizado algunas adecuaciones, con el objetivo de que los estudiantes cuenten con más y mejores escenarios para la realización de las actividades extracurriculares. Veamos algunos relatos.

En bachillerato sé que están haciendo unos Centros de Interés en ajedrez pero disponen de un aula muy pequeña, digamos que es como un sótano para que los chicos que vienen de la mañana estén como una hora o dos, y después los de la tarde. *(Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19)*

Se vio que los salones de Primaria eran cerca a la casita de preescolar y lo que hicieron fue que se dividieron esos salones por la mitad porque son salones grandísimos. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8)*

En este momento se logró ubicar los espacios para todos quienes necesiten trabajar en la Jornada Única, no hay problema, ese tema creo que está superado. *(Maestro, Secundaria, Colegio 25, Localidad 20)*

Si bien estas experiencias dan cuenta del avance en materia de infraestructura para la JU y la JE en algunos colegios, lo cierto es que en otras instituciones los maestros reiteraron sus críticas por la falta de espacios adecuados para la realización de estas actividades. Sumado a esto, hubo profesores que refirieron problemáticas cotidianas relacionadas con el hacinamiento escolar, la contaminación ambiental y auditiva, y el déficit de implementos escolares. En otros colegios, los profesores llamaron la atención a la administración distrital por las tardanzas en la realización o la adecuación de algunas obras de infraestructura. Como se verá en los siguiente relatos, llama la atención que varias de las críticas hayan sido expuestas por maestras de 5° de Primaria.

Los salones no alcanzan para tener tantos alumnos como hay en el colegio, entonces nosotros no hemos estado de acuerdo. *(Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7)*

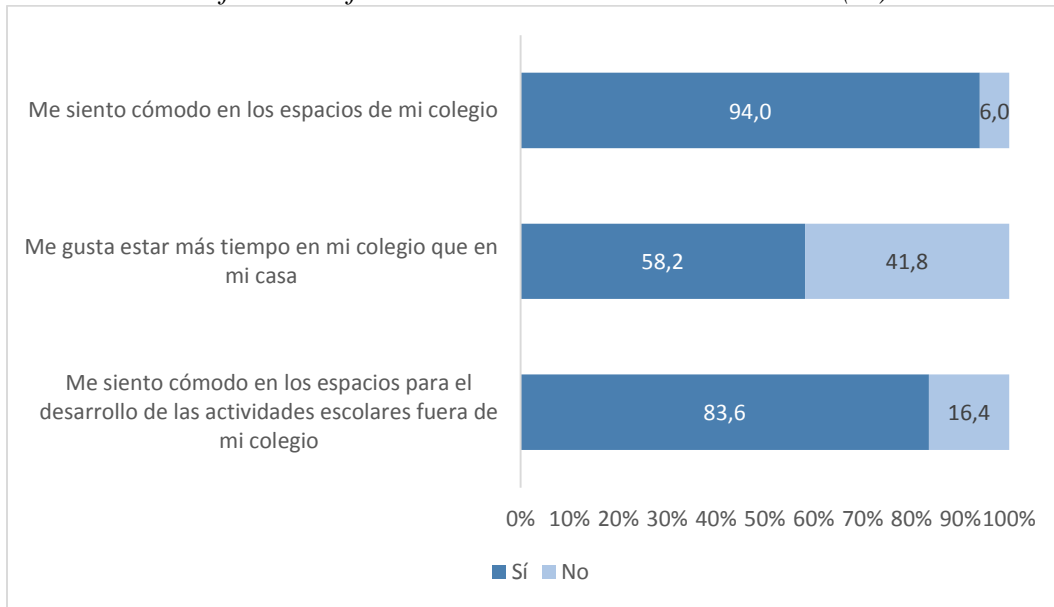
Hacen teatro en el comedor, entonces mientras la cantidad de niños están almorzando o desayunando, ellos están allá bailando y haciendo bulla y relajo. *(Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7)*

No hay salones ni siquiera para hacer una clase de “OLE”, de refuerzo de escritura y lectura para niños en contra jornada. Tenemos un salón re chiquitico que, embutidos, literalmente embutidos nos caben 17 niños, pero quedan así como sardinas. *(Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8)*

Si la Secretaría quiere que nosotros asumamos una Jornada Extendida o un Centro de Interés, pues lo primero es que ellos deben adecuar los terrenos. [...] Pero, como eso está sobre un terreno que es la ribera del río Tunjuelito, entonces tienen más dificultad las construcciones. *(Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19)*

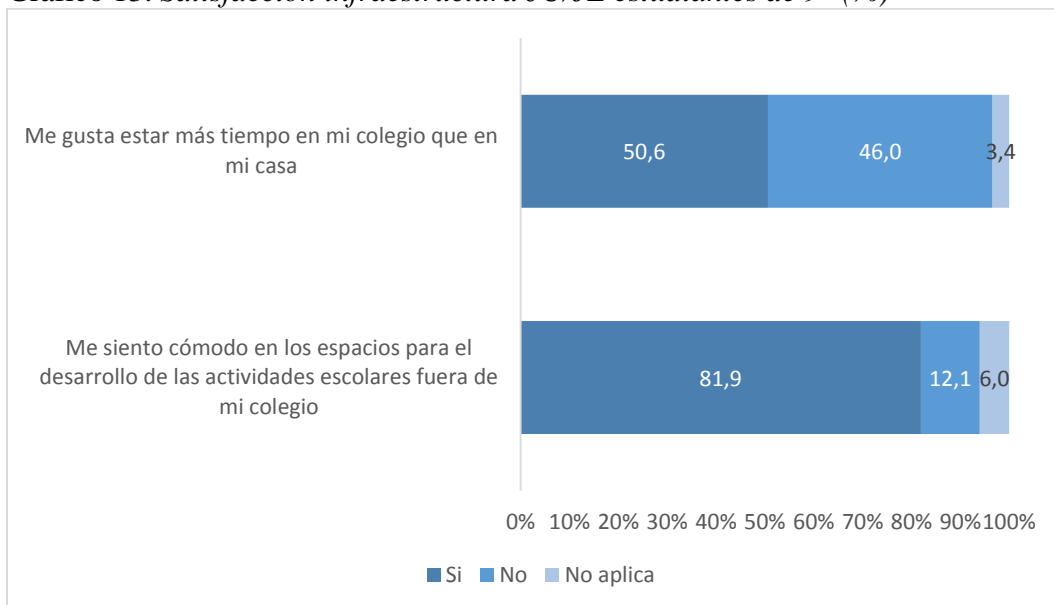
Otra situación compartida por algunos maestros refiere a los problemas que se generan cuando los estudiantes deben trasladarse a pie a algún lugar cercano a los colegios, con el fin de realizar alguna actividad deportiva o cultural. Este tipo de situaciones son conflictivas para los docentes debido a que sienten que no tienen cómo garantizar la seguridad de todos los estudiantes durante los traslados. En lo relacionado con el estudiantado, en los gráficos 12, 13 y 14 se puede observar que la gran mayoría de los estudiantes de Primaria (83,6%), Secundaria (81,8%) y de Media (75%) se sienten satisfechos o cómodos en los escenarios externos al colegio en los que realizan las actividades de la JU o de la JE.

Gráfico 12. Satisfacción infraestructura JU/JE estudiantes de 5° (%)



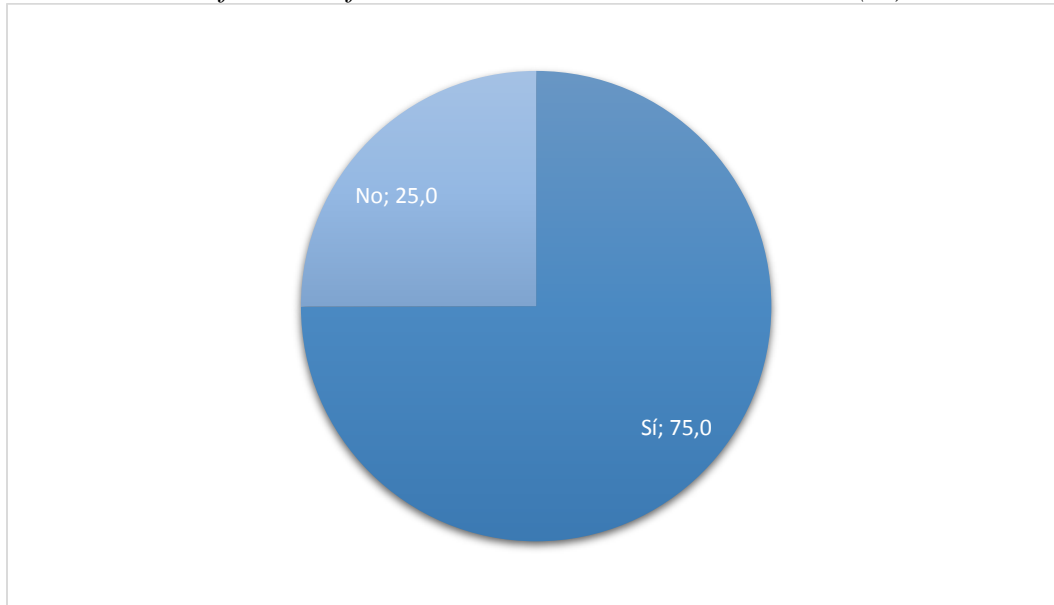
Fuente: (Correa, L., 2019)

Gráfico 13. Satisfacción infraestructura JU/JE estudiantes de 9° (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Gráfico 14. Satisfacción infraestructura JU/JE estudiantes de 11° (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Estos porcentajes que evidencian que la mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos con la infraestructura de la JU o de la JE, se relacionan con los hallazgos del módulo cualitativo. En el colegio 7 de la localidad 7, por ejemplo, varios estudiantes de 9° señalaron que semanalmente los llevan a un gimnasio ubicado en el Parque Cayetano Cañizares con el fin de que practiquen boxeo y pesas. Aseguraron también que este gimnasio fue remodelado hace poco tiempo, lo cual facilita el desarrollo de las actividades. Otros estudiantes de este colegio afirmaron también que ha sido muy positivo el poder realizar algunas actividades de formación en el Centro de Desarrollo Comunitario Bosa – Porvenir. En el caso del colegio 1 de la localidad 3, algunos estudiantes de 5° aseguraron estar muy felices por la construcción de una cancha sintética en un parque aledaño al colegio.

Es importante precisar, no obstante, que en colegios como el 22 de la localidad 19 algunos estudiantes se quejaron por los problemas de inseguridad que se presentan en estos espacios abiertos: “...se la pasan metiéndose ñeros. El profesor de baloncesto le dijo a la coordinadora de 40x40, “¿puedes llamar a

la policía?” Es que habían como unos ñeritos ahí” (*Estudiante M, Grado 9°*). Sin embargo, frente al uso de estos escenarios por parte de las comunidades educativas, resulta muy positivo el hecho de que los acudientes estén destacando la pertinencia de esta iniciativa y, además de esto, también estén haciendo uso de estos parques y demás escenarios.

En lo relacionado con el uso de los escenarios al interior de los colegios, algunos estudiantes hicieron referencia a los problemas que se generan cuando el colegio habilita espacios para el desarrollo de actividades propias de la JU o de la JE. En el colegio 4 de la localidad 5, por ejemplo, un estudiante de Secundaria aseguró que, con el fin de habilitar un área para la Media Integral, la biblioteca fue removida a un espacio más pequeño y menos iluminado. Así mismo, en el colegio 24 de la localidad 19, unos estudiantes señalaron que la biblioteca fue cerrada para usar ese espacio como un salón extra para los estudiantes de Primaria; además de esto, los estudiantes de 11° han tenido que habilitar como salón uno de los laboratorios del colegio: “...nos dijeron que para finales de febrero nos tenían nuestro salón... pues el salón es el que está allá en la esquina, en el que solo están las varillas” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19*).

En lo relacionado con la dotación, las opiniones de los estudiantes estuvieron divididas entre quienes consideran que sus colegios sí cuentan con implementos de calidad (instrumentos musicales, computadores, balones, colchonetas, etc.), y quienes, por el contrario, aseguran que los insumos están en muy mal estado y que los equipos tecnológicos o científicos están dañados o no se pueden utilizar: “...los materiales sí los hay pero están arrumados, entonces para qué los tienen, el laboratorio de Física no se usa” (*Estudiante M, Media, Colegio 5, Localidad 6*). De otro lado, en el colegio 20 de la localidad 18 algunos estudiantes aseguraron que en su institución solo se le hace

mantenimiento a los instrumentos que hacen parte del proyecto de la Filarmónica más no a los que pertenecen a la banda marcial del colegio.

A modo de cierre, es importante traer a colación el hecho de que el 50,6% de los estudiantes de Secundaria, y el 58,2% de los estudiantes de Primaria, hayan señalado que les gusta pasar más tiempo en el colegio que en la casa. En el caso de los estudiantes de grado 9° es positivo el hecho de que los adolescentes cada vez se sientan más a gusto en su institución²¹, hecho que tiene relación con las valoraciones positivas de, por ejemplo, la oferta académica de la JU y de la JE, o la labor de sus profesores.

Servicios para la implementación de la Jornada Única. Con relación al servicio de alimentación y de transporte escolar, como garantías para la permanencia de los estudiantes en las actividades de la JU y de la JE, es importante destacar que, tanto el módulo cualitativo como en el cuantitativo, las comunidades reconocieron los avances que ha registrado esta política durante los últimos años; esta política, sin duda, ha permitido una mejora en las condiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes de los colegios oficiales de Bogotá²². Sin embargo, antes de entrar a analizar los resultados de la consulta, es importante tener presente que la política de alimentación escolar está teniendo avances desiguales en los distintos colegios de la ciudad, en atención a factores como la implementación o no de la JU y la JE, o la infraestructura misma de las instituciones. Sobre este punto, en el informe cualitativo se señala que:

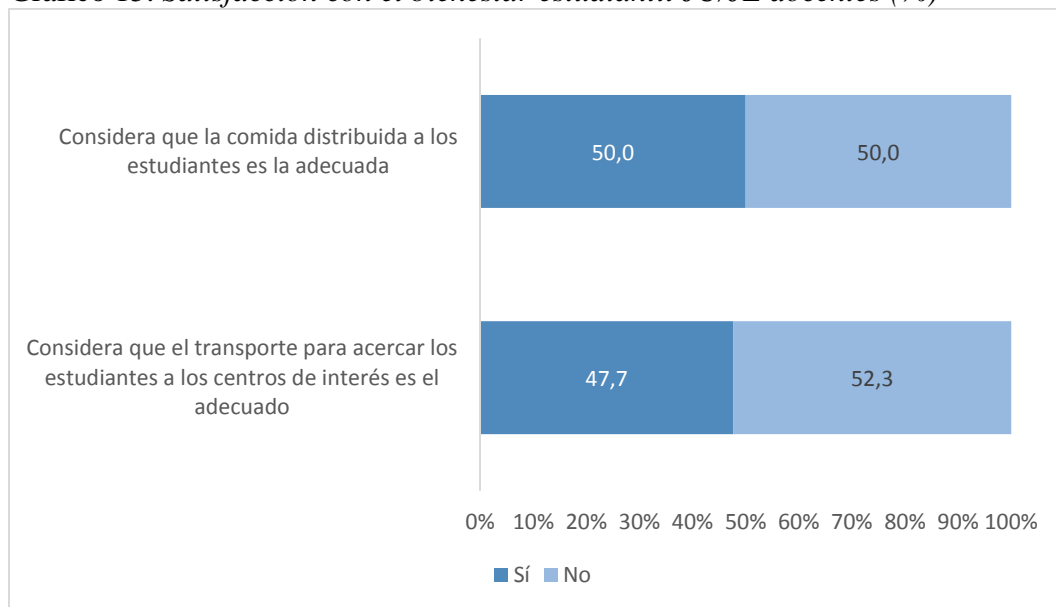
²¹ En la aplicación del SISPED del año 2018, el 42,8% de los estudiantes de Secundaria afirmaron que les gusta pasar más tiempo en el colegio que en la casa (Correa, J., 2018).

²² Las maestras de educación inicial que participaron en las mesas de consulta (Ver Anexo 1.) destacaron el buen funcionamiento del proyecto 1050 de la SED cuyo objetivo es ofrecerles a los niños y niñas una educación de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la Primera Infancia. En el marco de este proyecto se han generado acciones muy importantes relacionadas con el refuerzo alimentario y el acompañamiento psicosocial a los menores, el apoyo a los profesores y la integración de los padres de familia.

...así como hay colegios que ya funcionan bajo esta modalidad y sus estudiantes reciben refrigerios y almuerzo todos los días, hay otras instituciones en las que los avances de la Jornada Única son parciales y, por ende, los servicios de alimentación o no están completos (no incluyen almuerzo), o no benefician a toda la población estudiantil” (Correa, J., 2019, pp.77-78).

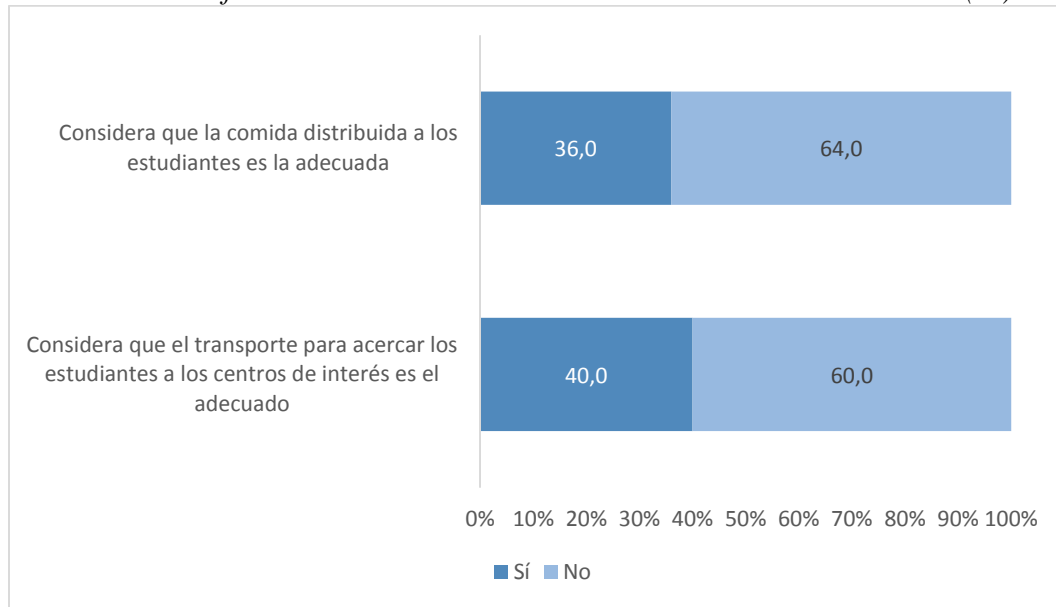
Hecha esta precisión, es importante traer a colación los gráficos 15 y 16 en los que se observa que el 50% de los profesores y el 36% de los coordinadores consideran que la comida ofrecida a los estudiantes es adecuada. En el caso particular de los coordinadores, llama la atención que este porcentaje sea tan bajo, teniendo en cuenta que ellos suelen estar al tanto de los distintos procesos vinculados con el PAE (traslado, preparación y consumo de los alimentos). Así mismo, en el caso de los maestros, que la mitad de ellos consideren que la comida es adecuada, es un dato que guarda relación con los hallazgos del módulo cualitativo, los cuales evidenciaron diferencias de opinión en las valoraciones de los profesores respecto a la gestión del PAE.

Gráfico 15. *Satisfacción con el bienestar estudiantil JU/JE docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

Gráfico 16. Satisfacción con el bienestar estudiantil JU/JE coordinadores (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Los profesores que compartieron experiencias positivas frente al servicio de alimentación escolar destacaron que en los últimos años se hayan presentado mejoras en la gestión de los operadores y, por ende, en la calidad y en la variedad de los desayunos, los refrigerios y los almuerzos. Así mismo, rescataron que se hayan ido reduciendo los problemas ligados con el mal estado de los alimentos o la poca variedad en los menús.

Es un desayuno muy equilibrado, siempre tienen cuatro productos que es la fruta, está su alimento energético que puede ser carne, pollo, queso, huevo, les dan su bebida láctea, chocolate, avena, arroz con leche, jugo o yogurt, y les dan su cereal, o pan, o un sándwich, siempre. Para mí es un desayuno muy completo. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7)*

Hay una veedora de Compensar que debe mirar que el alimento salga, que la comida caliente salga en el tiempo establecido, ni muy caliente ni muy fría sino a la temperatura ideal, y que los alimentos estén en adecuada preparación. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 19)*

En el caso de los colegios rurales, específicamente el colegio 25 de la localidad 20, los profesores también valoraron positivamente la gestión del PAE, destacando que, el hecho de que el colegio esté ubicado a tres horas de

Bogotá, no ha sido un impedimento para que todos los días los estudiantes reciban comida caliente: "la alimentación escolar es perfecta, su desayuno, su comida caliente, desayuno, almuerzo, su transporte escolar" (*Maestro, Secundaria*). En este colegio, además, quienes cocinan los alimentos son madres de familia.

También es importante destacar las experiencias de los acudientes quienes, pese a no haber sido consultados en la encuesta sobre esta temática, sí manifestaron en los grupos focales su beneplácito con la gestión del PAE y, específicamente, con el hecho de que se estén cumpliendo los horarios para la alimentación de los estudiantes, establecidos en la planeación de las actividades de la JU o la JE.

El profesor de natación nos escribió por el *WhatsApp* con el siguiente mensaje: "los niños tienen que estar a las 8:30 acá en el colegio", porque a las 8:30 él los pasa a desayunar y a las 8:45 ya tienen que estar desayunados y salen para el Centro de Interés. Llegan de natación a las 11:30, él los pasa a almorzar y que de ahí se vayan a la casa a buscar la maleta para devolverse al colegio a las 12:30. (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*)

A propósito de los acudientes, en el módulo cualitativo fueron destacadas algunas experiencias innovadoras relacionadas con el PAE, con las cuales se ha buscado que los padres se involucren más en la alimentación de sus hijos. En el colegio 16 de la localidad 12, por ejemplo, algunos acudientes se han organizado para hacerle control al servicio de los operadores que sirven la comida: "lo del seguimiento es verdad porque yo participé, nos poníamos las batas y veníamos a ver cómo era la comida de los niños" (*Acudiente M, Est. Primaria*). De otro lado, también es importante relatar el relato de un padre de familia del colegio 16 de la localidad 12 quien lamentó que los operadores logísticos no estén teniendo en cuenta las necesidades alimentarias de los estudiantes que tienen problemas de salud:

Ahora tengo un inconveniente porque mi hijo sufre de alergias, entonces yo pasé todos los papeles y les dije, “¿qué posibilidad yo tengo para la comida de mi hijo?”. Yo sé que no es obligación, aclaro, pero me dijeron que Compensar no puede hacer eso porque están cocinando para no sé cuántos miles de niños y no pueden sacar tres comidas para tres niños.

Entre las principales críticas al servicio de alimentación escolar, algunos maestros trajeron a colación el desperdicio de comida. Si bien este asunto es responsabilidad de los estudiantes, algunos docentes aseguraron que hay situaciones que estimulan esta problemática como por ejemplo la repetición de un menú o de un alimento²³ en una misma semana: “...ellos se cansan, al tercer día ya no quieren más pera” (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*); otros profesores aseguraron que la diferencia entre las comidas que reciben los estudiantes en sus casas y en el colegio, también incentiva el desperdicio de los alimentos: “...a ellos en la casa nunca se les da carne en el desayuno, [en el colegio] les dan carnecita con pollo, entonces a veces es complicado” (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*).

En otros colegios, algunas maestras se quejaron por el hecho de que, en el marco de las actividades extracurriculares realizadas por los estudiantes, a algunos de ellos les están dando dos refrigerios en vez de un refrigerio y un almuerzo.

[Los estudiantes] terminan su jornada y ahí se van a otra actividad y reciben otro refrigerio, y sin recibir un almuerzo. Pensaría que la alimentación no es suficiente, yo espero que la situación mejore. (*Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7*)

Me parece tenaz porque ningún niño se va a comer dos refrigerios en la jornada y, sin embargo, está la veedora viendo que uno reparta y trate de que los niños se coman dos refrigerios en una jornada de 5 horas. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 8*)

²³ En el marco de las mesas de consulta (Ver Anexo 1.), algunas maestros hicieron el llamado para que se siga ampliando la oferta gastronómica del PAE como una estrategia para evitar el desperdicio de los alimentos.

En el caso del estudiantado, las encuestas arrojaron cierta consistencia en la pregunta por el gusto por los alimentos recibidos en el colegio ya que el 55,2% de los estudiantes de Primaria, el 66,5% de los estudiantes Secundaria y el 63,5% de los estudiantes de Media, respondieron afirmativamente esta pregunta. Para entender el porcentaje de estudiantes que señalaron que no les gusta la comida que reciben en el colegio, en el informe cuantitativo se aclara que:

La satisfacción está mediada por una serie de variables que son difíciles de cuantificar y que además no hacen parte de este estudio, como por ejemplo, que a los estudiantes no les guste las verduras a pesar de que sean saludables, o que no les guste la preparación de la comida, lo que no necesariamente significa que los colegios tengan fallas en este aspecto dentro de la implementación de la JU y/o JE, pues aquí el componente subjetivo es muy fuerte. (Correa, L., 2019, pp. 187-188)

Por su parte, en el módulo cualitativo son presentados algunos de los argumentos de los estudiantes que valoraron positivamente el PAE. Muchos de ellos afirmaron que el refrigerio es la comida que más les gusta ya que son variados, ricos y nutritivos. Esto explica porque, según lo narrado por ellos mismos, el refrigerio es la comida que menos se desperdicia.

Este año han mejorado los refrigerios muchísimo, o, sea, nos están dando cosas saludables, balanceadas y eso. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*)

Galletas, frutos secos, ponqué, jugo, yogurt... rico. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 16, Localidad 12*)

Los chinos también se concientizaron de eso, ahora sí se los comen, ya no empiezan a botarlos. (*Acudiente H, Est. Primaria, Colegio 20, Localidad 18*)

Pese a que los niños y niñas de la Educación Inicial no participaron en la encuesta, en los talleres realizados con ellos, varios aseguraron que les gustan los alimentos que les dan sus profesoras y que disfrutaban mucho el momento de consumirlos: “una bolsita de yogurt, un postre y unas uvas” (*Niño, Educación Inicial, Colegio 12, Localidad 9*).

Para entender el por qué a varios estudiantes no les gustan los alimentos que reciben en el colegio, en el informe cualitativo se rescataron algunos relatos que evidencian que es normal que a los estudiantes no les gusten ni los desayunos ni los almuerzos (en especial, los granos y las ensaladas). Otros estudiantes, e inclusive algunos acudientes, asimismo aseguraron que es frecuente que los alimentos no estén bien cocinados o que estén descompuestos; la repetición de los menús también hace que muchos estudiantes opten por no consumir la comida. Veamos algunos testimonios:

A veces las bandejas quedan mal lavadas y se ven los residuos de la comida, o el agua con que la lavan huele mal. *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 7, Localidad 7)*

Una vez trajeron unos refrigerios a mi salón y literalmente salieron solo cinco peras buenas, de resto estaban dañadas. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18)*

Es que tampoco lo ponen tan atractivo [al desayuno], ponen una papa fría con un pedazo de queso. *(Estudiante H, Grado 9°, Colegio 22, Localidad 19)*

Cuando daban frijoles o espinacas lo echaban a la basura todo, no les gustaba nada. *(Estudiante H, Grado 5°, Colegio 24, Localidad 19)*

Hay veces que les dan a los niños los frijoles duros, el arroz está crudo, las ensaladas que les dan... se supone que debe ser algo balanceado. *(Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 16, Localidad 12)*

También quedó registro de estudiantes que aseguraron que no entienden por qué los refrigerios siempre alcanzan en las actividades que hacen parte de la JU o de la JE pero no en la jornada regular. En este último caso, aseguran, es frustrante que siempre los más perjudicados sean los estudiantes de Media: “ [el refrigerio] llega al colegio pero a veces para 11° como que no queda, entonces nos dan como las sobras por decirlo así” *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9)*. Frente a esta problemática, algunos maestros aseguraron que es normal que se soliciten menos refrigerios con el fin de evitar el desperdicio de comida. Por su parte, un acudiente del colegio 7 de la localidad 7 señaló: “a mí me da pesar porque a veces uno encuentra por la calle los refrigerios botados”.

La situación del colegio 12 de la localidad 9 contrasta con la del colegio 16 de la localidad 12, en donde algunos estudiantes de Secundaria suelen rechazar el almuerzo porque no tienen hambre: “hay personas que no se alimentan, por lo menos yo no almuerzo, o sea, esa no es mi hora de almuerzo porque a mí no me gusta almorzar tan temprano”.

Con relación al servicio de transporte escolar para que los estudiantes puedan trasladarse a distintos escenarios externos a los colegios en el marco de la JU y la JE, llama la atención que, mientras la mayoría de los estudiantes de Secundaria (67,2%) valoraron positivamente este servicio, más de la mitad de los maestros (52,3%) y de los coordinadores (60%) señalaron que no es adecuado. Esta situación es bien particular si se tiene en cuenta que, al fin y al cabo, son los estudiantes quienes conocen de primera mano la calidad de este servicio de rutas. En este sentido, es positivo que solo el 15,2% de los estudiantes de Secundaria haya señalado no se sienten cómodos con el servicio de transporte escolar.

No obstante, en miras a entender las causas de esta insatisfacción, en el módulo cualitativo quedaron registrados casos como el del colegio 7 de la localidad 7, en donde algunos profesores se quejaron por el hecho de que no les estén pagando horas extras por las veces en las que han acompañado a los estudiantes en las rutas.

A los profesores que hacen acompañamiento de ruta, por ejemplo, con los niños que van a natación, les dicen, “bueno profe, yo le pago la hora o la hora y media que usted está allá acompañando al niño, pero yo no le voy a pagar la hora que usted los acompaña en el bus de ida y la hora en que usted los acompaña en el bus de regreso”.

En el caso de los estudiantes, algunos se quejaron porque todavía no les han enviado las rutas que necesitan para asistir a los distintos escenarios: “no se sabe cuándo vamos a empezar porque no han llegado los buses. [...] Cada

semana nos dicen “la otra semana”, y pasa otra semana y nos dicen “la otra semana” y así” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 1, Localidad 3*). Como consecuencia de esta problemática, según lo narrado por una acudiente del colegio 7 de la localidad 7, han habido casos en los que han subido a varios estudiantes a un bus sin respetar la norma que señala que cada niño debe ocupar un puesto.

Con relación a las buenas experiencias frente a las rutas escolares, algunas comunidades destacaron la puntualidad de los conductores así como la amabilidad de las monitoras: “[El transporte] es bueno porque va la monitora y el docente acompañante, y ahora último, los profesores de la práctica también van, entonces es muy seguro” (*Maestra, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7*). En otros colegios, tanto los rectores como los maestros, resaltaron la pertinencia y el buen funcionamiento del programa “Al Colegio en Bici”.

Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes

Formación inicial. El apoyo a la formación inicial es el primer componente del Sistema de Formación Docente y, según lo establecido en el PSE, “...incluye procesos formativos de licenciaturas para docentes normalistas, cursos de profesionalización para no licenciados y acompañamiento a los noveles” (SED, 2017, p. 103).

En el módulo cualitativo, si bien sí se indagó por los procesos formativos para los maestros normalistas, lo cierto es que en prácticamente todos los colegios, las comunidades educativas desconocen si en sus instituciones hay maestros normalistas. Las únicas referencias se dieron, por ejemplo, en el colegio 13 de la localidad 10 y en el colegio 14 de la localidad 11, en donde los rectores afirmaron que actualmente en la planta docente de sus instituciones no hay ningún maestro normalista; todos los profesores son licenciados altamente

calificados. A propósito del colegio 14 de la localidad 11, el rector también señaló que desde la administración distrital se ha ofrecido muy poco acompañamiento a los docentes que no son licenciados.

Por su parte, algunos maestros aseguraron que la gran mayoría de ellos ya cuentan con por lo menos una licenciatura e inclusive con un posgrado: “yo soy licenciada en pedagogía infantil, tengo una especialización en lúdica educativa y tengo una maestría en educación” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*). Otros profesores aseguraron que en el distrito todavía hay muchos profesores que son profesionales no licenciados, que optan por trabajar en el sistema público educativo como un “escampadero” mientras encuentran un mejor trabajo.

Con relación a la situación de los maestros normalistas, es importante traer a colación uno de los hallazgos de las mesas de consulta con maestros (ver Anexo 1.): algunas profesoras aseguraron que la considerable reducción en el número de normalistas en los colegios públicos de Bogotá durante los últimos años, se ha debido a que muchos de estos jóvenes están ingresando directamente a la educación superior a realizar una licenciatura, tan pronto salen de la Escuela Normal.

Formación avanzada. El apoyo de la SED a los maestros y a los coordinadores para que realicen un programa de formación avanzada es un tema central dentro de la política para la formación docente. El objetivo principal de esta iniciativa es que los profesores que fueron apoyados para la realización de una especialización, una maestría o un doctorado, puedan retornar a sus colegios a impactar las prácticas de aula, incentivar la investigación, promover la innovación y a generar espacios para el diálogo de saberes con los demás profesores (SED, 2017).

Inicialmente, es importante traer a colación los hallazgos del módulo cuantitativo en donde quedó en manifiesto que solo el 12,8% de los maestros y el 14,3% de los coordinadores han recibido apoyo de la SED para la realización de un posgrado. En concordancia con estos datos, el 87,2% de los maestros y el 85,7% de los coordinadores aseguraron que no han recibido apoyo de la administración distrital para la realización de un posgrado. El bajo porcentaje de maestros que aseguran haber sido beneficiados para cursar un programa de formación avanzada, contrasta con la información presentada en el módulo cualitativo en donde varios docentes y directivos docentes aseguraron que son muchos los profesores que ya cuentan con un posgrado, guiados por su interés en actualizar y profundizar sus conocimientos. Sobre este punto es importante considerar el hecho de que varios docentes se hayan costeado sus estudios o hayan recibido becas de entidades distintas a la SED.

Con relación a los maestros que han recibido apoyos de la SED para la realización de un programa de formación avanzada, llama la atención que varios de los testimonios recolectados en el módulo cualitativo hayan sido compartidos por mujeres:

Pude ser acreedora al 70% con las condiciones y ya terminé la maestría en el Externado. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8)*

En este momento hay conmigo dos profesoras que estamos becadas por la Secretaría, estamos cursando la maestría. *(Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19)*

En lo que tiene que ver específicamente con la realización de doctorados, es muy positivo el hecho de que varios rectores hayan compartido su satisfacción por el hecho de contar con varios profesores doctores entre su planta docente. En el colegio 22 de la localidad 19, por ejemplo, el rector afirmó que en su institución hay 8 profesores con doctorado quienes además han tenido la posibilidad de realizar intercambios en el exterior: “aquí los ocho maestros que son doctores se han capacitado en Cuba, en México, en Argentina y en

Colombia”. En el caso del colegio 13 de la localidad 10, el rector afirmó que en su colegio hay cuatro profesores con doctorado, quienes también dan clases en algunas universidades²⁴. Por su parte, el rector del colegio 14 de la localidad 11 destacó la pertinencia de los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF) ya que les ha permitido a los profesores señalar qué tipo de oferta académica necesitan según sus intereses y las necesidades del contexto.

