



PROCESOS Y RESULTADOS
DESTACADOS DEL AÑO

AÑO 2019

LAVOZ DE LOS SUJETOS

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

TRIANGULACIÓN SISPED FASE 4 PARTE II

Lorena Sofía Correa Tovar
Investigadores

Jorge Alberto Palacio Castañeda
Responsable Académico

Marisol Hernández Viasús
Apoyo Administrativo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Tabla de Contenido

Introducción.....	5
Análisis de los Resultados de la Triangulación.....	8
Calidad Educativa para Todos	8
Eje 2: Fortalecimiento de las Competencias del Ciudadano del Siglo XXI. 8	
Lecto-Escritura.....	8
Competencias Matemáticas.	15
Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales.....	22
Segunda lengua.	28
Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje desde el Enfoque Diferencial.....	32
Atención a población diversa y vulnerable.	32
Eje 6: Transiciones Efectivas y Trayectorias Completas.....	49
Desarrollo integral de la Educación Media.....	49
Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED.....	49
Escenarios de exploración por fuera del colegio.	56
Orientación socio-ocupacional.....	58
Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz	63
Eje 1: Promoción.....	63
Participación ciudadana.	63
Gobierno escolar.	63
Participación cotidiana en el contexto escolar.	71
En las mesas de consultas con maestros	77
Eje 2: Prevención	78
Entornos escolares.	78

Seguridad del entorno.	79
Sentido de pertenencia.	92
Mejoramiento de los entornos escolares.	97
Relación familia-escuela.	103
Conclusiones.....	114
Calidad educativa para todos	114
Eje 2: Fortalecimiento de las Competencias del Ciudadano del Siglo XXI	114
Lecto-escritura.	114
Competencias Matemáticas.	115
Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales.....	117
Segunda lengua.	118
Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje Desde el Enfoque Diferencial.....	119
Atención a población diversa y vulnerable.....	119
Eje 6: Transiciones Efectivas y Trayectorias Completas.....	122
Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED.....	122
Escenarios de exploración por fuera del colegio.	124
Orientación socio-ocupacional.....	124
Equipo para el Reencuentro la Reconciliación y la Paz	125
Eje 1: Promoción.....	125
Participación ciudadana.	125
Eje 2: Prevención	129
Entornos escolares.	129
Relación familia-escuela.....	134
Referencias Bibliográficas.....	136

Anexos	137
Anexo 1	137
Anexo 2	138
Anexo 3	139
Anexo 4	147
Anexo 5	152

Introducción

La Fase 4 es la última del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SISPED, la cual se desarrolla en la vigencia 2019, es la conformación definitiva del sistema. En esta fase se encuentran, o no, tendencias de los resultados obtenidos por el SISPED a través de la indagación cuantitativa y cualitativa de las fuentes primarias.

Este documento, específicamente, exhibe los resultados del ejercicio de triangulación realizado sobre los contenidos de la consulta a fuentes primarias, tanto de la indagación cualitativa como de la cuantitativa, 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”. Este documento en concreto, da cuenta de los resultados obtenidos en dicha triangulación para tres de los ejes de la línea *CET* y para tres de las categorías de la línea *EERRP*.¹

La triangulación es una metodología usada en el SISPED, porque permite integrar métodos de análisis en vez de jerarquizar un método sobre otro. En este caso particular, la triangulación es la integración de los resultados obtenidos en la consulta a las fuentes primarias tanto para el método cuantitativo como para el método cualitativo, con el fin de abordar la vivencia y la experiencia de los sujetos en los contextos escolares de una manera más completa. Rosero (2014) define la triangulación como una metodología que permite utilizar fuentes que provienen de contextos de producción diferentes para analizar un único asunto (que en este caso sería la categoría) de manera

¹ Ver Cuadro 1. Para ver la matriz completa con todos los ejes de las dos líneas estratégicas, favor remitirse a la matriz categorial de la Fase 4 del SISPED, presente en el producto No 1 de este contrato.

holística y sistémica.

Teniendo en cuenta que el SISPED hace un seguimiento a la valoración que los diferentes sujetos tienen sobre la política pública educativa, lo que se intenta capturar desde el análisis cuantitativo como cualitativo es la experiencia y la vivencia. Por su naturaleza, las encuestas dan información sobre la vivencia mientras que los instrumentos cualitativos dan cuenta de la experiencia, y es a través de la triangulación que se integran estos dos elementos.

Cuadro 1
Categorías para triangulación, Fase 4

Línea Estratégica	Eje	Categorías de Análisis
Calidad Educativa para Todos	2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	Lecto-escritura
		Competencias matemáticas
	4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales
		Segunda lengua
		Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto
		Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extra-edad
6. Transiciones efectivas y trayectorias completas	Diversificación de la oferta EM en la IED	
	Escenarios de exploración por fuera del colegio	
	Orientación socio-ocupacional	
Línea Estratégica	Eje	Categorías de Análisis
Equipo por la Educación por el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz	1. Promoción	Participación ciudadana
		Entornos escolares
	2. Prevención	Relación familia-escuela

Fuente: Plan Sectorial de Educación 2016-2020 Hacia una ciudad educadora. Elaboración propia.

Para el ejercicio de triangulación, los investigadores del SISPED que participaron en la Fase 4, sostuvieron varias reuniones para encontrar las convergencias y/o divergencias entre las líneas (*CET* y *EERRP*) y los métodos

de análisis (cualitativo y cuantitativo). En estas oportunidades hubo discusiones sobre la lectura que cada investigador hizo de los resultados obtenidos en la indagación cuantitativa y cualitativa de las fuentes primarias de información, para tener una visión más general de esos resultados y hacer hincapié en los hallazgos que sería importante resaltar en la triangulación. En caso de que en alguna categoría no hubiesen resultados encontrados en alguna de las dos metodologías, en la triangulación se analizan los hallazgos en el método que esten presentados.

Este documento está dividido en cinco secciones incluyendo esta introducción. En la segunda sección aparecen los resultados de la triangulación de la información obtenida en la consulta a las fuentes primarias —para tres de los ejes de la línea de *Calidad Educativa para Todos* y para tres categorías de la línea de *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*—, y por último, las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos.

Análisis de los Resultados de la Triangulación

A continuación se presenta el análisis mediante la triangulación de los resultados de la consulta a las fuentes primarias de los tres ejes de la línea *Calidad Educativa para Todos* y las tres categorías de la línea *Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz* mencionados en el Cuadro 1, obtenidos a través de la indagación cuantitativa y cualitativa de la vivencia y experiencia de los sujetos en los contextos escolares. En este orden de ideas, los resultados obtenidos en la indagación cuantitativa se tomaron del análisis realizado por Correa, L. (2019) y los resultados obtenidos en la indagación cualitativa se tomaron del análisis realizado por Correa, J. (2019). La presentación de los resultados se hará por categoría dentro de cada uno de los ejes.

Calidad Educativa para Todos

Eje 2: Fortalecimiento de las Competencias del Ciudadano del Siglo XXI

Lecto-Escritura. Esta categoría en el PSE se conoce como *Fortalecimiento de la lectoescritura* y hace referencia al programa *Leer es Volar* cuyo objetivo específico es promover la lectura y la escritura desde el inicio del ciclo académico en los espacios destinados a ella, como bibliotecas, dentro o fuera del colegio.

Los resultados de Correa, J. (2019), muestran que *Leer es Volar* es un programa que tiene buenas críticas y es reconocido en varios colegios donde se está implementando, particularmente por los rectores, los profesores de Educación Inicial y los de Básica Primaria. Algún rector mencionó que *Leer es*

Volar permite articular otros proyectos de la institución.

Se va a unir el proyecto de las tecnologías, se va a unir al proyecto de “Leer es mi cuento”, y se va a unir el Saber Digital... de tal manera que esas tres políticas, esos tres proyectos se unen para formalizar el proyecto de leer. (*Rector, H, Colegio 22, Localidad 19²*) (Correa, J. 2019, p.35)

Los maestros de Primaria reconocen en sus estudiantes un aumento en el gusto por la lectura con el programa *Leer es Volar* y un mejoramiento de los resultados en las pruebas SABER, por lo que reconocen que es una apuesta pedagógica importante. De otro lado, los relatos de los estudiantes de 5° refuerzan las experiencias de los docentes.

Escribir sí me encanta y leer también, ya llevo como diez libros. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.36)

Yo el año pasado sacaba un “poconón”, cada semana sacaba un libro y todo sobre animales, cosas fantásticas. Me encantó leer eso. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.36)

Los docentes entrevistados, advirtieron la necesidad de ampliar el programa a todos los colegios del Distrito, a todos los niveles educativos y a todos los docentes (de todas las jornadas), precisamente porque reconocen su importancia y los buenos resultados que ha mostrado esta iniciativa.

De igual manera, la biblioteca juega un papel fundamental dentro del desarrollo de esta competencia en los estudiantes, incluso desde el nivel inicial de educación. En los relatos presentados por Correa, J. (2019) se observan puntos de encuentro con los resultados presentados por Correa, L. (2019). En los relatos, las apreciaciones sobre el estado de las bibliotecas o la facilidad del uso fueron negativas, a excepción de los estudiantes de 5° de dos colegios que participaron en la indagación cualitativa, quienes aseguraron que la biblioteca es un espacio donde pueden además de leer, ver televisión y jugar.

² Ver en el anexo 1 de este producto la tabla de codificación con la referencia de los colegios que participaron en la indagación cualitativa.

Sin embargo, los estudiantes de 9° y 11° manifestaron críticas como que la biblioteca suele estar cerrada, que existen dificultades para el préstamo de los libros o que el inventario de libros no es de su agrado. De otro lado, también manifestaron una desmejora de las bibliotecas de sus colegios tanto en el espacio físico como en la dotación de las mismas. Este análisis hecho por Correa, J. (2019) se basa en relatos como los siguientes:

La biblioteca está cerrada porque se fue el bibliotecario. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19).* (p.40)

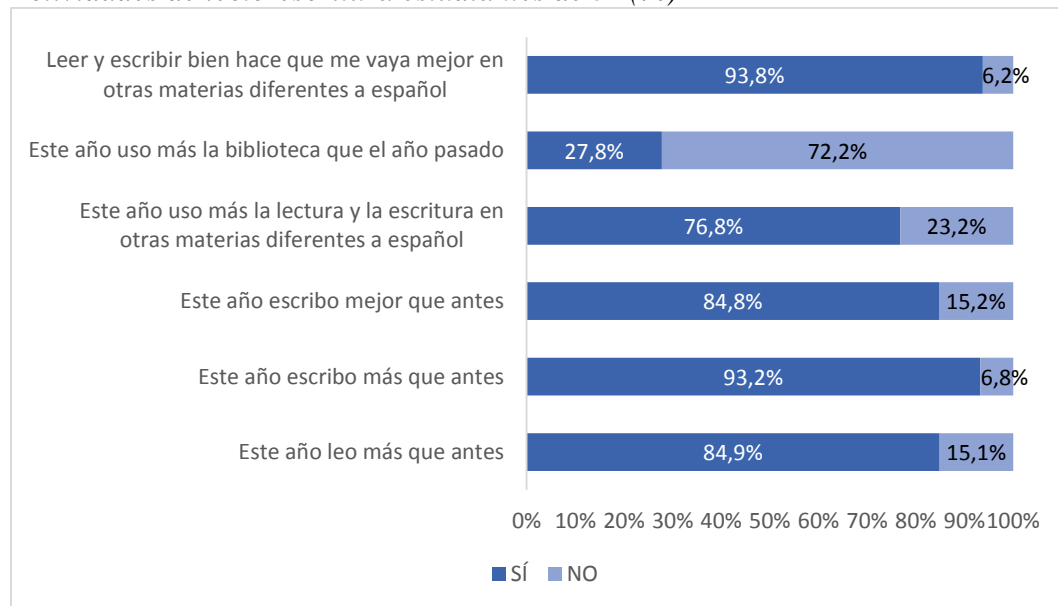
Para sacar un libro nos exigen el carné. Pero el carné nos lo entregan ya para acabar el año. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6).* (p.40)

La biblioteca estaba en un lugar donde entraba mucha luz y uno se sentaba a leer. En cambio, ahorita la trasladaron como a un hueco. *(Estudiante M, Grado 11°, Colegio 4, Localidad 5).* (p.41)

Hay libros seleccionados, entonces uno elige uno de esos o no elige nada. *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 7, Localidad 7).* (p.41)

Gráfico 1

Actividades de lecto-escritura estudiantes de 5° (%)