Sobre la posibilidad de realizar un doctorado, algunos maestros reconocieron que, evidentemente, existen muchos problemas vinculados con la dedicación de tiempo completo que caracteriza a estos programas académicos. No obstante, algunos de ellos han solicitado licencias para estudiar en el exterior o han realizado estos estudios bajo la modalidad virtual.

La virtualidad hoy en día abre un campo como más amplio para aquellos que no pueden, por ejemplo las compañeras que son mamás, que son madres cabeza de familia muchas veces no pueden. Entonces ese campo sí ha sido como muy utilizado allá en el colegio y tengo varios compañeros que están haciendo así sus doctorados. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*)

En lo relacionado con la incidencia en los contextos escolares de los maestros que han realizado un programa de formación avanzada, algunos rectores valoraron positivamente el hecho de que estos profesores estén retornando a los colegios muy motivados y con la intención de mejorar los procesos académicos; el rector del colegio 13 de la localidad 10, por ejemplo, aseguró que el mejoramiento en las Pruebas Saber que se ha dado en su institución se ha debido, en parte, a la gestión de los profesores que han realizado algún programa de formación avanzada. En el caso del colegio 22 de la localidad 19, el rector afirmó que estos docentes han mejorado sus prácticas de aula y las relaciones con el estudiantado: “los maestros vienen con otras

²⁴ Con relación a los profesores que también trabajan en algunas universidades, la DILE de Chapinero afirmó que “muchos docentes que se oponen a la Jornada Única son justamente los que tienen estos posgrados y trabajan en universidades, lo hacen para no perder esa disponibilidad de tiempo [que les permite] ejercer en otro lugar”.

miradas, con otras proyecciones, con otros apoyos, el respeto que tienen para el niño es muy grande”. Es llamativo también el caso de una maestra de Media del colegio 12 de la localidad 9 quien aseguró que ha sido muy enriquecedor el poder contar con colegas posgraduados interesados en socializar sus investigaciones con sus pares.

Las experiencias positivas registradas en estos colegios contrastan con las de otras instituciones en donde algunos actores se quejaron ante el hecho de que los maestros posgraduados no estén teniendo incidencia en los procesos escolares²⁵: “hicieron una evaluación de los docentes que salieron de esas maestrías de investigación, cómo estaban impactando a sus colegios, resulta que se dieron cuenta que no había un impacto significativo en los procesos académicos” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*). De acuerdo a lo afirmado por el rector del colegio 14 de la localidad 11, esta situación es, en parte, responsabilidad de la SED por no hacerle seguimiento a los profesores que han sido apoyados para realizar sus estudios: “la norma lo único que plantea es que [los docentes] permanezcan dos años y no más, pero de resto no hay un papel como protagónico en ese sentido”. La DILE de Chapinero fue más allá y agregó que no es claro si la inversión de la SED está retornando a las aulas o si está incidiendo, por ejemplo, en la mejora en las pruebas estandarizadas:

Me tomé el trabajo de hacer una investigación chiquitita de mis maestros de mi localidad, y es donde más doctores tengo, más maestrías tengo y más especializaciones tengo... pero al hacer el cruce versus pruebas que es tristemente por donde nos miden, pues no se ve reflejada. Entonces yo hice esa pregunta ¿qué pasa si tengo lo más cualificado pero no lo estoy viendo reflejado en el aula, cuando la Secretaría es la que ha pagado para que usted devuelva? Esa doble vía “yo te doy pero tú me das”, y ¿en qué me das? En cualificar mejor mis estudiantes.

²⁵ Sobre esta problemática, los maestros que participaron en las mesas de consulta (Ver Anexo 1.) señalaron que es importante que la SED y las instituciones educativas gestionen espacios tiempos para que los maestros que han realizado un posgrado puedan realizar investigaciones en los colegios.

Es importante destacar, no obstante, el hecho de que algunos profesores hayan señalado que desde la SED se han comenzado a tomar medidas frente a esta problemática. Aseguraron que ahora a los maestros se les exige que las maestrías deban estar relacionadas con las prácticas pedagógicas en el aula y que los proyectos de investigación deben implementarse en el colegio donde trabaja el maestro: “el docente tiene que presentarse con otros dos del mismo colegio, plantear una propuesta pedagógica frente a una problemática de la institución y, si es abanderado, entonces pasa el proceso de formación” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*).

De otro lado, en lo que concierne a las posibilidades para acceder a los apoyos de la SED para la realización de un posgrado, en los resultados de la encuesta se observa que el 58,5% de los maestros y el 60% de los coordinadores consideran que es fácil acceder a estos beneficios. Si bien estos datos son importantes, llama la atención que el 41,5% de los profesores y el 40% de los coordinadores consideren que no es fácil acceder a estos apoyos de la SED, lo cual estaría evidenciando que todavía existen algunas barreras que impiden que un mayor número de docentes se beneficien de estos programas (Correa, L., 2019).

Sobre esta temática, en el informe cualitativo algunos maestros aseguraron que, en comparación con la administración anterior, en esta hubo un considerable recorte en el número de becas y en los convenios con universidades gestionados por la SED. También refirieron la reducción en la oferta académica de los programas, situación que es problemática ya que la oferta vigente no recoge los intereses de muchos profesores. Frente al tema de los intereses académicos de los maestros, no obstante, el rector del colegio 14 de la localidad 11 aseguró que estos muy pocas veces coinciden con las necesidades de los colegios. Otro factor que puede explicar las dificultades para acceder a los apoyos de la SED tiene relación con una mayor rigurosidad en los

requisitos para ser beneficiario de estas becas; esta situación ha generado que algunos profesores desistan de estudiar u opten por costearse sus estudios. Veamos algunos testimonios:

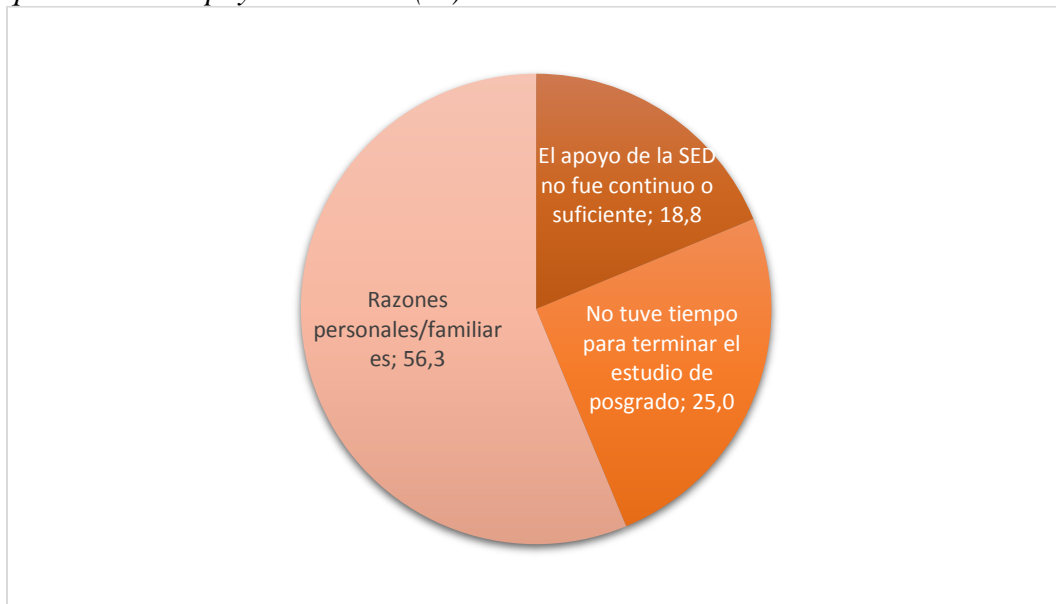
Actualmente muchos tratamos de ingresar pero es muy difícil, muy poquitos cupos, uno se cansa en el proceso porque piden muchas cosas. (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*)

Son 35 cupos para 500 aspirantes. Ya va a ser un año que no abren convocatoria para esas becas, ¿por qué? porque supuestamente no hay presupuesto, entonces digamos que es muy contradictorio. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19*)

Con respecto a los profesores que han sido beneficiarios durante esta administración, es importante destacar el caso de una maestra de Media del colegio 12 de la localidad 9 quien aseguró que se han presentado muchos problemas administrativos en los trámites de las becas y que, además, le han cambiado las condiciones originales del acuerdo: “digamos que en la oferta te pagaban el 75% de la carrera y al final resultaron que no, que no era el 75% porque ya habíamos avanzado no sé cuánto, entonces resultaron como casi el 50%”.

A propósito de los beneficiarios de estos programas, en los resultados del módulo cuantitativo se observó que el 58,5% de los maestros y el 50% de los coordinadores ya finalizaron sus estudios; el 22% de los profesores y el 30% de los coordinadores lo están cursando actualmente; y el 19,5% de los docentes y el 20% de los coordinadores nunca finalizaron sus estudios. Con relación a aquellos que optaron por no terminar sus estudios, es importante precisar el hecho que, como se ve en el gráfico 17, el 56,3% de los docentes aseguraron que lo hicieron por situaciones personales o familiares. Sobre este punto, en el informe cualitativo algunas profesoras aseguraron que la maternidad las ha llevado a abandonar su intención de cursar un posgrado.

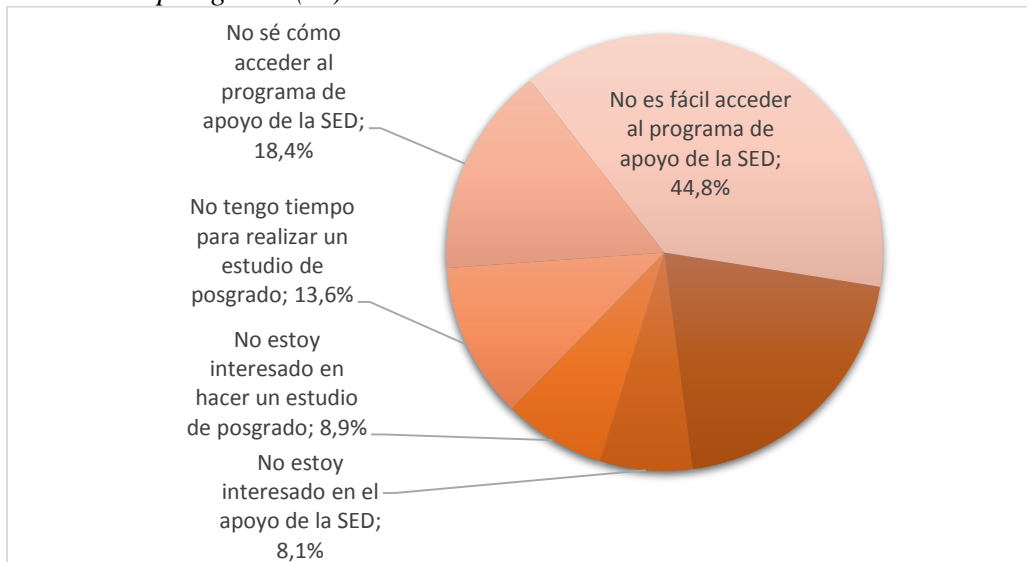
Gráfico 17. Razones de los docentes para no culminar el postgrado para el que recibió el apoyo de la SED (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

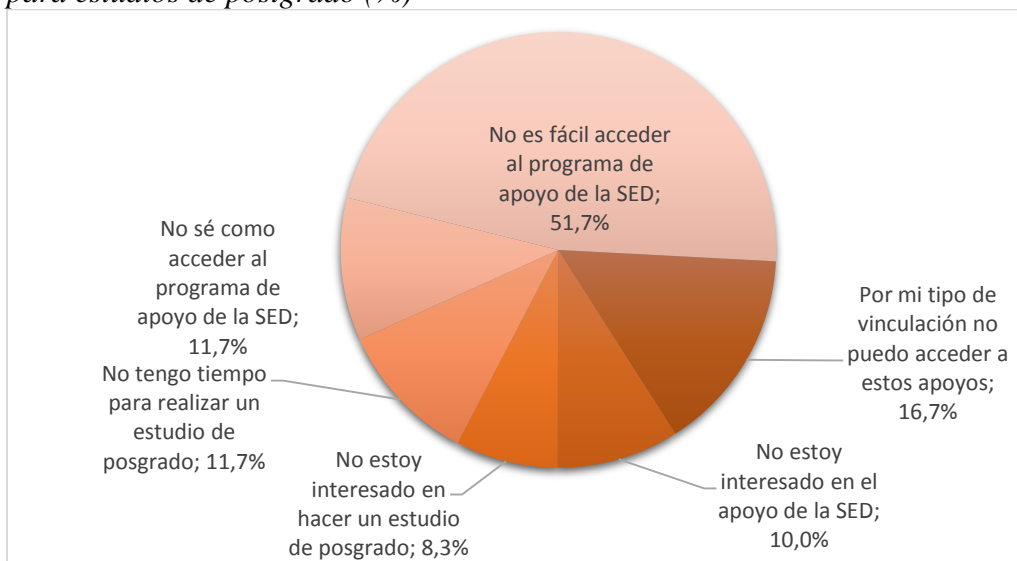
En el caso de los coordinadores, el hecho de que el 50% haya señalado que abandonó el posgrado por falta de tiempo, y el otro 50% porque no tuvo el apoyo suficiente de la SED, puede interpretarse como un problema en la intensidad horaria de estos funcionarios, la cual no les permite asumir plenamente las responsabilidades propias de un programa de formación avanzada.

Gráfico 18. Razones de los docentes para no recibir el apoyo de la SED para estudios de postgrado (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Gráfico 19. Razones de los coordinadores para no recibir el apoyo de la SED para estudios de postgrado (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Continuando por la indagación por las razones de los maestros y de los coordinadores para no haber realizado algún posgrado con el apoyo de la SED,

en los gráficos 18²⁶ y 19 se observa que prácticamente la mitad de ellos considera que no es fácil acceder a estos programas; como se vio, problemas como la reducción en el número de becas impactan sobre las expectativas de los profesores. De otro lado, frente al hecho de que la segunda opción más marcada haya sido los problemas por el tipo de vinculación laboral (24,1% de los maestros; 16,7% de los coordinadores), en el informe cualitativo hubo maestros que dijeron que su ubicación en el escalafón docente no les ha permitido postular a los concursos de la SED; sobre este tema, está el caso de una maestra de Educación Inicial del colegio 20 de la localidad 18 quien aseguró que, por estar en la categoría 14 del escalafón y por estar próxima a pensionarse, no ha podido presentarse a las convocatorias. También está el caso de los maestros provisionales, quienes tampoco pueden ser beneficiarios de estas becas.

A propósito de esta temática, es importante traer a colación el caso de una profesora de Media del colegio 12 de la localidad 9, quien aseguró que no ha podido realizar un doctorado porque la política de formación docente solo contempla la entrega de un incentivo a los maestros y ella ya recibió apoyos para cursar la maestría: “solo te puedes presentar una vez o a tu posgrado o a tu maestría pero no más, de ahí pare de contar, el resto de toca a ti por tu cuenta”.

Algunos de los maestros que no han podido recibir algún apoyo de la SED y que han optado por pagarse sus estudios, aseguraron que al día de hoy se encuentran con muchas deudas; también señalaron que es muy difícil y lento el proceso para que les aumenten el salario luego de finalizar un posgrado.

Entonces por qué opta uno, pues por pagar las privadas, estamos endeudados hasta el codo y pues ahora con la dificultad del ascenso... le reconocen a uno

²⁶ Frente a los datos del gráfico 18, en el informe cuantitativo se aclara que: “resulta necesario mencionar que, la opción que tiene el mayor porcentaje de respuesta [...] es sobre la que hay que tener cuidado a la hora de hacer inferencia poblacional, pues es la única que exhibe un error absoluto de 4,1%, lo que significa que es un error que empieza a restar la confiabilidad estadística de esa opción de respuesta. Sin embargo, dado que las demás opciones cumplen con el criterio establecido del 3%, se garantiza la confiabilidad estadística de la pregunta” (Correa, L., 2019, p. 223).

como setenta mil pesos porque estudié maestría ¿no? Pero si pagas tu crédito mensual por no esperar la beca, es por tu deseo de salir adelante [...]. Entonces es una doble presión de que tienes que pagar compromisos, tienes que pagar cosas. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

Yo hice la maestría gracias a la Secretaría en la Universidad Distrital, pero sí llega un momento en el que uno dice, “bueno, sí, la maestría, ¿pero qué hay ahí?”, no pude ascender. (*Maestra, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Es pertinente cerrar este apartado trayendo a colación las solicitudes que elevaron algunos maestros para que desde la administración distrital se aumente la cantidad de becas, así como la oferta de los programas académicos, y se reduzcan los requisitos para acceder a estos beneficios. Hubo profesores que también hicieron el llamado para que se evalúe la posibilidad de quitarle horas de docencia a los docentes posgraduados con el fin de que tengan más tiempo para la investigación.

Formación permanente. Otro de los componentes del Sistema de Formación Docente es la apertura de Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), los cuales contemplan espacios de formación como diplomados, seminarios de actualización, conversaciones entre pares y con expertos, la Cátedra de Pedagogía, Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), pasantías nacionales e internacionales y otros escenarios que promuevan el intercambio de experiencias alrededor de la innovación de los procesos pedagógicos. En algunos casos, las comunidades educativas han construido sus Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF) con el fin de dar a conocer a la administración distrital las temáticas priorizadas por los docentes de cada colegio; con esta información se espera que la SED gestione la apertura de PFPD que recojan los intereses de los profesores²⁷.

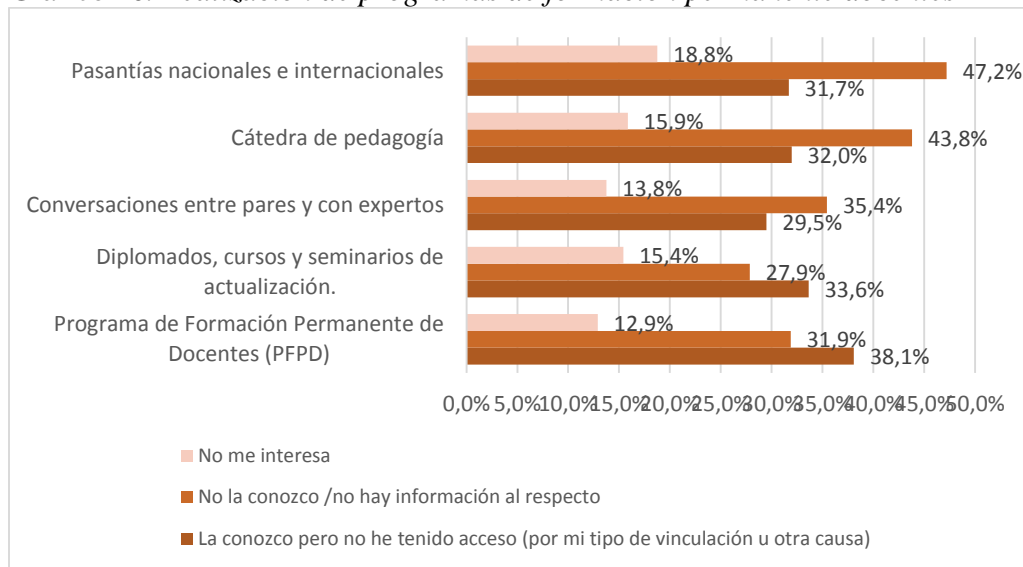
²⁷ Los profesionales de la SED que participaron a las mesas de consulta (ver Anexo 2.) señalaron que es importante seguir haciendo pedagogía para que las comunidades “entiendan que los PIAF no son una lista de peticiones sobre los programas que quieren estudiar los profesores sino que son el escenario para que las comunidades educativas puedan planear los procesos de cualificación docente de acuerdo con los fundamentos del PEI y las particularidades de cada colegio”.

En la lectura cruzada de los hallazgos de los módulos cualitativo y cuantitativo, quedó en evidencia la baja participación de los maestros y de los coordinadores en los PFPD. En el caso de las encuestas²⁸, como se puede observar en el gráfico 20, es importante el porcentaje de maestros que aseguraron que no conocen, que no han tenido información o que no les interesan las pasantías nacionales e internacionales (66%); la Cátedra de Pedagogía (59,7%); las conversaciones entre pares y con expertos (49,2%), los diplomados, cursos y seminarios de actualización (43,3%) y los Programas de Formación Permanente para Docentes (PFPD) (44,8%).

En el caso de los coordinadores, llama la atención que estos hayan registrado un porcentaje más alto en el caso de las pasantías nacionales e internacionales (71,4%), de la Cátedra de Pedagogía (62,8%), y de los Programas de Formación Permanente para Docentes (PFPD) (54,3%), y uno más bajo en el caso de las conversaciones entre pares y expertos (41,4%). Respecto a los diplomados, cursos y seminarios de actualización, el porcentaje fue muy similar al registrado por los profesores.

²⁸ En el caso de los gráficos 20 y 21, “es importante aclarar que [...] las opciones de respuesta 4 y 5, tienen unos errores absolutos por encima del 3%, pero por debajo del 4% lo que se considera que no afecta la confiabilidad estadística de las preguntas para su inferencia poblacional, pero se estima importante hacer esta mención frente a los resultados presentados” (Correa, L., 2019, p. 230).

Gráfico 20. Realización de programas de formación permanente docentes

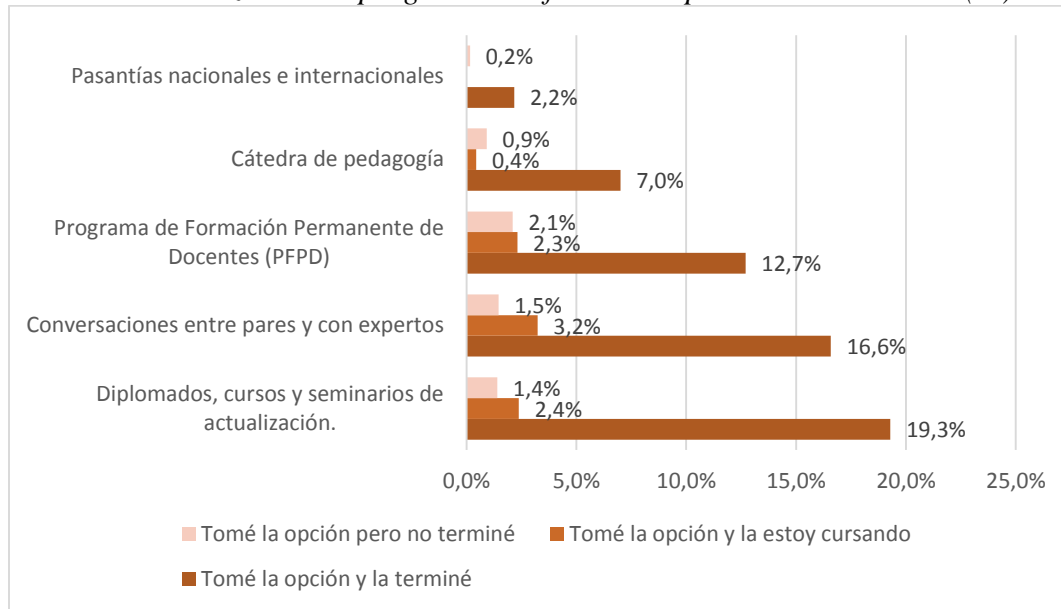


Fuente: (Correa, L., 2019)

En el gráfico 21 se observa, en primer lugar, que muy pocos profesores han tomado alguno de los programas de formación permanente. En segundo lugar, se observa que los programas que los docentes más han terminado son los diplomados y los cursos (19,3%), y los que menos las pasantías nacionales o internacionales (2,2%). Esta tendencia asimismo se mantuvo en el caso de los coordinadores²⁹. Para entender por qué las pasantías son las menos conocidas o las que menos cursan los profesores, en el informe cuantitativo se plantea que esto puede deberse a los problemas en la difusión de estos programas o a la escasez en la oferta de este tipo de espacios de formación.

²⁹ El 21,43% de los coordinadores señalaron que optaron por hacer un diplomado y que ya lo terminaron, mientras que solo el 1,43% afirmó lo mismo para el caso de las pasantías nacionales o internacionales.

Gráfico 21. Realización de programas de formación permanente docentes (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Como se decía al comienzo de este apartado, los hallazgos del módulo cualitativo también evidenciaron una baja participación de los docentes en los PFPD. De todos los maestros que fueron consultados en esta Fase 4 del SISPED, muy pocos hicieron referencia a su participación en uno de estos espacios de formación. Se destaca el caso de una maestra de Secundaria del colegio 7 de la localidad 7 quien compartió la siguiente experiencia:

El año pasado estuve en encuentro intercultural por parte de la Secretaría y nos dieron nuestro diploma y pues bueno, tres días participé. Eso sí, en ese sentido veo que si uno está también interesado se puede estar metiendo en la página [web de la SED] y asistir así por medio de invitaciones que llegan al colegio.

Este relato destaca un tema de mucha importancia y es el hecho de que algunos maestros, interesados en ampliar su formación, saben que en la página web de la SED constantemente encuentran ofertas e invitaciones a distintos programas de formación. Esto es muy importante -trayendo a colación los resultados del gráfico 20- si se tiene en cuenta el alto porcentaje de profesores que aseguraron que no hay información sobre la oferta de los PFPD. Sobre esta

situación, también es importante el hecho de que en los grupos focales varios maestros hayan asegurado que sí reciben correos informativos de la SED sobre los PFPD pero que no pueden participar en estos espacios porque no tienen tiempo, porque no les interesa o porque en su colegio no les dan permiso para asistir a actividades fuera de la institución. Llama la atención que algunos docentes hayan señalado que en los últimos años se ha reducido la oferta de los PFPD.

En las explicaciones de los maestros respecto a su no participación en estos espacios de formación, algunos de ellos aseguraron que, el poco tiempo libre que tienen, prefieren dedicarlo a la realización de un programa de formación avanzada ya que los posgrados sí les son útiles para ascender en el escalafón docente. Una maestra del colegio 6 de la localidad 7, por ejemplo, aseguró que se está preparando para realizar un doctorado y que por eso no tiene tiempo para realizar otras actividades de formación: “mi interés es más el doctorado, entonces quiero empezar a formarme para eso porque obviamente los requerimientos en inglés son altos y las publicaciones... entonces hay que hacer un trabajo previo para eso”. En relación a los problemas con los permisos para asistir a los PFPD, esto dijeron algunas profesoras:

Es muy complicado por el horario porque entonces tocaría licenciar niños, o sea, es un poquito difícil. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7)*

Intenté hacerlo una vez no tuve como la disciplina para poder terminarla, entonces no he podido acceder a uno de esos y lo otro es que cuando salen de forma presencial, pues también se vuelve complejo en términos de que a veces es en el horario que tú estás trabajando y eso también es difícil. *(Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7)*

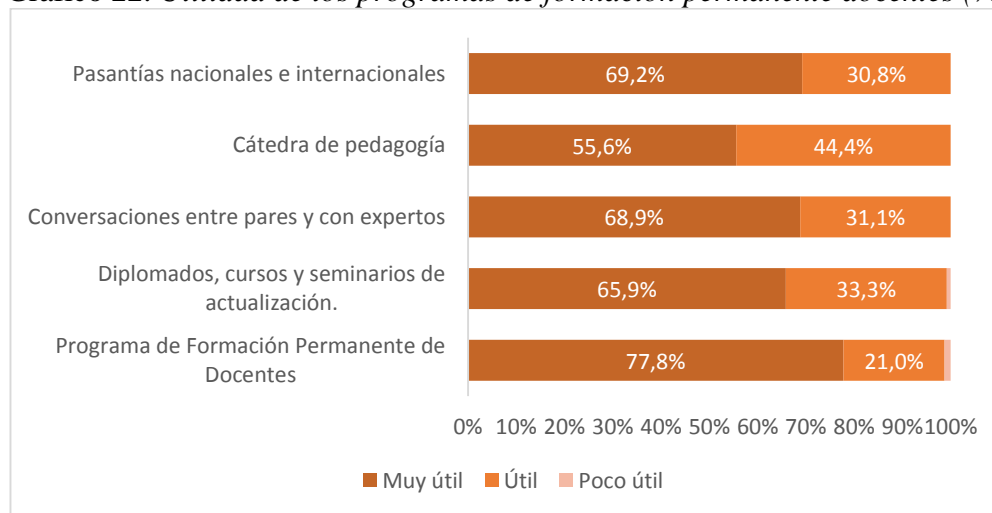
Otro punto sobre el que es importante detenerse es la aparente poca cantidad de cupos en algunas de las actividades gestionadas por la SED. Sobre este punto, está el caso de una maestra del colegio 20 de la localidad 18 quien aseguró que una compañera suya se postuló para ir a un concurso de tecnología

en Japón, el cual estaba patrocinado por la SED y que, pese a cumplir con todos los requisitos, no fue seleccionada porque solo había cupos para cinco profesores.

Ella dice que habíamos como 50, 60, que cumplíamos todos los requisitos, “no, solo hay 5 cupos” y los eligieron por respecto al Inglés, al que mejor hablara Inglés. Entonces dice ella “pues claro y más de uno descorchado”, pero cumplían con todos los requisitos porque tenían que montar un proyecto, tenía que estar establecido, que el consejo académico... pero no había cupo para todos, entonces sí hay cositas como esas.

Volviendo a los resultados del módulo cuantitativo, es importante analizar los resultados del gráfico 22³⁰, los cuales dan cuenta del nivel de utilidad de los PFPD por parte de los profesores que han cursado algunos de estos programas. Como se ve, prácticamente el 100% de los maestros considera que han sido “útiles” o “muy útiles” los distintos PFPD que han tomado. En el caso de los coordinadores, los resultados son muy similares; la única diferencia importante se presenta en la utilidad de los diplomados, cursos y seminarios de actualización, en donde el 15,4% aseguraron que no les han sido útiles.

Gráfico 22. Utilidad de los programas de formación permanente docentes (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

³⁰ De acuerdo con Correa, L., (2019), “los datos del Gráfico [22] corresponden a los resultados muestrales, pues los resultados poblacionales, tienen unos errores absolutos muy altos, lo que afecta la inferencia a nivel poblacional” (p.231).

Con relación a los resultados del análisis bivariado para esta categoría³¹, es importante destacar los siguientes hallazgos.

- Hay más interés y más participación en los PFPD de parte de las maestras que de los maestros.
- El tipo de vinculación laboral es una barrera para el acceso a los programas de formación docente. Los maestros provisionales manifestaron en 7,1 puntos porcentuales más que lo de planta, que conocen pero que no han tenido acceso a los PFPD³².
- Los docentes de colegios con Jornada Única conocen, han tomado y han terminado un PFPD, más que los docentes de las jornadas regulares.
- Los docentes de la jornada de la tarde manifiestan en mayor proporción que no conocen o no tienen información sobre los PFPD, en comparación con sus pares de la jornada de la mañana.
- Las coordinadoras en 11,4 puntos porcentuales más que los coordinadores, tomaron un PFPD y lo terminaron.
- Ninguno de los coordinadores de los colegios con Jornada Única mencionó haber tomado un PFPD en cualquiera de las tres opciones de respuesta (“terminarlo”, “no terminarlo”, “estar cursándolo”).

Para cerrar este apartado es importante destacar algunas de las recomendaciones compartidas por los profesores con el fin de mejorar la incidencia de los PFPD. Algunos aseguraron que sería importante realizar actividades de formación dentro de los colegios para que los profesores no

³¹ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a maestros y coordinadores con relación a los PFPD según el grado el sexo, el tipo de contrato y la jornada académica, véase: Correa, L., 2019, pp. 232-240.

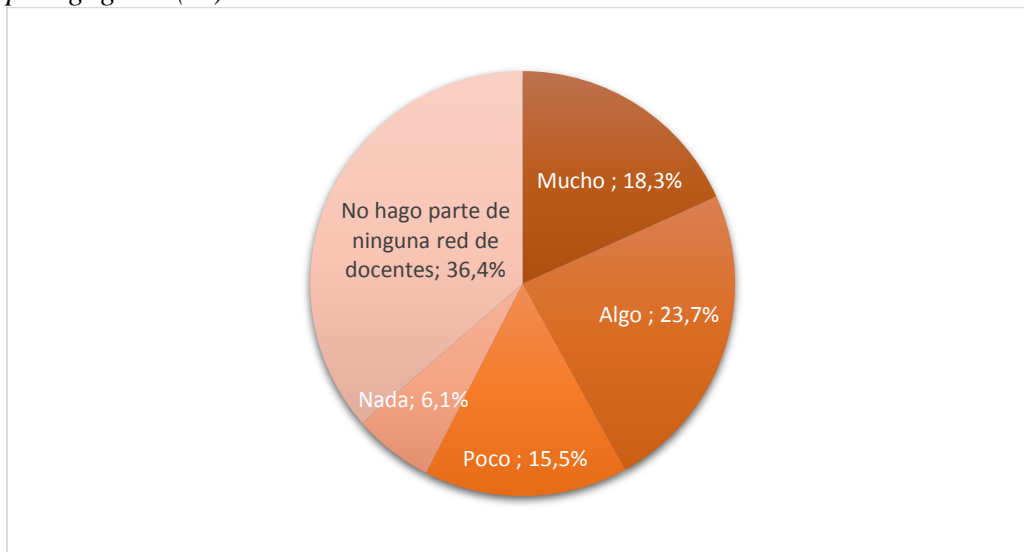
³² Sobre este punto es importante traer a colación los diálogos sostenidos con los maestros en el marco de las consultas colegiadas (ver Anexo 1.) en donde algunos de ellos criticaron el hecho que, para el caso de Primaria y de la Educación Inicial, hace 7 años que no se abre un concurso de planta. Esto hace que muchos de los maestros y maestras de estos niveles educativos sean provisionales y, por ende, no pueden postular a los programas de formación ofrecidos por la SED.

tengan que trasladarse a escenarios externos, con todos los problemas que esto acarrea. Otros manifestaron que es importante que la SED revise y amplíe la oferta académica de estos espacios de formación, teniendo en cuenta las inquietudes y las necesidades no solo de los maestros sino también de los estudiantes.

Falta más capacitación de parte de Secretaría porque entre nosotros ya hay muchos que somos antiguos, estamos en lo obsoleto, y el mundo va muy rápido, y hay cosas que, pues, por ejemplo, hace unos añitos uno ni manejaba el computador ni el internet. *(Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7)*

Innovación. Como una estrategia para fortalecer el Sistema de Formación Docente, en el PSE también se estableció el apoyo institucional a los espacios de encuentro de los maestros, como una estrategia para incentivar la formación de redes en las que estos actores puedan conocer a sus pares y socializar sus experiencias pedagógicas más significativas. Sobre este punto, en la encuesta se les consultó a los docentes si hacían parte de alguna red y si estas incentivaban su reflexión e intercambio de experiencias en el aula para la innovación de sus prácticas pedagógicas.

Gráfico 23. *Redes distritales de maestros e innovación de prácticas pedagógicas (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

De acuerdo a la información contenida en el gráfico 23, el 36,4% de los profesores no hacen parte de ninguna red de docentes. Del 63,6% que afirmó que sí hacen parte de alguna red, el 18,3% aseguró que estas han incentivado mucho su reflexión e intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas de aula; el 23,7% señaló que algo; el 15,5% que poco; y el 6,1% que nada³³.