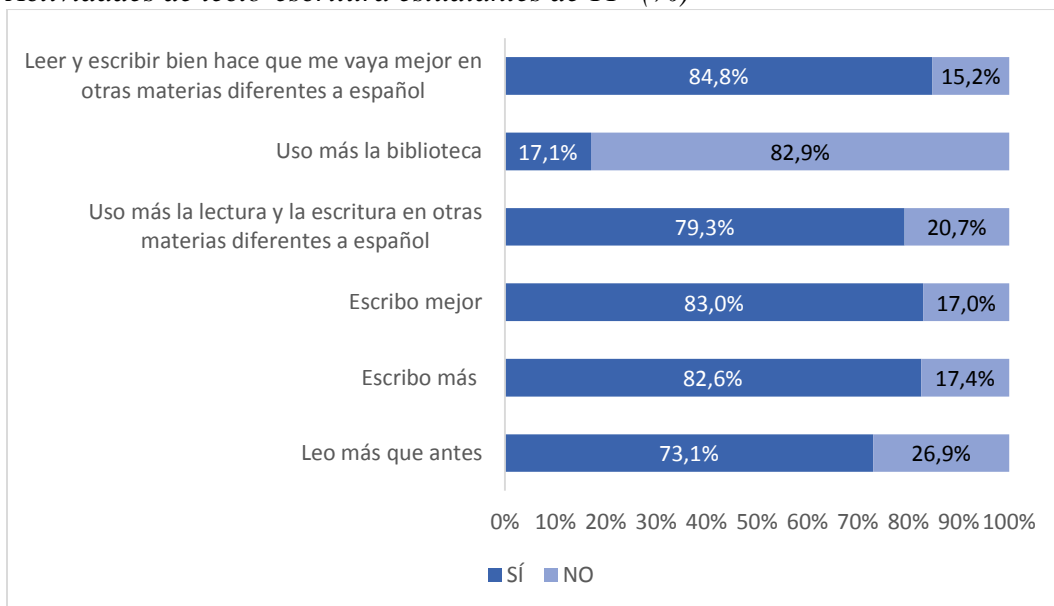
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 2
Actividades de lecto-escritura estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 3
Actividades de lecto-escritura estudiantes de 11° (%)



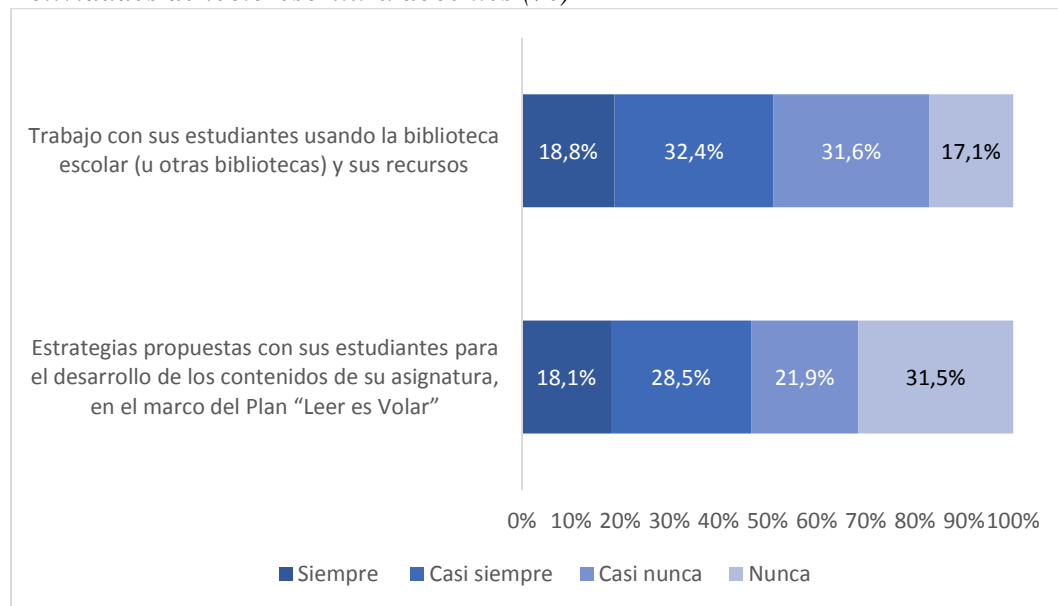
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

De otro lado, la pregunta sobre el uso de la biblioteca fue la que menor porcentaje de respuesta positiva tuvo por parte de los estudiantes de los tres niveles educativos, y en un porcentaje bastante menos positivo respecto a las

otras preguntas de la categoría, tal como se observa en los gráficos 1, 2 y 3. Estos resultados del análisis cuantitativo pueden estar explicados o relacionados con los comentarios de los estudiantes que se presentaron en el documento de Correa, J. (2019); hechos que, por supuesto, cortan la motivación que los estudiantes puedan tener para usar la biblioteca y/o leer.

Gráfico 4

Actividades de lecto-escritura docentes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

En el informe cuantitativo, Correa, L. (2019) también encuentra que el uso de la biblioteca por parte de los docentes para desarrollar actividades con sus estudiantes es muy bajo, pues el 18,8% menciona que *siempre* trabaja con sus estudiantes usando la biblioteca escolar y el 32,4% menciona que *casi siempre* lo hace, es decir que solo la mitad de los docentes hace uso de la biblioteca para trabajar con sus estudiantes (ver Gráfico 4). Lo anterior puede redundar en el bajo uso de la biblioteca manifestado por parte de los estudiantes tanto en el análisis cualitativo como cuantitativo.

A este respecto, el resultado del uso de la biblioteca por parte de los docentes desde el análisis cualitativo se corresponde con los resultados del

análisis cuantitativo, pues los docentes expresan críticas muy similares a las manifestadas por los estudiantes; es decir, cierres frecuentes del espacio, insuficiencia en la dotación de la biblioteca, falta de recurso humano adecuado para atender la biblioteca y espacios inadecuados entre otras.

Dentro de los relatos, sólo un colegio manifestó una experiencia positiva frente al uso de la biblioteca escolar, sin embargo, los demás relatos fueron bastante negativos. Un rector afirmó “estar muy preocupado porque la SED ha venido hablando de la figura de un gestor de bibliotecas, encargado de acompañar a varios colegios de una misma localidad” (Correa, J. 2019 p.42) a la vez que la Directora Local de Educación - DILE de Chapinero confirmó que, “se está implementando una estrategia que busca que un bibliotecólogo experto pueda tener a su cargo dos o tres colegios” (Correa, J. 2019 p.42).

Con las bibliotecas tenemos una gran deficiencia y es que dentro de la planta tenemos bibliotecarios no bibliotecólogos. [...] En vez de ser la biblioteca el centro más especial de lectura y de todos estos cuentos, pues a cualquier persona le tocó coger a veces sin experticia, a veces sin conocimiento, y a veces tristemente lo ven los mismos administrativos como un castigo, "me mandan a biblioteca, no es lo mío". Entonces ha sido un proceso difícil. (*DILE Chapinero*). (Correa, J. 2019, p.42)

Vas a la biblioteca por una “Divina comedia”, hay una, yo necesito 40. La Secretaría dice que a los chicos no se les puede pedir nada, yo pienso que ahí hay un error porque entonces, ¿cómo trabajamos si no tenemos los materiales? (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.41)

Aunque el análisis cuantitativo no incluyó a los estudiantes de Educación Inicial, el análisis cualitativo sí, de tal manera que aunque no hay un gran desarrollo de esta categoría en este nivel, Correa, J. (2019) manifiesta, según los relatos de maestras y niñas y niños de educación inicial, que sí se han desarrollado estrategias de fortalecimiento de las competencias de la lecto-escritura, e incluso los acudientes participan en ellas. Algunos de los relatos mencionados por el autor son:

Se ha capacitado a los padres en lo que es la escritura aparte de los fonemas, el silabeo, la construcción de una grafía, qué es un grafema, qué es el trabajo con ellos para una construcción intencionada, qué significa el mundo para los niños” (*Maestra, Educación inicial, Colegio 9, Localidad 8*). (p.37)

Ellos [las niñas y niños] trabajan la lectura de retahíla, de coplas, de trabalenguas, toda esa serie de cosas que fortalecen sus procesos. Adicionalmente con ellos se trabaja mucho la lectura de imágenes” (*Maestra, Educación inicial, Colegio 23, Localidad 19*). (p.38)

Hoy hicimos una plana de la O, colorear una O gigantesca y hacer muñequitos que comiencen con O, yo hice un osito. (*Niño, Educación Inicial, Colegio 13, Localidad 10*) (p.38)

Aunque respecto a los acudientes no se encontró ninguna mención especial en el análisis cualitativo para esta categoría, vale la pena mencionar que desde el análisis cuantitativo se encontró que más de la mitad de los acudientes (53,8%) no conoce el programa *Leer es Volar*. Esto evidencia una debilidad en la comunicación entre la Institución Educativa y acudientes, o entre acudientes y acudidos. De los acudientes que sí conocen el programa, el 21,7% manifestó que ha mejorado *mucho* las habilidades lecto-escritoras del acudido, el 14,2% que las ha mejorado *algo* y el 7,2% y 3.3% considera que *poco* o *nada*.

En otros aspectos de esta categoría, que no se vieron en el análisis cualitativo pero sí en el cuantitativo, Correa, L. (2019) menciona, en términos generales, que los estudiantes de los tres niveles respondieron positivamente a las preguntas hechas en esta categoría (como se observa en los gráficos 1,2 y 3). Estas preguntas están relacionadas con que este año los estudiantes, *leen y escriben más que el año pasado*, o que *hacen uso de la lectura y la escritura en otras materias diferentes a español*, y que *leer y escribir bien permite que les vaya mejor en otras materias*.

Según los estudiantes de 5°, este año escriben más (93,2%), y manifiestan que leer y escribir bien hace que les vaya mejor en otras materias diferentes a español (93,8%). En el caso de los estudiantes de 9° se observa un comportamiento similar al de los estudiantes de 5°, pero en porcentajes

menores pues el 85,3% cree que este año *leer y escribir bien ha hecho que les vaya mejor en otras materias* y 85% que escribe más desde el año pasado. Finalmente, los estudiantes de 11° manifiestan en mayor porcentaje que *leer y escribir bien hace que me vaya mejor en otras materias* (85,3%), que desde el año pasado escriben mejor (83%), y que escriben más desde el año pasado (82,6%).

En otros aspectos de esta categoría que no se vieron en el análisis cuantitativo pero sí en el cualitativo, Correa, J. (2019) menciona que aunque no todos los colegios son beneficiarios del programa *Leer es Volar*, sí existen estrategias para el fortalecimiento de las competencias para la lectoescritura a través de otro tipo de iniciativas como el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad – PILEO.

En las mesas de consulta con los profesionales de la SED³, se mencionó que el enfoque del uso de las bibliotecas está cambiando actualmente, pues el enfoque ya no tiene tanto que ver con la frecuencia con la que se usa sino cómo se está utilizando. Igual sucedió con los contratistas bibliotecarios, pues este año existe un bibliotecario para varias instituciones lo que genera un cambio en el uso de las bibliotecas, decisión que se ve claramente reflejada en los resultados de la indagación cualitativa.

Los profesionales de la SED también hicieron énfasis en que las Pruebas Saber no se hicieron el año pasado (excepto las del grado once), por lo que hay que revisar las menciones generales a los resultados de estas pruebas y a su uso en las IE.

Competencias Matemáticas. Las competencias matemáticas en el PSE se conciben como “procesos de formulación y resolución de problemas, el

³ Ver el anexo 3 de este producto

razonamiento matemático, la comunicación, la modelación y la elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos” (PSE, 2017, p.87). Además, esta categoría también propende por eliminar las barreras de aprendizajes asociadas al género y lograr impulsar las competencias Matemáticas requeridas en el grado transición.

En esta categoría no se encontró un diálogo tan claro entre el análisis cualitativo y cuantitativo, pues en ambos hubo hallazgos distintos y aunque se podrían establecer ciertas relaciones, no se establecen relaciones directas. En este análisis se vieron relatos que manifiestan distintas didácticas y metodologías innovadoras por parte de los docentes, que buscan dinamizar la manera como son enseñadas las Matemáticas.

En el análisis cualitativo Correa, J. (2019) menciona un acompañamiento de la SED materializado a través de estudiantes de pedagogía que realizan sus prácticas en los colegios apoyando a los maestros titulares o de programas para el fortalecimiento de las competencias Matemáticas en la Media Integral. Ejemplo de esto es el énfasis en pensamiento lógico. Según lo expuesto por el autor, “ha habido una correcta articulación con los docentes externos en lo que tiene que ver con los contenidos curriculares a desarrollar en las clases” (p.45). Aunque en términos generales los relatos de los estudiantes que participaron en los grupos focales son positivos, hubo algunos que mencionaron que preferían al profesor titular que al estudiante practicante, pues, a su modo de ver, era evidente que le faltaba experiencia.

Desde el análisis cuantitativo no se puede ver si específicamente a los estudiantes de Media les gustan sus profesores del área de profundización de Matemáticas, pero sí que les gustan, en general, sus profesores de las áreas de profundización (83,8%). Esto va de la mano con lo que arrojan los resultados del análisis cualitativo, que indican que los estudiantes de Media que

participaron en los grupos focales, manifestaron “que cada vez les gustan más las Matemáticas gracias al esfuerzo que han hecho sus profesores para que la materia sea más entretenida” (Correa, J. 2019, p.47). Este tipo de testimonios son muestra de una experiencia positiva por parte de los estudiantes. No obstante, esto último puede contrastar un poco con lo manifestado por los estudiantes de 11°, pues apenas la mitad de ellos dijo que le gustaban las Matemáticas. Sin embargo, el análisis cualitativo tiene un énfasis fuerte en los estudiantes de Media, pues hay un interés particular en fortalecer las competencias Matemáticas de los estudiantes de Media Integral.

En competencias Matemáticas nos va bien, en las Pruebas Saber nos va bien, en el trabajo con los maestros ellos son dedicados, los chicos no están tan mal. (...) Nosotros tenemos las mallas con las claves para cada grado y para cada ciclo y no podemos pasar de un ciclo a otro hasta que no hayamos cumplido las metas programadas para el ciclo anterior. (*Rector, M, Colegio 22, Localidad 19*) (Correa, J. 2019, p.46)

Este año nos están poniendo hacer como pruebas ICFES, entonces es leer y responder, y aprender a analizar las gráficas. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*) (Correa, J. 2019, p.46)

El profe nos hace preguntas tipo Pruebas Saber. Llega y empieza con trabajos de estadística, fracciones, ecuaciones, función lineal. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*) (Correa, J. 2019, p.46)

El profesor de Matemáticas nos ha hecho que entremos a la página de la Nacional para simular la prueba y también la del ICFES. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*) (Correa, J. 2019, p.46)

Así mismo, los estudiantes de Secundaria y Media mencionaron diferentes recursos pedagógicos que usan los maestros para la enseñanza de esta materia como videos, juegos y libros, e incluso herramientas TIC como por ejemplo las plataformas virtuales *MathBooks*, *Edmodo* y *Khan Academy*.