Como complemento a estos datos, en el módulo cualitativo se recolectaron algunas experiencias de maestros que han hecho parte de distintas redes de trabajo en escenarios como los Centros de Innovación, las mesas estamentales, los foros locales, entre otros. En el caso de los Centros de Innovación -definidos en el PSE como “escenarios para el intercambio, diálogo, reflexión y divulgación, en torno a la transformación de la práctica pedagógica en el aula de clase, en la institución educativa y en los diferentes ambientes de aprendizaje que ofrece la Ciudad Educadora” (SED, 2017, p. 105)- llama la atención que las referencias sobre estos espacios hayan provenido principalmente de los rectores y no tanto de los docentes. El rector del colegio 22 de la localidad 19, por ejemplo, afirmó que:

A nosotros nos citan constantemente a esas innovaciones y en esas tres salas albergan alrededor de 120 maestros, y ahí hay capacitaciones, hay nuevas tecnologías. Aparte de eso hay la posibilidad de decir cómo está cada colegio en la parte de conectividad de equipos, de tecnologías.

En esta misma línea, el rector del colegio 14 de la localidad 11 también destacó la pertinencia académica de los Centros de Innovación; no obstante, llamó la atención sobre las estrategias de difusión de estas apuestas por parte de

³³ Según lo aclara Correa, L., (2019) “aunque la confiabilidad estadística de esta pregunta permite la inferencia poblacional, es importante mencionar que los errores absolutos para las opciones de respuesta “algo” y “no pertenezco” a ninguna red son de 3,3% y 3,7% que, aunque por encima del criterio establecido del 3%, no son tan altos como para alterar la confiabilidad estadística, lo que, en términos generales y dados los bajos errores de las otras respuestas, permite hacer la inferencia poblacional en esta categoría” (p. 242).

la SED, y sobre las dificultades para que los profesores asistan y se apropien de dichos espacios.

En la última exposición que tuvimos en Ágora de todo lo que hay a nivel de ciencia y tecnología para maestros, y todo lo que se pueda aprovechar, uno queda aterrado de todo lo que el Distrito brinda, y que uno a veces piensa está como sub utilizado, o sea, se podría dar todavía más alcance a todos esos recursos. [...] Falta no sé si más dinamismo o una metodología diferente para su utilización, es decir, uno sabe que son importantes, que son vitales para el funcionamiento, que de una u otra manera le apuntan a la mejora, pero ya a la hora de que los maestros hagan parte de eso, de que vayan, de que “mire, aquí está este producto, aprovechémoslo”, es ahí donde la cosa se cuelga.

Algunos profesores, por su parte, aseguraron que en muchas ocasiones no cuentan con los permisos para ir a los Centros de Innovación durante su jornada laboral; otros dijeron que saben de la existencia de estos espacios pero que desconocen qué tipos de actividades se realizan allí; otros señalaron que han recibido invitaciones del IDEP para sumarse a los centros pero que aún no se han organizado para ir; también hubo quienes afirmaron que no saben qué son los Centros de Innovación. Veamos algunos testimonios:

No nos ha llegado invitación. Si nos llega, vamos... pero para primera infancia no nos ha llegado invitación para participar en esos encuentros. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

Ningún profesor quiere hacer doble jornada, o sea, ya uno tiene su día, “en la mañana hago esto y en la tarde trabajo”, y tampoco hay un incentivo, entonces a la gente no le gusta ir a eso. (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*)

La baja incidencia de los Centros de Innovación contrasta con el alto reconocimiento de los foros institucionales, locales y distritales por parte de los maestros. De acuerdo a las experiencias compartidas por varios de ellos, los foros son el principal escenario para el intercambio de saberes entre las comunidades educativas de los distintos colegios de la ciudad:

Se hace el foro institucional y ahí está la presentación de los proyectos. Los maestros visitamos los proyectos, conocemos los resultados de cada uno, y se

hace una especie votación de quién va a ir al foro local. Sé que ha habido maestros que van al foro local, algunas veces como asistentes, otras como ponentes. *(Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7)*

En los foros institucionales yo hacía la propuesta de cómo la inclusión es pertinente cuando se trabaja la familia, el colegio y el niño, y a partir de eso, esa experiencia la llevaron como propuesta y salimos seleccionados para participar en los foros locales. [Solo] llegamos hasta ahí porque los foros distritales eran totalmente otro tema y se rompió el proceso. *(Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8)*

Las mesas estamentales también son un espacio importante para el encuentro entre los distintos actores de la comunidad educativa, especialmente los docentes. Si bien en estas mesas los profesores pueden decidir qué temáticas abordar, lo cierto es que muchas veces estos escenarios son aprovechados por las comunidades para conocer sobre las políticas o los proyectos de la administración distrital en los territorios³⁴.

Bosa tiene una mesa pedagógica local, nos reunimos cada mes o cada dos meses dependiendo de las necesidades de las nuevas políticas, de las necesidades de conocer las nuevas estrategias que han salido de la Alcaldía o de la Secretaría. [...] El año pasado en la mesa pedagógica el tema que trabajamos fue el acercamiento a la lectura y a la escritura para los niños de primera infancia. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7)*

Aparte de estos espacios institucionales para la participación de los docentes, algunas comunidades también hicieron referencia al funcionamiento de otras redes, tanto en los colegios como en las localidades, las cuales giran en torno a distintos intereses o temáticas compartidas por los profesores. En estas redes se trabajan temáticas relacionadas con la convivencia escolar, la tecnología, el arte, los deportes o la ciencia. Veamos algunas experiencias:

³⁴ Sobre el acompañamiento a las mesas de docentes, el DILE de Teusaquillo afirmó: “aunque nosotros acompañamos todas las mesas, el propósito del sistema de participación es que ellos deliberen, diseñen y participen en la construcción de política pública de educación. Desde esta mesa de docentes están buscando ahorita a diseñar un espacio de comunicación ampliado, yo decía, a mí me parece genial para varias cosas, difusión, divulgación... sus temas estructurales en cuanto a la política laboral o a la política educativa a nivel nacional tienen unos espacios. Hablémoslo aquí, en el orden local, qué hay, de qué manera se puede retroalimentar, ir en doble vía, y que eso también incida en un mejoramiento”.

[Algunos maestros] están vinculados, por ejemplo, en red de coordinadores, red de orientadores, red de maestros de Educación Física, red de maestros de bilingüismo. Entonces se cuentan y se hacen experiencias de su trabajo. (*Rector, Colegio 22, Localidad 19*)

[Los sábados] están los compañeros de la mañana, de la tarde y de otros colegios, y entonces hay escuela de fútbol, escuela de baloncesto, tenemos danzas. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8*)

De una red con otras instituciones, el máximo acercamiento que yo he visto fue el que tuvimos en la invitación de la olimpiada al nivel virtual, nos conectamos siete colegios. (*Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7*)

La otra vez yo fui a unas actividades de experiencias Matemáticas y salimos a la localidad de Kennedy, fuimos como tres o cuatro veces, chévere, se hacia el tallerito, juegos, cosas interesantes. (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*)

Para cerrar este apartado, es importante traer a colación las vivencias de los profesores de los colegios rurales, quienes se quejaron por el hecho de que sea prácticamente imposible participar en alguna red de maestros debido a la lejanía de sus instituciones respecto al área urbana de Bogotá.

Reconocimiento. La política para la formación de los docentes también contempla la entrega de incentivos o de reconocimientos a aquellos maestros que han implementado prácticas innovadoras en sus colegios, las cuales han beneficiado a sus comunidades educativas. Como esta categoría no fue incluida dentro del módulo cuantitativo, en este apartado solo serán presentados los principales hallazgos del módulo cualitativo.

Uno de los componentes de la política de reconocimientos es el apoyo a los profesores para que puedan fortalecer y difundir sus investigaciones. Sobre este punto, se destacó una experiencia acontecida en el colegio 22 de la localidad 19, en donde el rector aseguró que ha sido muy valioso el acompañamiento que han recibido de entidades como el IDEP y de la misma SED, el cual ha permitido que los profesores puedan fortalecer los procesos de sistematización y divulgación de sus proyectos o de sus experiencias

significativas: “hemos tenido maestros que han sido ganadores de premios del IDEP porque han tenido en cuenta la investigación de la innovación en Ciencias Naturales. Tengo un maestro que acaba de escribir un artículo también, creo que es en biología”. Con relación a la gestión de la SED, el rector también señaló que algunos maestros han recibido premios y apoyos económicos para que fortalezcan sus proyectos de investigación:

Nosotros le presentamos a la Secretaría un proyecto muy innovador como es el de Astronomía, y le cuento que hemos tenido los mejores premios para ese proyecto, y tenemos una sala de astronomía excelente, y el colegio se ha ganado unos premios como telescopios. Es que tú llegas a la sala de astronomía y cambia, cambia al otro mundo.

Otra de las experiencias que se destacaron sucedió en el colegio 6 de la localidad 7, en donde un profesor de Artes que ha venido liderando un proyecto que le apuesta a la construcción de paz desde el arte, ha sido apoyado por distintas entidades para realizar algunas intervenciones culturales en la Plaza de Bolívar. También es significativa la experiencia de unos maestros del colegio 20 de la localidad 18, quienes al parecer irán próximamente a México a socializar los logros de un proyecto escolar. En este caso no fue posible establecer si el apoyo que han recibido estos docentes proviene de la SED o de otra entidad³⁵.

Hay una invitación de México que se van más o menos como 40 profesores del colegio, a mostrar sus innovaciones pedagógicas. Una profe de la que fue a Japón, fue la que hizo su doctorado allá en México, ella ya expuso todo su proyecto porque realmente es como la que lleva toda la vocería del aula virtual. Lo que queremos es ir a ese primer congreso allá a México a mostrar nuestros avances en la parte innovadora. (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*)

³⁵ Los profesionales de la SED que hicieron parte de las mesas de consulta (ver Anexo 2.) señalaron que “desde distintas direcciones de la SED se ha venido apoyando a los maestros a través de la entrega de recursos para que puedan participar en congresos nacionales o internacionales (inscripciones, hospedaje, alojamiento, etc.)”.

Hubo también algunos maestros que aseguraron haber recibido incentivos de la SED por su participación en los foros locales y distritales; a propósito de estos foros, en los cuales cada colegio puede dar a conocer sus mejores experiencias, algunos docentes señalaron que en estos espacios es donde se sienten más reconocidos por sus labores. En otros colegios hubo profesores que afirmaron que los únicos incentivos que han recibido han sido de parte del rector del colegio cuando los estudiantes tienen buenos resultados académicos.

Algunas comunidades también compartieron experiencias negativas relacionadas con la política de reconocimientos. En el colegio 25 de la localidad 20, por ejemplo, un maestro aseguró que algunas colegas del área de Inglés que construyeron unas cartillas para facilitar el aprendizaje del inglés en la Primaria, aceptaron una invitación que les hizo el IDEP para potenciar su proyecto; sin embargo, según narraron, estos acompañamientos no cumplieron sus expectativas:

Ellas inscribieron el proyecto, me acuerdo que una profe lo fue a presentar, estuvo varias sesiones y por allá tuvo unos choques en el IDEP, no sé ni con quién, ni cómo, ni cuándo, pero ella decidió no volver y dijo “no, yo no voy más porque esto no me sirve”.

A modo de cierre de este apartado, a propósito de la política para el apoyo a las experiencias de los profesores, es importante destacar el *mea culpa* referido por algunos docentes quienes señalaron que muchas veces no se preocupan por sistematizar sus experiencias, o por buscar alternativas para poder socializarlas con otros maestros en escenarios externos a los colegios.

Nosotros tenemos una dificultad porque no sistematizamos lo que hacemos, entonces el docente en el aula puede hacer maravillas, pero no salen del aula, se quedan ahí. A veces en reuniones informales nos tomamos un tinto y “profe ¿y usted cómo hace su clase?”, “no, yo la hago de tal manera”, “ay tan chévere?”, pero no sale de ahí. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Algunos profesores también señalaron que, en el día a día, más que recibir reconocimientos por su gestión, lo que reciben es la constante estigmatización y el rechazo de algunos sectores de la sociedad civil -e inclusive de algunos directivos docentes- quienes no comparten sus demandas por mejores condiciones laborales.

Presentación de resultados. Línea estratégica: Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz

A continuación se presentan los resultados del análisis triangulado sobre algunos componentes de la línea estratégica Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz, específicamente el eje de promoción (convivencia escolar, competencias socioemocionales y ciudadanas, y planes y manual de convivencia) y el eje transversal que desarrolla lo relacionado con las alianzas entre la educación y la educación privada.

Eje: promoción

Convivencia escolar. En el ejercicio de aproximarse a la convivencia escolar como un fenómeno transversal a las distintas dinámicas de los colegios, desde el módulo cualitativo se indagó, de un lado, por los distintos fenómenos que inciden en el clima escolar y en las relaciones cotidianas entre los actores de la comunidad educativa y, de otro lado, por las diversas experiencias de los colegios frente a la implementación de la Cátedra de la paz.

La convivencia y el clima escolar. En la indagación por la forma como cotidianamente los actores vivencian el clima escolar en sus colegios, quedó en evidencia ciertas diferencias en las apreciaciones entre los rectores, los coordinadores y los maestros, de un lado, y los estudiantes y los acudientes, del otro. En otras palabras, los directivos docentes y los docentes suelen tener una

visión más positiva del clima escolar a diferencia de los padres y los estudiantes, quienes suelen ser más críticos en esta materia. En el caso concreto de los rectores y los coordinadores, varios de ellos aseguraron que el clima escolar en sus colegios es bueno gracias a las distintas estrategias para la prevención y la resolución de conflictos, y a los esfuerzos institucionales por integrar y por promover una sana convivencia entre la comunidad educativa.

La calidad educativa debe darte para poder vivir y fortalecer una sociedad democrática, una sociedad en paz, que eso no significa que no haya conflicto ¿sí? sino que esos conflictos se aborden y se les busque solución de una mirada ciudadana, democrática... cuando digo ciudadana me refiero al respeto de los derechos, a la tolerancia de las diferencias. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

Nosotros todos, profesores, el equipo directivo, las señoras de servicio generales y todo eso, estamos como en la campaña del buen trato, del manejo de las relaciones, del Comité de Convivencia que genera también actividades y acciones para que uno, a través del diálogo, pueda bajar como esos riesgos, esas sensaciones de agresión. (*Coordinadora, Colegio 8, Localidad 8*)

Dentro de los profesores, llama la atención que los de Primaria y los de Educación Inicial suelen tener mejores apreciaciones del clima escolar que los de Secundaria y Media. A diferencia de los primeros, los segundos constantemente hicieron alusión a distintos conflictos con los estudiantes, los acudientes y los directivos docentes, y entre los mismos profesores. Esta situación contrasta con las experiencias de la mayoría de las maestras de Educación Inicial quienes aseguraron que el clima laboral en el colegio es muy bueno y que casi nunca tienen conflictos con otros actores. En el caso de los estudiantes, sus experiencias alrededor del clima escolar están mediadas por la recurrencia con la que ven peleas o casos de acoso entre los mismos estudiantes.

Sobre este punto, es llamativo que en varios colegios los estudiantes hayan señalado que les genera mucha frustración la nula o lenta reacción ante las riñas por parte de algunos coordinadores, maestros e inclusive los celadores: “los guardias son muy insuficientes, se les dice algo y no le prestan a uno atención. Igual el coordinador de bachillerato, uno le dice “nos hicieron tal

cosa”, y como es el coordinador de bachillerato no hace nada” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 22*). Ante la no intervención de estos actores, los estudiantes suelen optar por no denunciar las agresiones o por resolver las diferencias a su manera.

Otro hallazgo relevante del módulo cualitativo fue la identificación de los distintos factores que inciden en la alteración del clima y de la convivencia escolar en los colegios. Uno de esos factores es el tamaño de las instituciones; en el análisis detallado de las experiencias de los colegios se observó una tendencia que sugiere que, entre más grande un colegio (en área y en población estudiantil) más graves son los problemas convivenciales:

El clima escolar es complejo por el tamaño que tiene el colegio, somos 7600 estudiantes, 350 maestros, 12 administrativos, como 60 gestores de aseo, gestores de vigilancia en un terreno de 13 hectáreas en un contexto sociodemográfico en el que recibimos estudiantes de toda la localidad incluso de todo Bogotá, donde en este año, sin estigmatizarlos y sin ningún viso de xenofobia, tenemos fuerte presencia de la colonia venezolana, que los hemos acogido con los brazos abiertos, en todo sentido, el clima escolar tiene muchas aristas. [...] Sí hay conflicto porque sí hay robo, hay consumo de alucinógenos, presunto comercio de drogas, aunque no se tienen las evidencias, presunción, hay riñas al interior pero son controlables porque aquí se ejerce la conciliación a través de Hermes. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

En contraste con este caso, en los colegios considerados pequeños los problemas de convivencia suelen ser menores: “el colegio es pequeño, no es tan grande, la convivencia es buena porque [...] como son grupos pequeños pueden ser manejables, no es cosa de “ay, se me salieron de las manos”” (*Maestro, Media, Colegio 21, Localidad 19*). Otro de los factores que inciden en el clima escolar es el nivel socioeconómico de las familias; de esta forma, según lo narrado por algunos profesores, entre más bajo más es el nivel económico de las familias, más problemas académicos y convivenciales tienen los estudiantes; la situación es contraria con las familias con niveles económicos medios:

El promedio de familias acá está en estratos 2 y 3, yo creo que hay hasta 4, y las familias son más o menos intelectualmente cultas, no todas, pero sí diría que una mayoría. Entonces conflictos con el resto de la comunidad, con padres de familia y eso, no hay. En su mayoría todos son tranquilos [...] y los papás más bien son colaboradores. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 19, Localidad 18*)

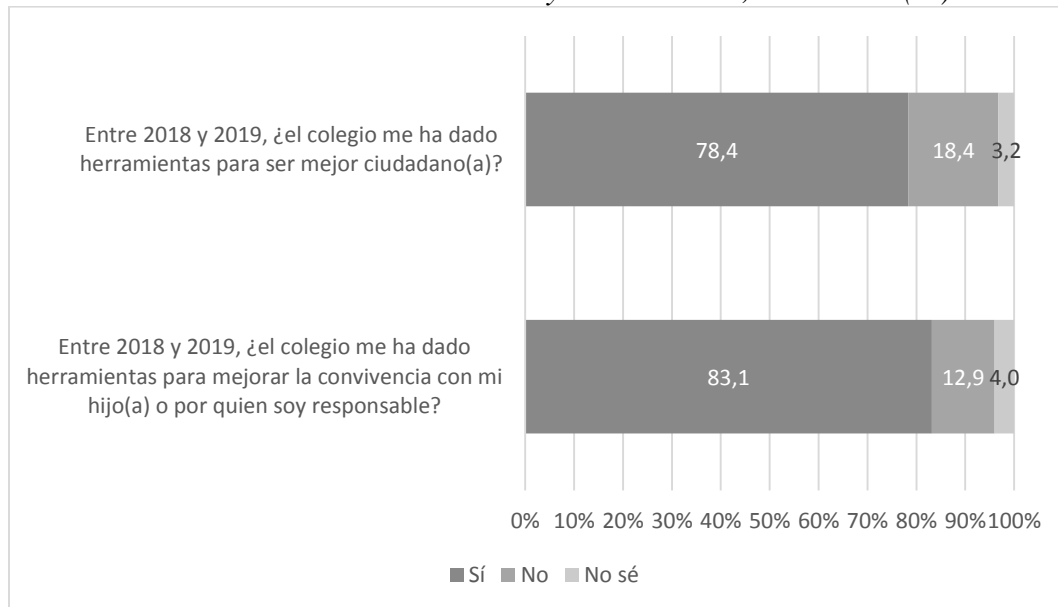
Sobre esta temática, se destaca el caso del colegio 8 de la localidad 8, al cual constantemente están llegando nuevos estudiantes provenientes de barrios conflictivos cercanos a la institución. Para reducir el posible impacto negativo por la llegada de estos estudiantes, los profesores han venido trabajando con los padres de familia de estos menores para orientarlos sobre la importancia de los procesos académicos y convivenciales de la institución:

Créeme que se tranquilizan además con el nuevo manual de convivencia y con el trabajo que hemos hecho con el PEI, que todo el mundo siempre les ha informado cómo es que se trabaja el colegio y cómo es que es, ya es mucho más seguir un conducto regular, ya lo tienen claro. (*Maestra, Primaria*)

A propósito de esta experiencia, es importante traer a colación los hallazgos del módulo cuantitativo (gráfico 24), en donde la gran mayoría de los acudientes aseguraron que, en el último año, en el colegio les ha entregado herramientas para ser mejores ciudadanos (78,4%) y para mejorar la convivencia con sus hijos (83,1%). También es importante destacar el hecho de que el 84,3% de los acudientes que diligenciaron la encuesta³⁶ consideren que en los colegios sí les entregan herramientas a sus hijos para que sean mejores personas. Estos datos sugieren que sí ha habido un esfuerzo de los colegios del Distrito para avanzar en el acercamiento y en el involucramiento de los padres de familia en las dinámicas de las instituciones; estas acciones, sin duda, han contribuido a mejorar el clima escolar en los colegios.

³⁶ Al respecto, en el informe cuantitativo se aclara que “los acudientes encuestados presentan sesgo de selección, razón por la cual es posible que esta respuesta altamente positiva se deba a que estos acudientes pueden ser los más comprometidos con el proceso educativo de su hijo/acudido” (Correa, L., 2019, p. 277).

Gráfico 24. *Herramientas de convivencia y clima escolar, acudientes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En lo relacionado con los factores que más inciden sobre el clima escolar y la generación de conflictos en la comunidad educativa, en el módulo cualitativo se identificaron tres fenómenos importantes: el uso compartido de espacios comunes por parte de los estudiantes, la frecuente llegada de estudiantes nuevos provenientes de otras instituciones o que se encontraban desescolarizados, y la masiva presencia de familias venezolanas tanto en las instituciones educativas como en los barrios.

Frente a los conflictos que a diario se dan entre los estudiantes por el uso de zonas como las canchas o las áreas verdes, llamó la atención que casi siempre estuvieran involucrados estudiantes de Primaria, quienes constantemente tienen altercados con sus pares de Secundaria y de Media: “hay niños que maltratan otros niños, por ejemplo, se pelean por la cancha porque tienen establecido un horario y los de bachillerato se meten a la cancha cuando nos toca a nosotros” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 25, Localidad 20*). Por su parte, algunos estudiantes de bachillerato aseguraron que sienten muy poca empatía por los

menores de Primaria a quienes reprochan que hacen mucho ruido y que siempre quieren ocupar las canchas cuando los mayores las están utilizando. Frente a esta problemática, una estudiante de Media del colegio 19 de la localidad 18 aseguró que: “no hay suficiente compañerismo, como madurez para saber compartir un espacio, porque tenemos espacios compartidos como las zonas verdes y la cancha y somos como conformistas, no sabemos aprovechar lo que tenemos y compartirlo”.

Además de las canchas, los baños también son un lugar en el que constantemente se generan peleas u hostigamientos, o situaciones como el consumo de sustancias psicoactivas. Sobre este punto, una madre de familia del colegio 17 de la localidad 14 aseguró, en el marco de una cartografía social, que la infraestructura del colegio es la que permite que los estudiantes tengan muchos espacios para esconderse, para pelear o para realizar tocamientos no consentidos. El problema de los baños también fue traído a colación por algunos estudiantes de Primaria que aseguraron que ese espacio es aprovechado por algunos estudiantes mayores para venderles drogas: “pasan muchos de bachillerato vendiendo dulces y no sabemos si esos dulces tengan droga o no” (*Estudiante M, Grado 5º, Colegio 15, Localidad 11*). La situación de los baños es compleja si se tiene en cuenta que los mismos docentes reconocen que para ellos es muy difícil ejercer un control sobre este lugar: “uno no sirve para ser celadora del baño” (*Maestra, Primaria, Colegio 8, Localidad 8*).

En algunos colegios las comunidades han venido desarrollando algunas estrategias para reducir los conflictos a causa del uso compartido de zonas comunes³⁷. Así como algunos colegios le han apostado a la construcción de pactos para el uso turnado de las canchas (“los martes y los jueves la tienen los

³⁷ Una de las maestras que asistió a las mesas de consulta (ver Anexo 3.) aseguró que en su colegio han creado una especie de “guardia indígena” para brindar seguridad en los baños. Esta situación, no obstante, ha sido problemática para los estudiantes que se han sumado a la iniciativa porque los han tildado de “sapos”.

de Primaria, y el lunes, miércoles y viernes la tenemos los de bachillerato" (*Estudiante M, Grado 9º, Colegio 25, Localidad 20*)), otros han adecuado espacios del colegio que estaban en desuso para que los estudiantes cuenten con más áreas para su recreación: "con el domo logramos como abrirles un espacio donde se puedan sentar y todo eso y charlar" (*Coordinadora, Colegio 8, Localidad 8*).

En lo relacionado con los conflictos a causa de la llegada de estudiantes nuevos a los colegios, algunos maestros aseguraron que el problema radica en que estos jóvenes "traen malas mañas" de la calle, las cuales afectan la convivencia escolar y ponen en riesgo a la comunidad educativa:

Los estudiantes nuevos que han llegado, ellos vienen de colegios por temas de convivencia, yo creería que fueron cambiados de colegios con esa condición, entonces la mayoría de casos el problema sí es con ellos porque vienen de otro ámbito, [...] vienen a chocar acá con otro tipo de dinámicas y el conflicto ha sido ese, más en los cursos pequeños, diría yo. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*)

Generalmente cuando llegan niños nuevos, entonces es cuando se evidencia que sí va a ver pelea. (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*)

Algunos estudiantes también se quejaron por los nuevos estudiantes a quienes tildaron de "ñeros", y a quienes acusaron de acciones como la venta de drogas o las amenazas a los compañeros: "los que son más gamincitos son unos altaneros irresponsables. Vienen a quitarle la oportunidad a unos niños que sí quieren estudiar porque prácticamente vienen es a perder el tiempo" (*Estudiante H, Grado 9º, Colegio 15, Localidad 11*). Frente a los problemas ocasionados por los estudiantes nuevos, algunos acudientes también se manifestaron:

Al colegio llegaron niños que de pronto tenían protección por el Bienestar Familiar y que de pronto tenían problemas, digamos, de violencia, bueno muchos temas ¿sí?, de drogas y qué sé yo, y la verdad a mí hace un año eso me afectó directamente a mi hija menor porque uno de los chicos que llegó estaba vendiendo drogas dentro del colegio, estaba amenazando a mi hija. [...] Entonces si realmente los colegios no tienen las herramientas para ese tipo de situaciones no deberían hacer ese tipo de experimentos porque no es solamente

el daño que le están causando a los niños que son sanos, sino también darle alas a ese niño de que realmente él puede hacer lo que quiera porque no hay un límite para él. (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 15, Localidad 11*)

En lo que respecta a la llegada de familias venezolanas a los colegios públicos del Distrito, es importante destacar el hecho de que en la Media y en Secundaria, tanto los maestros como los estudiantes hayan afirmado que, en líneas generales, la recepción, la integración y la adaptación de estos estudiantes extranjeros ha sido muy positiva: “la gran mayoría de estos estudiantes se han podido adaptar digamos de forma rápida con los estudiantes, y digamos los estudiantes de acá, los antiguos como que han aceptado, o sea, no han habido problemas en esas diferencias, los han acogido bien” (*Maestra, Media, Colegio 19, Localidad 18*).

En el caso de Primaria la situación pareciera ser distinta, ya que en distintos colegios se hizo referencia al hostigamiento o al matoneo contra los estudiantes venezolanos: “hay una niña en 4° que es venezolana y entonces todos la molestan le dicen “la veneca que tiene piojos” porque es de otro país y no es igual a nosotros” (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 25, Localidad 20*). En uno de los grupos focales realizados en el colegio 17 de la localidad 14 participó un estudiante de 5° de nacionalidad venezolana quien asegura que sí ha sido víctima de agresiones por parte de sus compañeros: “cuando yo llegué, a cada ratito un niño me metía el pie, pero ya no... hasta que después ya me cansé, lo empujé y hasta ahí llegó”.

Los conflictos con los padres de familia venezolanos también fueron referidos en varios de los colegios que participaron en la consulta. Uno de los casos más críticos ocurrió en el colegio 8 de la localidad 8 en donde varios maestros coincidieron al señalar que han tenido muchos roces con los acudientes venezolanos porque su actitud casi siempre es agresiva y confrontadora: “los papás vienen bastantes agresivos y es una cultura muy

extraña porque vienen agresivos y “tienen que hacerme y tienen que darme y tiene que buscar la opción” (*Maestra, Primaria*); otra profesora señaló: “ellos llegan y dicen «es que yo estoy aquí y me tienen que atender porque yo soy venezolana porque si no te acuso o te pongo la queja»”.

Otro de los problemas referidos por los maestros es la falta de certificados académicos de estos estudiantes extranjeros, lo que sin duda dificulta su nivelación y el trabajo en el aula. Frente a la magnitud de este fenómeno migratorio, la única respuesta institucional que quedó en evidencia la compartió el DILE de Suba quien aseguró que en su localidad se ha venido trabajando en acciones de sensibilización y prevención, y en el establecimiento de protocolos de atención para estas comunidades.

Como respuesta a estas problemáticas que afectan el clima escolar, las comunidades educativas han implementado distintas estrategias pedagógicas con miras a mejorar la convivencia dentro de los colegios. Si bien en el módulo cualitativo se destacan algunas experiencias lideradas por proyectos escolares o por algunas áreas, lo cierto es que el proyecto de conciliación escolar Hermes sigue siendo el principal medio -y el más reconocido- para la prevención o la resolución de conflictos en los contextos escolares.

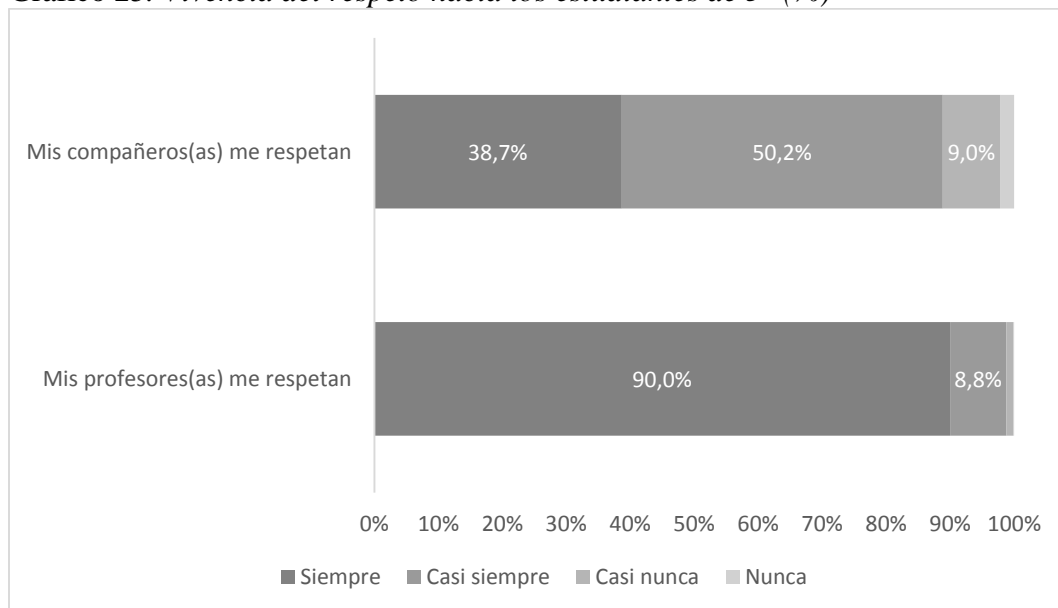
Nosotros tenemos el acompañamiento de la Cámara de Comercio de Bogotá en el proyecto Hermes, [...] tenemos líderes conciliadores que están yendo a diferentes instituciones a hacer ese trabajo, tenemos 16 líderes bien formados, ahorita de casualidad me los pidieron en el colegio San José de Usme, donde nosotros prestamos nuestros estudiantes para que tengan esa experiencia, para que vayan allá y se fogueen y aprendan y miramos a ver si es que nosotros nos estamos equivocando porque pues la educación es un proceso transformador, y además para aprender de otras instituciones. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

Son los mismos estudiantes los que se encargan de convocar a sus compañeros y decirles: “bueno muchachos vamos a tener una reunión, no sé si ustedes quieran presentar algún problema, algún conflicto que tengan, ya sea entre sus propios compañeros o entre docentes, se acercan a nosotros, nos dicen y debatimos esos problemas”. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*)

El respeto entre la comunidad educativa. Además de lo relacionado con el clima escolar, tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo se indagó por las vivencias del respeto entre las comunidades educativas. En las anteriores aplicaciones del SISPED ya se había indagado por el respeto, como uno de los indicadores 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)” (Vargas, 2018, p.16).

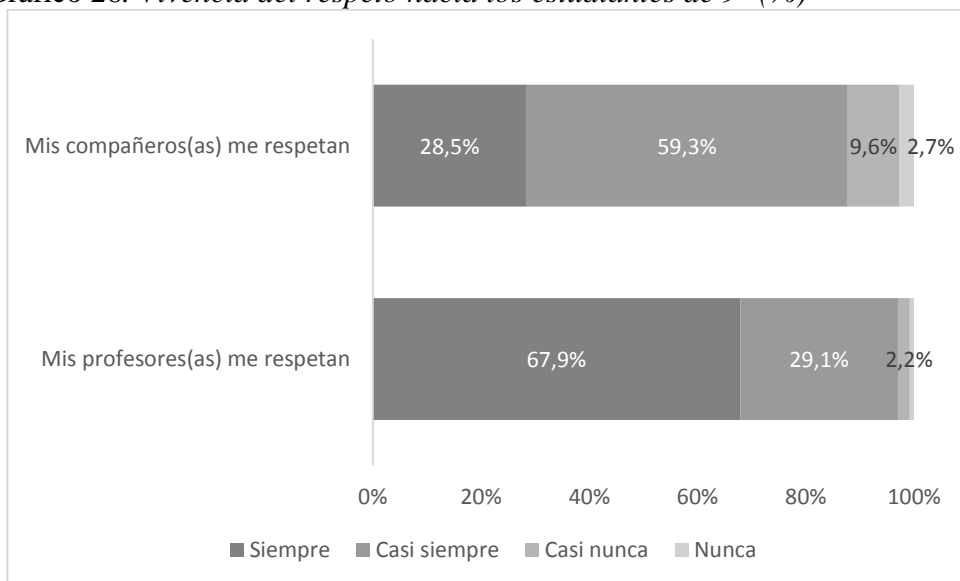
En el caso específico de los estudiantes, la información contenida en los gráficos 25, 26 y 27, evidencian que la gran mayoría de los estudiantes de Primaria (88,9%), Secundaria (87,8%) y Media (89,4%) consideran que siempre o que casi siempre sus compañeros los respetan. Si bien es destacable que estos porcentajes sean altos, no deja de ser importante y llamativo que un poco más del 10% de los estudiantes de Primaria, Secundaria y Media consideren que sus compañeros casi nunca o nunca los respetan.

Gráfico 25. Vivencia del respeto hacia los estudiantes de 5° (%)



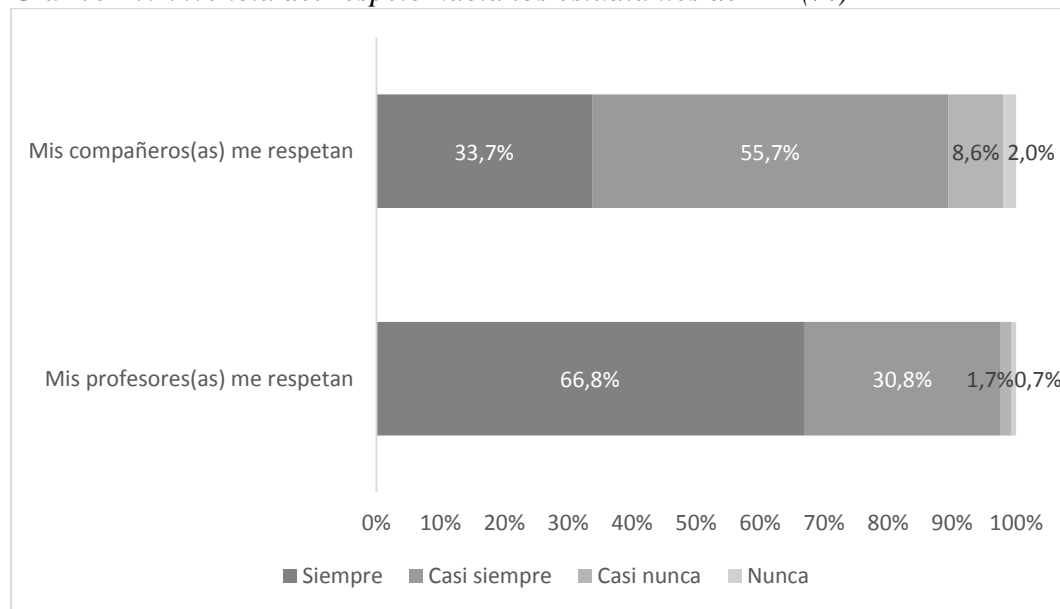
Fuente: (Correa, L., 2019)

Gráfico 26. Vivencia del respeto hacia los estudiantes de 9° (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Gráfico 27. Vivencia del respeto hacia los estudiantes de 11° (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Frente a la información presentada en estos gráficos, es importante traer a colación algunos de los hallazgos del módulo cualitativo. En el tema particular del respeto hacia los estudiantes LGBTI, por ejemplo, llamó la atención que varios actores coincidieran al señalar que se han reducido los casos de agresión

o de hostigamiento hacia estas poblaciones³⁸. Algunos estudiantes, así mismo, dijeron que varios de sus compañeros cada vez son más tolerantes, respetuosos y abiertos de mente: “me parece muy bonito eso porque al uno abrirse a conocer más personas, conoce nuevos puntos de vista, pensamientos y son interesantes” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*). Otros estudiantes, no obstante, afirmaron que todavía hay algunos grupos que critican a los homosexuales porque piensan que la única forma válida y “normal” para relacionarse es la heterosexualidad.

Si alguien es bisexual, gay o lesbiana, como que lo dejan al lado, lo señalan mucho. Ante todo somos iguales y si cada quien decidió ser lesbiana o bisexual o transexual o lo que sea, pues cada quien lo tiene que respetar, pero en este colegio casi no, o sea, tiene que gustarle los hombres o las mujeres siempre señalan mucho a esas personas. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*)

Con relación al respeto de los estudiantes a las poblaciones LGBTI, una maestra de Media del colegio 8 de la localidad 8 señaló que:

Todavía uno encuentra dentro de los estudiantes sectores bastante conservadores que traen sus ideas de la casa, intolerantes, mucha intolerancia, o sea, tampoco es que sea tan fácil, es más fácil que antes, sin duda, pero no para todo el mundo y encuentra uno jóvenes que están dispuestos a matonear, a juzgar, a violentar al otro por eso.

Continuando con la descripción de los gráficos 25, 26 y 27, llama la atención que, mientras el 90% de los estudiantes de Primaria aseguraron que sus profesores siempre los respetan, en Secundaria y Media este porcentaje fue solo del 67,9% y 66,8% respectivamente. Si bien es un porcentaje alto, es llamativo que aproximadamente el 30% de los estudiantes de estos niveles educativos no consideren que siempre los respetan sus maestros. Las diferencias entre las vivencias de los estudiantes de Primaria y los de bachillerato también quedaron en evidencia en el módulo cualitativo: mientras los estudiantes de 5°

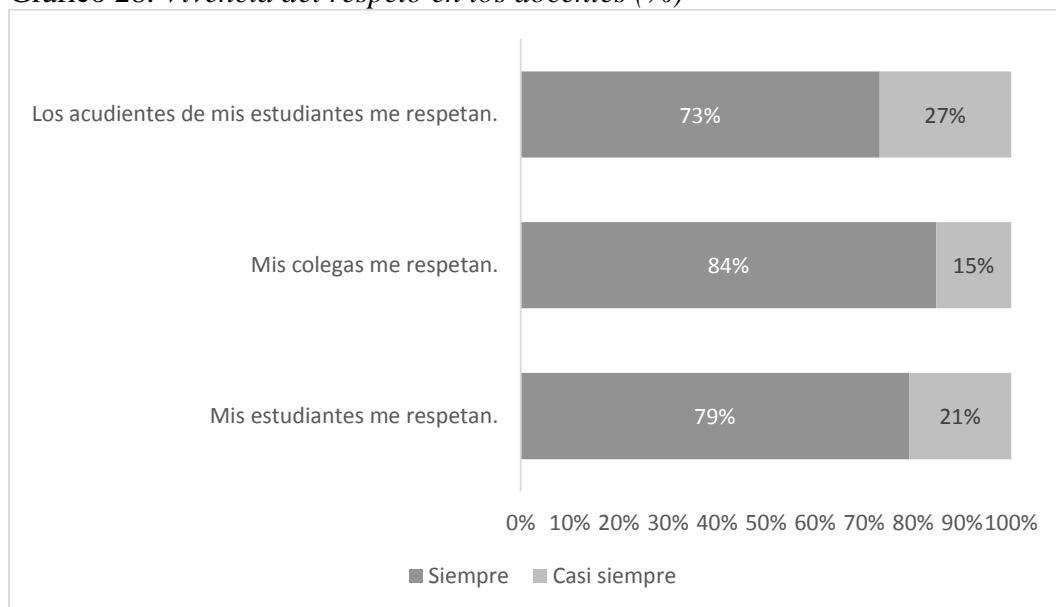
³⁸ Una de las maestras que participó en las mesas de consulta, aseguró que los estudiantes LGBTI de su colegio se suelen auto marginar: “Los LGBTI discriminan al resto, no al revés... estos chicos han formado sus grupos y se automarginan y discriminan al resto”.

manifestaron que tienen muy buenas relaciones con sus maestros, algunos estudiantes de 9° y de 11° hicieron referencia a situaciones conflictivas con algunos profesores con quienes suelen tener diferencias en el ámbito académico o en el personal; sobre este punto, hubo estudiantes que aseguraron que todavía son comunes los casos de discriminación, hostigamiento y hasta xenofobia por parte de algunos docentes:

Es un problema desde muchísimo antes, recién yo llegué, él casi me hace perder el año por eso, y siempre traíamos papás como para que habláramos y nada y súper grosero, y hace unos comentarios súper racistas y discriminatorios. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 17, Localidad 14*)

En el caso puntual del colegio 25 de la localidad 20, algunos estudiantes de Media señalaron que hay varios maestros que tienen problemas personales, los cuales inciden sobre su comportamiento en el colegio: “él tenía problemas en su vida personal y pues llegaba de mal genio al salón y uno no podía decirle mejor dicho nada porque de una vez se tocaba, se desquitaba, se explotaba ese señor”.

Gráfico 28. *Vivencia del respeto en los docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En lo que concierne a los maestros, en la encuesta se les preguntó si se sentían respetados por los estudiantes, por sus colegas y por los acudientes³⁹ (gráfico 28). En los tres casos, resulta muy positivo el hecho que ningún profesor haya señalado que casi nunca o que nunca lo respetan. Estos resultados guardan relación con el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes de Primaria, Secundaria y de Media (gráficos 25, 26 y 27), e inclusive los acudientes (gráfico 30), consideren que los profesores siempre o casi siempre los respetan.

De otro lado, con relación al respeto entre los mismos docentes, si bien en la encuesta la gran mayoría de ellos afirmó que sus colegas siempre o casi siempre los respetan, es importante destacar una serie de casos referenciados en el módulo cualitativo, los cuales evidencian algunas tensiones entre los mismos profesores. Estas tensiones generalmente surgen por las discrepancias que se presentan en las plenarias, las cuales suelen pasar a niveles personales. Sobre este punto, es importante destacar un fragmento del informe de campo de los profesionales que realizaron una cartografía social con maestros del colegio 17 de la localidad 14:

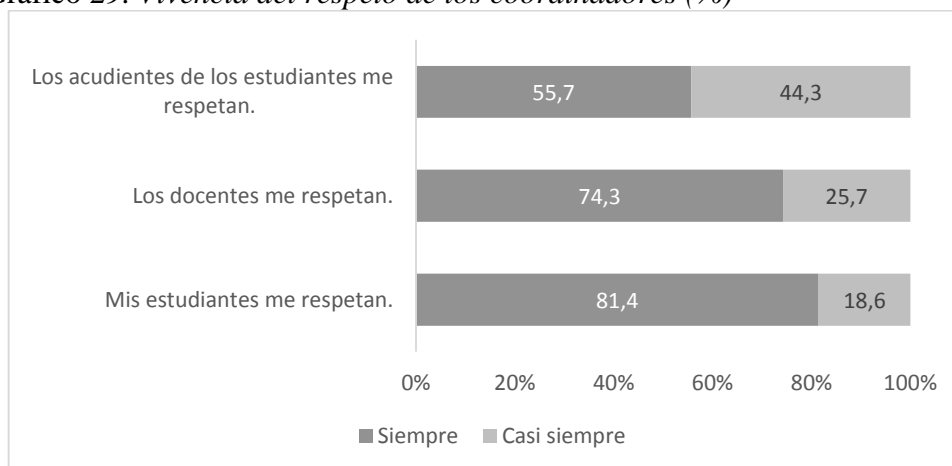
[Los profesores] afirman que las discusiones pasan de lo académico a lo personal muy fácilmente, les preocupan casos de racismo, clasismo, machismo y xenofobia de parte de los profesores a sus pares y a los propios estudiantes. Los participantes afirman que las plenarias de maestros han tomado tintes sectoriales, agresivos y poco dialógicos, al punto que varios docentes evitan participar de estas.

³⁹ Sobre los resultados de esta pregunta, en el informe cuantitativo se aclara lo siguiente: “Frente a la pregunta del respeto de los estudiantes las dos opciones de respuesta tienen error absoluto de 3,1%, porcentaje que es ligeramente superior al 3% por lo que no se ve afectada la inferencia poblacional. De otro lado, con la pregunta sobre el respeto de los acudientes, hay que ser un poco más precavido, pues las dos opciones de respuesta tuvieron un error de 3,4%, que, si bien no es muy alto y está por debajo del 4%, se presentaron en las dos opciones, lo que es importante aclarar al momento de leer los resultados poblacionales” (Correa L., 2019, p. 273).

En el caso particular de este colegio, mientras un profesor señaló que “en los últimos meses sí se acentuaron [las prácticas machistas], se unió el machismo al asunto de género, de maneras ya muy explícitas donde algunos hombres profes, no respetan a las compañeras”, una profesora afirmó que el Comité de Convivencia “se ha reunido en tres ocasiones por presuntas violencias y ha involucrado ya a dos docentes, un docente violentando estudiantes por currículo o actitudes xenófobas, ese mismo docente contra las compañeras y otro docente diferente, por irrespeto hacia una colega”.

En el módulo cualitativo también quedaron en evidencia distintas experiencias que dan cuenta de las buenas relaciones que existen entre la mayoría de los docentes, principalmente en los casos en los que tienen que interactuar en el marco de un proyecto en común. Sobre este punto, una maestra de Primaria del colegio 4 de la localidad 5 afirmó que: “esta convivencia es importante para tener calidad educativa ¿cierto?, al interior del aula tiene que existir esa convivencia, esa empatía para poder avanzar, porque si no tenemos eso es imposible abordar la parte académica, como docentes nos quedaría muy difícil”. En la indagación por las buenas relaciones entre el profesorado, llamó la atención que las maestras de Educación Inicial fueran quienes más hicieran referencia a experiencias exitosas en esta materia.

Gráfico 29. Vivencia del respeto de los coordinadores (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

En lo relacionado con el respeto entre los maestros y los directivos docentes, en el gráfico 29 se observa que, entre los coordinadores que fueron encuestados, ninguno marco la opción casi nunca o nunca frente a la pregunta de si los docentes los respetaban. Sobre este punto, en el módulo cualitativo quedaron en evidencia experiencias que confirman las buenas relaciones entre los maestros y los directivos docentes, las cuales inciden para que haya un mejor clima escolar en los colegios.

El rector es una persona que se deja hablar, o sea, no es alguien que impone sus decisiones, sino que le gusta debatir, “bueno, hay que hacer esto y esto, ¿qué piensan ustedes, qué opinan? ¿hacemos esto? ¿cómo lo trabajamos?”. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*)

El señor rector es excelente, es una persona... o sea, es un ser humano que lo escucha a uno, es una persona muy dada a escuchar, muy humana, conmigo para qué, ha sido muy bien, lo mismo la coordinadora y mis compañeros. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*)

Si bien estas experiencias son significativas, también es importante traer a colación algunos relatos compartidos por maestros quienes señalaron que son muy comunes las tensiones entre los docentes y los directivos docentes por diferencias en temas administrativos, pedagógicos, académicos y personales: “lo que no me gusta del colegio es la forma como a veces nuestros compañeros directivos docentes son muy arbitrarios con nosotros, entonces eso es lo que a uno le molesta” (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*). Estas tensiones también fueron referidas por el coordinador del colegio 25 de la localidad 20 quien señaló que “como hace dos, tres añitos atrás, ha sido un clima tenso porque han habido falencias en el tema administrativo, en el tema pedagógico, en el clima de relaciones interpersonales entre los mismos maestros”.

Gráfico 30. Vivencia del respeto, acudientes (%)



Fuente: (Correa L., 2019)

Finalmente, en lo relacionado con las relaciones de respeto entre los acudientes, de un lado, y los docentes y los directivos docentes, del otro, llama la atención que haya una leve diferencia entre las vivencias de las partes. En el caso de los acudientes, como se ve en el gráfico 30, la gran mayoría considera que los maestros siempre (87,5%) o casi siempre (11%) los respetan. Estos datos son importantes a propósito del esfuerzo de la administración distrital por avanzar en el mejoramiento de la relación familia-escuela. Sobre este punto, las experiencias del módulo cualitativo se relacionan con los datos de la encuesta: en sus relatos, algunos acudientes destacaron que los maestros respeten a los estudiantes y que siempre les estén infundiendo buenos valores:

Básicamente les empiezan como a inculcar desde el respeto hacia las demás personas y, desde ese punto, parten para que haya un buen diálogo entre los mismos compañeritos y pues que esto se vea también reflejado no solo a nivel institucional sino también en el campo de la familia y pues a nivel social. (Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 8, Localidad 8)

[Las profesoras de Educación Inicial] como que abarcan su espacio y no dejan entrar a los demás, entonces les enseñan a relacionarse, a tener un mejor trabajo con equipo, les realizan actividades, también generan tareas en la casa para que nosotros como padres los apoyemos en ese aspecto y afianzarlos más. Entonces, lo que hacen acá a nivel institucional también lo generan para que sea a nivel

social y familiar también. (*Acudiente M, Est. Educación Inicial, Colegio 8, Localidad 8*)

En el caso de las experiencias de los maestros y los coordinadores frente al respeto de los acudientes⁴⁰, es llamativo que el porcentaje de profesores que dijeron que los acudientes siempre los respetan (73%) esté 17 puntos porcentuales por encima del porcentaje de coordinadores que considera esto mismo (55,7%). Esta diferencia puede explicarse por el hecho de que los coordinadores suelen ser quienes deben dialogar y discutir con los acudientes cuando se presentan problemas de convivencia o de indisciplina que involucran a sus hijos.

La Cátedra de paz en los contextos escolares. El acompañamiento a los colegios para que avancen en la implementación de la Cátedra de la paz ha sido una de las estrategias de la SED para reducir los distintos problemas convivenciales que afectan cotidianamente a las comunidades educativas. De acuerdo a lo establecido en el PSE, la intención de avanzar en la apropiación de los contenidos de la Cátedra en los contextos escolares surge:

... con el propósito de crear y fortalecer una cultura de paz, respeto a los derechos humanos, el autocuidado y el cuidado de lo público, la confianza en los demás y en las instituciones, el conocimiento y cumplimiento de las normas, la participación y el desarrollo sostenible para contribuir al bienestar y calidad de vida de la población. (SED, 2017, p. 88)

Ya en los territorios escolares, cada comunidad educativa ha implementado de distintas formas los contenidos de la Cátedra de la paz. De acuerdo con las experiencias recolectadas en el módulo cualitativo, la transversalización de la cátedra se ha dado en escenarios internos como las asignaturas, los proyectos escolares o los foros institucionales, y en escenarios

⁴⁰ En el marco de las mesas de consulta (ver Anexo 3.), algunos maestros aseguraron que son comunes las agresiones de los padres de familia a los profesores.

externos gracias a la gestión y el acompañamiento de distintas entidades públicas⁴¹ y privadas.

La implementación de la Cátedra de la paz. Según los hallazgos del módulo cualitativo, en siete de los colegios que participaron en la consulta, los contenidos de la Cátedra de la paz son desarrollados en los contenidos de las clases de Ciencias Sociales, de Ética y de Religión. En algunos casos, los maestros de estas asignaturas han realizado acciones conjuntas en favor del posicionamiento de estas temáticas.

Con respecto a la cátedra, está liderada por el Departamento de Ética y Religión que trabaja fundamentalmente desde la perspectiva de la ética ciudadana, la integralidad, el respeto de los derechos, asumir los deberes y los derechos como una responsabilidad social, ciudadana, democrática. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

Desde el área de Ciencias Sociales se integró la Cátedra por la paz, en Ciencias sociales, en Ética y en Religión. En las tres áreas que tenemos en el plan de estudios se hacen actividades referentes a esa Cátedra por la paz, se hacen trabajos articulados desde el arte con las ciencias sociales, entonces, por ejemplo, aquí hacen cuadros que articulan la paz, cuando hay Semana por la Paz ellos sacan sus cuadros y sus actividades artísticas donde se muestra eso. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

A propósito de este último relato, el rector de este colegio también destacó la importancia de abordar en las clases estos contenidos a favor de la paz y la convivencia, teniendo en cuenta las particularidades del contexto en el que está ubicado el colegio:

La polarización política que tiene Colombia de los que son uribistas, los que son de izquierda, los que son de derecha... ese tipo de sectarismos tocan las escuelas, nos tocan a nosotros porque es que los niños no están aislados de su entorno como muchos quieren ver.

⁴¹ Los profesionales de la SED que participaron en las mesas de consulta (ver Anexo 4.) aseguraron que en territorio hay siete profesionales encargados de asesorar a las comunidades educativas en el fortalecimiento de la Cátedra de Paz y la actualización de los planes de convivencia.

El caso del colegio rural 25 de la localidad 20 es bien particular porque los mismos docentes de Sociales crearon una cátedra propia del colegio: la Cátedra garzonista. El objetivo de esta nueva asignatura es la transversalización de los contenidos de la Cátedra de la paz a las distintas escuelas rurales que hacen parte de este colegio. Este proyecto, además, tiene la particularidad de promover el conocimiento sobre las dinámicas propias de la región del Sumapaz, teniendo en cuenta los intereses y las particularidades de los habitantes de esa región:

Algo necesario en el territorio que nos ha pedido la comunidad es que le ayudemos a trabajar la identidad, la cultura, la historia del territorio, la fortaleza ambiental, qué hay en flora, fauna, agua, entonces estamos incluyendo todos estos elementos en la Cátedra Garzonista pero lo central es el tema de la paz y la reconciliación. (*Coordinador*)

Sobre la pertinencia de esta cátedra, un estudiante de 5° señaló que es muy importante para que “dejemos el conflicto entre nosotros, porque nosotros en Colombia somos muy problemáticos y conflictivos”. Además del reconocimiento de los estudiantes, es destacable el hecho de que en colegios como el 14 de la localidad 11, algunos acudientes también estén reconociendo que en el colegio de sus hijos se están trabajando temas relacionados con la paz: “ellos sí han tenido bastantes temas acá en clase, han hecho bastantes talleres del proceso de paz, y los han puesto a leer mucho y a hacer digamos como notas críticas sobre el tema de los procesos de paz”.

A propósito de la implementación de los contenidos de la Cátedra de la paz en las distintas asignaturas, en la encuesta se indagó a los estudiantes, los maestros y los coordinadores por el grado de apropiación⁴² de las temáticas de la Cátedra. En el caso de los estudiantes de 5° (gráfico 31), las principales

⁴² Con relación a la indagación por el grado de apropiación de los contenidos de la Cátedra de la paz, Vargas (2018) aclara que, si bien esta es una tarea que 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” (p.32).

temáticas que abordan en las clases son el medio ambiente y el manejo de los recursos naturales (64,2%) y los Derechos Humanos (64%). Con relación al abordaje de la paz de Colombia, el 38,3% señaló que se trabaja mucho, el 30,7% algo, el 22,3% poco, el 3,7% nada y el 4,9% no conoce el tema. Respecto al acoso escolar, llama la atención que el 20% haya señalado que no se trabaja nada ese tema y que el 8,2% haya señalado que no conoce el tema; estas cifras pueden ser consideradas altas si se tiene en cuenta que la prevención del matoneo es una de las principales acciones que deben adelantar los colegios desde instancias como el comité de convivencia escolar.

Gráfico 31. Estudio de los temas de paz y clima escolar estudiantes de 5° (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

Con relación al análisis bivariado⁴³ sobre la relación entre el estudio de los temas de paz y la pertenencia étnica de los estudiantes de 5°, es importante destacar el hecho de que los estudiantes que se reconocen como “otros” manifiesten en 20,9 puntos porcentuales menos que los indígenas, estudiar

⁴³ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a los estudiantes de 5° con relación a la apropiación de los contenidos de la Cátedra de la paz según el sexo y la pertenencia étnica, véase: Correa, L., 2019, pp. 258-260.

temas relacionados con la paz. Esta diferencia puede deberse a un interés mayor en las temáticas de la paz por parte de las poblaciones indígenas, teniendo en cuenta su contexto histórico, sus experiencias de vida y sus reivindicaciones.

Gráfico 32. Estudio de los temas de paz y clima escolar estudiantes de 9° (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el caso de los estudiantes de Secundaria (gráfico 32), estos manifestaron en mayores porcentajes que sus pares de Primaria, trabajar menos las distintas temáticas. De todas maneras, las temáticas más trabajadas fueron: memoria histórica (47,5%), justicia y derechos humanos (46,6%) y medio ambiente y el manejo de los recursos naturales (44,8%). Llama la atención, así mismo, que un poco más del 20% de los encuestados haya señalado que ha trabajado poco temas como la participación ciudadana (23,7%), la resolución de conflictos (23,5%), los tratados de paz (23,6%) y el acoso escolar (21,2%). A propósito del acoso escolar, destaca el hecho de que esta temática haya tenido el porcentaje más alto en la opción de respuesta nada (11,9%) en comparación con los otros ítems. De igual forma, es llamativo que el 7,8% de los estudiantes de 9° señalen que no han visto nada relacionado con el posconflicto, y que el 9,6% no conozcan ese tema.

En el análisis bivariado⁴⁴ se indagó por la relación entre la pertenencia étnica y la participación ciudadana, quedando en evidencia que los estudiantes que se consideran indígenas reconocen en 12 puntos porcentuales menos que los estudiantes que se consideran como otros o como negro, afrocolombiano, raizal o palenquero (NARP), participar en proyectos que tienen que ver con participación ciudadana y la valoración de lo público. De acuerdo a lo señalado en el informe cuantitativo “este hallazgo es un argumento más para sustentar la necesidad de hacer estudios con enfoque étnico en la ciudad en temas educativos” (Correa, L., 2019, pp. 266-267).

Gráfico 33. *Estudio de los temas de paz y clima escolar estudiantes de 11° (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

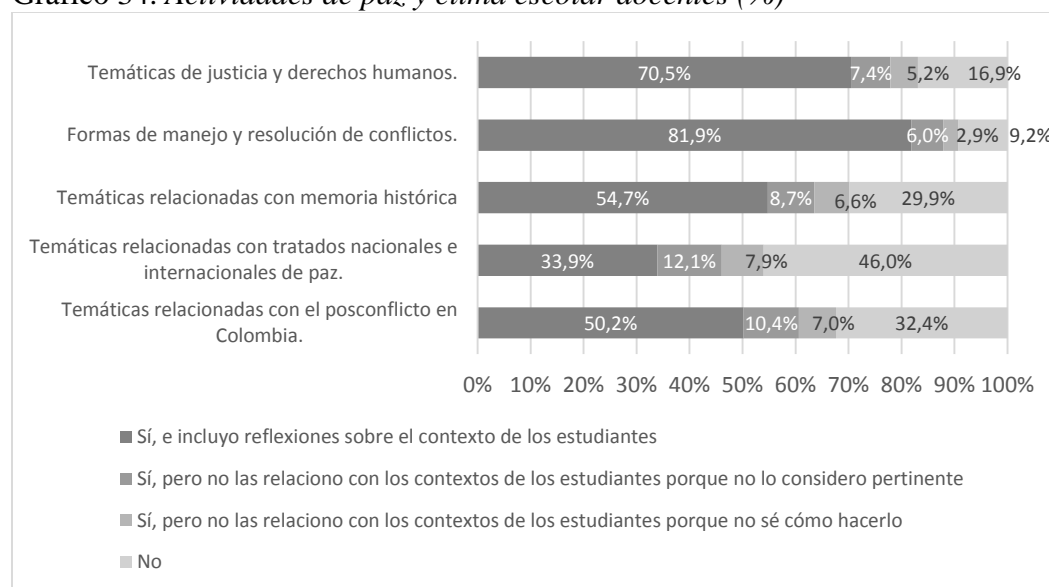
Los resultados de la encuesta de los estudiantes de Media (gráfico 33), muestran que las temáticas que más se trabajan en las clases son la justicia y los derechos humanos (43,2%), la memoria histórica (41,6%) y el medio ambiente y el uso sostenible de los recursos (39,4%). Llama la atención que estas tres

⁴⁴ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a los estudiantes de 9° con relación a la apropiación de los contenidos de la Cátedra de la paz según la pertenencia étnica, véase: Correa, L., 2019, pp. 263-264.

temáticas también hayan sido las más trabajadas por los estudiantes de Secundaria, aunque en porcentajes más altos. De los resultados de la Media, es también destacable el hecho de que el 13,3% de los estudiantes señalen que, en las clases y en los proyectos, no se aborda nada relacionado con el acoso escolar.

De otro lado, frente al hecho de que solo el 5% (aproximadamente) de los estudiantes de Media considere que no conoce o que nunca se trabajan temas relacionados con la paz del país (justicia y derechos humanos, memoria histórica, tratados de paz y posconflicto), podría decirse que es positivo que la gran mayoría de ellos sí conozcan -mucho o poco- estas temáticas. Con relación al análisis bivariado⁴⁵ entre la pertenencia étnica y la participación ciudadana, se observó una tendencia distinta con relación a los resultados de Secundaria, ya que, en el caso de la Media, los estudiantes reconocidos como “otros” son los que manifiestan en un porcentaje menor haber participado en proyectos relacionados con participación ciudadana.

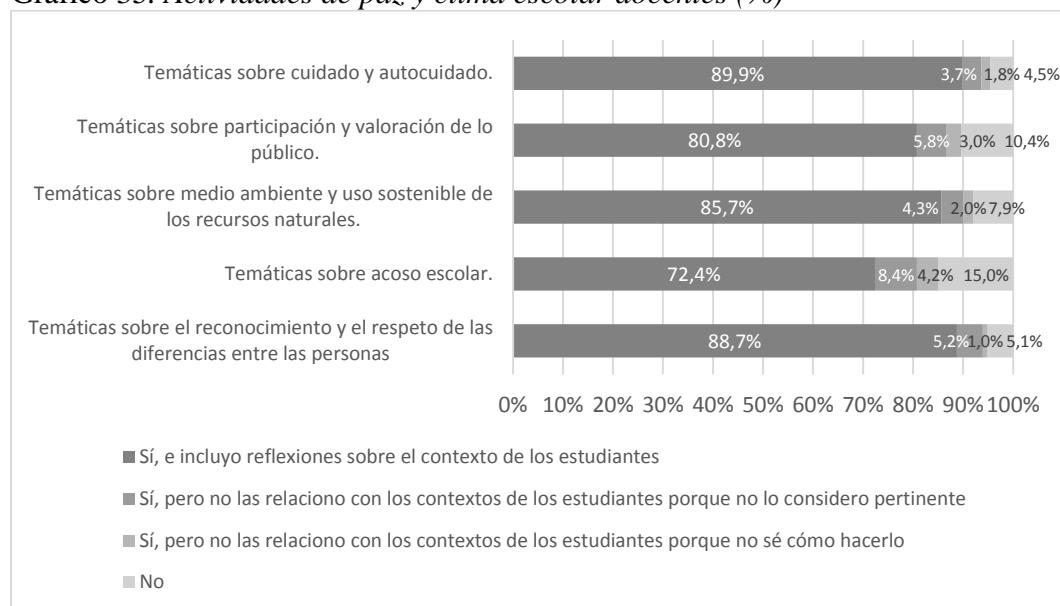
Gráfico 34. *Actividades de paz y clima escolar docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

⁴⁵ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a los estudiantes de 11° con relación a la apropiación de los contenidos de la Cátedra de la paz según el sexo y la pertenencia étnica, véase: Correa, L., 2019, pp. 266-268.

Gráfico 35. *Actividades de paz y clima escolar docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el caso de los profesores, en la encuesta se les preguntó si incluían en sus clases los distintos temas relacionados con la Cátedra de la Paz y si relacionaban estas temáticas con los contextos de los estudiantes⁴⁶ (Gráficos 34 y 35). Los porcentajes más altos de la opción “sí, e incluyo reflexiones sobre el contexto de los estudiantes” fueron para las temáticas relacionadas con el cuidado y el autocuidado (89,9%), el respeto de las diferencias (88,7%), el medio ambiente (85,7%), la resolución de conflictos (81,9%) y la participación ciudadana (80,8%). Si bien el porcentaje más bajo de la opción “sí, e incluyo

⁴⁶ En el informe cuantitativo se aclara que “en las temáticas de justicia y derechos humanos y acoso escolar la opción “sí e incluyo reflexiones sobre el contexto de los estudiantes” tiene errores de 3,5% y de 3,4% respectivamente, sin embargo, son errores que se encuentran por debajo del 4%, por lo que se puede considerar que aún hay confiabilidad estadística, más aún cuando las otras tres opciones de respuesta tienen errores por debajo del 3%” (Correa, L., 2019, p. 271). Además de esto, también se explica que: “En las temáticas de postconflicto, tratados nacionales e internacionales y memoria histórica, la opción sí, e incluyo reflexiones sobre el contexto de los estudiantes tiene errores de 3,8%, 3,6% y 3,8% respectivamente. Por otro lado, la opción no, tiene errores de 3,6%, 3,8% y 3,5%. Estos errores aunque no cumplen con el criterio establecido del 3%, se encuentran por debajo del 4%, por lo que se puede considerar que aún hay confiabilidad estadística, más aún cuando las otras dos opciones de respuesta tienen errores por debajo del 3%” (p. 272).

reflexiones sobre el contexto de los estudiantes” lo tiene la opción tratados nacionales e internacionales de paz (33,9%), esto puede considerarse positivo teniendo en cuenta que esta es una temática muy específica que no se aborda necesariamente en todos los niveles educativos.

Con relación al tema del acoso escolar, llama la atención que el 85% de los maestros afirme que trabaja esta temática con los estudiantes -así tenga en cuenta (72,4%) o no (12,6%) el contexto de ellos- ya que, como se vio anteriormente, es importante el porcentaje de estudiantes que señalan que les trabajan poco o nada los temas de acoso en el colegio. En el caso del abordaje de temas relacionados con la participación ciudadana -donde el 89,6% de los profesores señala que sí la trabaja en las clases- se presenta una situación similar. Con relación al medio ambiente, el alto porcentaje de maestros que considera que sí aborda esta temática (92%), se condice con las vivencias de un gran porcentaje de estudiantes que señalaron que ese tema lo trabajan mucho o algo en las clases.

En el análisis de los casos en los que los maestros señalaron que sí trabajan las temáticas pero sin relacionarlas con los contextos de los estudiantes porque no es pertinente o porque no saben cómo hacerlo, llama la atención que los porcentajes más altos hayan sido los de las opciones relacionadas directamente con el tema de la paz: tratados de paz (20%), posconflicto (17,4%), memoria histórica (15,3%) y justicia y derechos humanos (12,6%). Además de estos datos, es importante señalar el hecho de que el 29,9% de los docentes no aborde temas relacionados con la memoria histórica⁴⁷ y el 32,4% con el posconflicto. Estas dos alternativas fueron las que registraron los porcentajes más alto de la opción “no”. El hecho de que varios profesores no estén teniendo en cuenta las realidades de los estudiantes a la hora de hablar

⁴⁷ En el marco de las mesas de consulta (ver Anexo 4.), algunos profesionales de la SED señalaron que el tema de la memoria histórica ha sido trabajado por la Dirección de Inclusión de Poblaciones.

sobre la paz, invita a pensar que todavía hay muchos temores y muchas incertidumbres por parte de los maestros a la hora de abordar estas temáticas.

Finalmente, es importante señalar que en el caso de los coordinadores, los porcentajes de la opción “sí, e incluyo reflexiones sobre el contexto de los estudiantes” son mayores que las de los maestros en casi todas las opciones⁴⁸. De acuerdo con Vargas (2018), esta diferencia puede deberse al hecho de que:

...los coordinadores respondan por todo lo que en el colegio se desarrolla y no por el trabajo puntual individual de los docentes, que es lo que se explora en las respuestas de los formularios a maestros. Por lo tanto, los coordinadores ofrecen la sumatoria de los esfuerzos en el colegio, incluso en diferentes sedes, jornadas y niveles educativos (p. 38).

Transversalización de la Cátedra de paz. En seis de los colegios que hicieron parte de la muestra del módulo cualitativo para la indagación sobre la línea EERRP, la transversalización de la Cátedra de la paz se ha dado a través de la gestión de los proyectos escolares o mediante el trabajo articulado entre las distintas áreas. En estos colegios las temáticas relacionadas con la Cátedra se desarrollan en escenarios como los foros institucionales o la Semana por la paz. Veamos algunos ejemplos.

La cátedra de la paz en nuestro colegio se trabaja a nivel transversal, o sea, todos dan cuenta de ella. Nuestra cátedra de la paz tiene sus ejes, tiene sus compromisos, de hecho, cuando se distribuyen las izadas de bandera, que una las da Humanidades, otras las da Sociales, otras Matemáticas, etc., cada uno tiene que dar cuenta de la cátedra de la paz, entonces todo está amarrado con los diferentes temas de la cátedra como por ejemplo la resolución de conflictos, el conflicto en Colombia y en el mundo, los grupos étnicos, y bueno, todo el reconocimiento a la diversidad. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*)

⁴⁸ Los coordinadores manifiestan en un alto porcentaje la incorporación de las siguientes temáticas teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes: justicia y derechos humanos (87,1%), resolución de conflictos (90%), memoria histórica (71,4%), tratados de paz (54,3%), posconflicto (72,9%), cuidado y autocuidado (87,1%), participación (77,1%), medio ambiente (94,3%), acoso escolar (88,6%) y respeto de las diferencias (90%). Únicamente en los casos de cuidado y autocuidado, y participación ciudadana, fue ligeramente mayor el porcentaje de los maestros.