Nos ponen unos libros de Animaplano que se llaman Saber Matemático y Taller Matemático, y nosotros le tenemos que dar el procedimiento de cada punto. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4*). (Correa, J. 2019, p.47)

La clase pasada ella nos puso peloticas de colores, nos ponía una secuencia y uno empezaba a armarlas, o sea, así en una botella uno armaba las pelotas. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.48)

Los estudiantes de Primaria, por su parte, valoraron positivamente los procesos de aprendizaje de las Matemáticas. Destacaron la actitud de sus maestros para estar innovando constantemente las metodologías de enseñanza a fin de hacer de la clase un momento más ameno. Además de esto, en algunos colegios los estudiantes afirmaron que los profesores de Matemáticas utilizan herramientas didácticas como el tangram o el triángulo mágico. Hubo también casos de estudiantes que dijeron que los profesores siempre estaban dispuestos a explicarles los temas que no entendían, y que había programas de “padrinazgo” donde aquellos estudiantes que más entendían la materia le explicaban a otros.

En las clases repasamos todas las actividades, operaciones básicas, múltiplos y divisiones. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 16, Localidad 12*). (Correa, J. 2019, p.48)

A veces nos quedamos en los descansos y el profe nos explica los ejercicios que no entendemos. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.48)

A los que no saben los ponen con los que saben, ponen a los ahijados con los padrinos. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 24, Localidad 19*). (Correa, J. 2019, p.48)

Nos colocan juegos matemáticos lo más de chéveres y ahí aprendemos más fácil porque nos divertimos. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.48)

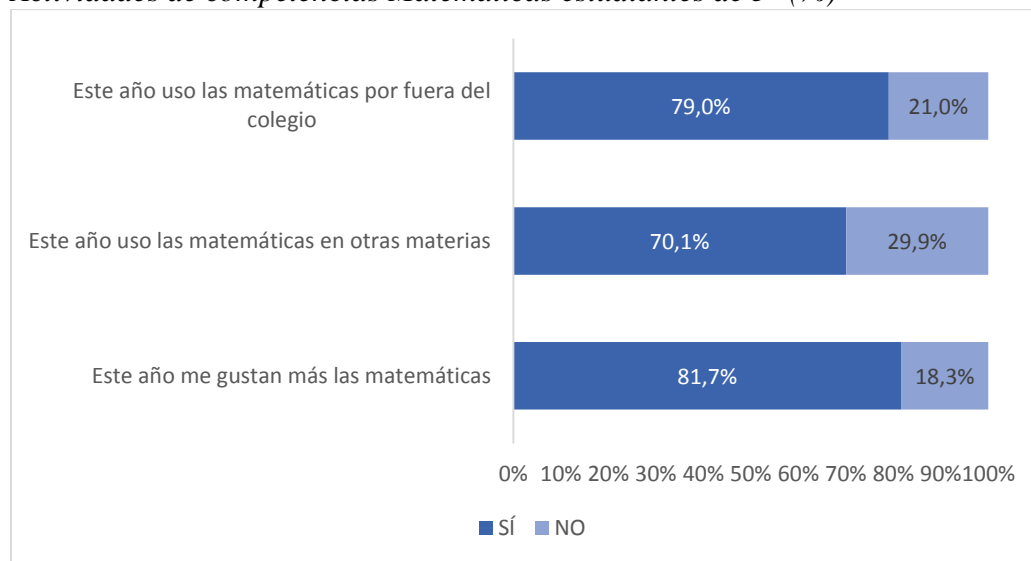
En la indagación cuantitativa se vio que para los estudiantes de 5°, en términos generales, su vivencia ha sido bastante positiva tal como se muestra en el Gráfico 5. En el caso de los estudiantes de 9°, el uso de las Matemáticas dentro (en otras materias) y fuera del colegio es alto, sin embargo, tan sólo la mitad está de acuerdo con que le gustan las Matemáticas (ver Gráfico 6).

En el caso de los estudiantes de 11°, se ve un comportamiento similar al

de los estudiantes de 9°. El Gráfico 7 muestra que el uso de las Matemáticas dentro (en otras materias) y fuera del colegio es alto por parte de los estudiantes de 11°, pero las usan más en otras materias (83,4%) que por fuera del colegio (73,4%) y solo la mitad afirma que le gustan.

Gráfico 5

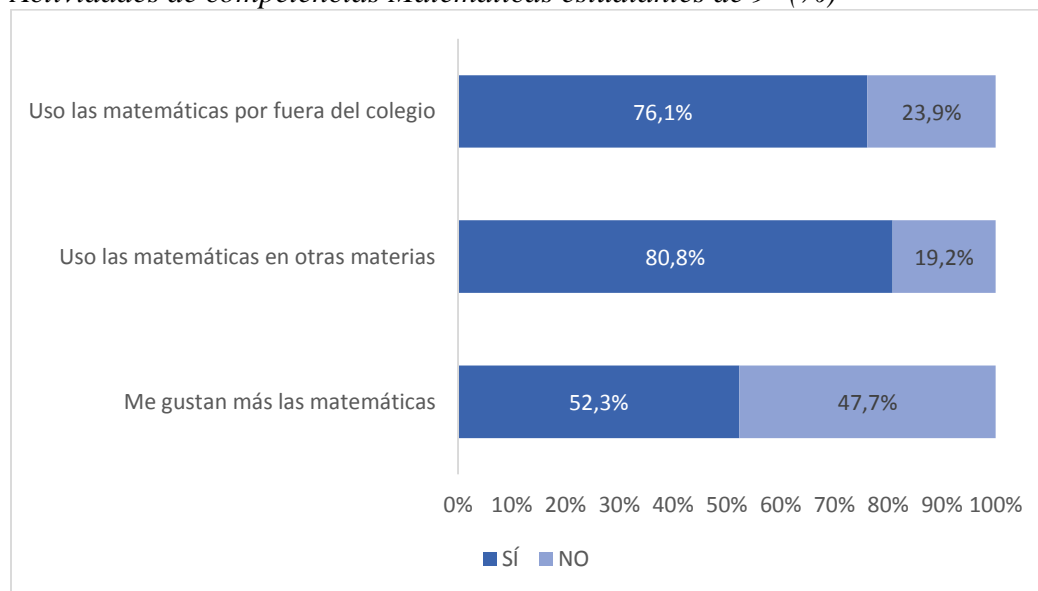
Actividades de competencias Matemáticas estudiantes de 5° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 6

Actividades de competencias Matemáticas estudiantes de 9° (%)



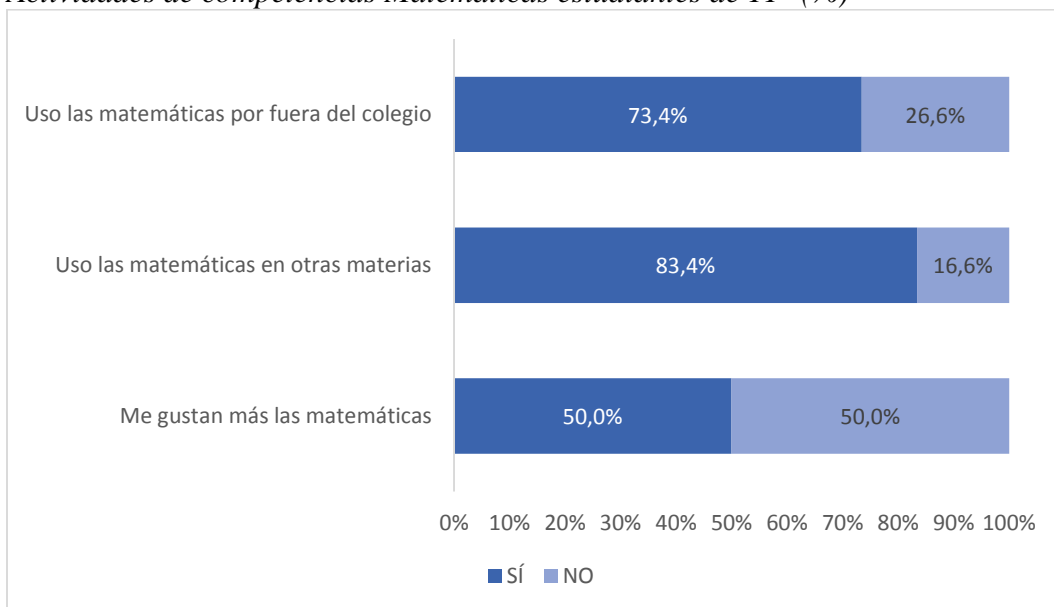
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Correa, L. (2019) comenta en su análisis que:

Tal vez frente a esta categoría, se presente un reto interesante en el sentido de crear estrategias que acerquen a los estudiantes y las Matemáticas y estos tengan una actitud más positiva en el aprendizaje de estas, pues como se mencionó anteriormente, hacen parte de las competencias que los estudiantes deben desarrollar en la actualidad para garantizar no sólo la transición por el sistema educativo, sino para crear ciudadanos íntegros, con capacidad de análisis, discernimiento y resolución de problemas. (p.126)

Gráfico 7

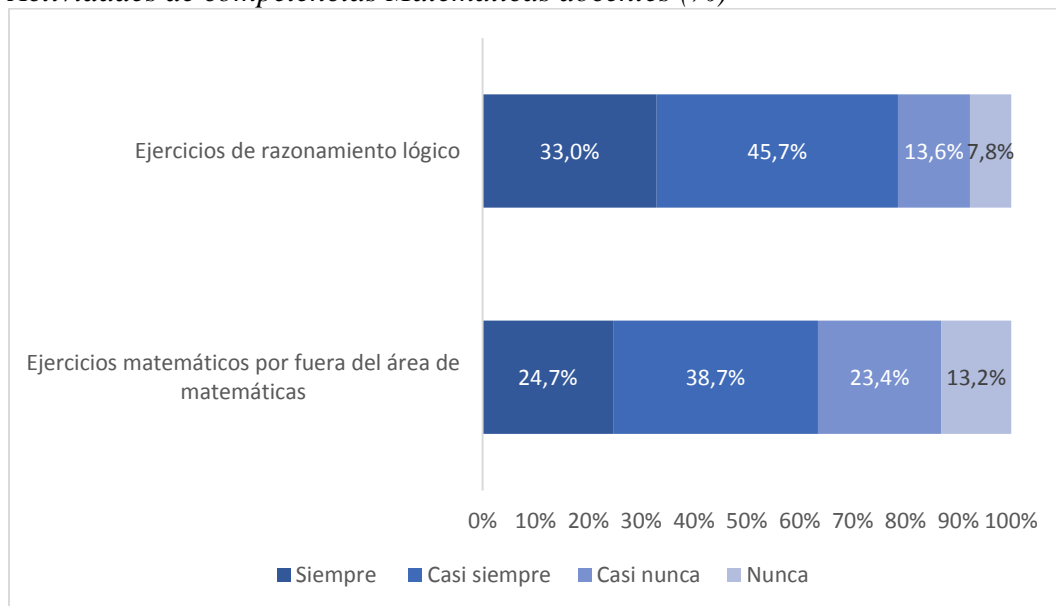
Actividades de competencias Matemáticas estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

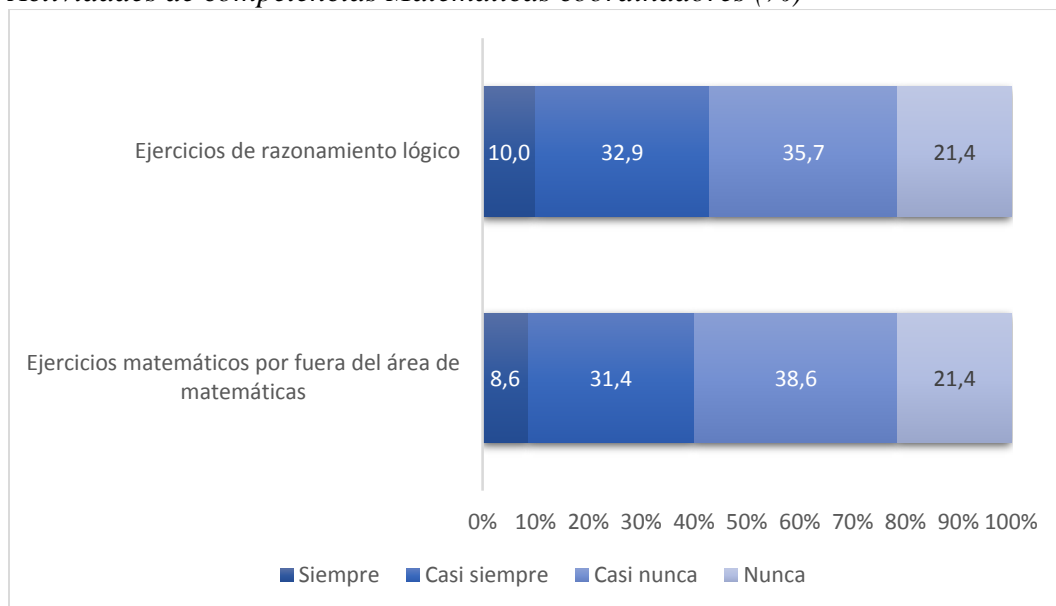
Así, desde el análisis cualitativo se observa que los maestros que participaron en los grupos focales manifiestan ser proactivos en la realización de actividades y de llevar a cabo estrategias innovadoras en la enseñanza de las Matemáticas y su fortalecimiento como olimpiadas de Matemáticas, experimentos de laboratorio o estrategias lúdico-pedagógicas.