La cátedra la estamos manejando como un proyecto transversal, o sea, nosotros lo estamos manejando desde diferentes áreas atendiendo a proyectos de acuerdo a las necesidades de aprendizaje en el nivel de desarrollo, en el nivel de las necesidades que hayamos tenido en el colegio, hemos trabajado temas como justicia y Derechos Humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas, resolución pacífica de conflictos, prevención de acoso escolar, diversidad de pluralidad, participación política y memoria histórica y dilemas morales. [...] Hemos liderado el trabajo transversal correspondiente a la Cátedra con un proyecto que está conjunto con la jornada de la mañana y la tarde que es el proyecto de Derechos Humanos. *(Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15)*

En el informe cualitativo se destacaron una serie de experiencias acontecidas en diferentes colegios, las cuales evidencian el desarrollo de las temáticas de la Cátedra de la paz en el marco de las acciones de los proyectos escolares. Estas experiencias tienen en común la vinculación de distintos actores de la comunidad educativa y el abordaje de temáticas que respondan a las necesidades o a las particularidades del contexto. Entre las mejores experiencias está el proyecto “Carnaval por la vida” del colegio 17 de la localidad 14, en el cual se generan acciones conjuntas con organizaciones comunitarias del sector para mejorar la convivencia en el barrio:

Desde un ejercicio de integración curricular con varias áreas, lo que se hace es evidenciar ese trabajo que se hace con respecto a los derechos humanos, el respeto a la vida y la cátedra de la paz. [...] Cada año hay una temática relacionada pero el eje fundamental es precisamente el respeto que nosotros tenemos hacia la vida. *(Coordinadora)*.

También se destacan las experiencias de los colegios 21 de la localidad 19 y 8 de la localidad 8:

Mi colegio tiene varios proyectos que desarrollan el tema de la paz, tenemos el proyecto de Derechos Humanos, está el proyecto de PES y a veces el proyecto de tiempo libre. Se busca que los estudiantes aprendan a manejar sus diferencias, o sea, tenemos todo tipo de estudiantes, tenemos desplazados, reinsertados, tenemos niños venezolanos, tenemos afro... entonces se busca siempre que las actividades se hagan por ejemplo el día de los Derechos Humanos, la Semana por la Paz, que en los descansos se hagan actividades donde los niños puedan compartir con sus compañeros de otros grupos. *(Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19)*

Tenemos un proyecto específico de cátedra de la paz que se llama "Transformación social a través de sendero de paz". [...] Tratamos de que tenga que ver con memoria histórica, con procesos de resolución de conflictos, con manejo de emociones que digamos es uno de los factores que afecta digamos lo que sería la paz al interior del colegio con el tema de género, entre otros. (Rectora, Colegio 8, Localidad 8)

Articulación de temas abordados en la Cátedra con iniciativas interinstitucionales. En algunos colegios como el 4 de la localidad 5, el 21 de la localidad 19 o el 9 de la localidad 8, sus comunidades afirmaron que el trabajo sobre los distintos componentes de la Cátedra de la paz se realiza desde las actividades que ejecutan los facilitadores del proyecto de conciliación escolar Hermes.

El año pasado empezó un grupo de conciliadores escolares, este año tenemos otro en formación, llevamos dos años formando este grupo, y pues cada vez los chicos son más comprometidos, entonces es una estrategia que hemos utilizado para manejar la convivencia, la paz, el respeto por todo el mundo en el colegio, entonces son como muchas actividades que se han desarrollado. (Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19)

En otros colegios sus comunidades refirieron el acompañamiento que han recibido de algunas entidades del distrito, para la realización de actividades ligadas con la Cátedra de la paz. En el colegio 9 de la localidad 8, por ejemplo, el rector afirmó que este año han recibido el acompañamiento de funcionarios de la Personería de Bogotá: “en el marco de la Cátedra por la paz con la Personería Delegada para Víctimas se hacen sensibilizaciones, capacitaciones acerca del conflicto, las víctimas, la memoria... fundamentalmente esta actividad se hace con estudiantes de 10° y 11°”. En el caso del colegio 4 de la localidad 5, el rector afirmó que su comunidad ha participado en algunas actividades de un proyecto de la SED conocido como Francisca la Navegante⁴⁹.

⁴⁹ El Proyecto “Francisca la Navegante” cuenta con cartilla pedagógica, la cual hace parte de las producciones de la Ruta del Acceso y la Permanencia Escolar de la SED. Según se lee en la misma cartilla, esta “sensibiliza para que los niños, niñas y jóvenes se vinculen al sistema educativo y permanezcan en él. Integra acciones y propósitos para garantizar una educación inclusiva, que les reconoce a los niños, niñas y jóvenes sus derechos y, por tanto, la ciudad les debe brindar oportunidades, articulando la corresponsabilidad de su familia, las instituciones educativas, la sociedad y el Estado” (SED y Universidad Nacional de Colombia, 2017, p. 5).

El colegio hace parte de un nodo con otros cuatro colegios de la localidad, que tiene como énfasis la convivencia. Uno de los programas que se desarrolla en conjunto se denomina Francisca la Navegante, en el que se trabaja interinstitucionalmente con estudiantes y es un proyecto de convivencia escolar (que se trabaja en nodo con otros colegios del sector), de cómo nosotros podemos articular procesos de paz y reconciliación. [...] Ellos son agentes multiplicadores.

Finalmente es válido destacar los casos de colegios como el 10 de la localidad 8 y el 17 de la localidad 14, en donde sus comunidades han gestionado el acompañamiento y la realización de actividades conjuntas con organizaciones sociales y comunitarias como la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra -REDEPAZ-, las Madres de Soacha y algunos colectivos afrocolombianos.

Competencias socioemocionales y ciudadanas. Uno de los principales componentes de la política pública educativa en el Distrito Capital es el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas en los estudiantes. Si bien este componente hace parte de la línea estratégica CET, lo cierto es que, en atención a las asociaciones temáticas entre las competencias y los fundamentos conceptuales de la línea estratégica EERRP, desde el SISPED se optó por abordar esta categoría desde el análisis de esta línea estratégica. Este capítulo consta de dos apartados: en el primero son descritas las diferentes estrategias pedagógicas que han utilizado las comunidades educativas para fortalecer las competencias socioemocionales y ciudadanas entre los estudiantes. En el segundo apartado son presentadas las experiencias de los estudiantes con relación a cómo ellos perciben que se encuentran sus competencias tanto socioemocionales como ciudadanas; esta información es contrastada o complementada con los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de distintos niveles educativos y a los acudientes.

Abordajes escolares sobre competencias socioemocionales y ciudadanas. El diálogo con las comunidades educativas dejó al descubierto distintas estrategias pedagógicas utilizadas en los contextos escolares con el objetivo de avanzar en los procesos de fortalecimiento de las competencias entre los estudiantes. En colegios como el 8 de la localidad 8, por ejemplo, todo el cuerpo docente ha trabajado coordinadamente en la transversalización de las competencias entre las distintas áreas y niveles educativos. Por lo demás, esta experiencia se destaca por el hecho de vincular a los padres de familia y a los orientadores en este proceso.

En todas las áreas debe de estar reflejado el tema de las competencias socioemocionales ¿no?, entender que al niño es importante hacerle ver que tiene que controlar su ira, que tiene que manejar un lenguaje adecuado, que también tiene que aprender de los derechos del otro. Entonces todas las clases tienen un componente porque nuestro sistema de evaluación contempla las tres dimensiones, el ser, el saber y el hacer ¿sí? Nosotros seleccionamos un conjunto de competencias específicas para cada grado, nos apoya Orientación, entonces se prepara el material de esas competencias específicas y a través de los docentes pues los desarrollamos, y también se trabaja exactamente lo mismo con las Escuelas de Padres, pues para que en la casa nos ayuden también con el desarrollo. (*Rectora, Colegio 8, Localidad 8*)

La rectora de este colegio asimismo afirmó que, ante la necesidad de que los maestros también reciban acompañamiento para fortalecer sus competencias socioemocionales, se han gestionado algunos talleres dirigidos principalmente a los profesores. La experiencia del colegio 17 de la localidad 14, ubicado en pleno barrio Santa Fe en el centro de la ciudad, resultó también muy enriquecedora por el hecho de que su comunidad esté generando acciones que promuevan la integración de los estudiantes venezolanos, en el marco de un proyecto escolar conocido como “Chamitos”. De acuerdo con los facilitadores de este proyecto, el objetivo es desarrollar en la comunidad educativa la capacidad de ser empáticos y tolerantes con estas poblaciones extranjeras.

El proyecto “Chamitos” lo están liderando unas maestras de Artes, Sociales y creo que de Español y de Humanidades, ¿qué están haciendo? Es un proyecto para hacer como toda la parte de inclusión cultural y social de estos muchachos

y que no se sientan excluidos, hicieron una actividad hace poco, una lunada, y trajeron a las personas a hablar precisamente de diferentes conflictos donde han habido refugiados y ex patriados. (*Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14*)

Además de las adaptaciones curriculares entre los maestros y las acciones de los proyectos escolares, algunos colegios también han utilizado las direcciones de grupo para realizar acciones que fortalezcan las competencias en los estudiantes. En el colegio 8 de la localidad 10, por ejemplo, cada maestro prioriza las competencias socioemocionales y ciudadanas que considera importantes para desarrollar en sus estudiantes y luego utiliza el espacio de las direcciones de curso para realizar actividades que le apunten al fortalecimiento de dichas competencias. Sobre esta experiencia, el rector señaló lo siguiente:

Las competencias de desarrollo emocional las manejamos desde las tutorías que en el lenguaje general son las direcciones de grupo, desde la autonomía, el autocuidado, la autoformación y desarrollando la tolerancia, la capacidad de crítica, de escucha, somos un colegio que hacemos de la inclusión, no un discurso de una norma sino una asimilación.

Además del trabajo de los docentes, las comunidades destacaron el rol de los orientadores y de los educadores especiales a la hora de acompañar a los estudiantes y de ayudarlos a fortalecer sus competencias socioemocionales⁵⁰. Algunos docentes y directivos, por ejemplo, destacaron el apoyo que estos profesionales le brindan a la población escolar con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Algunos coordinadores, por su parte, resaltaron la articulación que existe entre ellos y los orientadores a la hora de implementar planes conjuntos para el acompañamiento a estudiantes con problemas emocionales: “el tema de lo socioemocional, eso lo trabajamos con el equipo de educación especial y ahí está incluida la orientadora, entonces ella hace talleres generales pero también focalizados dependiendo de las situaciones o problemitas que se ven ahí” (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*).

⁵⁰ Algunos de los maestros que participaron en las mesas de consulta (ver Anexo 3.) señalaron que es importante que desde la SED se generen estrategias que propicien el acompañamiento socio emocional a los equipos de orientación.

El rol determinante que juegan los orientadores y los educadores especiales dentro de los contextos escolares, hace que los mismos directivos docentes cuestionen la poca cantidad de estos profesionales que hay en algunos colegios -y específicamente en algunas sedes y jornadas- en donde los maestros no siempre cuentan con las herramientas para tratar algunas temáticas relacionadas con las competencias emocionales de los estudiantes.

Nosotros tenemos dificultades porque tenemos un solo orientador por jornada, o sea, apenas es un orientador para quinientos [estudiantes] más o menos, este año me llegó el docente de inclusión pero digamos que a él no lo cuento porque llegó hace un mes. [...] En esas zonas periféricas sí debieran aumentar el parámetro de personas que trabajen en estos campos sociales, orientadores, psico-orientadores, sexólogos. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

Nosotros hacemos lo que nosotros creemos que debemos saber pero no hemos tenido como ese apoyo y tenemos muy poquitas orientadoras para toda esa necesidad tan fuerte. (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*).

Algunos coordinadores también identificaron cuáles son las necesidades más apremiantes de las comunidades educativas con relación a las competencias socioemocionales no solo de los estudiantes sino también de los maestros. Sobre este punto, mientras el coordinador del colegio 25 de la localidad 20 aseguró que los profesores no cuentan con herramientas para evitar la homogenización de los estudiantes en sus capacidades cognitivas y sus estados emocionales, y que, por ende, es necesario que reciban formación en este aspecto, la coordinadora del colegio 17 de la localidad 14 señaló que es importante avanzar en el acompañamiento a los docentes desde los programas de bienestar ya que estos actores suelen estar expuestos a altos niveles de estrés y frustración.

A propósito de las demandas por más acompañamiento externo, algunas comunidades aseguraron que ha sido muy pertinente el apoyo que han recibido de parte de funcionarios de la SED en acciones como la realización de talleres a los estudiantes o la entrega de orientaciones pedagógicas. Otros actores

asimismo destacaron el acompañamiento que han recibido por parte de los profesionales de Compensar:

En el caso de Primera Infancia hay un niño que es bastante especial, a él lo han venido tratando y ha mejorado. [...] Se notan los cambios y Olguita pues qué había podido hacer, simplemente hablar con la mamá, mirar su historia así como de rapidez, y bueno, vamos a ver qué pasa... pero ya el profesor tiene más tiempo, entonces él ha ido al salón y me ha acompañado en muchas actividades, ha dicho “bueno, hacer esto y esto, mandarle esto a la mamá”, entonces eso es un apoyo y un cambio grande, significativo. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*)

Además de Compensar, en otros colegios las comunidades trajeron a colación el apoyo que han recibido de parte de otros entes privados como la organización Sura -a través del proyecto Félix y Susana⁵¹-, la Fundación Terpel y la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Esta última ha venido trabajando en el colegio 17 de la localidad 14 en procesos relacionados con el diagnóstico y el acompañamiento a estudiantes con NEE.

Competencias socioemocionales. En la indagación por las competencias socioemocionales y ciudadanas en los estudiantes, al igual que en la Fase 3 del SISPED, no se hizo una indagación específica por cada competencia sino que, tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo, se indagó por las vivencias de los estudiantes con relación a la forma como afrontan cotidianamente distintas situaciones en las que se ven afectadas sus emociones (Vargas, 2018). Antes de entrar a analizar las experiencias de los estudiantes, es importante destacar el hecho de que en varios colegios sus comunidades hayan hecho hincapié en el avance que ha habido en los últimos años con relación al reconocimiento, la tolerancia y la empatía hacia las minorías

⁵¹ El objetivo del proyecto Félix y Susana es: “contribuir al fortalecimiento de las relaciones entre los niños, la familia y la escuela mediante el desarrollo de capacidades en los educadores para potenciar el afecto y la comunicación como facilitadores del proceso de formación”. Tomado de: <https://felixysusana.com/conocenos/>

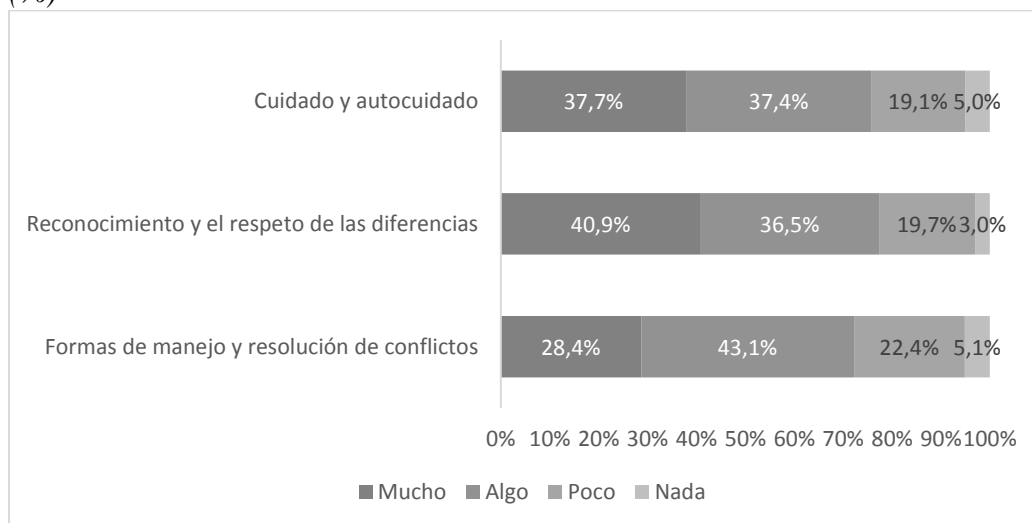
sexuales o étnicas, hacia los estudiantes con NEE e inclusive hacia la población procedente de Venezuela.

Se habla mucho en conjunto sobre todo de la comunidad LGTBI, de que los discriminan, yo no lo veo... ya uno ve que llegan los niños acá y es solucionando conflictos, entonces el niño me dice “profe yo soy gay”, y los demás se dan cuenta que él es gay, pero no lo hacen marcándolo sino que pueden vivir perfectamente con ellos. (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*)

Si bien es importante que las comunidades educativas reconozcan los avances en el reconocimiento de las minorías o en la reducción de la discriminación, hay que tener en cuenta los hallazgos de otros capítulos que evidencian que todavía son comunes casos de agresiones u hostigamiento hacia poblaciones como los estudiantes afrocolombianos o los venezolanos.

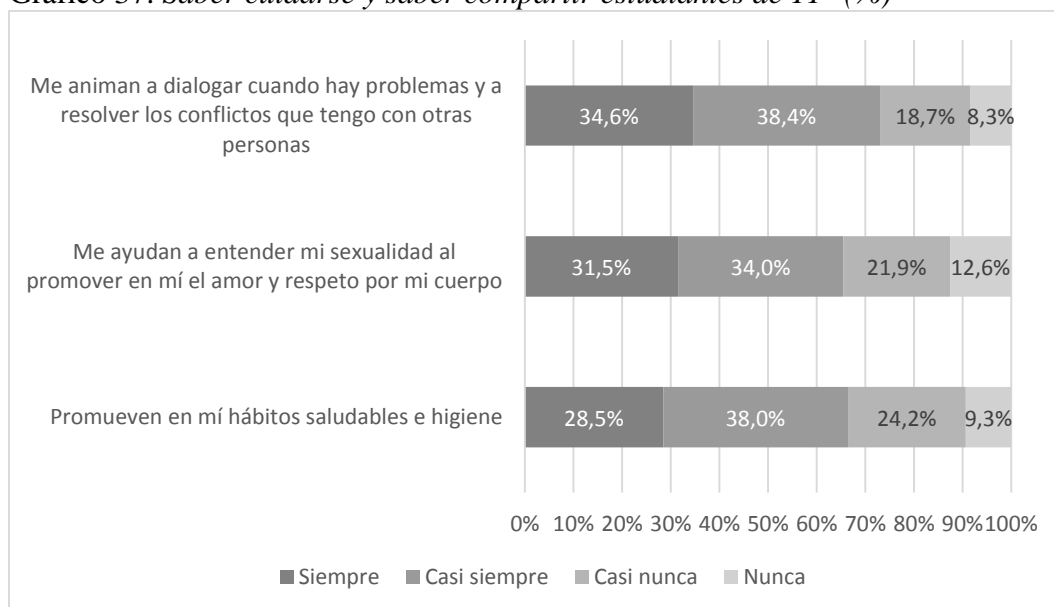
Luego de esta premisa, es importante entrar a analizar la forma cómo los estudiantes vivencian las distintas situaciones que a diario afectan sus emociones. En el caso de los estudiantes de Media, en la encuesta se les preguntó por el grado en que trabajan distintas competencias en escenarios como las clases o los proyectos transversales (Gráfico 36). Los resultados mostraron que el 40,8% considera que trabajan mucho el reconocimiento y el respeto de las diferencias, 37,7% que trabajan mucho el cuidado y el autocuidado y 28,4% que trabajan mucho la resolución de conflictos. Es llamativo también que aproximadamente el 20% de los estudiantes haya señalado que se trabajan poco estas temáticas.

Gráfico 36. *Competencias socioemocionales y ciudadanas estudiantes de 11° (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

Gráfico 37. *Saber cuidarse y saber compartir estudiantes de 11° (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

De otro lado, de acuerdo con la información del gráfico 37, el 73% los estudiantes de Media considera que les promueven siempre o casi siempre la

resolución de conflictos, el 65.5% el respeto por su sexualidad y su cuerpo⁵² y el 66,5% los hábitos saludables y el higiene. De acuerdo con estos datos, llama la atención que, en promedio, entre el 30% y el 35% de los estudiantes haya afirmado que casi nunca o que nunca les promueven ese tipo de competencias.

En lo relacionado con la resolución de conflictos a través del diálogo, en el informe cualitativo algunos estudiantes de Media trajeron a colación algunos casos en los que han intentado abrir espacios de interlocución con sus maestros con el fin de llegar a acuerdos sobre diferencias en temas académicos o de evaluación. No obstante, pese a las intenciones de los estudiantes, los maestros no suelen ser muy receptivos a este tipo de diálogos. Frente al respeto por las diferencias, los resultados de la encuesta se relacionan con los hallazgos del módulo cualitativo en donde quedó en evidencia que los estudiantes de Media cada vez son más tolerantes y más proclives a respetar y a convivir con la diferencia. Esto se ha evidenciado, según dicen, en la reducción de riñas entre compañeros. Otros estudiantes dijeron que también se han presentado avances en la construcción de relación empáticas y solidarias entre los y las estudiantes:

...las mujeres a veces hacemos equipo de fútbol y algunos a veces dicen “no, vamos solo nosotros” o sea, como que a nosotras nos dejan de últimas, pero digamos tenemos el apoyo de algunos hombres que nos dicen “bueno, van ellas”, eso es lo bonito... o a veces jugamos mixtos. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 25, Localidad 20*)

A propósito de esta última cita, en el análisis bivariado⁵³ entre la resolución de conflictos y el sexo de los estudiantes de Media, se observó que las estudiantes manifiestan en 4 puntos porcentuales más que los estudiantes, la

⁵² En el caso específico de la sexualidad y el cuidado del cuerpo es válido lo planteado por Correa, L., (2019) respecto a que los adolescentes, al tener necesidades de cuidado de su cuerpo propias de su etapa adolescente, es posible que consideren como insuficiente lo visto en el colegio.

⁵³ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a los estudiantes de 11° con relación a la resolución de conflictos según pertenencia étnica y sexo, véase: Correa, L., 2019, pp. 293-294.

participación en temas de “manejar y resolver conflictos”. De otro lado, con relación al tema del autocuidado y el respeto por sí mismo, llama la atención que, en colegios como el 19 de la localidad 18, varios estudiantes hayan asegurado que sus maestros no les respetan ni el derecho a la libertad de expresión ni el derecho a la libre personalidad. Aseguraron también que es común que les controlen su apariencia física (extensiones de cabellos, piercings, tatuajes, maquillaje) o el uso de los celulares. Esta situación, según dijeron, les genera mucha frustración. Los siguientes son relatos de estudiantes de Media del colegio en cuestión:

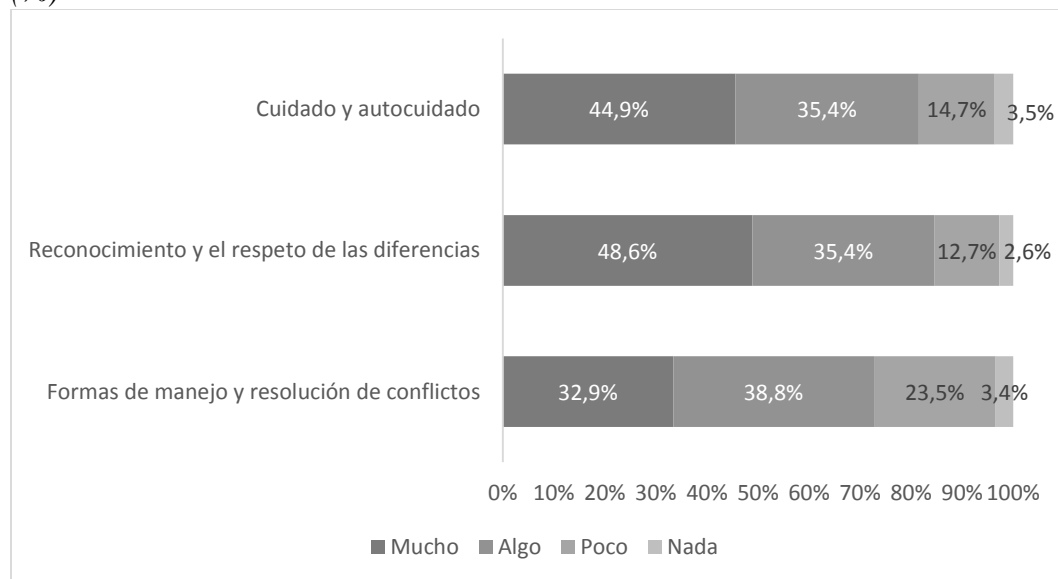
Yo tengo un piercing acá y un profesor me dijo que me lo tenía que quitar, a mí me dio mucha rabia, y yo le dije pues que por qué me lo tenía que quitar, que eso no me hacía menos. (*Estudiante M*)

Nos dicen “se tiene que quitar el esmalte, eso no lo permiten”, pero no le preguntan a esa niña, “¿Por qué se pinta las uñas así?”, no nos dejan como expresarnos libremente sin hacerle daño al otro. (*Estudiante M*)

En el caso de los estudiantes de Secundaria en el gráfico 38 se observa que el porcentaje de estudiantes que considera que trabajan mucho competencias como el cuidado y el autocuidado (44,9%), el reconocimiento de las diferencias (48,6%) y la resolución de conflictos (32,9%), es más alto que en el caso de la Media. De igual forma, comparado con los resultados de la Media, es menor el porcentaje de estudiantes que considera que poco o nada trabajan estas competencias. De todas maneras, es importante que más del 80% de los estudiantes haya señalado que trabajan mucho o algo temáticas relacionadas con el autocuidado y el respeto por las diferencias. A propósito de este último punto, en el análisis bivariado se observó que los estudiantes que se reconocen como indígenas manifiestan en mayor porcentaje que los NARP

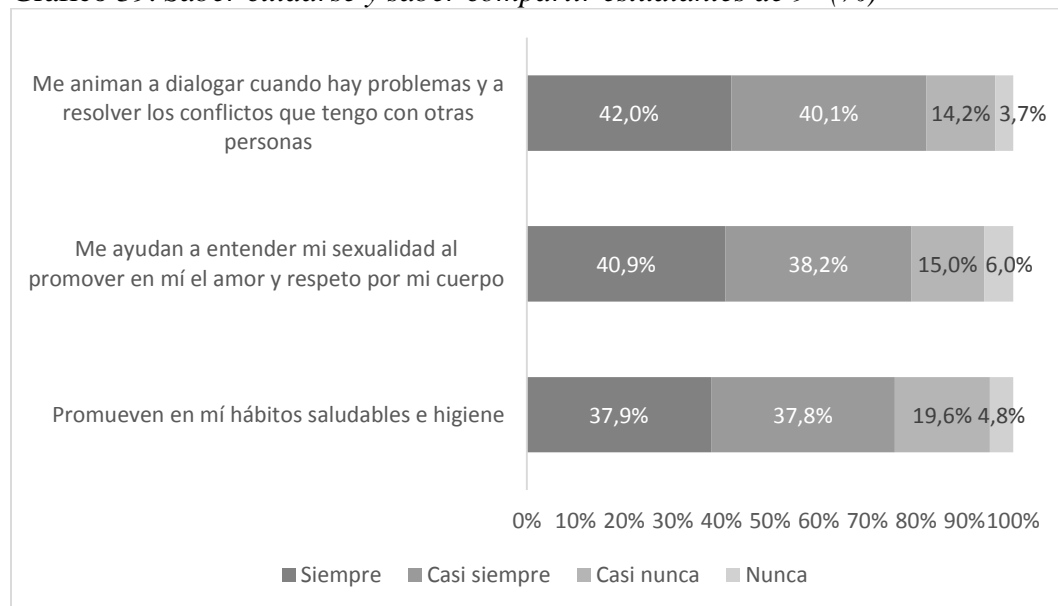
o que los “Otros”, trabajar los temas de reconocimiento y respeto por las diferencias⁵⁴.

Gráfico 38. *Competencias socioemocionales y ciudadanas estudiantes de 9° (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

Gráfico 39. *Saber cuidarse y saber compartir estudiantes de 9° (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

⁵⁴ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a los estudiantes de 9° con relación al reconocimiento y el respeto por las diferencias según la pertenencia étnica, véase: Correa, L., 2019, pp. 284-285.

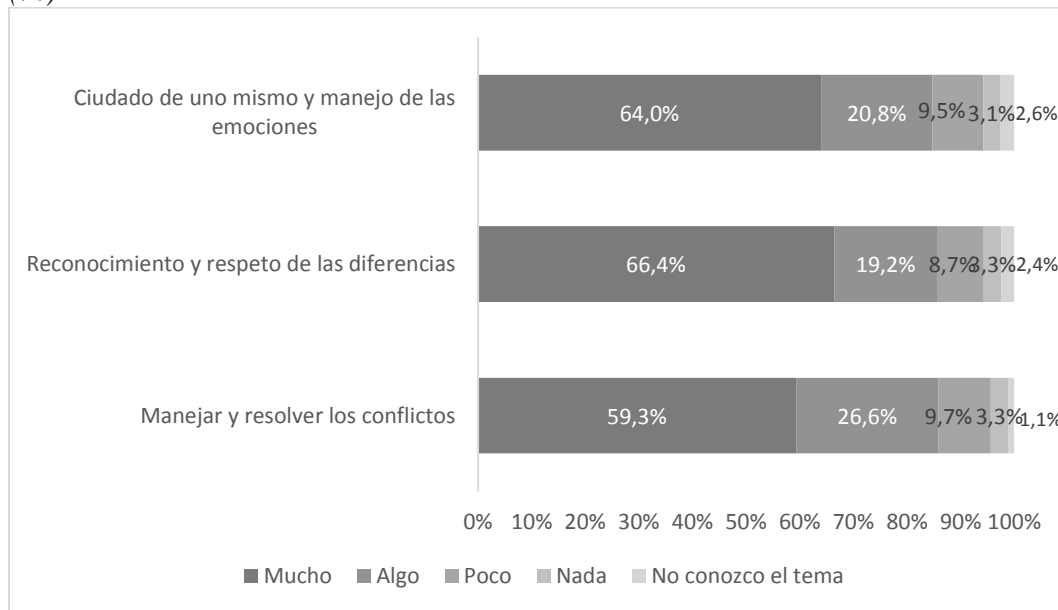
En lo relacionado con la promoción del saber cuidar y el saber compartir (gráfico 39), también se observan porcentajes más altos en los estudiantes de Secundaria en comparación con los estudiantes de Media: el 82,1% considera que les promueven siempre o casi siempre la resolución de conflictos, el 79,1% el respeto por su sexualidad y su cuerpo y el 75,7% los hábitos saludables y el higiene. Sobre este último punto, no obstante, llama la atención que el 19,6% de los estudiantes considere que casi nunca les promueven hábitos saludables e higiene, y el 4,8% que nunca. Este porcentaje puede deberse, “tal vez, a que los adolescentes tienen unas necesidades de cuidado de su cuerpo [...] propias de esta etapa de la vida que los lleva a considerar que lo visto en el colegio es insuficiente para sus necesidades o deseos” (Correa, L., 2019, p. 287).

Con relación al tema de la resolución de conflictos a través del diálogo, algunos estudiantes de 9° señalaron lo mismo que sus pares de 11° respecto a que los profesores no son muy dados a dialogar o a llegar a consensos con los estudiantes; de ahí que constantemente los estudiantes les reprochen que sean tan arbitrarios. De igual forma, es destacable el hecho de que varios estudiantes hayan señalado que les gusta conversar con sus compañeros cuando tienen problemas personales: “a usted como que lo ven así y lo empiezan a mirar como para ver uno qué tiene, y uno empieza como que... y pues al final uno les suelta todo” (*Estudiante M, Media, Colegio 15, Localidad 11*). Otros estudiantes de Secundaria también coincidieron con sus pares de Media a la hora de criticar el que en el colegio no les estén respeten su derecho a la libertad de expresión.

En el caso de Primaria (gráfico 40), los resultados de la encuesta evidenciaron que los estudiantes de este nivel educativo consideran en porcentajes más altos que sus pares de Media y de Secundaria, que trabajan mucho temas relacionados con el cuidado de sí mismo y el manejo de las emociones (64%), el reconocimiento y el respeto de las diferencias (66,4%) y la resolución de conflictos (59,3%). De este gráfico, también se destaca que el

porcentaje de estudiantes que “no conocen el tema” no supere el 3% en ninguna de las tres alternativas. A propósito del respeto a las diferencias, el análisis bivariado evidenció la misma tendencia observada en Secundaria respecto a que los estudiantes que se reconocen como indígenas manifiestan en mayor porcentaje que los NARP o que los “Otros”, trabajar los temas de reconocimiento y respeto por las diferencias⁵⁵.

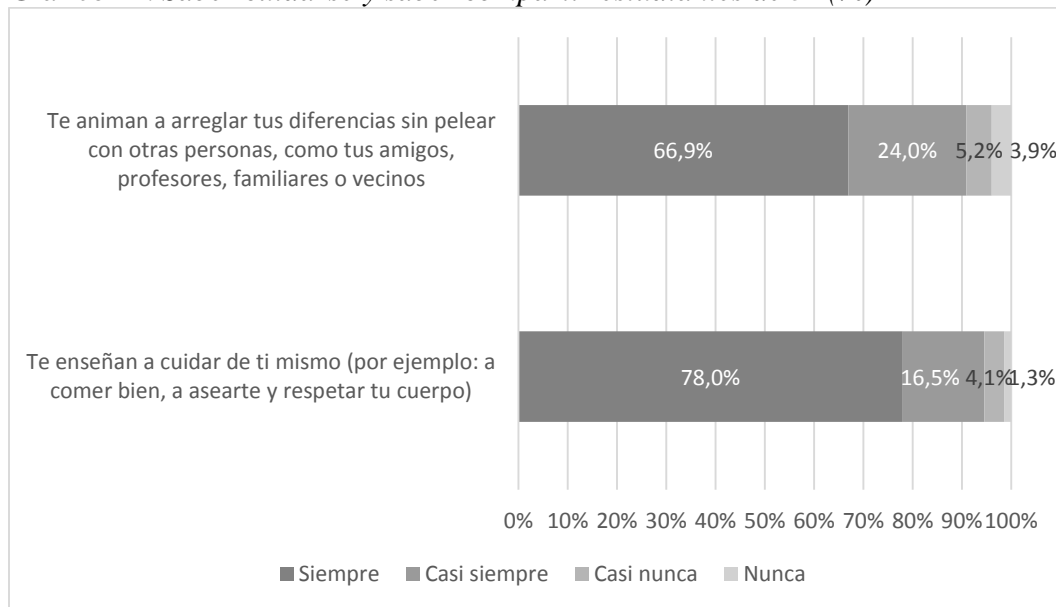
Gráfico 40. *Competencias socioemocionales y ciudadanas estudiantes de 5°* (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

⁵⁵ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a los estudiantes de 5° con relación al reconocimiento y el respeto por las diferencias según la pertenencia étnica y el sexo, véase: Correa, L., 2019, pp. 284-286.