Gráfico 8
Actividades de competencias Matemáticas docentes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 9
Actividades de competencias Matemáticas coordinadores (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

En este tema se ve una consonancia débil con lo manifestado por docentes y coordinadores en la encuesta. El Gráfico 8 y el Gráfico 9 muestran que alrededor del 80%, tanto docentes de otras áreas, como coordinadores,

realizan ejercicios de razonamiento lógico. Alrededor del 60% de los docentes de otras áreas manifestó realizar ejercicios de Matemáticas, y el 40% de los coordinadores manifestó lo mismo. No obstante, el análisis cuantitativo arroja resultados interesantes por sexo en el grupo de los maestros, pues las docentes manifestaron en 9,6 puntos porcentuales - pps más que los docentes (sumando las opciones *siempre* y *casi siempre*), realizar ejercicios matemáticos por fuera del área de Matemáticas.

Respecto a los estudiantes de Educación Inicial, un relato de una de las maestras expresa lo siguiente:

En primera infancia más que competencias Matemáticas se trabaja es la lógica ¿sí? Y todo es por medio de juegos, nuestro documento de ciclos se centra en el juego, tiene como eje central ese “jugando, jugando, mi mundo voy creando”. Entonces toda la parte lógica, que son como las bases que ya hay para empezar todo el pensamiento matemático desde Primero de primaria, lo basamos desde el juego. Entonces todo lo que es seriación, clasificación, todas esas actividades que son necesarias para la parte matemática que se construye en básica primaria, las trabajamos desde actividades lúdicas con material concreto. (*Maestra Ed. Inicial, Colegio 7, Localidad 7*) (Correa, J. 2019, p.49)

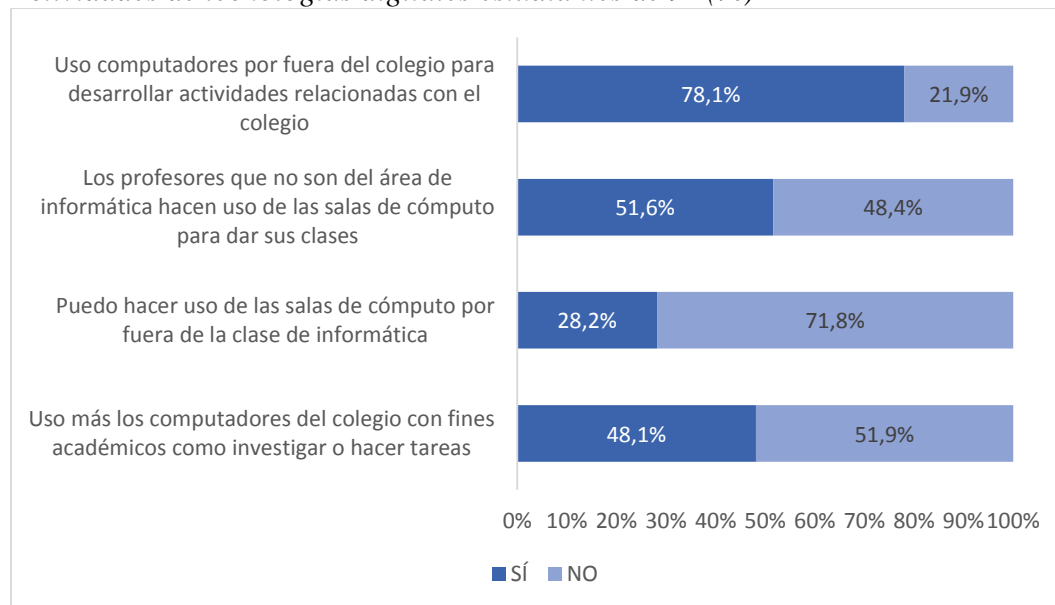
En el caso de los acudientes, una madre señala que su hijo está a gusto con las clases de Matemáticas y que tiene muy buenas calificaciones en esta materia. hecho que se debe a que ha tenido la misma profesora de Matemáticas durante varios años. Vale la pena mencionar que desde el análisis cuantitativo se puede ver que el 77,3% de los acudientes considera que *desde el 2018 el estudiante ha mejorado sus habilidades Matemáticas*.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales. Esta categoría en el PSE se conoce como *Ambientes de aprendizaje: espacios de innovación y uso de tecnologías digitales* y hace referencia a un programa específico llamado *Saber Digital*. El objetivo de dicho programa es fortalecer los ambientes de aprendizaje mediante el uso de tecnologías digitales y medios educativos, a través de un plan que “se implementará a partir de la articulación de cuatro ejes

estratégicos: infraestructura física y tecnológica, ambientes de aprendizaje, gestión de la innovación educativa y circulación de contenidos y conocimiento” (PSE, 2017, p.90). Lo anterior se desarrollará no sólo en las IE sino también en la ciudad e involucrará a estudiantes, docentes y directivos docentes.

En la indagación cuantitativa, el 72,2% de los docentes manifiesta que hace uso de las TIC en su práctica educativa, los coordinadores manifiestan lo mismo en un 63%, y esto es corroborado con los relatos que se ven en el documento de Correa, J. (2019)

Gráfico 10
Actividades de tecnologías digitales estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Frente a la experiencia y vivencia de los estudiantes, no se observan puntos de encuentro. En el análisis cuantitativo (ver, Gráfico 10 y Gráfico 11) se observa que menos de la mitad de los estudiantes de 9° y 11° manifiesta que se hace uso de los computadores en otras materias diferentes a informática, y alrededor de la mitad manifiesta que docentes de áreas distintas a la de informática, hacen uso de la sala para sus clases. Mientras, los relatos de los

estudiantes en el análisis cualitativo, indican que están satisfechos con las innovaciones pedagógicas frente al uso de las TIC.

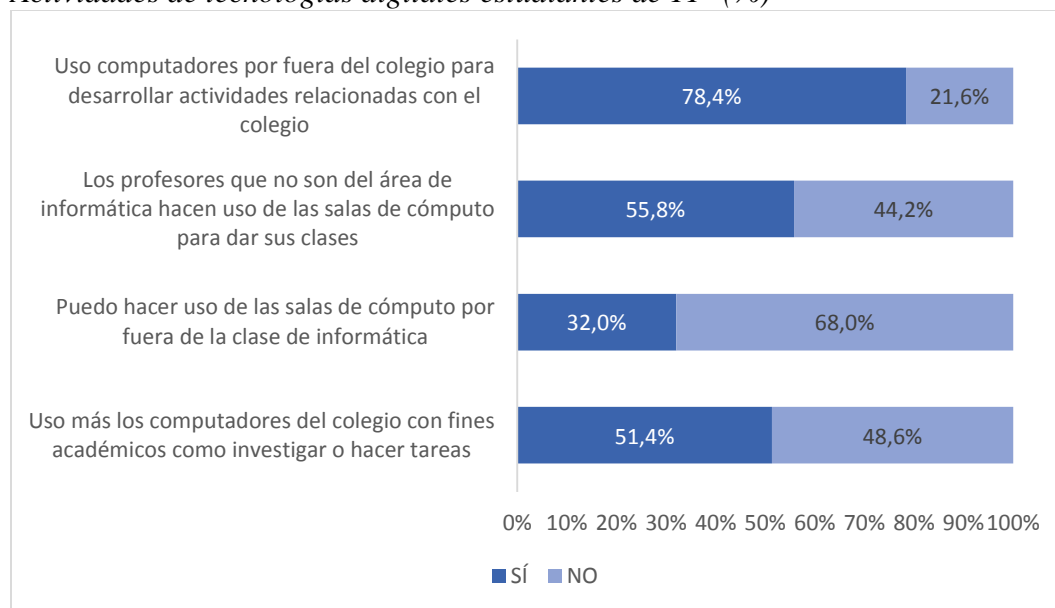
En música, para poder hacer la partitura y la composición toca hacer las rayitas, la clave de sol, en cambio ahí [con las tabletas] como ya está todo virtual, entonces uno selecciona y pone, selecciona y pone, es más rápido. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 22, Localidad 19*). (Correa, J. 2019, p.51)

[Con las tabletas] es como si uno estuviera en el propio laboratorio haciendo el experimento, haciendo todo, es muy chévere. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*). (Correa, J. 2019, p.51)

Las tabletas las usamos en lógica matemática y una vez en biología. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 16, Localidad 12*). (Correa, J. 2019, p.51)

Gráfico 11

Actividades de tecnologías digitales estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

En el análisis cuantitativo los acudientes expresan que los estudiantes sí están haciendo uso de herramientas virtuales como internet y redes sociales para fines académicos. Esto se relaciona con lo encontrado dentro del análisis cualitativo, que menciona que los padres de familia reconocen que los maestros están usando estos recursos para dinamizar sus prácticas pedagógicas; además, como un valor agregado, los acudientes mencionan que el uso de las TIC les

permite involucrarse en el proceso formativo de sus hijos, porque los obliga a estar pendientes del uso que los estudiantes hacen de estas herramientas.

Llama la atención que en el análisis cualitativo, Correa, J. (2019) menciona una fuerte innovación tecnológica en las comunidades educativas, en la que participan docentes, estudiantes e incluso acudientes. Esto resulta interesante, pues es una información valiosa que no se logra obtener con la indagación cuantitativa. Además, se convierte en otro punto de desencuentro entre ambos análisis, lo que le confiere aún mayor riqueza, porque puede abrir una veta de exploración interesante en el uso de las herramientas TIC en las IE.

De otro lado, llama la atención que todas las IE tienen experiencias de las prácticas innovadoras que son mencionadas por el autor en su documento, lo que podría indicar que tal vez haya más en otros colegios; “algunos acudientes consideraron que estos ejercicios son muy positivos y enriquecedores para la formación de sus hijos”. (p.56). Aunque también aclararon que las herramientas TIC deben usarse de manera responsable.

Desde el análisis cuantitativo, Correa, L. (2019) concluye que los resultados ponen de manifiesto que:

hay una debilidad frente a esta categoría, toda vez que se presentan restricciones al interior de los colegios para familiarizar al estudiante con las tecnologías digitales en su proceso educativo, lo que redundaría en el bajo cumplimiento del objetivo de fortalecer los ambientes de aprendizaje mediante el uso de tecnologías digitales y medios educativos” (p.136)

Sin embargo, es curioso que Correa, J. (2019) mencione que el análisis cualitativo permite ver que ha habido un fuerte acompañamiento por parte de la SED respecto a la dotación tecnológica de los colegios, pues, la experiencia en todos los colegios no ha sido la misma. Tal como se ve en los relatos que se presentan a continuación, mientras algunos profesores ven estas herramientas como la posibilidad de diversificar sus estrategias de enseñanza, otros

encuentran muchas dificultades para el uso de los mismos como: mal estado de los equipos, obsolescencia o insuficiencia de los equipos, falta de internet o de conocimiento para su uso o *software* desactualizado.

La Secretaría en eso ha sido muy proactiva, aparte de dotar este colegio con equipamiento de tecnología nueva, también tenemos capacitaciones para los maestros, también dan apoyo en temas de carreras técnicas para los chicos". (Rector, Colegio 22, Localidad 19). (Correa, J. 2019, p.50)

Nos dieron como 300 computadores para el colegio, se sacaron los viejos de la mesita, se habilitaron. Tenemos Tablet y portátiles en la sala de Informática y en otra aula hay portátiles (Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 8). (Correa, J. 2019, p.51)

En la parte de jardines se está haciendo la adaptación de la ludoteca con video beam y con sistema de sonido y computador para el trabajo con los estudiantes. Cada docente tiene grabadora y hay veces que mis alumnos tienen computador y yo llevo el mío, y ahorita llegaron unos parlantes inalámbricos lo más de chéveres. (Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8). (Correa, J. 2019, p.51)

Un colegio como el nuestro que tiene diseño de software no tiene los equipos adecuados para llevar a cabo la enseñanza de diseño de software. (Rector, Colegio 14, Localidad 11). (Correa, J. 2019, p.52)

Los televisores se implementaron hace unos años pero nosotros nos los tiramos, hay que ser sinceros. (Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18). (Correa, J. 2019, p.52)

Tenemos unos computadores pero los chicos les roban las teclas, se roban el mouse, se roban la bolita del mouse. (Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7). (Correa, J. 2019, p.52)

Son 35 estudiantes o 40 para 17 computadores; red wifi no hay. (Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 19). (Correa, J. 2019, p.52)

Como se observa en los relatos, hay varias dificultades que manifiestan docentes y estudiantes para el uso efectivo de las herramientas tecnológicas, a pesar de que la dotación en los colegios sea buena. Es posible que estas sean las razones por las cuales tanto docentes como estudiantes no hacen uso efectivo de toda esa capacidad instalada. Las fallas en la conexión a internet, por ejemplo, son un obstáculo reiterativo que señalan los docentes para hacer uso de estas herramientas en sus clases.

Otra de las razones por las cuales los maestros pueden no hacer uso de la dotación tecnológica del colegio, es el desconocimiento del docente para usar las herramientas. Por esa razón, resulta interesante que Correa, J. (2019) mencione en su análisis el tema de la formación para maestros pues si se quieren fortalecer las competencias en el uso de las TIC de los estudiantes, habría que incluir también la formación de los maestros.

En las mesas de consulta con docentes, se mencionaron otros dos aspectos importantes e interesantes. El primero de ellos es que las tecnologías no deben ser necesariamente aquellas que “llegan del Estado”, sino que los maestros también pueden hacer autogestión para generar sus propios recursos tecnológicos, como por ejemplo usar el televisor. El segundo aspecto es que a pesar de que un colegio puede tener toda la dotación de herramientas TIC y no tener inconvenientes para su uso como los que se mencionaron anteriormente, los maestros deciden no hacer uso de ellas, pues sienten que, por el costo de estos equipos, su uso reviste una gran responsabilidad que no quieren asumir⁴.

De otro lado, en la mesa de consulta con los profesionales de la SED⁵, lo que dicen es muy similar a lo comentado frente al uso de las bibliotecas; más que la cantidad de uso que se da a las TIC, lo importante es cómo se usan y el propósito de su uso. Surgen preguntas interesantes, como por ejemplo ¿Cuánto tiempo deben permanecer los estudiantes frente a las *tablets*?, esto con el objetivo de que los estudiantes no desarrollen miodesopsias, autismo incluyente o problemas generales del neurodesarrollo. No se trata de que haya un 100% de uso sino de apropiación de la tecnología.

⁴ Ver anexo 3 de este producto.

⁵ *Ibíd*

Frente a este punto surgió también un tema neurálgico que es el de las precauciones que se deben tomar para las redes sociales no sean una herramienta para la trata de niñas, niños y adolescentes. Se sabe que en ocasiones los estudiantes pueden ser captados y explotados sexualmente por redes criminales. La Dirección de Ciencia y Tecnología hace ejercicios en los colegios para alertar a los estudiantes, pero se queda en lo técnico. Es necesario hacer actividades pedagógicas que aborden estos temas e involucren a los maestros y acudientes, pues si el adulto no se encuentra en capacidad de hacer un uso adecuado de las TIC y no conoce sus riesgos entonces tampoco es capaz de prevenirlos.

Segunda lengua. Esta categoría en el PSE se conoce como *Fortalecimiento de una segunda lengua* y hace referencia a un programa específico llamado *Plan Distrital de Segunda Lengua*, cuyo objetivo es que los estudiantes alcancen los saberes de Comunicar, Aprender, Vivir y Compartir en Comunidad y el Digital descritos en el PSE. Así que el dominio de una segunda lengua, específicamente el inglés, les permita a los estudiantes “tener mejores oportunidades laborales, interactuar con ciudadanos de otros países, tener mayor acceso al conocimiento, acceder a becas de educación superior en Colombia y el mundo, entre otros” (PSE, 2017, p.92).

Desde el análisis cualitativo, hay dos conclusiones que podrían sacarse con respecto a esta categoría a partir de los relatos de los sujetos que participaron en los grupos focales y entrevistas: la primera, que en términos generales, el *Plan Distrital de Segunda Lengua* se ha enfocado más en los estudiantes de Media, con el fin de mejorar los resultados de las pruebas SABER; la segunda, que las aulas de inmersión han resultado ser una estrategia exitosa.

Frente a la primera conclusión cabe resaltar, desde el análisis cualitativo, que los estudiantes de 11°, quienes tienen una mayor intensidad horaria con miras a mejorar esta competencia para prepararlos para las pruebas SABER, están satisfechos con la enseñanza que reciben del idioma inglés. Reconocen, además, el esfuerzo de los docentes, el material pedagógico y el uso de las herramientas TIC, lo que los hace sentirse preparados no sólo para enfrentar SABER 11 sino también la educación superior y/o la vida laboral.

Para qué, pero tenemos muy buenos profesores, hemos avanzado mucho. A mí me iba bien en Inglés pero en pronunciación y escritura yo era pésima, y ya ahorita como que uno ve el cambio. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*). (Correa, J. 2019, p.60)

La profe de Inglés es de esas personas que usa televisor, usa bafles, usa radio, usa el portátil de ella, tiene habilitada una Tablet para que uno busque. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.60)

En consonancia con lo manifestado por los estudiantes, los docentes afirman que efectivamente se ha dado este esfuerzo institucional por mejorar la formación de los estudiantes de Media en inglés y que ha sido la única área que ha tenido mejoras sustanciales en las pruebas. Los estudiantes de 9°, en cambio, manifiestan lo opuesto, pues consideran que toda la apuesta institucional está enfocada en el nivel de la Media.

Lo que se encuentra en el análisis cualitativo no se compagina del todo con los resultados cuantitativos, pues los estudiantes de 9° manifiestan que *este año hablan, leen y escriben mejor en inglés*, en mayor porcentaje que lo que manifestaron los estudiantes de 11° es decir, la situación opuesta que se encuentra en el análisis cualitativo. De otro lado, se encontró que el 62% de los docentes no realiza actividades en inglés con sus estudiantes, e igual porcentaje de coordinadores afirmó lo mismo; probablemente asociado al hecho de que el nivel de inglés de los docentes del Distrito es bajo, resultado que contrasta con lo mencionado por Correa, J. (2019) en su documento.

Desde el análisis cuantitativo no se indagó esta categoría a los estudiantes de 5°, pero sí hubo estudiantes de este nivel educativo que participaron en la indagación cualitativa. Los relatos son variados; algunos muestran satisfacción con la enseñanza del idioma inglés: “aseguraron que les gusta mucho la materia de Inglés y resaltaron que los profesores les hablen en ese idioma durante casi toda la clase. También valoraron el uso de herramientas didácticas que hacen que el aprendizaje sea mucho más divertido”. (Correa, J. 2019, p.61), mientras que otros consideran que es insuficiente.

Me gusta cuando jugamos a pronunciar, cuando la profe hace un juego como para repasar lo que hemos estudiado”. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.61)

Se supone que es colegio bilingüe como entre comillas, el Inglés acá es poquísimo porque solo son dos horas a la semana... por ejemplo, Matemáticas son como seis veces” (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.61)

Los maestros de Primaria también se muestran insatisfechos frente a esta categoría, pues aseguraron llevar varios años pidiendo respaldo a la SED en el área de Inglés pero que muy rara vez les envían docentes de apoyo.

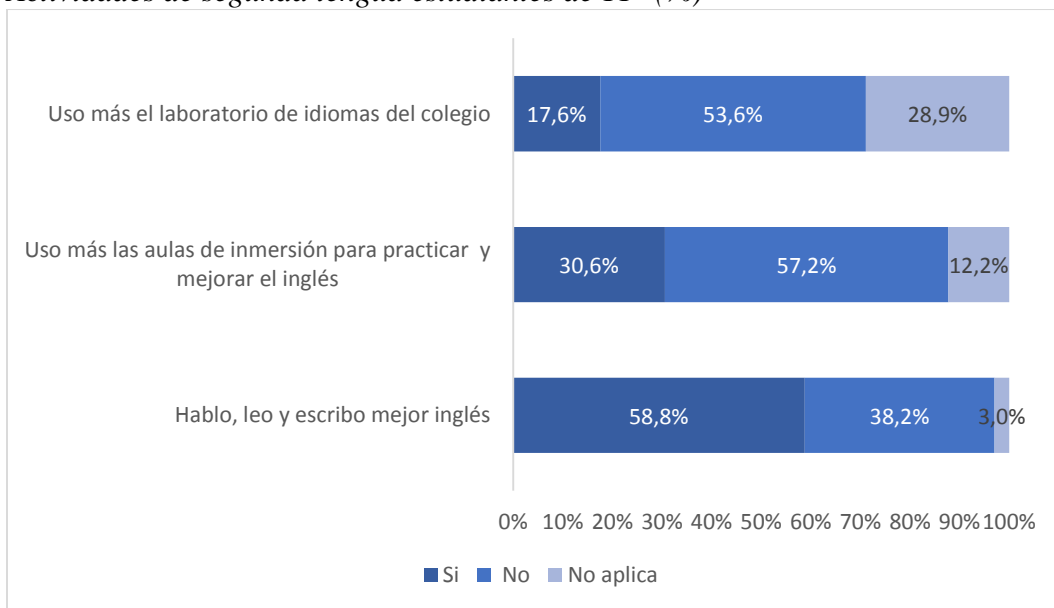
Resulta muy interesante que en el análisis cualitativo hubieran salido a relucir las aulas de inmersión, pues desde el análisis cuantitativo este aspecto tuvo una valoración negativa por parte de los estudiantes. Los de 9°, por ejemplo, manifestaron en 28% hacer uso de ellas y lo mismo dijo el 31% de los estudiantes de 11°, pero alrededor del 13% de los estudiantes expresaron no tener ese recurso (ver Gráfico 12 y Gráfico 13). De manera que, mientras Correa, L. (2019) comenta que frente a la infraestructura para la práctica y el mejoramiento de la segunda lengua hay debilidades que deben trabajarse si se quiere lograr el desarrollo adecuado de esta competencia, Correa, J. (2019) muestra que las valoraciones por parte de estudiantes y maestros de las aulas de inmersión son en general, muy positivas.

Gráfico 12
Actividades de segunda lengua estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 13
Actividades de segunda lengua estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Por un lado, los maestros afirmaron que dado que es un espacio que le permite a los estudiantes practicar con personas angloparlantes, el mejoramiento del aprendizaje y la apropiación del idioma ha sido notorio.

Lo que más me gusta de la profesora es que es una persona que viene de los Estados Unidos, es un hablante nativo. Este año nos lo trajeron para que tratáramos de sostener una conversación con ella y que viéramos qué es la experiencia de tener una conversación con alguien que habla Inglés. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*). (Correa, J. 2019, p.57)

La mayoría hablamos el 90% en Inglés porque el profesor siempre se la pasa hablando en Inglés y si por ejemplo no entendemos algo, entonces se lo decimos a él. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 14, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.57)

De otro lado, el mejoramiento del nivel de inglés de los docentes también ha sido palpable, pues junto con el acompañamiento de la SED y/o de otras entidades que han firmado convenios con el distrito para estos efectos, los docentes han empezado a dar clases de inglés en otras áreas. Como lo manifiesta Correa, J. (2019), “el acompañamiento pedagógico de la SED también se ha hecho presente en la Media Integral. La firma de convenios con universidades ha permitido el envío a los colegios de docentes, cuya tarea es apoyar la ampliación de la oferta académica de los estudiantes”. (p.58).

La Secretaría de Educación nos ha respaldado de forma excelente, obviamente uno siempre pide más pero tenemos Aulas de Inmersión, tenemos un maestro de enlace líder del bilingüismo, tenemos docentes de aulas de inmersión, tenemos acompañamiento, tenemos unos maestros por el proyecto de bilingüismo, tenemos unos maestros que nos están entre segundo y tercero de primaria con el tema de bilingüismo. (*Rector, H, Colegio 14, Localidad 11*) (Correa, J. 2019, p.58).

Tenemos los apoyos que nos da la Secretaría con maestros, con personas idóneas, con personas capaces y estamos logrando que la barrera que hay entre el maestro y el tema de la segunda lengua se vaya adelgazando para que podamos tener claras todas las áreas. Hasta ahora llevamos cinco áreas ya organizadas en bilingüismo... y aparte de eso somos socios del British Council. (*Rector, H, Colegio 22, Localidad 19*) (Correa, J. 2019, p.58).

Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje desde el Enfoque Diferencial

Atención a población diversa y vulnerable. Esta categoría en el PSE se conoce como *Atención a población diversa y vulnerable con énfasis en la*

población víctima del conflicto armado. Con este enfoque, lo que esta administración distrital busca es garantizar una educación de calidad para los niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado, en un contexto de postconflicto. Según el PSE (2017),

La implementación de metodologías flexibles de atención educativa incluirá:
a) acompañamiento psicosocial e incorporación de temas de paz y convivencia;
b) canastas educativas integrales para la atención de dicha población
c) atención institucional que buscará una observación diferencial a los estudiantes que han sido víctimas del conflicto, desde las particularidades de esta población en la Ruta de Acceso y Permanencia a la Educación. (p.98)

En esta categoría desde lo cualitativo, Correa, J. (2019) encuentra cosas muy interesantes algunas que complementan, otras que refuerzan, otras que ayudan a explicar los resultados encontrados por Correa, L. (2019) y otros resultados que en el análisis cuantitativo ni siquiera se exploran.

Si bien en el PSE se estableció el énfasis en la población víctima del conflicto armado, lo cierto es que, como se verá a continuación, este es un tema secundario para las comunidades educativas. Por el contrario, temáticas como la atención integral a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la promoción del respeto a la diversidad sexual y étnica, y la atención a la población venezolana que ha llegado a Bogotá, son temáticas vigentes y prioritarias en la agenda de los colegios. (Correa, J. 2019, p.86)

En esta perspectiva, las estrategias de educación diferencial están fuertemente enfocadas en la población con Necesidades Educativas Especiales -NEE, esto es muy evidente tanto en los hallazgos de Correa, J. (2019) como de Correa, L (2019). Lo que se puede observar desde el análisis cualitativo es que hay toda clase de opiniones al respecto. Se valoran ciertos aspectos del acompañamiento y de la política de educación inclusiva, pero se presentan críticas frente a otros. Dentro de lo positivo se encuentra que hay acompañamiento pedagógico efectivo y oportuno por parte de la SED, y mejoras en la infraestructura y la dotación pedagógica.