Gráfico 41. *Saber cuidarse y saber compartir estudiantes de 5° (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En lo que tiene que ver con la promoción del saber cuidarse y el saber compartir en los estudiantes de 5° (gráfico 41), se observa que, en ambos casos, la gran mayoría de los estudiantes considera que siempre o que casi siempre les promueven la resolución pacífica de las diferencias con sus vecinos, familiares, amigos y profesores (90,9%) y el cuidado de sí mismos (94,5%). Estos porcentajes son más altos que los de los estudiantes de Media y de Secundaria.

Con relación al tema de la resolución de conflictos, en el informe cualitativo algunos estudiantes de 5° señalaron que son muy comunes las peleas entre ellos ya que hay algunos que les cuesta aceptar una derrota: “o no aprendemos o no aceptamos que algunos ganen o que otros pierdan” (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 17, Localidad 14*). De otro lado, una serie de relatos de estudiantes de Primaria del colegio 25 de la localidad 20 parecieran evidenciar que los niños de este nivel todavía tienen muchos problemas para relacionarse con sus padres:

Cuando pierden empiezan a sentirse incómodos, les da como mal genio por dentro... dicen “yo hice todo lo posible para ganar esa materia y la perdí. (*Estudiante M*)”

Cuando le nombran a la mamá, se bota al piso a llorar y empieza a dar vueltas. A veces le tienen miedo a los papás porque algunos les pegan muy duro. *(Estudiante H)*

Además de esto, en lo que tiene que ver con la libertad de expresión, es útil contrastar las experiencias de los colegios 16 de la localidad 14 y 24 de la localidad 20. Mientras en el primer colegio, los estudiantes de 5° señalaron que son libres para expresarse libremente y que en el colegio les han enseñado a respetar el derecho a hablar de sus pares: “cuando uno de sus compañeros interrumpe a otro que está hablando le dice: “usted tiene que aprender a levantar la mano para pedir la palabra” ” *(Estudiante M)*, en el segundo colegio algunos niños aseguraron que es muy común que sus compañeros los censuren o se burlen de ellos cuando se expresan: “uno no puede bailar a su modo porque el otro ya se le está riendo y ya le pone de una vez el apodo” *(Estudiante M)*.

Si bien en la encuesta no fueron tenidos en cuenta los niños y niñas de la Educación Inicial, en el informe cualitativo algunas maestras señalaron que la estructura misma de la primera infancia les ha permitido impulsar prácticas entre los niños a favor del fomento del respeto, la resolución pacífica de conflictos y la empatía. Estas profesoras también afirmaron que han venido trabajando en la implementación de prácticas pedagógicas para que los niños cada vez sean más juiciosos, más respetuosos de las normas y más tolerantes ante las adversidades o las derrotas. Los siguientes son relatos de niñas que participaron en los talleres:

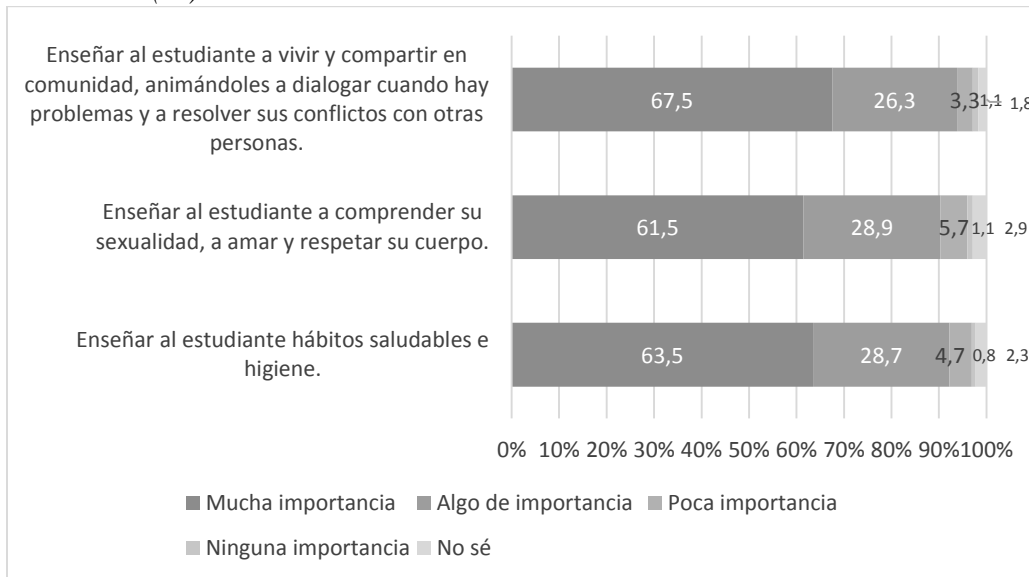
Nos toca esperar el turno en el columpio. *(Niña, Educación Inicial, Colegio 19, Localidad 18)*

Cuando yo a veces pierdo, o sea, no me pongo triste, no lloro ni nada, pero me quedo ahí quietica. *(Niña, Educación Inicial, Colegio 18, Localidad 15)*

Para cerrar este apartado, es importante destacar el hecho de que varios de los acudientes que participaron en los grupos focales hayan señalado que sí consideran que los profesores les están fortaleciendo valores a sus hijos. Una

acudiente del colegio 8 de la localidad 8, por ejemplo, dijo que los profesores de su hijo todo el tiempo le están haciendo hincapié en que sea solidario y en que aprenda a respetar las diferencias de las otras personas. De otro lado, una madre de familia del colegio 15 de la localidad 11 señaló que en el colegio, a su hijo le fortalecen los valores que ella le enseña en la casa.

Gráfico 42. *Desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, acudientes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

Estos relatos guardan relación con la información del gráfico 42, la cual evidencia que la mayoría de los acudientes que fueron encuestados consideran que el colegio de sus hijos le da “mucho importancia” al desarrollo de competencias como la vida en comunidad y la resolución de conflictos (67,5%), los hábitos saludables y de higiene (63,5%) y la comprensión de la sexualidad y el respeto del cuerpo (61,5%).

Planes y manual de convivencia. En el PSE también se proyectó el acompañamiento a las comunidades educativas para que continúen avanzando en el fortalecimiento y la implementación de los planes institucionales de convivencia escolar. En este capítulo se presentan los resultados de la lectura cruzada de los módulos cualitativo y cuantitativo, con relación a las vivencias

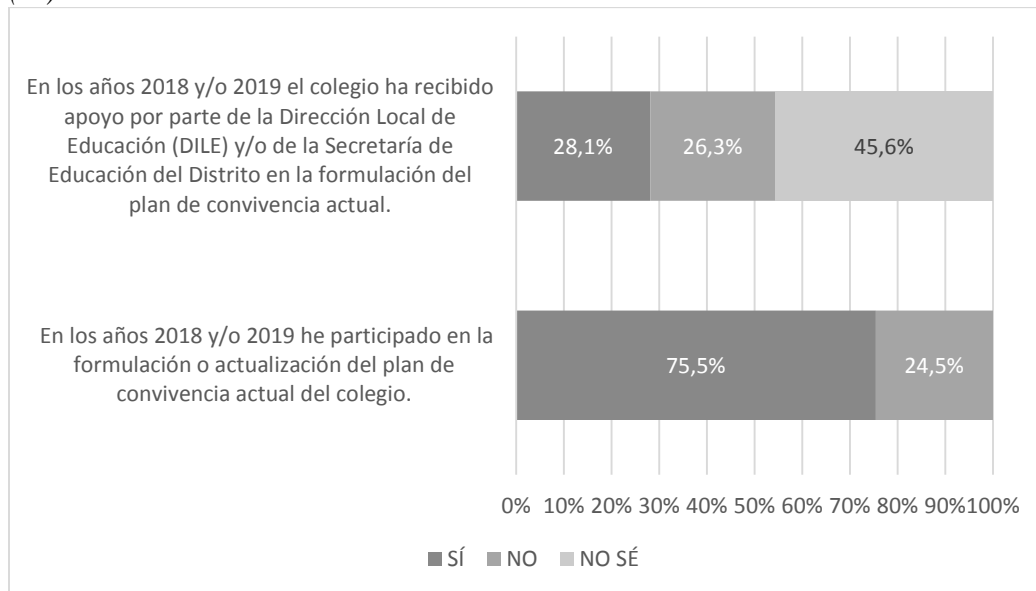
y las experiencias de los estudiantes, los maestros y los coordinadores frente a procesos como la actualización de los planes de convivencia, la revisión y la apropiación de los contenidos del manual de convivencia y la gestión del comité de convivencia escolar.

Planes escolares de convivencia. De acuerdo con lo establecido en el PSE, los planes de convivencia escolar son la principal herramienta para que las comunidades educativas “efectúen el monitoreo y el seguimiento de las situaciones que afectan la coexistencia estudiantil, así como para prevenir eventuales problemáticas de violencia en el colegio y promover el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales para velar por los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos” (SED, 2017, pp. 89-90).

Teniendo en cuenta que uno de los componentes centrales del PSE es el acompañamiento a las comunidades para que avancen en la elaboración de estos planes, en la encuesta se les consultó a los maestros y a los coordinadores si, en el último año, habían recibido apoyo de la Dirección Local de Educación o de la SED en esta materia. Como se ve en el gráfico 43⁵⁶, el 28,1% de los profesores respondieron afirmativamente, el 26,3% negativamente y el 45,6% aseguraron que no sabían si se había dado este acompañamiento.

⁵⁶ Con relación a la información contenida en este gráfico, hay que “hacer claridad sobre los errores absolutos de estas preguntas para hacer la inferencia poblacional. Las dos preguntas en sus dos opciones de respuesta tienen error absoluto de 3,3% y 3,4% respectivamente para cada pregunta, por lo que hay que ser un poco más precavido al momento de leer los resultados poblacionales” (Correa L., 2019, p. 320).

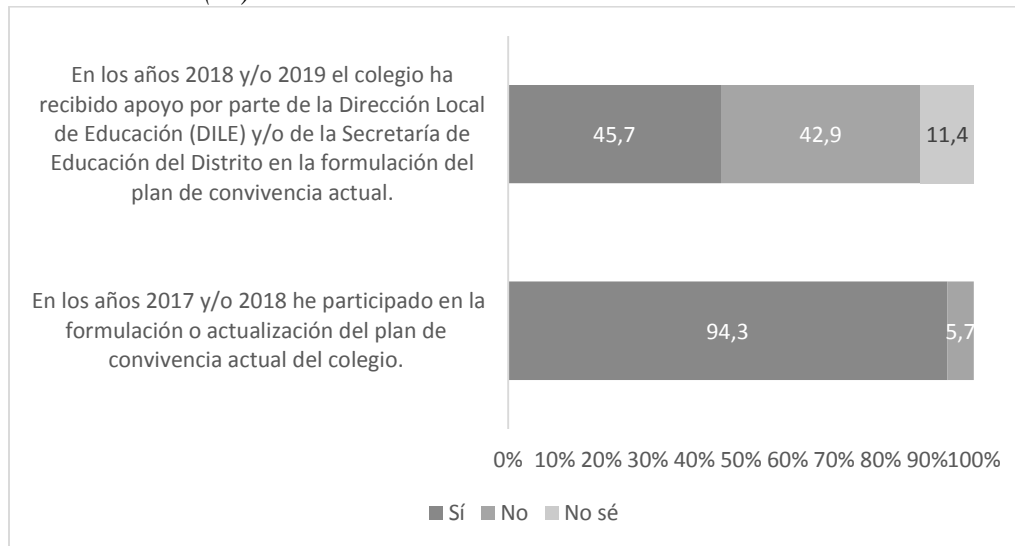
Gráfico 43. *Formulación y/o actualización del Plan de Convivencia docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el caso de los coordinadores, de acuerdo a la información del gráfico 44, el 45,7% aseguró que sí han recibido apoyo institucional para la actualización del plan de convivencia, el 42,9% dijo que no y el 11,4% dijo que no sabía. Frente al hecho de que los coordinadores hayan manifestado en 17 puntos porcentuales más que los docentes que sí han recibido acompañamiento para el ajuste de los planes de convivencia, es posible que suponer que, en algunos casos, las orientaciones de la SED han entrado a los colegios a través de los directivos docentes sin la certeza de que esa información esté llegando a los profesores.

Gráfico 44. *Formulación y/o actualización del Plan de Convivencia coordinadores (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el análisis de los relatos de las comunidades educativas se destacaron unas experiencias compartidas por coordinadores de distintos colegios quienes confirmaron que este año sí han sido asesorados tanto por la SED como por otras entidades distritales y nacionales, en lo relacionado con la construcción de los planes de convivencia escolar, ajustados según las dinámicas y las particularidades de cada institución:

Este año estamos trabajando planes de convivencia, estamos articulando acciones con la Fiscalía, estamos haciendo toda la labor que es el deber ser del Comité de Convivencia. *(Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15)*

Tenemos una reunión con una funcionaria de Participación para hacer precisamente el plan de convivencia en el colegio, que lo está exigiendo la Secretaría de Educación. [...] Por ahora nosotros no tenemos el plan de convivencia pero pues estamos en proceso de formularlo. *(Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14)*

También se registraron casos de colegios que no han contado con la presencia de funcionarios de la SED pero que sí han recibido orientaciones o la normatividad vigente para que avancen de manera autónoma en los ajustes a los planes. También está el caso del colegio 4 de la localidad 5, en donde el rector

afirmó que no han contado con el apoyo de la SED pero sí con el de los facilitadores del proyecto de conciliación Hermes. En lo relacionado con la gestión de las Direcciones Locales de Educación, el DILE de Suba destacó el trabajo que ha realizado la Oficina de Inspección y Vigilancia a la hora de asesorar a los colegios de esa localidad en la tarea de ajustar los contenidos de los planes de convivencia y de verificar que guarden coherencia con los lineamientos del PEI de cada colegio. Respecto al acompañamiento de las Direcciones Locales de Educación, la rectora del colegio 8 de la localidad 8 afirmó que “...el año pasado en el marco de acción de la Dirección Local de Kennedy, tuvimos un encuentro de convivencia de manuales de convivencia”.

En lo que tiene que ver con la participación de las comunidades educativas en la construcción de los planes de convivencia durante el último año (gráficos 43 y 44), los resultados de la encuesta evidenciaron que el 75,5% de los maestros y el 94,3% de los coordinadores afirmaron haber hecho parte de este proceso; estos datos sugieren que, en el proceso de ajustar los planes de convivencia no siempre son incluidos los profesores. También es importante señalar que en el análisis bivariado⁵⁷ realizado con los resultados de la encuesta, quedó en evidencia que los docentes de planta manifiestan en 17 puntos porcentuales más que los provisionales haber participado en la actualización de los planes de convivencia. Esta diferencia puede deberse a que, quizás, algunos provisionales no estuvieron en el colegio a comienzos de año cuando se hacen ese tipo de ejercicios, o porque su condición de provisionalidad les hace sentirse menos comprometidos o motivados para participar en esas actividades.

Con relación a las dificultades para participar en ejercicios como la revisión de los planes de convivencia, algunos coordinadores señalaron que, con las dinámicas propias del día a día en la escuela, no siempre es fácil sacar

⁵⁷ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas a los maestros con relación a la participación en el ajuste de los planes de convivencia según la vinculación, véase: Correa, L., 2019, pp. 322-323.

los tiempos para hacer un ejercicio riguroso y participativo: “se dan los espacios de participación pero no se aprovechan al máximo, entonces queda construido por unos poquitos, eso es lo que pasa, esas son las debilidades de esos documentos que reglamentan procesos” (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*).

Manual de convivencia.

Construcción colectiva y socialización. La lectura de las experiencias de las comunidades que participaron en las consultas del módulo cualitativo, permitió corroborar que en todos los colegios se realiza periódicamente la revisión del manual de convivencia escolar, con algunas diferencias importantes en cuanto a la metodología utilizada en el ejercicio y en cuanto al nivel de participación de los distintos estamentos. Con relación al nivel de incidencia y de efectividad de estos ejercicios, en el informe cualitativo quedaron en evidencia algunas diferencias en las apreciaciones de los diferentes actores. Los rectores y los coordinadores, por ejemplo, son los que suelen tener una visión más positiva u optimista sobre el impacto de los ejercicios participativos alrededor de la revisión del manual de convivencia.

Tratamos de aprovechar los espacios de la clase de Ética para hacer el conocimiento del manual, también en algunos espacios de reunión de padres nosotros socializamos algunos aspectos del manual. [...] También hacemos mesas de trabajo con los estudiantes y les damos unos aspectos particulares para que ellos hagan los aportes en bachillerato. (*Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14*)

Hubo también algunos rectores que señalaron que, pese a que se brindan los espacios para la revisión del manual, los estudiantes y los acudientes no suelen ser muy activos en cuanto a su participación ya que no entienden o desconocen la importancia y el alcance de este marco regulador de la convivencia escolar.

Los niños leen el manual de convivencia, hacen las observaciones respectivas, aunque estos niños pues realmente no, de cuestionar el manual no, porque no

tienen esa cultura de, digamos... la confianza hacia los docentes y hacia las directivas de la institución es tan grande, entonces dicen “Si ustedes lo pusieron no hay que hacer cambios”. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*)

A veces uno se sorprende, uno acaba de tener taller con papás y taller con niños para que conozcan bien el manual, luego les toca ir al Comité de Convivencia y uno les pregunta que si lo conocen y dicen que no, y se lo entregó uno en físico y está cargado en la página web. (*Rectora, Colegio 8, Localidad 8*)

En el caso de los maestros, algunos de ellos también hicieron manifiesta su preocupación por el desconocimiento de los acudientes del manual de convivencia. Puntualmente, señalaron que, pese a que los padres sí asisten a la socialización del manual, en la práctica desconocen el sentido y el alcance de este documento, situación que suele desencadenar problemas o malentendidos con los docentes.

Continuando con los profesores, las opiniones estuvieron divididas entre quienes consideran que los ejercicios de revisión del manual son importantes y necesarios en la medida en que recogen los intereses y las propuestas de actores como los estudiantes o los acudientes, y los que opinan que estos ejercicios, en la práctica, no dan cuenta de la construcción colectiva de los acuerdos de las comunidades educativas ya que es común que en el documento final no sean incluidos los aportes de los distintos actores. Los siguientes relatos dejan en evidencia la división en las experiencias de los docentes:

Yo a ellos les enfatizo mucho, o sea, esa es la norma de la casa, ustedes ahí tienen que saber qué pueden hacer, qué no se debe hacer, cuáles son sus derechos y cuáles sus deberes, porque también tienen deberes, y qué nos pueden exigir a nosotros como docentes, y nosotros cómo les podemos exigir a ustedes... es la convivencia aquí al interior de ustedes con sus mismos compañeros. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*)

Todos los años nosotros como profesores se le revisan los errores [al manual] y todo eso pero resulta que nunca cambian. O se toma muy a la carrera el manejo del manual de convivencia, o simplemente dicen “ya no se alcanzó este año, mandémoslo así”. (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*)

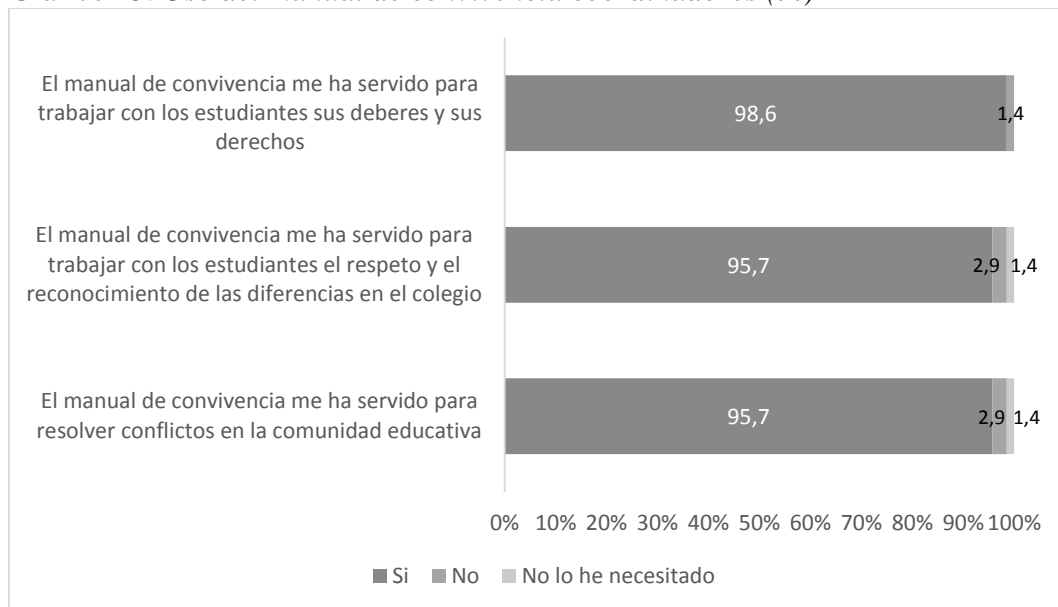
Con relación a los estudiantes, en la encuesta se les preguntó si habían participado en la actualización del manual de convivencia durante el último año (gráficos 48 y 49). Los resultados evidenciaron que menos de la mitad de los estudiantes de Primaria (46,1%), Secundaria (22,1%) y Media (20,8%) respondieron afirmativamente. Así mismo, teniendo en cuenta que la revisión del manual de convivencia es un ejercicio que se realiza de manera periódica en los colegios, es llamativo que aproximadamente dos de cada tres estudiantes de Secundaria y de Media hayan señalado que no han participado en estos ejercicios (62,7% y 68,2% respectivamente). En esta misma línea, sorprende que en los tres casos haya habido que estudiantes que señalaron que no conocen el manual de convivencia (2,8% en Primaria, 4% en Secundaria y 2,6% en Media).

Frente a esta temática, algunos estudiantes señalaron que, si bien en el colegio sí les entregan el manual a comienzo de año, ellos generalmente no lo revisan porque no les interesa. Otros estudiantes compartieron la misma preocupación de los maestros, respecto a que en el manual de convivencia no son tenidas en cuenta las observaciones de las personas que hicieron parte de los ejercicios de revisión: “ellos no toman como la decisión de nosotros, ellos lo hacen y ya, y eso es lo que a nosotros los estudiantes nos toca aguantarnos o aguantarnos, porque eso lo escribieron ellos, nos toca o nos toca, a las buenas o a las malas” (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 8, Localidad 8*).

Reconocimiento o apropiación de los contenidos. Tanto el módulo cualitativo como en el cuantitativo se indagó por la forma cómo las comunidades educativas interpretan los distintos componentes del manual de convivencia; mientras que actores como los rectores o los coordinadores consideran que este documento es el marco general que regula la convivencia escolar, los estudiantes, por ejemplo, lo ven más como un instrumento de carácter punitivo o sancionatorio. A propósito de los coordinadores, estos

suelen tener una visión muy positiva del manual de convivencia; de acuerdo a la información del gráfico 45, el 98,6% considera que el manual le ha servido para trabajar con los estudiantes los derechos y los deberes, y el 95,7% considera que le ha sido útil para trabajar con los estudiantes el respeto y el reconocimiento de las diferencias, y para resolver conflictos con la comunidad educativa.

Gráfico 45. *Uso del manual de convivencia coordinadores (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

Las buenas valoraciones de los coordinadores respecto al manual de convivencia, también quedaron en evidencia en algunos de los relatos del módulo cualitativo, en donde algunos de ellos aseguraron que el manual es un instrumento fundamental para resolver muchas de las situaciones que cotidianamente se presentan en los colegios:

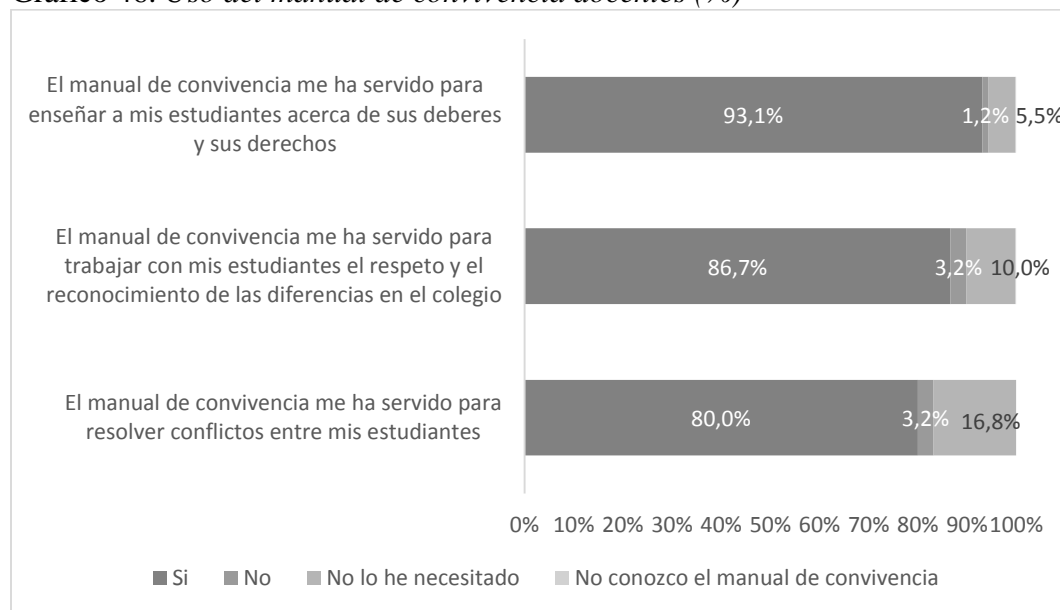
Yo lo mantengo (el manual) como tú lo puedes ver ahí porque es para mí como una carta de navegación, yo no me muevo sin ese documento, entonces todo lo que hago, lo hago con base en lo que está en el manual, para mí es vital. (Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14)

El manual de convivencia es nuestra carta de navegación. Los niños le dicen a uno: “esto no está en el manual de convivencia”, “es que el manual de convivencia dice esto y esto” y nos toca traer el manual de convivencia y

comenzar a mostrarles que sí dice. Y si tenemos alguna dificultad y queremos aplicarla, entonces nos toca decir: “ojo que el manual de convivencia no decía esto y nos toca ahora arreglarlo y mirarlo”. (Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15)

En el caso de los maestros, como se ve en el gráfico 46, la gran mayoría considera que el manual les ha sido útil para enseñar a los estudiantes acerca de los deberes y los derechos (93,1%), para trabajar con los estudiantes el respeto y el reconocimiento de las diferencias (86,7%) y para resolver conflictos entre los estudiantes (80%). Sobre este último punto, llama la atención que el 16,8% de los maestros haya señalado que, para resolver los conflictos entre los estudiantes, no ha necesitado el manual. Con relación al análisis bivariado, es importante señalar que las profesoras en 8,4 puntos porcentuales más que los profesores, manifestaron que el manual les ha servido para trabajar con mis estudiantes el respeto y el reconocimiento de las diferencias en el colegio

Gráfico 46. *Uso del manual de convivencia docentes (%)*



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el marco de los grupos focales, algunos maestros aseguraron que el manual de convivencia les ha sido muy útil para dar solución a muchas de las problemáticas que se presentan con los estudiantes, y para conocer su rol en los

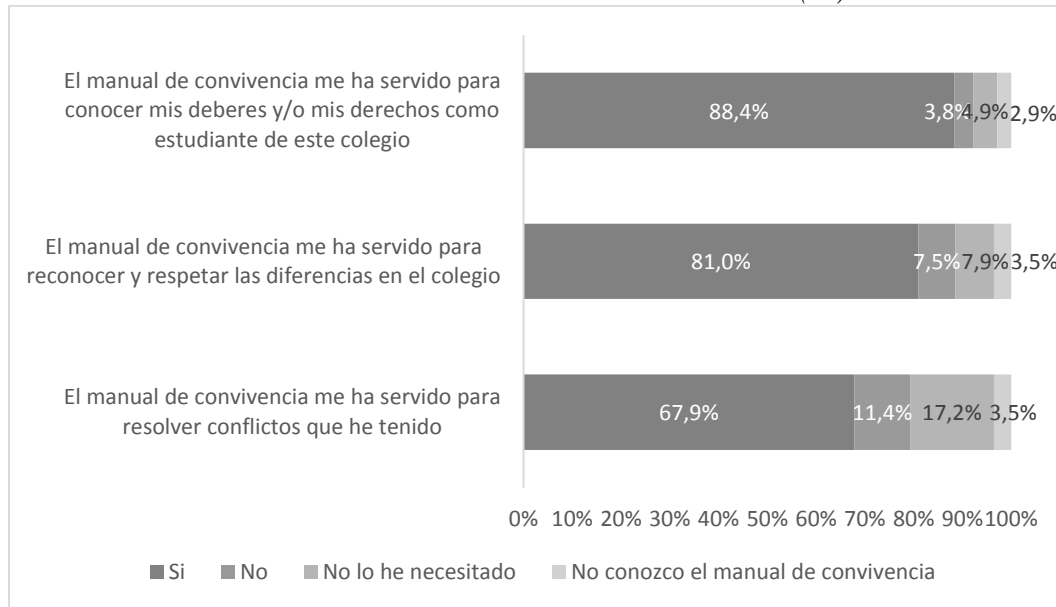
protocolos de atención ante las situaciones críticas: “el manual nos dice que nosotros somos los primeros que intervenimos, entonces es llegar a ese proceso de la asertividad ¿no cierto?, de escuchar al uno, escuchar al otro y que caigan en cuenta qué fue lo que pasó” (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*). Así mismo, hubo maestros que criticaron el hecho de que el manual todavía tenga muchos vacíos que permiten que los protocolos se dilaten y las sanciones no se lleven a cabo; esta situación, aseguran, suele ser utilizada en beneficio propio por los estudiantes y por los acudientes:

Cuando ya son casos, digamos, que uno considera graves, que uno ya ha hecho llamado a los padres y ellos a veces como si nada, vienen, hablan con uno, pero todo sigue igual o a veces uno los cita, vuelve y los cita y no vienen. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*)

“No señora, no hay cupo” y me dijo “entonces para qué es el manual de convivencia si dice que a uno le garantizan el cupo aquí en el colegio”, entonces ahí uno dice “ahí sí aplica el manual...”. Entonces decía “ese manual no vale nada, yo contrato un abogado y me consiguen el cupo”, y viéndolo por ese lado hay muchos casos en los que hay tutelas que ponen los padres de familia... a la larga, uno va y mira el manual de convivencia y es como si estuviera sobrando. (*Maestro, Media, Colegio 21, Localidad 19*)

Este tipo de situaciones llevó a algunos maestros a señalar que es necesario que desde la SED se creen nuevos mecanismos que permitan un mayor compromiso de los padres a la hora de comprender y asumir los distintos componentes del manual de convivencia. De otro lado, en lo que tiene que ver con las experiencias de los estudiantes con el manual de convivencia, los porcentajes sobre los distintos usos asociados a este son más bajos que los de los coordinadores y los docentes. En el caso de los estudiantes de Primaria (gráfico 47), por ejemplo, el manual les ha sido útil para conocer sus deberes y sus derechos (88,4%), para reconocer y respetar las diferencias (81%) y para resolver conflictos que han tenido (67,9%).

Gráfico 47. *Uso del manual de convivencia estudiantes de 5° (%)*



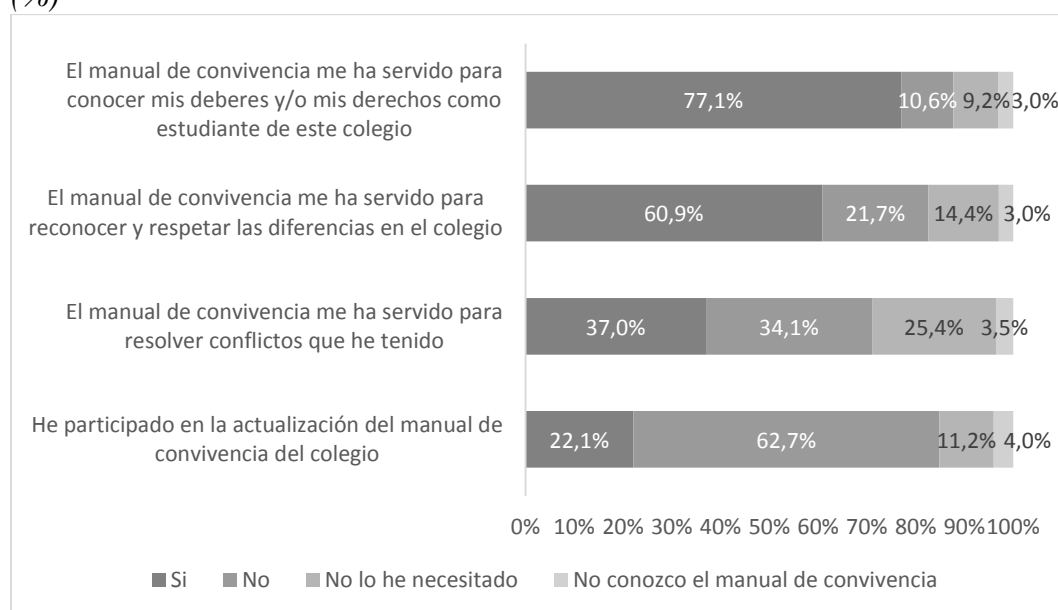
Fuente: (Correa, L., 2019)

Con relación al alto porcentaje de estudiantes que consideran que el manual les ha sido útil para conocer sus deberes y sus derechos, un estudiante de quinto del colegio 25 de la localidad 20 afirmó que: “...el manual es para cumplir lo que digan, como las normas, lo que uno debe de hacer y lo que no debe hacer, lo que uno debe traer, lo que no”.

De otro lado, a propósito del porcentaje de estudiantes que considera que el manual les ha sido útil para resolver conflictos, una estudiante también de quinto pero del colegio 17 de la localidad 14 aseguró que les han hecho mucho énfasis en que conozcan el debido proceso frente a las situaciones críticas: “si un niño comete una falta grave, lo suspenden por tres días, la leve es cuando hablan con el papá, muy arriba del nivel y ya lo suspenden por tres días”. Con relación a los estudiantes que señalaron que no conocen el manual o que no lo necesitan, en el módulo cualitativo hubo quienes afirmaron que el manual era la agenda escolar y que era útil para ver los horarios de clase o el himno del colegio.

En el caso de los estudiantes de 9° (gráfico 48), los usos asociados al manual de convivencia fueron más bajos que los de sus pares de Primaria: el 77,1% afirmó que le es útil para conocer sus derechos y deberes, el 60,9% para reconocer y respetar las diferencias y el 37% para resolver los conflictos. Sobre este último punto, llama la atención que el 34,1% de los estudiantes haya señalado que el manual no les ha servido para resolver los conflictos que han tenido, y el 25,4% que no lo ha necesitado.