Correa, J. (2019) afirma que las comunidades en sus relatos manifiestan que se movilizan para resolver los problemas que se presentan en la enseñanza con la población con NEE, a saber, “las dificultades en los procesos de aprendizaje, la integración con los otros estudiantes, el *bullying*, la falta de compromiso de los padres de familia, entre otros” (p.89), como los que se presentan a continuación de las distintas experiencias de los colegios que participaron en la indagación cualitativa.

Los orientadores trabajan articuladamente con los profesores y les entregan planes de acompañamiento de cada uno de los estudiantes con NEE. Además de esto, las maestras de educación inicial y las orientadoras hacen sensibilizaciones en los salones cada vez que llega un nuevo estudiante con necesidades especiales. Sumado a esto, el colegio ha realizado algunas charlas a los acudientes sobre la integración y la sexualidad en la población discapacitada” (Correa, J. 2019, p.89)

Desde hace dos años los profesores y los orientadores vienen implementando una estrategia para el reconocimiento temprano de los estudiantes con talentos excepcionales. (Correa, J. 2019, p.90)

A las personas que tienen alguna discapacidad cognitiva les ofrecen una clase denominada “Procesos Básicos”. Esta clase es dada por un profesor especializado y en ella se reúnen los estudiantes de las jornadas mañana y tarde. (Correa, J. 2019, p.90)

La comunidad lleva varios años especializándose en la atención a niños y jóvenes con baja visión. Además, cuentan con personal especializado que los acompaña. (Correa, J. 2019, p.90)

También hay una valoración positiva por parte de los rectores, al acompañamiento recibido de la SED de los profesionales especialistas en la enseñanza para estudiantes con NEE (o docentes de apoyo). También se ha valorado positivamente la relación entre los docentes del colegio y los docentes de apoyo, pues “les ha permitido establecer relaciones de cooperación con estos profesionales, quienes suelen apoyarlos en (...) la elaboración de diagnósticos, la construcción de estrategias para el mejoramiento académico y la realización de actividades lúdicas y pedagógicas en favor de la integración de estos estudiantes” (Correa, J. 2019, p.92).

Uno tiene como esa posibilidad de encuentro y de diálogo con el profesional de tiflogía donde nos dicen “bueno, este chico tiene tal diagnóstico, estas son las condiciones, la idea es flexibilizar tu asignatura para que él pueda cumplir con ciertas metas”. (*Maestra, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.92)

Hay trabajadoras sociales que implementan algunos programas para ellos dependiendo la dificultad de discapacidad que tienen, entonces les hacen talleres, a veces los sacan del salón y les hacen talleres afuera, otro tiempo están en el salón pero les mandan actividades. (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.92)

Ellos [los docentes de apoyo] se integran en todo, en Jornada Extendida van a los deportes, van a danzas, a las salidas pedagógicas. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.92)

Dentro de los aspectos no tan positivos que se presentaron frente al tema de las estrategias de educación diferencial para estudiantes con NEE, están: la falta de capacitación de los maestros para tratar a esta población dentro del contexto escolar y la insuficiencia de los profesionales de apoyo, que no alcanzan a cubrir a todos los estudiantes con NEE ni a todos los colegios, “muchos de ellos nunca van a las sedes pequeñas de los colegios porque todo el tiempo se les va en el trabajo en la sede principal” (Correa, J. 2019, p.93). Frente a lo operativo, los docentes manifiestan dificultad para trabajar simultáneamente con todos los estudiantes del salón.

En transición, una compañera [tiene un caso de] autismo espectral, entonces uno queda como ¿qué es un autismo espectral? (*Maestra, Educación inicial, Colegio 9, Localidad 8*). (Correa, J. 2019, p.91)

Empezaron a mandar de todo, absolutamente de todo, niños con parálisis cerebral, niños que hay que cambiarles el pañal... entonces llega un momento que uno dice “oiga el profesor nunca ha estado capacitado para eso”. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.91)

¿Cómo dejas 40 estudiantes para ir a resolver un problema? Y la ley te obliga a que tú tienes que ser el respondiente, pero también te obliga a que esos 40 que se quedaron en el salón, también dependen de ti. (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.91)

El colegio tiene dos educadoras especiales en la mañana y dos en la tarde, una para primaria y otra para secundaria. Aunque creemos que no da abasto porque

el colegio en este momento tiene más o menos cien niños de inclusión. (Maestra, Educación inicial, Colegio 7, Localidad 7). (Correa, J. 2019, p.93)

De otro lado, además de la escasez de docentes de apoyo, se suma la dificultad para que sean contratados a tiempo o la alta rotación que tienen entre las IE, lo que dificulta avanzar en los procesos con los estudiantes con NEE. Finalmente, Correa, J. (2019) afirma que “los docentes de apoyo no pueden tratar ni hacer intervenciones a los niños con NEE si estos no se encuentran debidamente diagnosticados” (p.93), lo que se convierte en una barrera importante a la hora de trabajar con estos estudiantes en el colegio.

Frente al tema de la infraestructura los relatos no permiten establecer una experiencia clara, pues los hay que hacen referencia a que la infraestructura del colegio ha sido adaptada, por ejemplo, con barandas o rampas, para facilitar la movilidad de los estudiantes que tienen movilidad reducida, pero hay otros que manifiestan que esta infraestructura adecuada sólo se encuentra en la sede principal de la IE o simplemente no existe.

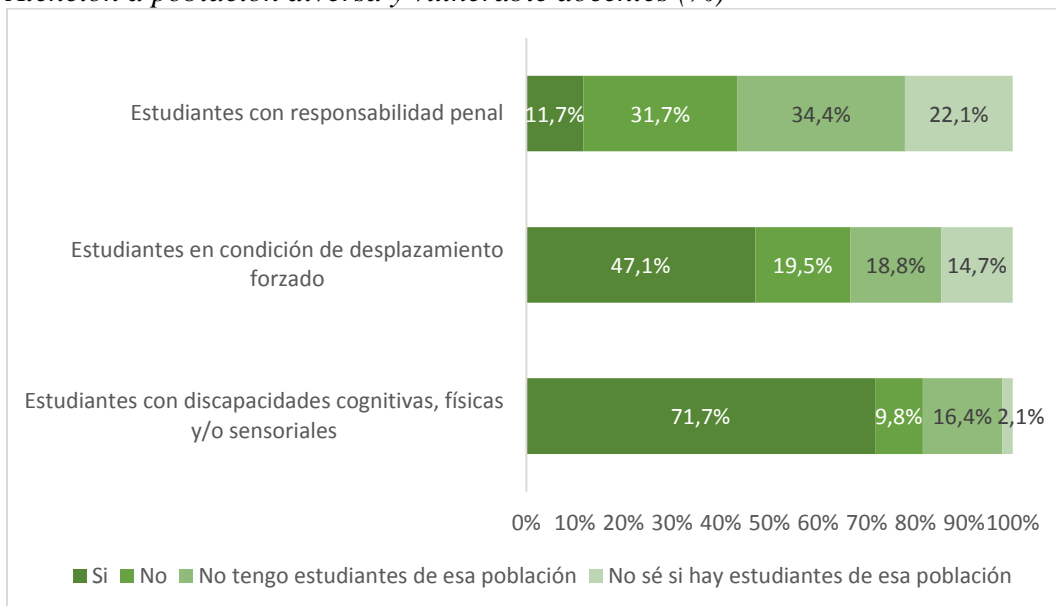
En enfermería hay un baño, ya se hizo la adaptación y ese baño es para los niños con discapacidad, entonces a ese baño ya se le pusieron las barandas. (Maestra, Educación inicial, Colegio 7, Localidad 7). (Correa, J. 2019, p.95)

En la mañana tenemos tiflogía que son los chicos que son ciegos, entonces, para el manejo con ellos está la profesional y tiene todo el cuento, tiene los instrumentos, las maquinillas para hace todo en braille, muy bonito. (Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7). (Correa, J. 2019, p.95)

Para el manejo de las sillas de ruedas, hay rampas, entonces no hay problema, tú subes por las rampas con los niños y pasas el puente. Para ir al comedor no hay rampa para bajar pero los vigilantes tienen llaves de esas puertas, entonces cuando vienen niños de necesidades educativas, ellos no pasan por el puente sino que pasan por abajo. (Maestra, Educación inicial, Colegio 7, Localidad 7). (Correa, J. 2019, p.95)

No hay digamos un ascensor, no hay una rampa, al niño le toca subir escaleras, tres pisos, dos pisos, lo que él necesite, o sea, a mí se me hace muy tenaz, no hay la logística”. (Maestra, Media, Colegio 11, Localidad 9). (Correa, J. 2019, p.95)

Gráfico 14
Atención a población diversa y vulnerable docentes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 15
Atención a población diversa y vulnerable coordinadores (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Los resultados cualitativos se corresponden bastante bien con los cuantitativos. Como se puede ver en

Gráfico 14 y en el Gráfico 15, el 72% de los docentes y el 86% de los coordinadores, manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes con discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales, lo que confirma el fuerte enfoque que tienen tanto la SED como los colegios por la atención diferencial a este tipo de población. Como se ve en ambas gráficas, estos estudiantes son los que más estrategias de educación diferencial tienen, según la vivencia de los docentes y directivos docentes.

Como bien lo anota Correa, J. (2019) frente a las estrategias de educación diferencial para víctimas de desplazamiento forzado, es poco lo que se puede decir, pues al parecer la comunidad educativa, en general, no tiene información suficiente para reconocer cuáles de sus estudiantes han sido víctimas del conflicto. Es posible que esto se deba a que dicha condición reviste cierta sensibilidad y el que sea de conocimiento público en el colegio puede hacer que el estudiante sea revictimizado; también puede deberse a que las familias decidan no reportar esta condición porque cohabitan en el lugar receptor con sus victimarios o por temor a la estigmatización en la comunidad receptora.

El autor menciona que “quienes suelen estar más al más tanto sobre la llegada y la atención a los estudiantes víctimas de la violencia son los rectores y los equipos de orientación escolar” (p.87). Esto es lo que se esperaría, pero aun así, él mismo expresa que los colegios no parecen tener herramientas para identificar y focalizar a los estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado. De hecho, parece ser que el desplazamiento forzado transfronterizo tiene muchísima más visibilidad que el interno (que se deriva del conflicto armado), pues Correa J. (2019) afirma que cuando “se le preguntaba a los estudiantes -e inclusive a algunos maestros- si en su colegio hay víctimas o desplazados, muchos respondieron que sí, que todos los días llega gente proveniente de Venezuela” (p.86)

No es fácilmente identificable, pues ni siquiera a través de la base de matrícula se determina si los estudiantes son o no desplazados o víctimas. Ello es positivo pues se evita revictimizar. (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.87)

Los docentes no [sabemos], más por seguridad de los niños y también para de pronto evitar señalamientos frente a eso. (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.87)

Sin embargo, la localidad de Sumapaz por sus características geográficas y de conflicto armado, tiene una situación particular en este sentido. Así lo refirió un maestro de esa localidad.

Con el conflicto, pues realmente cada vez es como menos, aquí era fuerte. Aquí digamos el tema de las víctimas del conflicto en este momento no mucho, porque terminado el conflicto armado con las FARC, como no se establecieron esos centros de paso por ser el Páramo de Sumapaz un parque, entonces disminuyó el conflicto y uno no encuentra acá, así digamos directo, directo, víctimas. (*Maestro, Secundaria, Colegio 25, Localidad 20*). (Correa, J. 2019, p.88)

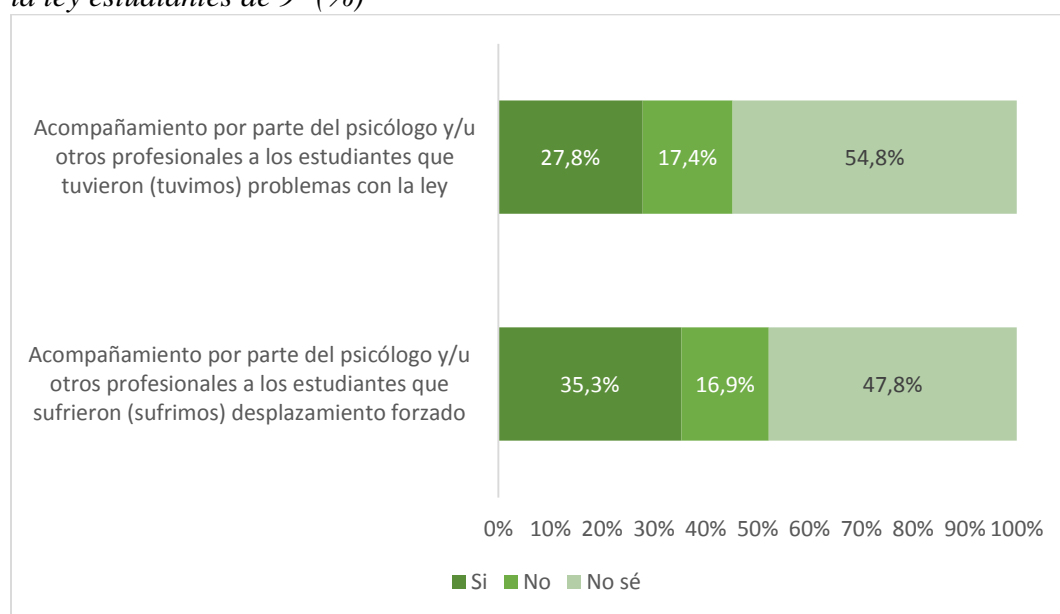
Si bien no hay mucha correspondencia entre los resultados cualitativos con los cuantitativos, se puede ver alguna cercanía en ellos. En el

Gráfico 14 la indagación cuantitativa muestra que cerca del 50% de los docentes manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado, porcentaje que se podría considerar alto frente a los resultados obtenidos en la indagación cualitativa, en la que se evidencia un fuerte desconocimiento de los docentes de la presencia de esta población en el colegio. En la indagación cuantitativa este porcentaje de desconocimiento es del 15% —y cabría preguntarse si el 19% que manifiesta no tener estudiantes en esa población en realidad no sabe si hay o no estudiantes víctimas del desplazamiento forzado—. De ser así, sería un porcentaje que luciría bajo frente a lo expresado por los docentes en los grupos focales y las entrevistas.