Gráfico 48. *Actualización y uso del manual de convivencia estudiantes de 9° (%)*



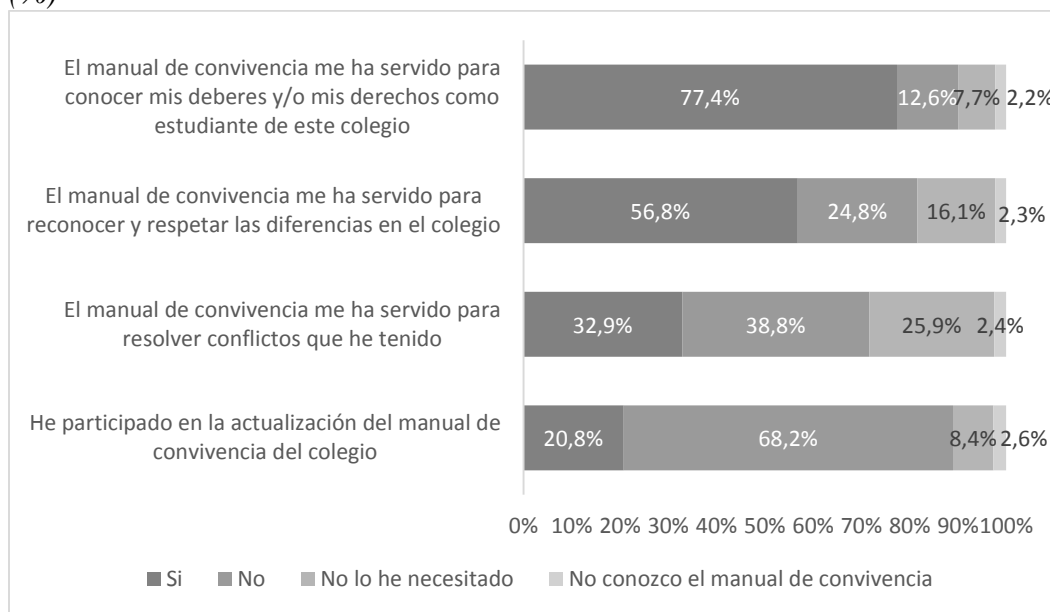
Fuente: (Correa, L., 2019)

En el caso de los estudiantes de Media (gráfico 47), los resultados de la encuesta son muy similares a los de Secundaria: el 77,4% considera que el manual le ha servido para conocer sus deberes y derechos, el 56,8% asegura que le ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio, y solo el 33% considera que el manual le ha servido para resolver conflictos. El análisis bivariado⁵⁸ aplicado a los resultados de esta pregunta, evidenció que los

⁵⁸ Para conocer en detalle los resultados de las encuestas con relación al uso del manual de convivencia y la pertenencia étnica de los estudiantes de Media, véase: Correa, L., 2019, pp. 317-318.

estudiantes que se reconocen como indígenas manifiestan con una amplia diferencia por encima de los NARP y de los “otros”, que el Manual de Convivencia les ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio; así mismo, los estudiantes que se consideran NARP u “otros” señalaron en mayor porcentaje que los que se consideran indígenas, que no necesitan el manual para reconocer y respetar las diferencias.

Gráfico 49. Actualización y uso del manual de convivencia estudiantes de 11° (%)



Fuente: (Correa, L., 2019)

En el diálogo con los estudiantes de Secundaria y de Media, algunos de ellos cuestionaron el hecho de que el manual de convivencia, si bien sí es socializado con la comunidad educativa, no esté teniendo la incidencia esperada. Al respecto, unas estudiantes de 9° del colegio 15 de la localidad 11 aseguraron que la gran cantidad de conflictos que se dan con los padres de familia evidencian que el manual no está sirviendo; así mismo, un estudiante de 11° del colegio 19 de la localidad 18 cuestionó el hecho de que en el manual no se establezcan sanciones para los profesores sino solo para los estudiantes: “mientras nos ponen un trabajo, ellos (los maestros) están en sus celulares

esperando. Yo creo que también deberían exigirles a ellos en el manual porque hay veces que solo nos exigen a nosotros pero nunca a los maestros”. Otros estudiantes afirmaron que en el manual de convivencia de su colegio no ha sido posible que se generen avances respecto al derecho a la libre personalidad:

Con las cosas que habían ahí no estaba de acuerdo porque es lo mismo... la rodilla, la falda, todo... nos querían tener a todos los estudiantes igual, encasillados, “los niños deben de venir con el cabello corto”, “las niñas deben de venir con el cabello recogido”, pero por qué encasillarnos a todos de la misma manera cuando tenemos [sic] personas que somos distintas. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*)

Si bien en la encuesta no fueron incluidos los estudiantes de Educación Inicial, en el módulo cualitativo fue rescatada una experiencia significativa acontecida en el colegio 19 de la localidad 18, en donde las maestras de este nivel educativo crearon un manual de convivencia específico para los niños y las niñas. El siguiente es el relato de una de las profesoras que desarrolló esta iniciativa:

Nosotros creamos un manual de convivencia para primera infancia en este colegio porque, según las normas, no podemos decir que sea igualmente grave lo que pasa en bachillerato y lo que pasa acá. Entonces se fue mucho más allá para tener un poquito más de participación, nosotros hicimos un trabajo con padres y de ahí se sacaron unas normas guiadas más hacia los niños de preescolar.

Siempre, tras cada situación, hay una reflexión. Entonces, digamos, si un niño se llevó un color que no le pertenecía y lo devuelve delante de todo el curso, se hace la felicitación; por el contrario, si nos enteramos que se lo llevó y no lo volvió a traer se hace la reflexión con todos los compañeros de qué pasó, ¿es correcto lo que está pasando?, ¿qué pasaría si mejor lo devuelves? Y todo el tiempo se está generando el espacio reflexivo para con los niños sobre esos temas. Ahorita a cada niño ya se le entregó el manual, con la idea que papá o mamá se dediquen a leerlo y profundicen un poquito más.

Comité de convivencia. En líneas generales, el comité de convivencia escolar es un órgano que goza del reconocimiento de las comunidades educativas. En la mayoría de los colegios que hicieron parte del módulo cualitativo, el comité de convivencia se realiza periódicamente y a él asisten la

mayoría de los representantes de los distintos estamentos. En los colegios que cuentan con muchos estudiantes, suelen haber comités de convivencia en cada jornada académica y en cada sede. En el colegio 8 de la localidad 8, por ejemplo, cada jornada tiene su propio comité pero también está el comité general del colegio: "el comité de cada jornada tiene el espacio para reunirse todos los jueves y el comité escolar de convivencia se reúne una vez al mes" (*Rectora*). De acuerdo a lo señalado por el DILE de Suba, en su localidad también funciona el comité local de convivencia, en el cual no solo se analizan las situaciones más críticas del territorio sino que también se planea la realización de talleres y capacitaciones a las comunidades educativas.

Con relación a las acciones que realiza el comité de convivencia, algunos coordinadores lamentaron que la mayoría del tiempo se vaya en la atención de situaciones críticas y que casi no haya espacios para trabajar en la promoción de acciones para la prevención de conflictos.

Por lo menos aquí en el territorio se están preocupando mucho por la promoción, y nosotros deberíamos desde ese comité y desde otros no esperar a intervenir, sino promocionar para que no se tenga que intervenir, esa sería la tarea grande de ese comité de convivencia, trabajarle duro a la promoción de buenas relaciones, del buen trato, del respeto mutuo. (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*)

Los comités de convivencia se convierten como en una especie de mini tribunal, ¿no? Entonces, infortunadamente se nos ha ido el tiempo manejando conflictos, pero no hemos podido como tal, por lo menos en este año, establecer algún tipo de medida preventiva y articular una serie de acciones pedagógicas que prevengan el conflicto. (*Coordinadora, Colegio 17, Localidad 14*)

Por su parte, algunos maestros cuestionaron que los protocolos para la atención de las situaciones críticas casi siempre establezcan sanciones reparatorias que recaen sobre los orientadores escolares, quienes no siempre tienen el tiempo para acompañar a los estudiantes sancionados. Otros profesores criticaron el rol de entidades externas como el ICBF en la ruta de atención integral: "ya no revisan lo que están haciendo los papás sino qué está haciendo

el colegio, “ríndame cuentas de lo que está haciendo usted” y pues eso tampoco es así” (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*). Así mismo, hubo también algunos docentes que lamentaron las fallas en los tiempos de los procesos disciplinarios ya que impiden que los conflictos se puedan resolver a tiempo:

Los estudiantes no pueden ir a comité de convivencia porque todavía toca esperar a ver si el proceso de sicología, el proceso de orientación, a ver si el proceso de coordinación se puede mejorar... pero en ese transcurso el niño sigue siendo agresivo, pero ahí no se puede hacer nada más porque si se lleva al comité de convivencia y este sugiere que al chico toca hacerle un cambio de entorno escolar, [...] entonces el papá pone miles de quejas y de problemas, van a Consejo Directivo y el Consejo Directivo dice “no, que es mejor seguirlo teniendo en el colegio”. (*Maestra, Secundaria. Colegio 21, Localidad 19*)

Eje: transversal

Alianzas educación pública-educación privada. Con el fin de construir a los actores de los territorios y fomentar la creación de redes que promuevan ambientes armónicos y pacíficos para el aprendizaje, desde el PSE se proyectó el desarrollo de alianzas entre instituciones educativas públicas y privadas (SED, 2017). Si bien esta temática no fue tomada en cuenta en la encuesta, en el módulo cualitativo sí se realizaron algunas consultas sobre el avance de este tipo de iniciativas. En un primer momento, algunos docentes y directivos docentes trajeron a colación el acompañamiento que han recibido de parte de universidades, cajas de compensación y otras organizaciones en el marco de procesos como la Jornada Única, la Media Integral o el proyecto Leer es Volar; otros referenciaron a los facilitadores del proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá.

En lo relacionado al establecimiento de redes de trabajo con otros colegios, algunos maestros aseguraron que, en la práctica, este es un proceso que enfrenta muchas dificultades como la falta de apoyo de los directivos

docentes o de la SED, o los problemas logísticos para movilizar a los estudiantes de un colegio a otro.

Nuestro colegio queda a este lado de la calle y el CEDID Ciudad Bolívar queda al frente, cruzando la calle, entonces para hacer un encuentro con los niños de Hermes casi no se puede hacer... se hizo solamente el año pasado pero también fue muy difícil que ellos pudieran venir. Yo me acuerdo que antes el CEDID nos invitaba, por ejemplo, al día de no sé qué, invitaban al colegio a ir a mirar esas actividades, pero no se volvió hacer, nunca nos volvieron a invitar. (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*)

La única localidad en la que se han presentado importantes experiencias de interacción y trabajo colectivo entre los colegios públicos y los privados es Usaquén. Al respecto, la DILE de esta localidad destacó una serie de experiencias enriquecedoras, destacas en el informe cualitativo:

Mesas estamentales. Existe la mesa de entornos escolares a la cual asisten representantes de colegios públicos y privados de Usaquén, así como algunos delegados de la Dirección Local de Educación y de la SED. Con relación a las temáticas abordadas en esta mesa, la DILE aseguró que “el año pasado lo dedicamos a todo este tema de protocolos, sistemas de alerta, pues en los colegios todos estos temas se han disparado muchísimo y afectan la convivencia”. También señaló que: “nunca dejamos a los colegios privados por fuera, entonces en nuestras mesas distritales no solamente compartimos la política sino también ese trabajo de educación para la paz y todo este tema de conciliación”.

Foro Educativo Local. Al Foro Educativo Local de 2017 asistieron comunidades de colegios públicos y privados de Usaquén, y conjuntamente trabajaron alrededor de temas como la convivencia, el clima escolar y la cátedra de la paz: “hicimos algo muy interesante y es que, todo este tema escolar lo ligamos a nuestras mesas de entornos escolares, como esa responsabilidad que tiene lo local de atender y de trabajar conjuntamente y hacer equipo por la educación” (DILE, Usaquén).

Proyecto “Fronteras”. Este proyecto es desarrollado por un colegio privado (Reyes Católicos), uno distrital (IED Usaquén) y uno de orden nacional (Instituto Pedagógico Nacional), y su objetivo es mejorar la convivencia en el entorno, ya que los tres colegios quedan en una misma zona. El derribe de algunos muros que separaban a los colegios han sido algunas de las acciones llevadas a cabo por las comunidades educativas.

Tú encuentras que no hay fronteras, se rompen muros, hicimos como un acto protocolario, los niños del Usaquén pasan y juegan con los del Pedagógico a las horas del recreo, hay una puerta que es sin candado ni nada, simplemente tú timbras para pasar al Reyes Católicos. También hacen actividades conjuntas tanto pedagógicas como de convivencia, hemos hecho carreras de observación. (*DILE, Usaquén*).

Otra de las acciones realizadas en el marco del proyecto Fronteras ha sido el intercambio de profesores para que den talleres o conferencias en los colegios vecinos. Además de esto, “los rectores están construyendo un manual de convivencia común, y hacen la revisión digamos como conjuntamente” (*DILE, Usaquén*). Este proyecto ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales.

Proyecto “Aliados 10”. Este proyecto hace parte de las intervenciones del MEN en los territorios. Se han desarrollado distintas acciones en favor de la convivencia escolar, en las cuales han participado colegios privados y colegios oficiales como el Nuevo Horizonte o el Agustín Fernández.

Bilingüismo. Algunos colegios privados han venido trabajando articuladamente con la comunidad del IED SaludCoop, siendo este uno de los pocos colegios bilingües del distrito. Se está proyectando el acompañamiento a otros colegios públicos de la localidad.

Hispamonu. Este proyecto fue creado por el área de Filosofía del colegio Reyes Católicos, conservando la estructura y los objetivos del proyecto SIMONU de la SED. A los encuentros de “Hispamonu” han asistido estudiantes de colegios oficiales, privados e inclusive internacionales.

Con relación al éxito de estas experiencias, la DILE de Usaquén aseguró que ha sido fundamental la buena disposición de los colegios y la articulación interinstitucional de los distintos entes que hacen presencia en el territorio. En algunos colegios de otras localidades, hubo maestros que hicieron el llamado a la SED para que facilite la realización de este tipo de encuentros entre la educación pública y la privada, lo cual permitiría que los estudiantes puedan diversificar sus experiencias en la ciudad.

Conclusiones. Línea estratégica: Calidad Educativa para todos

A continuación se presentan las principales conclusiones del ejercicio de triangulación sobre los hallazgos de los módulos cualitativo y cuantitativo, con relación a los siguientes ejes de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos (CET): Fortalecimiento a la gestión pedagógica, Uso del tiempo escolar y Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes.

Fortalecimiento a la gestión pedagógica

Ajuste curricular y del PEI. Los hallazgos de los módulos cualitativo y cuantitativo evidenciaron que, en la gran mayoría de los colegios, las comunidades educativas realizan periódicamente ejercicios autónomos y participativos relacionados con el ajuste del PEI, del manual de convivencia y de los planes de estudio. En este tipo de espacios para el trabajo colectivo los colegios suelen desarrollar estrategias que garanticen la participación de todos

los actores, en las distintas sedes y jornadas académicas. En lo relacionado con la participación de los acudientes, si bien se han logrado avances importantes en el acercamiento de estos actores a las dinámicas y los procesos de la escuela, es importante desarrollar nuevas estrategias que le apuesten a un verdadero involucramiento de los acudientes con los asuntos pedagógicos, curriculares y académicos de los colegios. Esta apuesta también debe incluir a los estudiantes, teniendo en cuenta que varios de ellos aseguraron que no han sido incluidos en los ejercicios de revisión y ajuste del manual de convivencia.

Con relación a los acompañamientos pedagógicos de la SED en esta materia, quienes más se han beneficiado de estos apoyos son los colegios que están implementando la Jornada Única (JU) o Extendida (JE); de ahí que más de la mitad de los profesores haya señalado que no han recibido acompañamiento ni orientaciones por parte de la administración distrital. Sobre este punto, pareciera que mucha de la información externa solo estuviera entrando a los colegios a través de los directivos docentes sin que exista la certeza de que tales contenidos están llegando a los profesores; recuérdese que únicamente los rectores hicieron referencia a la estrategia de los Pares de Acompañamiento Pedagógico.

De otro lado, es importante destacar el hecho de que la gran mayoría de los maestros que sí han recibido apoyo de la SED, estén reconociendo las habilidades y el profesionalismo de los docentes externos; otros asimismo valoraron los distintos convenios que se han firmado con universidades para el apoyo en temas como la Media Integral, la Primera Infancia, entre otros. Teniendo en cuenta el gusto de las comunidades con estos procesos, se entiende también su inconformismo con los problemas contractuales que impiden la presencia continua y oportuna de los maestros de apoyo. A propósito de estos acompañamientos, es importante traer a colación el llamado que hicieron algunos docentes para que la SED convoque a los profesores que han realizado

programas de formación avanzada o permanente, para que pongan sus conocimientos al servicio de las distintas apuestas ligadas con el fortalecimiento de la gestión pedagógica.

Con relación a la curricularización de los saberes esenciales para la vida, si bien los resultados de las encuestas son positivos, en el análisis de los relatos se evidenció que la curricularización no siempre asegura una real incidencia en las prácticas de aula; téngase en cuenta las inconsistencias que se presentaron entre las vivencias de los estudiantes y las valoraciones de los profesores; recuérdese, por ejemplo, que el 35% de los estudiantes señalaron casi nunca o nunca les trabajan saberes para investigar o crear. De todas maneras, es significativo que los estudiantes consideren que en el colegio les fortalecen saberes como la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el autocuidado y el reconocimiento de las diferencias. Sobre este tema también es importante destacar el hecho de que los estudiantes de Media estén a gusto con la apuesta de la Media Integral, y que la gran mayoría de los acudientes considere que está feliz y satisfecho con la formación que están recibiendo sus hijos.

Acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única. En primer lugar, es importante destacar el hecho de que la gran mayoría de las comunidades en cuyos colegios se está implementando la JU o la JE, estén satisfechos y hayan valorado positivamente el acompañamiento pedagógico que han recibido por parte de la SED a través de los convenios firmados con universidades. Este apoyo ha estado focalizado en procesos como la armonización del PEI y la curricularización de ambientes de aprendizaje innovadores. Sumado a esto, es muy positivo que las comunidades estén a gusto con el trabajo realizado por los profesionales que acompañan a los colegios.

Los maestros, por ejemplo, destacaron la buena articulación que han tenido con estos docentes externos y el hecho de que se estén haciendo

esfuerzos por vincular y mantener informados a los padres de familia en los procesos ligados con la ampliación de la jornada escolar. También es importante que la mayoría de los profesores y de los coordinadores considere que la JU ha significado cambios positivos en el currículo del colegio. De todas maneras, es necesario continuar con las indagaciones que permitan explicar por qué hay un sector de maestros que no consideran que la JU ha traído cambios positivos para el colegio.

En lo que concierne a los estudiantes de Media, es importante que dos de cada tres de ellos esté a gusto con la oferta académica y con los contenidos de la Media Integral. En este sector también hubo un reconocimiento a la gestión de los docentes externos, así como a la posibilidad de ocupar mejor su tiempo libre mientras aprenden temáticas que son de su interés. En el caso de Secundaria, pese a que también es alta la satisfacción con el funcionamiento de la JU y la JE, es interesante el llamado que hicieron algunos estudiantes para que ellos también tengan acceso a programas de profundización como en la Media Integral. De todas maneras, resulta significativo que la mayoría de los estudiantes de Primaria, Secundaria y Media estén a gusto con las clases y con los conocimientos que han incorporado en las distintas actividades extracurriculares de tipo deportivo, artístico o cultural.

Por último, también se destaca el hecho de que la mayoría de los acudientes estén a gusto con el funcionamiento de la JU o la JE; asimismo es positivo que estén valorando la posibilidad que la SED le ha dado a los estudiantes de pasar más tiempo en el colegio, mientras amplían sus oportunidades de formación y reducen los niveles de riesgo. Algunos acudientes, no obstante, se quejaron por el constante cambio de los maestros de las actividades extracurriculares, y por los casos en que no es clara la información sobre el lugar y la hora de estas actividades.

Manejo integral de la evaluación. Al igual que en las otras dos categorías de este eje, es muy positivo el hecho de que las comunidades educativas cada vez tengas más posicionados procesos como la utilización de los resultados de las pruebas internas y externas, la revisión periódica de los modos de evaluación y la preparación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Con relación al acompañamiento pedagógico en esta materia, es relevante que las mejores experiencias hayan sido compartidas por maestras de Educación Inicial, y por las comunidades en cuyos colegios se está implementando la JU o la JE.

En lo relacionado con el uso de los resultados de las evaluaciones, tanto en las encuestas como en las entrevistas quedó claro que, mientras los directivos docentes utilizan esta información para ajustar el PEI o los planes de mejoramiento, los maestros la usan para ajustar la didáctica y los contenidos de las asignaturas; este proceso, no obstante, suele generar algunos roces entre el profesorado. En el caso de las evaluaciones internas es destacable que ya hayan colegios que estén usando la tecnología para que los estudiantes puedan realizar las pruebas desde sus casas. A propósito de los estudiantes, es llamativo que varios de ellos hayan asegurado que están muy inconformes con los criterios de evaluación establecidos por sus maestros.

Las pruebas estandarizadas siguen siendo un tema que divide las opiniones de los profesores, entre quienes consideran que son muy útiles para poder medir los aprendizajes de los estudiantes, y quienes señalan que estas reproducen la desigualdad social del sistema educativo y no tienen en cuenta las particularidades de los colegios públicos en comparación con los privados; en este punto, se trajo a colación el impacto del ingreso de la población venezolana al sistema público educativo. El gusto por las pruebas estandarizadas es más fuerte en los maestros de Educación Inicial y Primaria, y menos intenso en los docentes de Secundaria y Media. De todas maneras, es

destacable el hecho de que los maestros sean conscientes de la importancia de las pruebas y, en ese sentido, se esmeren por mejorar la formación de sus estudiantes, así no estén de acuerdo con la estructura de estas evaluaciones. De otro lado, también es muy plausible el que hecho de que la gran mayoría de los acudientes hayan afirmado que en el colegio sí se les socializan regularmente los resultados de las pruebas estandarizadas.

Uso del tiempo escolar

Recurso humano para la extensión de la jornada escolar. En líneas generales, resulta muy positivo que, tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo, la gran mayoría de los docentes, los coordinadores, los acudientes y los estudiantes hayan valorado positivamente la gestión de los docentes externos que dinamizan distintas actividades en el marco de la JU o la JE. En el caso particular de los estudiantes de Media es interesante que estén a gusto con estos docentes externos, así en algunas ocasiones no hayan podido elegir un curso de profundización que se ajustara a sus intereses; es llamativo que los estudiantes, al igual que los directivos docentes, también se hayan quejado por los problemas contractuales que interrumpen o finalizan el trabajo de los docentes de apoyo.

Con relación a la planta docente, muchos de ellos resaltaron el profesionalismo de estos docentes externos, así como el buen trabajo colectivo construido entre las partes. Además de esto, hubo profesores que señalaron que la llegada de los docentes externos ha significado un apoyo y un respiro en sus labores diarias. Sobre este punto, llama la atención que más de la mitad de los coordinadores, y la mitad de los profesores, hayan señalado que la JU ha significado un aumento en su carga laboral. No obstante, mientras la mayoría de maestros están contentos con el número de horas que trabaja, la mitad de los coordinadores no lo está; esto podría estar evidenciando una desmejora en las

condiciones laborales de los coordinadores a partir de la puesta en marcha de la JU o la JE en sus colegios. De otro lado, es importante traer a colación el hecho que algunos docentes estén señalando que han habido problemas con el pago de las horas extras por sus actividades de apoyo en la JU o la JE.

Infraestructura. Sobre este componente central en la apuesta por la JU, las valoraciones de las comunidades educativas estuvieron divididas entre los estudiantes y los maestros; mientras los primeros aseguran en un alto porcentaje estar felices con las instalaciones de su colegio, los docentes (principalmente de primaria) reconocen que aún hay mucho trabajo por hacer, pese a que en el último año se han registrado importantes avances. La división en las opiniones sobre la infraestructura también se dio entre las comunidades de los colegios que se han sumado a la Jornada Única y se han visto beneficiadas con la realización de obras en sus instalaciones, y las comunidades que no se han sumado del todo a esta iniciativa pero que igualmente demandan mayores recursos de la alcaldía.

En los colegios que se han beneficiado con las obras de la SED, sus comunidades destacaron la posibilidad que han tenido de realizar algunas actividades extracurriculares dentro de la misma institución. En los colegios que están en JU pero todavía tiene problemas por la falta de espacios, algunas comunidades se quejaron por el hecho de que los mejores salones estén siendo priorizados o cedidos a las actividades extracurriculares de la Media Integral o de la Primera Infancia.

De otro lado, resulta muy positivo que la gran mayoría de los estudiantes de Primaria, Secundaria y Media estén a gusto y cómodos con las instalaciones de su colegio, así como con la dotación de estos; esta satisfacción explica, hasta cierto punto, que un poco más de la mitad de los estudiantes de 9° y 5° hayan señalado que les gusta pasar más tiempo en el colegio. También es importante

resaltar el hecho de que se hayan registrado varias experiencias enriquecedoras con relación al uso de espacios públicos como parques o canchas sintéticas, en el marco de las actividades de la JU y la JE.

Servicios para la implementación de la Jornada Única. Sobre esta categoría se destaca que solo la mitad de los profesores y una tercera parte de los coordinadores consideren que la comida que le ofrecen a los estudiantes no es adecuada. Sin embargo, en el caso de los estudiantes, quienes finalmente son los que consumen los alimentos, aproximadamente dos de cada tres están a gusto con la comida que reciben. En lo relacionado con el funcionamiento del PAE, muchos actores reconocieron que en el último año han habido mejoras en el servicio; de esta forma, fueron referidas situaciones como la buena gestión de los operadores de los alimentos y una mayor variedad en los menús; esta situación es importante ya que ha permitido una reducción en el desperdicio de alimentos.

Otros elementos también destacados fueron que el servicio de comida caliente esté funcionando sin problemas en los colegios rurales, y que los padres de familia estén contentos porque conocen los tiempos en que sus hijos se alimentan antes de las actividades extracurriculares. Los docentes, por su parte, si bien tienen algunos reparos sobre el funcionamiento del PAE, valoran positivamente el esfuerzo institucional encaminado a garantizar que los estudiantes asistan y permanezcan en las distintas actividades extracurriculares. Algunas de las críticas que recibió el PAE son la priorización de los servicios de alimentación en la Jornada Única por encima de la jornada regular, y el hecho de que en algunas instituciones los estudiantes estén recibiendo dos refrigerios en vez de un almuerzo.

Con relación al servicio de transporte escolar para las actividades extracurriculares, es importante señalar que la mayoría de los estudiantes lo

calificaron positivamente. Algunos de ellos, al igual que un grupo de acudientes, reconocieron que ha habido una mejora en la puntualidad de las rutas y en la gestión de los monitores. Sin embargo, llamó la atención que un poco más de la mitad de los docentes y los coordinadores consideren que este servicio no es adecuado. Sobre este hecho, se trajeron a colación las críticas de algunos profesores quienes aseguraron que no se les estén pagando las horas extras que destinan a acompañar a los estudiantes fuera del colegio. Otros docentes asimismo criticaron la demora en la firma de los convenios con los operadores de las rutas, situación que ha frenado el inicio de las actividades extracurriculares en algunos colegios.

Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes

Formación inicial. En el módulo cualitativo no se hizo ninguna referencia a los procesos de formación inicial dirigidos exclusivamente a los maestros nóveles o a los normalistas. Además de esto, llamó la atención el desconocimiento generalizado de las comunidades educativas sobre la situación de estos docentes. Así mismo, es interesante el hecho de que muchos rectores hayan hecho hincapié respecto a que no saben cuáles de sus profesores son normalistas; además de esto, como se verá a continuación, es importante el hecho de que muchos maestros ya cuenten con un programa de formación avanzada o lo estén cursando actualmente.

Formación avanzada. Tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo quedó manifiesta la inconformidad de los docentes y de los coordinadores por la reducción en el número de becas de posgrados y por el aumento en los requisitos para ser beneficiario de un apoyo. Así mismo, en relación con las causas por las cuales los profesores o los coordinadores no han finalizado o no han un iniciado un posgrado, algunos actores señalaron que ha sido por temas familiares o personales (como la maternidad en el caso de las

maestras), otros porque no han tenido el apoyo suficiente de la SED o porque no cuentan con el tiempo suficiente para asumir una responsabilidad de ese tipo (principalmente en el caso de los coordinadores). Entre los maestros que ya han finalizado sus estudios se destaca que muchos sean mujeres; así mismo, es importante que cada vez hayan más profesores con doctorado. Algunos de los profesores que ya finalizaron su programa de formación avanzada, compartieron su inconformidad por los problemas con los que se han encontrado a la hora de solicitar los respectivos ascensos.

De otro lado, es importante señalar que las opiniones estuvieron divididas frente a la incidencia sobre los procesos académicos de los colegios por parte de los maestros que han realizado un posgrado: así como hay casos en los que estos profesores efectivamente están liderando procesos pedagógicos con sus comunidades, también hay casos en los que algunos directivos docentes se quejaron porque no han visto mayor incidencia sobre los procesos académicos por parte de los profesores posgraduados. Frente a este problema, algunos rectores hicieron el llamado a la SED para que sean revisadas las estrategias de seguimiento a los profesores que han recibido apoyo para realizar un programa de formación avanzada.

Formación permanente. En la lectura cruzada de los informes cualitativo y cuantitativo quedó en evidencia que muy pocos maestros y coordinadores conocen y/o han realizado durante el último año, alguno de los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofrecidos por la administración distrital. También es alto el porcentaje de profesores que aseguran que no les interesan estos programas, ya que prefieren concentrar todos los recursos y el tiempo disponible en la realización de un programa de formación avanzada; al fin y al cabo, aseguran, los posgrados sí les son útiles para ascender en el escalafón docente. Hubo también casos de docentes que

señalaron que sí les interesan estos programas pero que es muy difícil que en el colegio les den permiso para asistir a actividades por fuera de la institución.

Entre los maestros y los coordinadores que sí han cursado un PFPD, todos señalaron que estos han sido muy útiles para su formación; quizá por eso mismo criticaron el hecho de que en el último año se haya reducido la cantidad de estos programas. Entre la oferta de los PFPD, las diplomados y los cursos son la opción más tomada por los profesores y la que menos las pasantías nacionales e internacionales⁵⁹. Con relación a los problemas de difusión de estas iniciativas, es destacable el hecho de que varios de los maestros que han asistido a estas convocatorias hayan señalado que constantemente reciben en sus correos invitaciones por parte de la SED.

Innovación. En lo relacionado a la participación de los profesores en redes o colectivos de maestros, en el informe cuantitativo se estableció que, aproximadamente, dos de cada tres sí hacen parte de una red. Entre quienes sí han hecho parte de estos colectivos, más o menos la mitad señaló que le han sido útiles para incentivar la reflexión y el intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas de aula. Con relación a los Centros de Innovación, llamó la atención que las únicas referencias a estos espacios hayan sido hechas por rectores y no por docentes; estas referencias, no obstante, fueron muy positivas. Algunos rectores asimismo afirmaron que todavía se presentan muchos problemas a la hora de convencer a los profesores para que asistan a espacios como los Centros de Innovación en tiempos diferentes a los de su jornada laboral. De otro lado, en el análisis de esta categoría también se pudo establecer que los principales espacios para el encuentro y el intercambio de

⁵⁹ Los profesionales de la SED que participaron en las mesas de consulta (ver Anexo 2.) señalaron que “ en el caso puntual de las pasantías, es entendible que la participación de los maestros haya sido muy bajita, ya que para este tipo de espacios de formación hay muy pocos cupos y son muchos los profesores que se presentan a las convocatorias”.

saberes entre los maestros y las comunidades educativas en general, son los foros institucionales, locales y distritales, y las mesas estamentales.

Reconocimiento. En esta categoría fueron destacadas algunas experiencias significativas de profesores que han recibido reconocimientos por sus proyectos o iniciativas innovadoras, por parte de la SED, del IDEP o de otros organismos. Con relación al rol del IDEP como entidad especializada en el acompañamiento a los profesores, algunas comunidades destacaron el apoyo que esta entidad les ha brindado a los maestros investigadores, con el fin de que cuenten con más herramientas para sistematizar y difundir sus experiencias. Respecto al rol de la SED, algunos profesores afirmaron que los únicos reconocimientos que han recibido han sido por su participación en los foros locales y distritales. Por último, señalar que no se registró ninguna experiencia o referencia relacionada con los programas de bienestar docente.

Conclusiones. Línea estratégica: Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz

En este apartado son presentadas las principales conclusiones del ejercicio de triangulación sobre los hallazgos de los módulos cualitativo y cuantitativo, con relación a los siguientes ejes de la línea estratégica Equipo por la educación por el reencuentro, la reconciliación y la paz (EERRP): Convivencia escolar, Competencias socioemocionales y ciudadanas, Planes y manual de convivencia y Alianzas entre la educación pública y la educación privada.

Eje Promoción

Convivencia escolar. Las experiencias sobre el estado del clima escolar en los colegios varían según los distintos estamentos. Mientras los rectores, los coordinadores y las maestras de Educación Inicial y Primaria tienen una visión optimista o positiva sobre la convivencia, los docentes de Secundaria y Media, los acudientes y los estudiantes suelen ser menos optimistas al respecto. A propósito de los estudiantes es relevante el hecho de que varios de ellos consideren que ni los maestros, ni los coordinadores ni los celadores, suelen intervenir cuando se presentan riñas entre los estudiantes⁶⁰. De otro lado, en el análisis de las principales causas de los conflictos en la escuela, se identificaron factores como el tamaño de los colegios⁶¹ (entre más grande el colegio, más conflictos), el nivel socioeconómico de las familias y el nivel de riesgo de los territorios. También es relevante el hecho de que en varios colegios, tanto los estudiantes como los maestros, consideren que gran parte de los problemas de convivencia y de seguridad dentro de la institución es culpa de los estudiantes considerados “ñeros”.

De otro lado, con relación a las circunstancias cotidianas que más generan conflictos en los colegios, las comunidades educativas hicieron referencia a situaciones como los encontrones por el uso compartido de espacios comunes como las canchas o los baños (en donde casi siempre se ven involucrados los estudiantes de 5°), la llegada al colegio de estudiantes nuevos acusados de traer

⁶⁰ Los profesionales de la SED que participaron en las mesas de consulta (ver Anexo 4.) aseguraron que existen unos alcances sobre la labor de los celadores en las instituciones educativas. Afirmaron también que los vigilantes han recibido capacitaciones sobre el sistema de alertas, la política pública de infancia y adolescencia y primeros auxilios. Así mismo, señalaron que es importante analizar los pliegos de los convenios con las empresas de vigilancia para poder determinar y aclarar los roles de los celadores.

⁶¹ En el marco de las mesas de consulta (ver Anexo 3.), una maestra de un “mega-colegio” de la localidad de San Cristóbal aseguró que en su institución hubo reforma estructural la cual permitió que el colegio quedara con muchas entradas disponibles. Esto generó muchos problemas de convivencia que obligaron a las directivas a volver a las pocas entradas para poder ejercer más control.

malas prácticas relacionadas con el consumo y la venta de drogas, y los conflictos como consecuencia de la reciente llegada de estudiantes provenientes de Venezuela. A propósito de este último tema, el cual fue ampliamente desarrollado en el análisis, es llamativo el hecho de que la mayoría de los conflictos se estén presentando con los estudiantes de Primaria y con los acudientes venezolanos, quienes han tenido algunos altercados con los padres de familia colombianos y con los vecinos de los colegios. A propósito de los acudientes, se logró establecer que la gran mayoría de ellos consideran que el colegio sí les ha entregado herramientas para mejorar el trato y la convivencia con sus hijos. Como respuesta ante los distintos conflictos enumerados por las comunidades educativas, nuevamente se destacó el rol que juega el proyecto de conciliación Hermes.