Por otro lado, se observa en el Gráfico 15 que los coordinadores manifiestan en 15,8 pps más que los docentes, que el colegio ha implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. Esto se corresponde con los relatos de los docentes y tiene sentido, pues los coordinadores, como directivos docentes, tienen más competencia e información en este sentido.

Gráfico 16

Acompañamiento a estudiantes con desplazamiento forzado o en problemas con la ley estudiantes de 9° (%)

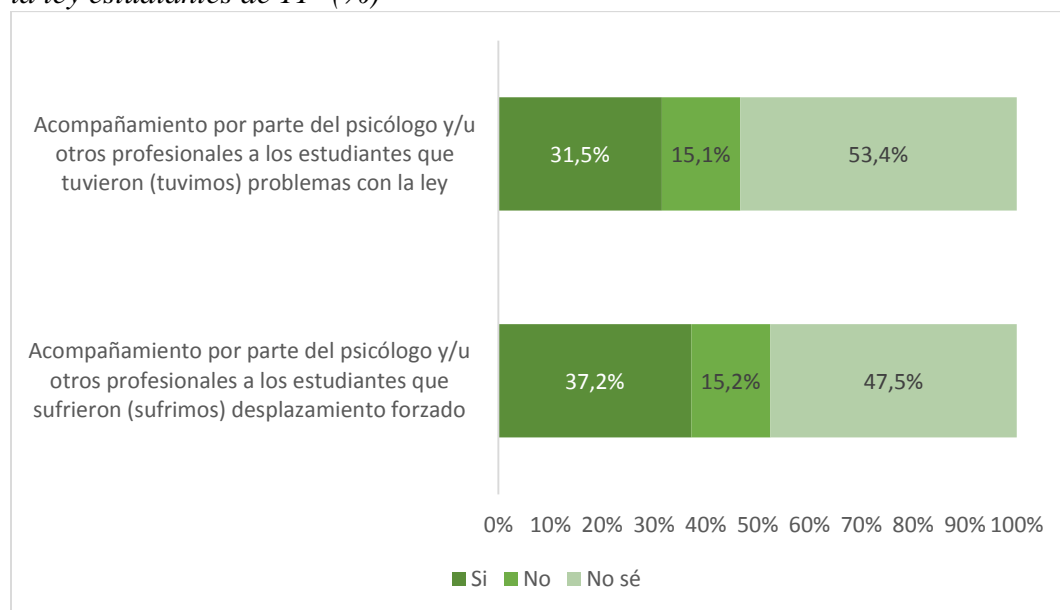


Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Aunque la información es escasa en el análisis cualitativo sobre la experiencia de los estudiantes a este respecto, Correa, L. (2019), en el análisis cuantitativo, muestra que cerca de la mitad de los estudiantes de 9° y 11° desconocen si hay acompañamiento por parte del psicólogo y/u otros profesionales a los estudiantes que han sido víctimas de desplazamiento forzado (ver Gráfico 16 y Gráfico 17). Lo anterior, puede estar en línea con lo que se mencionó antes sobre lo sensible que puede ser esta información.

Gráfico 17

Acompañamiento a estudiantes con desplazamiento forzado o problemas con la ley estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Dos temas que surgieron en la indagación cualitativa, aunque con menor protagonismo, fueron las estrategias de inclusión a la diversidad sexual y étnica y las estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad. Frente a lo primero, Correa, J. (2019) presenta hallazgos muy positivos y afirma que “la reducción considerable de los conflictos y el hostigamiento contra las minorías étnicas o sexuales es una de las afirmaciones más repetidas por las comunidades educativas cuando se les pregunta por el estado de la convivencia escolar dentro de los colegios” (p.96)

En los temas de diversidad sexual, la comunidad educativa reconoce avances positivos, no solamente en la aceptación de la población sexualmente diversa, sino en el reconocimiento creciente de esta población y de su condición sexual, incluido el libre desarrollo de la personalidad en el caso, por ejemplo, de los estudiantes transexuales.

En los temas de diversidad étnica la situación se mostró menos positiva, pues aún se presenta discriminación por este tema particularmente hacia los afrocolombianos.

Mi mejor amiga también es negrita y a ella le dicen un poconón de cosas y le pegan. Algunas veces los niños son racistas porque son blancos y no quieren a la otra gente. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.98)

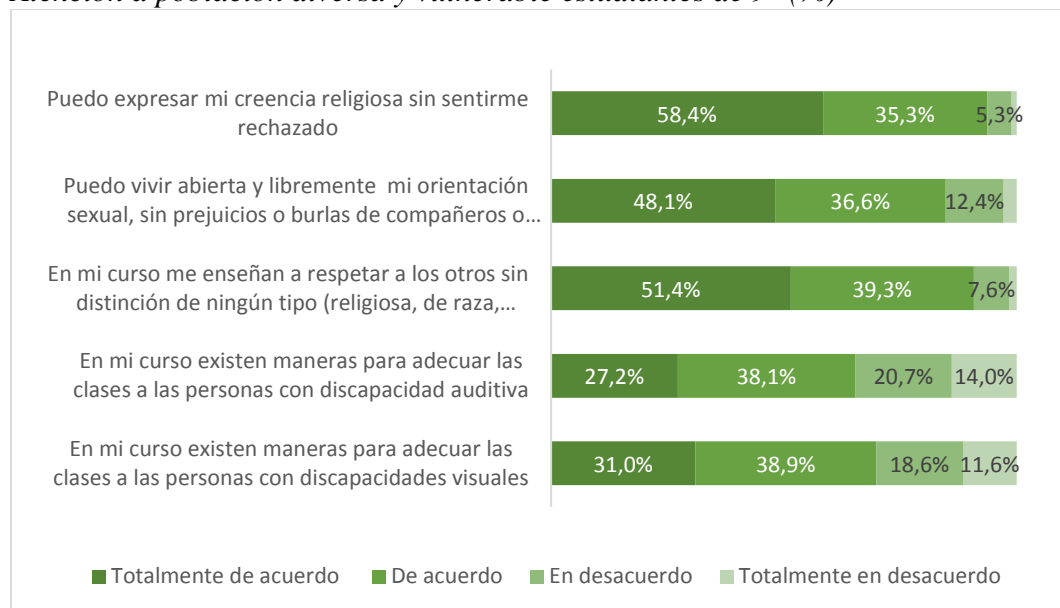
En mi salón hay una muchacha que es negra y ella es de las primeras personas que no le gusta que salga un tema como esos, muchas veces ha regañado a muchos estudiantes porque sale un tema X o algo así. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.98)

Además, de esto, Correa, J. (2019) afirma que:

es importante mencionar que la gran mayoría de colegios cuentan con proyectos o iniciativas a favor de la reducción de los conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar. Algunas de estas acciones son impulsadas desde el Comité de Convivencia o desde el equipo de Orientación, otras hacen parte del proyecto de conciliación escolar Hermes o hacen parte de las acciones implementadas en el marco de la Cátedra de la Paz. (p.98)

Gráfico 18

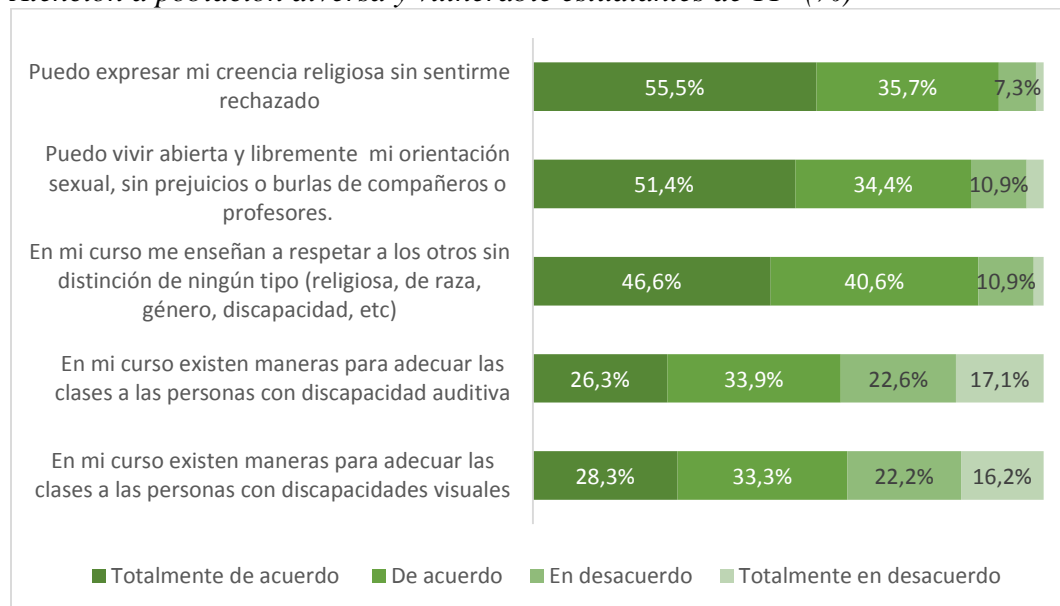
Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 19

Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Frente al tema de la diversidad sexual, se encuentra consonancia con lo visto en los estudiantes de 9° y 11°, pues ambas poblaciones manifestaron en porcentajes bastante altos, estar de acuerdo con que en el colegio podían vivir abierta y libremente su orientación sexual, sin prejuicios o burlas de compañeros o profesores (ver Gráfico 18 y Gráfico 19). Infortunadamente, desde lo cuantitativo no se hizo ningún tipo de indagación a los estudiantes, sobre su pertenencia étnica en esta categoría; aunque sí se pregunta en la información demográfica sobre la pertenencia étnica del encuestado, lo que permitiría cruzar estos resultados con esta variable si se quisiera.

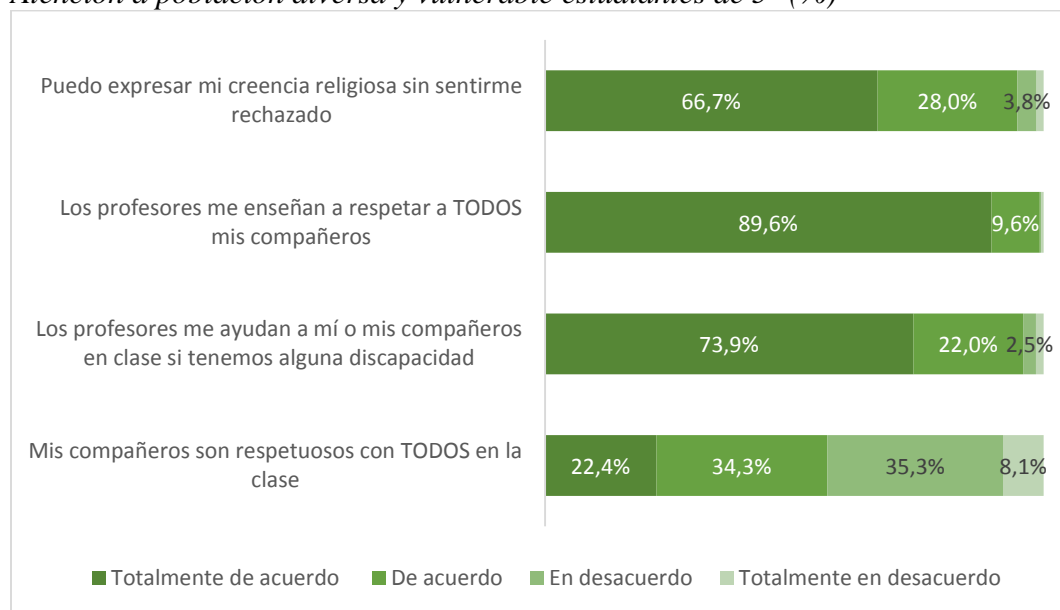
Sí se indagó en cambio, a estos estudiantes, por la posibilidad de expresar su creencia religiosa sin sentirse rechazados, y en los dos niveles se mostró una vivencia ampliamente positiva. Desde lo cualitativo no se menciona mucho en esta categoría a los estudiantes de 5°, por lo que se hablará de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo. En términos generales, en la encuesta se ve una vivencia muy positiva de los estudiantes de 5° frente a las 4 preguntas

realizadas, pues los porcentajes de *totalmente de acuerdo* son altos, excepto para la última pregunta (ver Gráfico 20). Según Correa, L. (2019):

Esto es muy importante, pues parte de la educación inclusiva es precisamente que el estudiante entienda que todos son diferentes, que la diferencia es natural y el modelo pedagógico de la IE debe acomodarse a esa diferencia y que ésta, en ninguna circunstancia es motivo de vulneración del derecho a la educación de un estudiante” (p.183).

Gráfico 20

Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 5° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

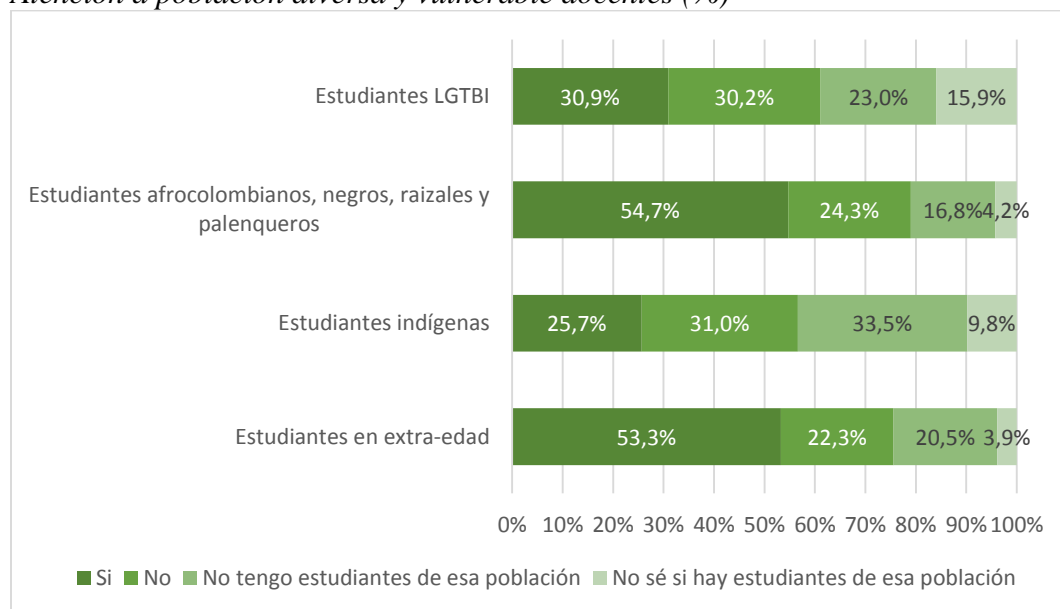
Respecto a las estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad, Correa, J. (2019) afirma que éstas están funcionando en los colegios; siendo la más representativa el programa de *Volver a la Escuela*. Sin embargo, el hecho de que se esté implementando no implica necesariamente que sea efectivo. De hecho, en los relatos de los maestros se ve que hay problemas con su implementación, ya que el reingreso de los estudiantes que llevan por fuera del sistema escolar mucho tiempo es difícil por diversas razones. Algunos docentes comentan que “la presencia de estos jóvenes en las aulas afecta la convivencia escolar, altera el comportamiento de

los otros estudiantes y, por ende, incide en el desarrollo normal de la clase” (p.102).

Esos niños vienen con problemáticas bien serias y todo el mundo se queja de ellos cuando pasan a sexto, a cuarto o a quinto... De todos modos, veo que también falta apoyo de los sociólogos, de los psicopedagogos. (Maestra, Media, Colegio 5, Localidad 6). (p.102)

Si el curso tiene niños entre 10 y 11 años y llega uno de 15 pues lógicamente es más difícil para el niño que llegó en extra edad porque empieza “ay es que son muy infantiles” y ellos tratan de hacerse lejitos o tratan de buscar los más grandes para hacer su grupo. (Maestra, Secundaria, Colegio 7, Localidad 7). (p.102)

Gráfico 21
Atención a población diversa y vulnerable docentes (%)



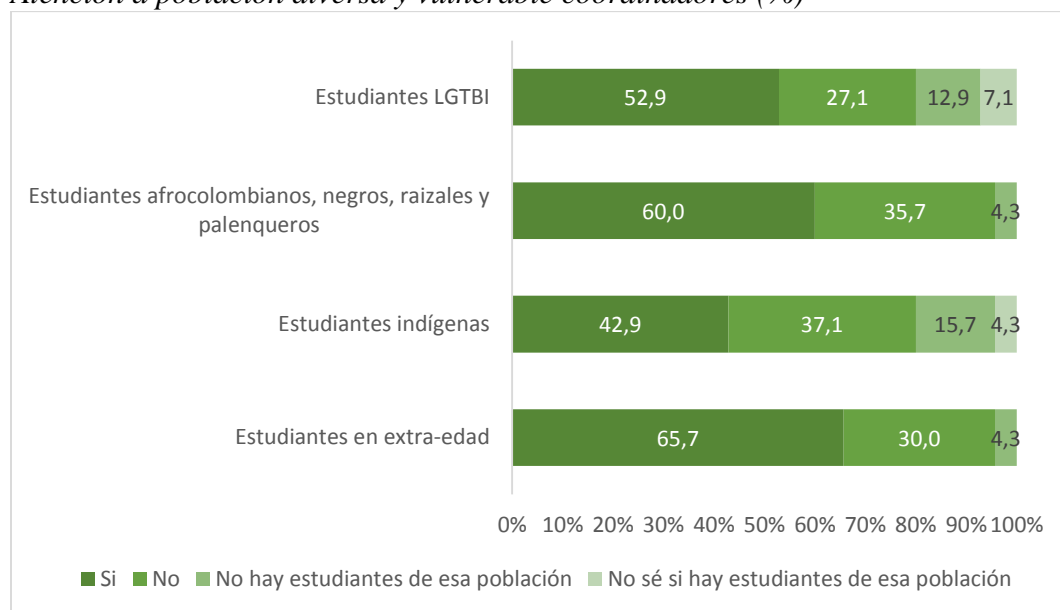
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

A este respecto, desde el análisis cuantitativo, se indagó a los docentes y coordinadores si habían implementado estrategias de educación diferencial con esta población, y como se observa en el Gráfico 21 y en el Gráfico 22, el 53,3% de los docentes y el 65,7% de los coordinadores respondió afirmativamente. En el análisis cualitativo, por su parte, pudo obtenerse más información sobre este tema, de ahí que pueda concluirse que hay estrategias de educación para estudiantes extra-edad, al menos en los colegios que

participaron en el estudio. Sin embargo, la satisfacción frente a este tipo de programas es baja porque los docentes aseguran que se han presentado problemas de convivencia a causa de los estudiantes extra edad, quienes fomentan la indisciplina y la violencia en los demás alumnos.

Gráfico 22

Atención a población diversa y vulnerable coordinadores (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Uno de los hallazgos más interesantes que resultó del análisis cualitativo en esta categoría, fue la llegada masiva de estudiantes venezolanos a los colegios y cómo frente a esta situación, las IE han ideado estrategias para incluirlos y nivelarlos. Correa, J. (2019) destaca la labor de la SED en la garantía del derecho a la educación a esta población. Desde la institucionalidad, los docentes y directivos docentes han diseñado estrategias diferenciales para la educación de dicha población, que de una u otra manera es flotante.

En mi colegio hay niños que no tienen donde dormir, no tienen qué comer y entonces uno, ¿cómo mide a un estudiante cognitivamente frente a unas circunstancias que son totalmente negativas todos los días? (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*). (p.99)

Son una población muy fluctuante, ellos se matriculan un mes y al otro mes no vuelven y las condiciones económicas son muy difíciles, entonces para ellos

comprar un uniforme es muy complicado. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*). (p.99)

En el caso de los estudiantes la realidad es distinta pues los relatos muestran que los estudiantes venezolanos son víctimas de xenofobia y matoneo por parte de sus compañeros. Correa, J. (2019) también expresa que se presentan conflictos, tanto en los colegios como fuera de ellos, entre los acudientes venezolanos y acudientes nacionales y/o personal del colegio.

En los cursos a veces no los aceptan y tratan de hacerles la vida imposible. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.99)

Los niños molestan a la venezolana y le dicen “la veneca”. (*Estudiante H, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.99)

Hay venezolanos que son bien y hay otros que son ya como muy groseros y piensan que ellos vienen a mandar aquí también. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 4, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.99)

De otro lado, las mesas de consulta con docentes y profesionales de la SED⁶ arrojaron puntos de reflexión muy interesantes en el eje de *Oportunidades de aprendizaje para el enfoque diferencial*. La mesa con docentes concluye que si los estudiantes son víctimas del conflicto armado, es competencia del DILE informarlo a las IE, pues son ellos quienes en primera instancia poseen esta información.

Se mencionó también, que es importante la capacitación de docentes para el trabajo con niños con discapacidad y generar actividades que redunden en el equilibrio emocional de los docentes. Los maestros de aula tienen reservas y miedos frente a las estrategias que traen los docentes de apoyo y, en general, hacia los métodos para atender a esta población. Las políticas públicas no se corresponden en este ítem con lo que sucede en las IE y no hay forma de dejar capacidad instalada, pues los colegios se rigen por lo que trae cada administración —de modo que no hay continuidad ni adecuación de las

⁶ Ibíd

acciones de política pública—. Por esta razón ocurre el fenómeno conocido en las IE como “proyectitis”; proyectos cortos que se hacen para cumplir con lo demandado por la SED, pero que realmente no aportan en el tiempo.

Algo muy importante que se mencionó, es que es importante visibilizar a los estudiantes con talentos excepcionales dado que están totalmente invisibilizados en el sistema educativo y eso los hace más vulnerables. Adicional a esto, se hicieron las siguientes aclaraciones:

- Capacidades excepcionales. Son quienes tienen habilidades en casi todas las áreas.
- Doble excepcionalidad: que tienen discapacidad pero talento excepcional.

Por su parte, los profesionales de la SED aclaran que el docente de apoyo es una ayuda para el docente de aula, con el fin de pueda hacer las adecuaciones curriculares pertinentes, y no para el estudiante. En los colegios, sin embargo, se percibe que su papel es de apoyo a los estudiantes.

Los profesionales de la SED entienden como premisa inviolable que el derecho a la educación se debe garantizar a todas las personas, sin distinción alguna. Por esta razón, aclaran que la población víctima del conflicto, aunque se identifica en la matrícula para la aplicación de las acciones afirmativas pertinentes, no necesita serlo en las IE; la acción pedagógica no necesita del conocimiento de si los niños son o no víctimas. Es decir, para el nivel central es importante identificar a la población víctima, pero los maestros no requieren conocer este diagnóstico para el quehacer pedagógico, la educación se debe garantizar de manera equivalente para quienes son víctimas y para quienes no lo son.

Frente al tema del programa *Volver a la Escuela* se exhibió una situación muy difícil, pues el peso convivencial del mismo está ahora sólo en el orientador, cuando antaño estaba en manos de varias personas. Esto implica una disminución en la eficiencia del programa y la oportunidad que tiene de atender los casos que se presentan en el.

Los profesionales de la SED afirman que es necesario pensar en una estrategia de convivencia para dar respuesta a los casos presentados con estudiantes del programa. Existen violencias simbólicas hacia estos estudiantes, que se desprenden de discriminaciones tradicionales por sus circunstancias. De este modo, la convivencia se convierte en una barrera de regreso efectivo a la escuela. Además de esto, a *Volver a la Escuela* llegan no solamente aquellos que realmente desean regresar a la escuela, sino también aquellos para quienes la escuela no es una respuesta. ¿Cuál es la respuesta del colegio para ellos?

Eje 6: Transiciones Efectivas y Trayectorias Completas

Desarrollo integral de la Educación Media. Se concibe como desarrollo integral, porque además de garantizar una educación de calidad para los estudiantes de Media, las IE deben:

1. Trabajar en la preparación y acompañamiento académico para el fortalecimiento de competencias básicas, socioemocionales y mayores oportunidades de diversificación.
2. Convocar esfuerzos para el desarrollo y fortalecimiento de procesos de orientación socio-ocupacional de los jóvenes.
3. Hacer un seguimiento sobre su tránsito a la educación superior, la formación para el trabajo, el desarrollo humano y el mercado laboral. (SED, 2018, p.34)

Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED. En esta categoría desde el análisis cualitativo se mencionan ítems bastante importantes

que, por supuesto, complementan de una buena manera los resultados cuantitativos, que suelen ser limitados. Sin embargo, tanto en la indagación cuantitativa como cualitativa, se observaron vivencias y experiencias positivas de la comunidad educativa. También se evidencia que los colegios se movilizan para implementar la política de Media Integral, en línea con lo que establece la SED, porque, tanto docentes como directivos docentes, entienden que esta política redunda en los resultados de las pruebas SABER —que son la puerta de entrada a la Educación Superior— y en esa medida es importante. En palabras de Correa, J. (2019)

La política pública para ampliar, diversificar y cualificar la oferta académica en la educación media ha tenido muy buenas valoraciones en los contextos escolares. Las comunidades educativas coinciden al señalar que ha sido muy positivo el esfuerzo institucional que ha permitido que los estudiantes de 10° y 11° tengan más horas de formación académica, con el acompañamiento de sus maestros y de profesionales especializados provenientes de distintas universidades y de centros de formación como el SENA. (p.124)

En el tema de los cursos de profundización, las IE tratan de ofrecer cierta variedad en las áreas y en las temáticas, con el fin de que los estudiantes puedan elegir el que más se ajuste a sus intereses, necesidades o habilidades, particularidades del contexto del colegio o las necesidades del mercado laboral. Otra de las bondades que se le reconoce a la política de Media Integral, es que confiere más responsabilidades a los estudiantes y desarrolla más esta cualidad en ellos. Los estudiantes de 11° señalaron estar satisfechos con las responsabilidades que reviste estar en la Media Integral, aunque también expresaron que esta responsabilidad les genera cierto grado de estrés.

En las materias uno ve que ya son como más serios, no hay tanta recocha sino que toca estar enfocados porque depende de eso nuestro futuro. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*). (Correa, J. 2019, p.124)

Si uno no entendió el tema, tiene por obligación que buscar información en la casa y entenderlo solito. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*). (