En este capítulo también se indagó por la vivencia del respeto entre los distintos actores de la comunidad educativa. En las relaciones entre los mismos maestros, y entre ellos y los directivos docentes, si bien en la encuesta la gran mayoría afirmó que siempre prima el respeto entre las partes, en algunos relatos quedaron en evidencia algunos conflictos por actitudes machistas, racistas, clasistas o xenóforas entre algunos de estos actores.

En el caso de los estudiantes, se pudo evidenciar que la gran mayoría de ellos se sienten respetados por los docentes y, en menor medida, por sus mismos compañeros; sobre este punto, se destaca la reducción en los casos de hostigamiento contra la población escolar LGBTI. De otro lado, se identificó una diferencia en las apreciaciones sobre el respeto entre los acudientes y los docentes; mientras los primeros consideran que siempre respetan a los segundos, los segundos consideran que los primeros no siempre los respetan. De todas maneras, con miras al objetivo de la SED de fortalecer la relación entre el colegio y las familias, es muy positivo que entre los padres de familia y los profesores se sigan fortaleciendo las relaciones basadas en el respeto.

Por último, en relación a la Cátedra de la paz, fueron presentadas las distintas formas en que las comunidades educativas han transversalizado los contenidos de esta cátedra. En algunos casos, estos contenidos son desarrollados en asignaturas como Ciencias Sociales, Ética o Religión; en otros es a través de las acciones de los proyectos escolares en donde se trabajan las temáticas de la cátedra. Asimismo se identificaron casos de instituciones educativas en las que la transversalización de los contenidos de la cátedra se ha hecho a través de las actividades realizadas en el proyecto de conciliación Hermes, o por medio de talleres dinamizados por entidades del distrito como la Personería Distrital o por algunas organizaciones sociales y comunitarias. En este contexto, también se destaca la gestión de algunas Direcciones Locales de Educación a la hora de impulsar iniciativas vinculadas con la paz y la reconciliación, en escenarios como los foros locales.

En el análisis de la forma cómo las comunidades educativas están apropiando los distintos contenidos de la cátedra de la paz, se logró establecer que, tanto los estudiantes como los maestros, están abordando en sus procesos de enseñanza/aprendizaje temáticas relacionadas con la formación en valores, los principios democráticos o el medio ambiente, más no sobre escenarios concretos del país relacionados con la paz, la memoria o la reconciliación. Sobre este punto, llama la atención que un sector importante de los maestros no esté teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes a la hora de desarrollar o explicar temáticas vinculadas con la paz. También es significativo el hecho de que un porcentaje importante de los estudiantes haya afirmado que no están trabajando temas de acoso escolar, teniendo en cuenta la pertinencia de esta temática dentro del clima escolar de las instituciones.

Competencias socioemocionales y ciudadanas. En la mayoría de los colegios se ha venido consolidando el fortalecimiento y la transversalización de las competencias socioemocionales y ciudadanas de los estudiantes, gracias al

trabajo articulado entre los maestros, los coordinadores, los educadores especiales y los orientadores escolares. En escenarios como las clases, los proyectos escolares o las direcciones de grupo, las comunidades vienen desarrollando distintas iniciativas que buscan que los estudiantes, por ejemplo, cada vez sean más empáticos, solidarios e incluyentes con la población LGBTI, los venezolanos o la comunidad con Necesidades Educativas Especiales. En este tipo de iniciativas nuevamente fue destacado el profesionalismo y la pertinencia en los contextos escolares de los educadores especiales; de ahí que en varios colegios las comunidades hayan hecho el llamado para que la SED aumente el número de estos profesionales de apoyo.

Uno de los hallazgos más importantes en esta categoría es el hecho de que varios docentes y directivos docentes hayan solicitado a la administración distrital la creación de más espacios de bienestar para los profesores, enfocados en el fortalecimiento de sus capacidades socioemocionales. Sobre este punto, resulta muy positivo que, tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo, los acudientes coincidieran al considerar que los maestros de sus hijos sí les están enseñando valores y normas de buen comportamiento a los menores.

En lo que tiene que ver con las competencias socioemocionales del estudiantado, es relevante que los mismos maestros consideren que sus estudiantes cada vez son más tolerantes y más empáticos con los compañeros que antes discriminaban. Resulta llamativo también el hecho de que los estudiantes de Primaria reconozcan en mayor porcentaje que sus pares de Secundaria y Media, que en el colegio les trabajan competencias como el autocuidado, el respeto por las diferencias y la resolución pacífica de conflictos. A propósito de los estudiantes de Secundaria y de Media, algunos de ellos coincidieron al señalar que en el colegio no les están respetando el derecho a la libre expresión y que todavía es muy difícil poder dialogar o hacerles sugerencias a sus profesores. Estas situaciones, así como los malos resultados

académicos, les suelen generar frustración y rabia. En el caso de la Educación Inicial, es relevante que las maestras estén viendo en el ejercicio pedagógico realizado a diario con los niños y las niñas, una oportunidad para trabajar el respeto y la tolerancia desde la temprana edad.

Planes y manual de convivencia. En lo relativo a la construcción o al ajuste de los planes de convivencia escolar es muy positivo que la gran mayoría de los maestros y de los coordinadores hayan asegurado que hicieron parte de este proceso durante el último año. Con relación al acompañamiento de la SED, es muy importante el hecho de que varios rectores hayan asegurado que durante este año han sido asesorados por entes como las Direcciones Locales de Educación, la Fiscalía, e inclusive el proyecto Hermes. En el caso de los maestros, solo una tercera parte de ellos reconocieron el acompañamiento de la SED; en el caso de los coordinadores, un poco menos de la mitad. Esta situación nuevamente podría estar indicando que muchas de las orientaciones de la SED llegan a los colegios únicamente a través de la rectoría.

Con relación al manual de convivencia, en primer lugar es importante destacar que las comunidades educativas sigan avanzando en la realización periódica de ejercicios para el ajuste de los contenidos de este documento. En segundo lugar, no obstante, es preocupante que algunos estudiantes y maestros hayan señalado que sus aportes en los ejercicios de revisión del manual no suelen ser recogidos o integrados en la versión final del documento. Sumado a esto, es inquietante que aproximadamente dos de cada tres estudiantes de Secundaria y de Media hayan asegurado que no han participado en los ejercicios de revisión del manual. Si bien la participación de los estudiantes de Primaria es un poco más alta en bachillerato, de todas maneras llama la atención que un amplio grupo de estudiantes no esté siendo convocado a los ejercicios para la revisión del manual. A partir de esto, se entiende por qué hay muchos estudiantes a los que no les interesa conocer este documento.

En lo que tiene que ver con lo que el manual significa para los distintos estamentos, se identificaron algunas diferencias: mientras los estudiantes y los acudientes lo ven como un instrumento sancionatorio o punitivo, los directivos docentes y algunos maestros lo consideran el marco general para la buena convivencia y el respeto entre la comunidad educativa. A propósito de los docentes, la mayoría de ellos considera que el manual es útil para trabajar con los estudiantes el reconocimiento de sus derechos y sus deberes, así como el respeto y el reconocimiento de las diferencias. En este apartado, se destaca una experiencia del colegio 19 de la localidad 18, en donde algunas profesoras construyeron un manual de convivencia exclusivo para la primera infancia.

Finalmente, en lo relativo al comité de convivencia, es importante el hecho de que las comunidades estén reconociendo cada vez más la importancia de este organismo a la hora de buscar soluciones a las problemáticas que más afectan la convivencia escolar. Así mismo es importante que los colegios estén adaptando la realización de los comités, para que en ellos puedan participar las distintas sedes y jornadas académicas.

Eje transversal

Alianzas educación pública-educación privada. En primer lugar, es importante señalar que las únicas experiencias sobre la articulación entre colegios públicos y privados se registraron en la localidad de Usaquén en donde, de acuerdo a lo contado por la DILE, se han venido realizando diferentes actividades gracias a la gestión y a la cooperación de las comunidades de los colegios oficiales y privados. Entre las actividades realizadas se destacan las mesas estamentales y los foros locales, a los cuales asisten representantes de los distintos colegios. En este proceso de articulación también sobresale el acompañamiento de diferentes organismos de la administración distrital. Además de los foros conjuntos, también se destacó un proyecto de bilingüismo,

un proceso participativo que simula la asamblea de la ONU -tal cual lo realizan en SIMONU- y la elaboración colectiva de un único manual de convivencia para ambos colegios.

Anexos

Anexo 1. Acta Mesa de Consulta sobre hallazgos de la línea CET con maestros/as

La reunión inició con la intervención de Juan José Correa -investigador del módulo cualitativo de la línea Calidad Educativa para Todos (CET)- quién le socializó a las profesoras asistentes los principales hallazgos de la consulta a las fuentes primarias de los componentes de los ejes “Fortalecimiento a la Gestión Pedagógica”, “Uso del Tiempo Escolar” y “Bogotá reconoce a sus maestros, maestros y directivos docentes”, de la línea estratégica CET. Una vez terminada la presentación, las maestras procedieron a compartir sus inquietudes y observaciones frente a las distintas temáticas presentadas previamente. Es importante señalar que al encuentro únicamente asistieron dos profesoras, ambas de Educación Inicial, una perteneciente al colegio Guillermo Cano Isaza en la localidad de Ciudad Bolívar, y la otra al colegio República Dominicana de la localidad de Suba.

A continuación son presentados los resultados del diálogo entre las maestras y los investigadores del SISPED frente a los siguientes ejes y componentes de la línea CET abordados en la reunión:

Fortalecimiento a la Gestión Pedagógica. El diálogo inició con el balance del acompañamiento pedagógico que la SED ha realizado en algunos colegios con miras a que las comunidades educativas cuenten con orientaciones

para ajustar el PEI, el manual de convivencia y los planes de estudio. En este punto, las maestras reafirmaron una de las problemáticas identificadas en el informe del SISPED, a saber, los problemas contractuales que impiden el acompañamiento continuo a los colegios por parte de los docentes externos. No obstante, es importante que las profesoras hayan estado de acuerdo a la hora de destacar el profesionalismo y la idoneidad de estos docentes de apoyo. El diálogo sobre las formas de contratación de la administración distrital fue aprovechado por una de las maestras para llamar la atención por el hecho de que muchas profesoras de Educación Inicial y de Primaria lleven varios años como provisionales sin que se hayan abiertos concursos para ser docentes de planta.

En lo relacionado con los procesos de evaluación, luego de que las maestras conocieran los resultados de la consulta -los cuales daban cuenta de un buen balance en el uso de los resultados de las evaluaciones internas y externas por parte de las comunidades educativas-, ambas coincidieron al señalar que, en efecto, los colegios suelen utilizar espacios como el Día E para el análisis de los resultados de las pruebas Saber. En el caso específico de la Primera Infancia, las profesoras aseguraron que ha sido muy positiva la experiencia de evaluar integralmente a los estudiantes por medio del análisis de las distintas dimensiones del conocimiento. Este tipo de evaluaciones, afirmaron, son más de carácter cualitativo que cuantitativo.

Si bien hay satisfacción con los modelos de evaluación utilizados en este nivel educativo, ambas profesoras cuestionaron el hecho de que la SED no permita que un estudiante de Transición pueda perder el año; así mismo, aseguraron que es bastante problemático que los padres de familia tengan que decidir si su hijo reprueba o no, ya que muy rara vez están de acuerdo con que el menor repita el curso. Frente a esta situación, las maestras trajeron a colación

el problema de la falta de corresponsabilidad de los acudientes en los procesos de formación de sus hijos.

De otro lado, con relación al hecho de que algunos estudiantes consideren que no son justos los criterios de evaluación utilizados por sus maestros, las profesoras señalaron que el problema radica en que los estudiantes muchas veces son desjuiciados durante todo el periodo y solo se acuerdan de estudiar cuando quedan muy pocas clases para terminar el año escolar. Las maestras también aseguraron que, si bien existe la posibilidad de que los estudiantes puedan solicitar un segundo evaluador en los casos en los que no están de acuerdo con los criterios de evaluación de los profesores, esta opción no es del gusto del profesorado ya que se sienten desautorizados y porque no les gusta que cuestionen su trabajo.

Uso del Tiempo Escolar. Con relación a las experiencias frente a la ampliación de la jornada escolar, las maestras que participaron en la consulta destacaron el buen funcionamiento del proyecto 1050 de la SED. Aseguraron que, en líneas generales, ha funcionado muy bien este programa con el cual se busca ofrecerles a los niños y niñas una educación de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la Primera Infancia. En el caso puntual del colegio Guillermo Cano Isaza, la maestra que asistió al encuentro aseguró que el proyecto inició este año en su institución y que se han generado acciones muy valiosas relacionadas con el refuerzo alimentario y el acompañamiento psicosocial a los menores, el apoyo a los profesores y la integración de los padres de familia.

Tras conocer las valoraciones de las comunidades educativas con relación a la gestión del Programa de Alimentación Escolar (PAE) -específicamente el hecho de que de cada 3 estudiantes 2 hayan señalado que la comida que recibían en el colegio era adecuada- las maestras aseguraron que es necesario que hayan más controles para revisar la calidad de los alimentos que a diario se consumen

en las escuelas de Bogotá. Así mismo, afirmaron que es muy probable que a los estudiantes les guste la comida por el hambre que tienen más que por las características mismas de los alimentos. Por último, también hicieron el llamado a las autoridades para que sigan ampliando la oferta gastronómica del PAE con miras a evitar la rutina que conlleva a que los alimentos sean desperdiciados por los estudiantes.

Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes. En la presentación de los resultados del análisis de los componentes del sistema de formación docente, en donde quedó en evidencia los nulos avances en los apoyos a los programas de formación inicial para los maestros noveles y normalistas, las maestras compartieron una información muy útil para explicar o entender esta problemática. Aseguraron que en los últimos siete años ha habido una considerable reducción en el número de normalistas en los colegios públicos de Bogotá, ya que muchos de estos jóvenes están ingresando a la educación superior a realizar una licenciatura, tan pronto salen de la Escuela Normal.

En lo que tiene que ver con los programas de formación, las maestras aseguraron que es contradictorio que la administración distrital apoye a los profesores para que profundicen su formación académica pero que, de regreso a las aulas, no les estén garantizando el tiempo ni los recursos para que puedan investigar o para que lideren iniciativas que beneficien a las comunidades educativas. Acerca de los Programas para la Formación Permanente de Docentes (PFPD) las profesoras señalaron que muy rara vez se enteran de las convocatorias para participar en estos espacios de formación; así mismo, criticaron el hecho de que en muchas de estas iniciativas solo puedan presentarse los profesores de planta.

También lamentaron que muchas de las convocatorias que llegan al colegio estén focalizadas únicamente hacia los profesores de bachillerato; en ese orden, hicieron el llamado a la SED para que se abran más espacios de formación para las maestras de Educación Inicial. Las docentes también hicieron un mea culpa al reconocer que muchos de sus colegas realizan un posgrado con el objetivo de ascender más no de incidir.

Anexo 2. Acta Mesa de Consulta sobre hallazgos de la línea CET con profesionales SED

La reunión inició con la intervención de Juan José Correa -investigador del módulo cualitativo de la línea Calidad Educativa para Todos (CET)- quién le socializó a los profesionales de la Secretaría de Educación Distrital (SED) los principales hallazgos de la consulta a las fuentes primarias de los componentes de los ejes “Fortalecimiento a la Gestión Pedagógica”, “Uso del Tiempo Escolar” y “Bogotá reconoce a sus maestros, maestros y directivos docentes”, de la línea estratégica CET. Una vez terminada la presentación, los funcionarios procedieron a compartir sus inquietudes y observaciones frente a las distintas temáticas presentadas previamente. Es importante señalar que al encuentro asistieron profesionales de distintas dependencias de la SED como la Dirección de Evaluación, la Dirección de Calidad y la Dirección de Preescolar y Básica.

Una vez finalizó la exposición de los resultados generales del SISPED sobre los ejes mencionados, varios de los funcionarios compartieron algunas inquietudes con relación al desarrollo operativo del trabajo de campo tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo. Concretamente, preguntaron por la validez de las muestras y por las características de las metodologías aplicadas en el encuentro con las comunidades educativas. Además de esto, solicitaron que les fuera compartida la ficha técnica del estudio con el fin de poder saber

cuáles colegios participaron en la consulta y qué técnicas de indagación se utilizaron en cada una de estas instituciones. También aseguraron que, para las próximas aplicaciones del SISPED, es importante que los investigadores conozcan en cuáles colegios se están implementando los distintos programas de la SED; con esto se busca evitar que las personas respondan sobre programas que no conocen.

A continuación son presentados los resultados del diálogo entre estos funcionarios de la SED y los investigadores del SISPED frente a los siguientes ejes y componentes de la línea CET abordados en la reunión:

Fortalecimiento a la gestión pedagógica. Los profesionales de la SED aseguraron que se han aunado esfuerzos para que las comunidades educativas realicen ejercicios para la revisión de los resultados de las evaluaciones internas y externas, en espacios de formación como el día E. Frente a la inconformidad de los estudiantes por los modos de evaluación de sus maestros, los funcionarios señalaron que los menores tienen derecho a pedir un segundo evaluador cuando lo consideren necesario. Con relación a la presencia de los estudiantes venezolanos en los colegios del Distrito, los profesionales afirmaron que, en efecto, se presentan muchas diferencias entre los currículos de ambos países.

Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes. Tras conocer los resultados de los informes del SISPED -los cuales dejaban en evidencia que muy pocos maestros han recibido algún apoyo para realizar un programa de formación avanzada o permanente durante la actual administración- algunos de los funcionarios aclararon que, en el caso puntual de las pasantías nacionales o internacionales, es entendible que la participación de los maestros haya sido muy bajita, ya que para este tipo de espacios de formación hay muy pocos cupos y son muchos los profesores que se presentan a las convocatorias. Según narró un funcionario, de 170 maestros que se

postulan solo 10 resultan ganadores; frente al bajo número de las pasantías auspiciadas por la SED, téngase en cuenta que estas son unos de los programas más costosos.

Seguidamente, luego de presentarles a los funcionarios los resultados de la categoría de reconocimiento a maestros -los cuales evidenciaron que los profesores reconocen en el IDEP a la entidad que los apoya en sus proyectos investigativos-, algunos de ellos se mostraron sorprendidos por el hecho de que ningún docente haya hecho alguna mención a los premios y reconocimientos que la SED suele entregar a los profesores que se destacan como investigadores o por liderar una experiencia significativa; hubo otros que aseguraron que era posible que las comunidades educativas creyeran que muchos de los reconocimientos otorgados por la SED provenían del IDEP. Frente a esta situación, afirmaron que es importante diseñar nuevas estrategias comunicativas que permitan que los docentes identifiquen cuando un reconocimiento es gracias a la gestión de la SED.

De todas maneras, algunas de las funcionarias que participaron en la consulta aprovecharon el espacio para aclarar que desde distintas direcciones de la SED se ha venido apoyando a los maestros a través de la entrega de recursos para que puedan participar en congresos nacionales o internacionales (inscripciones, hospedaje, alojamiento, etc.). También aseguraron que muchos docentes desconocen que los apoyos para realizar un programa de formación avanzada o permanente también son considerados como reconocimientos.

Un último tema sobre el que es importante detenerse tiene que ver con los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF). Algunos funcionarios aseguraron que es importante continuar aunando esfuerzos para que las comunidades educativas, particularmente los docentes y los directivos docentes, entiendan que los PIAF no son una lista de peticiones sobre los programas que quieren estudiar los profesores sino que son el escenario para

que las comunidades educativas puedan planear los procesos de cualificación docente de acuerdo con los fundamentos del PEI y las particularidades de cada colegio.

Anexo 3. Acta Mesa de Consulta sobre hallazgos de la línea EERRP con maestros/as

La Mesa de Consulta inició con la exposición de los principales hallazgos obtenidos en la indagación a fuentes primarias, sobre los temas correspondientes a la línea estratégica del PSE Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. Estos hallazgos provienen de la sección de conclusiones de los dos documentos de triangulación elaborados por Lorena Sofía Correa y Juan José Correa, analistas (cuantitativa y cualitativo) de la indagación del SISPED en la fase 4.

Los hallazgos fueron expuestos por los mencionados analistas y se refirieron a las categorías: convivencia escolar (clima escolar, Cátedra de la paz, vivencia del respeto), competencias socioemocionales y ciudadanas, planes y manual de convivencia, y participación, del eje Promoción; y entornos escolares y relación familia-escuela, del eje Prevención.

Aunque muchos de los temas se traslapan, la presente acta recoge los principales comentarios, observaciones y ajustes sugeridos en algunas de las categorías arriba mencionadas:

Convivencia escolar. Se confirmó la asociación entre clima escolar, y tamaño, disposición espacial y uso de los espacios comunes de los colegios. De acuerdo con los hallazgos del SISPED, entre más pequeños son los colegios (o las sedes) se encuentra mayor armonía y/o mayor capacidad de manejo de los conflictos por parte de la institución. En un caso expuesto en la mesa (colegio

Enrique Olaya Herrera), en el colegio hubo reforma estructural, quedando muchas entradas disponibles, lo cual causó problemas de convivencia escolar, que han obligado a volver sobre el control de pocas entradas. En el mismo colegio, como forma de evitar conflictos por el uso de espacios, las horas de descanso son diferentes por niveles, lo que ayuda a que se controle el contacto entre los pequeños y los grandes.

En el colegio La Merced, este factor ambiental incide en los problemas de salud mental que tiene el colegio, pues se redujo mucho el espacio para el esparcimiento de las estudiantes.

El uso de los baños como espacios inseguros y facilitadores de actividades ilícitas —muy en particular la distribución y consumo de SPA— también fue corroborado por los/as maestros/as participantes. En el colegio Enrique Olaya Herrera, por ejemplo, se creó una especie de “guardia indígena” (denominada así por el rector) entre los chicos para el control del consumo, pero se presentan confrontaciones entre los niños, porque se ven como los “sapos”. En otros casos, como el del colegio Pablo Neruda y vistos en la indagación, se inhabilitan algunos baños en horas de no - descanso.

El proyecto Hermes fue reconocido en la mesa, pero es claro que su éxito depende de quien lo gestiona. En el caso de La Merced, por ejemplo, está en cabeza de alguien que no está muy interesada en su efectividad. La razón de ser del proyecto (llegar antes de las instancias convencionales) se ve entonces desvirtuada, pues los conflictos se tratan directamente en esas instancias convencionales, sin dar la oportunidad a la intervención previa de las estudiantes.

El ciberbullying es alto en los colegios (la maestra del colegio Carlos Albán Holguín llama la atención sobre que es alto en especial en los grados 6 y

7), pero hay iniciativas institucionales al respecto, como la del colegio La Merced. En general, los maestros estuvieron de acuerdo con que se necesita mayor formación a padres de familia en cuanto al control parental.

En cuanto al respeto y al reconocimiento dentro de la comunidad escolar, también se mencionaron casos, aunque aislados, de agresión física contra los docentes por parte de los acudientes en el colegio Enrique Olaya Herrera.

Acerca de la población LGBTI, fue llamativa la percepción de una maestra, quien afirmó que el empoderamiento de los chicos y chicas LGBTI es tan fuerte, que se están automarginando: “Los LGBTI discriminan al resto, no al revés... estos chicos han formado sus grupos y se automarginan y discriminan al resto”.

Respecto a la Cátedra de la paz, se mencionó la implementación de proyectos transversales para su desarrollo. En el caso del colegio Enrique Olaya Herrera, éstos se realizan por niveles y grados, lo cual los hace muy adecuados a los estudiantes. Un maestro de La Merced, en cambio, aseguró que considera que más pertinente sería una asignatura de la Cátedra de Paz, pues lo de proyecto transversal no funciona mucho en su colegio.

Como hallazgo emergente surgió el tema de la salud mental en la comunidad escolar, a partir del llamado de atención de un maestro del colegio La Merced: en el caso de los docentes, el problema es causado por estrés laboral; y en el caso de las estudiantes, ya hay dos episodios de suicidios consumados entre el año pasado y el presente. El profesor asegura que ha habido un enfoque correctivo más que preventivo, y no se ha abordado la problemática desde el refuerzo de lo afectivo: “Tanta prioridad en lo académico ha descuidado lo afectivo”. En este colegio se ha comenzado un trabajo integral alrededor del abordaje de las prácticas suicidas e ideación suicida, y la celebración de una “Semana por la Vida”, que es organizada por las estudiantes.

En la mesa se manifiesta que los orientadores tienen mucha carga (p.e. cuando hay problemáticas generalizadas en algunos lados como el de ideación suicida en La Merced), pero también deben, también, hasta repartir refrigerios, como en el colegio Pablo Neruda. Así, también se debe atender la salud mental de los/as orientadores/as.

Participación. Aún parece haber “feudalismo” (en palabras del maestro de La Merced) en los procesos y proyectos escolares: de acuerdo con la temática (o lo que en los colegios se supone que abordan los proyectos) éstos son exclusivamente dirigidos a ciertas áreas, en especial sociales, y a veces ciencias naturales.

Entre estos maestros, en especial en La Merced, un poco contrario a los hallazgos, se afirma que hay apatía institucional a las instancias de participación en general (tanto en estudiantes como en profesores). Sólo se habló positivamente del proceso exitoso del colegio Pablo Neruda, donde los candidatos van a todas las jornadas y sedes, y donde los docentes tienen una participación muy buena en todos los espacios.

Además, en el colegio La Merced los requerimientos y cronogramas establecidos arbitrariamente por la SED rompen los procesos de participación en instancias de gobierno escolar; pero también en la convocatoria a diferentes espacios en general.

Iniciativas exitosas como SIMONU dependen mucho de la disponibilidad presupuestal y logística (transporte) de los colegios. SIMONU ha permeado la institucionalidad en algunos colegios. En La Merced hay Centro de Interés SIMONU (MUN La Merced), y se centra en autoestima y habilidades comunicativas. Este es un espacio que aporta a la construcción colectiva del

conocimiento, entre varios profesores de sociales. Por otra parte, la participación de los colegios en encuentros y eventos intercolegiados y/o distritales y locales está siempre limitada por problemas de recursos.

Plan y manual de convivencia. En algunos colegios hay prácticas restaurativas en el manual, pero no está bien tipificado respecto a las causales (por ejemplo, el caso de La Merced). De la mesa se concluye que en general los manuales aún tienen un enfoque muy punitivo, y hace falta más didáctica en la socialización del manual. Además, por tiempo y recursos, no hay trabajo constante y preventivo sobre los asuntos que se abordan allí, y no hay práctica pedagógica de los valores que hay en el plan de convivencia.

En el caso del colegio Carlos Albán Holguín no hay acuerdo entre los docentes en el manejo de puntos específicos del manual de convivencia, aunque hay participación de varios estamentos de la comunidad escolar en la actualización del manual de convivencia.

Entorno escolar. Como en los hallazgos, se corrobora que los problemas del entorno inciden en los colegios. En el colegio Pablo Neruda, por ejemplo, han aumentado el problema de violencia/convivencia desde la llegada masiva de migrantes venezolanos. La maestra del colegio Carlos Albán Holguín afirma que su colegio es de frontera (población de Soacha y de Bosa), y hay mucha población flotante. Dentro del colegio hay problemas de pandillismo, y consumo y distribución de SPA, con redes de distribución claras, que algunas veces son familiares. En estos casos, se ha establecido que los distribuidores son chicos que manejan un perfil bajo, por lo que no se visibilizan en las problemáticas más convencionales del colegio. Hay también casos de porte de armas en el colegio (incluso de fuego), peleas dentro de los salones (entre bandas), y en el parque “de los israelitas”, entre colegios.

Ante ese panorama, se les pide a las autoridades distritales un mejor y más oportuno manejo de los conflictos. El maestro del colegio Pablo Neruda comparte que la policía ya no tiene autorización para entrar al colegio; nadie les puede hacer requisas a los estudiantes; hay muchas limitaciones frente al control del consumo de drogas. En algunas localidades no hay comité local de convivencia, y sería muy importante, pues hay enfrentamientos “tradicionales” entre los colegios, e incidencia de problemas del entorno.

Relación familia-escuela. En el colegio Enrique Olaya Herrera han implementado un sistema de obligatoriedad del acompañamiento familiar, otorgando un puntaje a cada estudiante por asistencia y/o participación de sus acudientes en las reuniones del colegio; y la maestra asegura que ha dado buenos resultados. Como en la indagación, es claro que a los espacios ofrecidos por los colegios no asisten los padres que deben asistir, aunque se ha ido generalizando el uso del whatsapp con los padres.

Hay dos prácticas interesantes en el colegio Pablo Neruda: las escuelas preventivas (además de las escuelas de padres, y centradas en prevenir problemáticas complejas), y el hecho de que a cada acudiente, al inicio del año, se le entrega una carpeta (denominada de Registro, Control y Movilidad - RCM) para que realice su propio seguimiento al proceso de su hijo/a, y se consignen los eventos escolares.

Anexo 4. Acta Mesa de Consulta sobre hallazgos de la línea EERRP con profesionales SED

La Mesa de Consulta inició con la exposición de los principales hallazgos obtenidos en la indagación a fuentes primarias, sobre los temas correspondientes a la línea estratégica del PSE Equipo por la educación para el

reencuentro, la reconciliación y la paz. Estos hallazgos provienen de la sección de conclusiones de los dos documentos de triangulación elaborados por Lorena Sofía Correa y Juan José Correa, analistas (cuantitativa y cualitativo) de la indagación del SISPED en la fase 4.

Los hallazgos fueron expuestos por los mencionados analistas y se refirieron a las categorías: convivencia escolar (clima escolar, Cátedra de la paz, vivencia del respeto), competencias socioemocionales y ciudadanas, planes y manual de convivencia, y participación, del eje Promoción; y entornos escolares y relación familia-escuela, del eje Prevención.

Aunque muchos de los temas se traslapan, la presente acta recoge los principales comentarios, observaciones y ajustes sugeridos en algunas de las categorías arriba mencionadas:

Convivencia escolar. El tema de los vigilantes, que se halló como una falencia indicada por estudiantes, respecto a su falta de intervención en las riñas internas del colegio, se relaciona con los alcances laborales que ellos tienen. Este fue un tema que llamó bastante la atención de los/as participantes de la mesa, y se concluyó que es necesario, en los pliegos de los convenios con las empresas de vigilancia, determinar y aclarar los roles de los vigilantes. Hay quienes dijeron: “Él debe pararse en la puerta y no dejar pasar a nadie”, lo cual hacen bien.

Sobre el clima escolar es muy importante la visión de las personas de servicios generales y vigilancia sobre la dinámica del colegio. Se aclara que en especial los vigilantes tienen una capacitación sobre el sistema de alertas, la política pública de infancia y adolescencia, primeros auxilios, etc.

Sobre el mismo tema, los participantes de la mesa aclaran que los/as maestros/as sí deben estar pendientes de los conflictos que ocurren por fuera del aula de clase, como por ejemplo los baños, etc. Esto se manifestó pues dentro de los hallazgos hay varios relatos de quejas de los maestros dirigidas a que ellos no tienen por qué ser vigilantes de los baños.

Respecto a la implementación de la Cátedra de Paz, el tema de memoria se ha trabajado desde la Dir. de Inclusión de poblaciones. Los colegios han hecho esfuerzos por implementar lo mejor posible la cátedra, pero como a veces se dicta desde asignaturas concretas, es posible que no se reconozca que ciertos abordajes son de la Cátedra; resulta importante que los estudiantes sepan que éstos hacen parte de la Cátedra de Paz (si se ve desde religión, por ejemplo).

Desde la Dir. de Participación se aclara que hay siete profesionales en territorio acompañando el fortalecimiento de Cátedra de Paz y acompañando la actualización de los planes de convivencia. En este sentido, se aclara que es importante que planes con cátedra vayan de la mano.

Se debe aclarar —tanto en el sector educativo, como en nuestros productos— que el Comité Escolar de Convivencia no es una instancia para resolver los conflictos (está diseñado para acciones de promoción y prevención, para evitar o mitigar los conflictos), pues se está tomando como un ente sancionador en muchos colegios. Además, se espera en los colegios que el comité “eche” a los chicos conflictivos, y no asuma un manejo más constructivo, que garantice los derechos de los estudiantes.

Se menciona el Programa “Futuro Colombia” de la Fiscalía, dirigido a la prevención del delito, pero sólo se está desarrollando con once colegios de Bogotá.

Participación. Respecto a los hallazgos sobre quejas de estudiantes que no pueden participar plenamente en SIMONU, se aclaró que la idea es que cada colegio tuviera una Simulación de las Naciones Unidas, de allí saldrían las personas para SIMONU distrital.

Por otra parte, se hizo hincapié en la importancia de otras figuras de participación oficial en los colegios, como los contralores escolares —su inclusión en el gobierno escolar es tema pionero en el país—, y los cabildantes, que aunque aparecen un poco en el SISPED, no están muy diferenciados.

Desde la Dir. de Participación manifiestan que enviarán al equipo del SISPED un documento balance de temas de participación.

Plan y manual de convivencia. Se aclaró que los procesos para el plan y el manual de convivencia tienen su espacio institucional, por lo que es posible que por eso no todos los estudiantes o profesores hablen sobre su participación en este proceso. Se resalta que a los colegios hay que aclararles que debe entender que el manual tiene una autonomía, pero no está por encima de la ley.

Entorno escolar. Se hace una relación interesante entre autonomía, territorio y entorno escolar. En los colegios, lo que aún no se enseña es ¿qué significa la autonomía en su territorio? Incluso, baño, salón, etc. Hay unos territorios controlados y no controlados en el entorno escolar.

Los/as participantes de la mesa llaman la atención sobre que el estudio del SISPED, en cuanto a la indagación sobre los entornos escolares, se centra mucho en las grandes problemáticas: microtráfico, riñas, pandillismo, y no observa acciones más positivas y no reactivas, como las intervenciones artísticas en los colegios. Se menciona, como estrategia nueva de la SED, la perspectiva del colegio como centro del barrio, en la cual se busca que la comunidad ingrese al colegio, disfrute los espacios, y que sea reconocido como

un espacio de la comunidad. Así, se propende por que las comunidades encuentren otros usos del colegio, y se logre mayor apropiación.

En el estudio no surgió información acerca de una acción que involucra perros antinarcóticos. Se informa que al momento hay 86 colegios con binomio canino, y que el programa ha sido muy exitoso. Se mencionó la importancia de las mesas de entornos escolares por localidad.

Relación familia-escuela. Respecto al tema de escuela de padres, ha calado el tema de fortalecimiento de redes, pero se debe tener especial cuidado con su uso cuando se trata de denuncias contra algunas personas, porque se puede vulnerar la dignidad de las personas participantes, y/o haber problemas de agresión. Faltaría hacer “escuela de docentes”, pues a veces en su relación con escuela de padres es la oportunidad para demostrar poder.

Referencias

Atkinson, P., y Hammersley, M (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Editorial Paidós.

Correa, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2018). *Documento final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados de los análisis realizados en cumplimiento del objeto contractual, 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.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2019). *Proceso y resultados del análisis cualitativo de la consulta a fuentes primarias correspondientes a las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos y 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 4. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, L., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2019). *Análisis de fuentes primarias, SISPED, Fase 4.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Secretaría de Educación Distrital (2017b). *Plan Sectorial de Educación: Hacia una Ciudad Educadora 2016 2020.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Francisca la navegante. Una ruta para asegurar tu educación en Bogotá.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Editorial Síntesis.

Vargas, L., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2018). *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.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.



LAVOZ DE LOS SUJETOS

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



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP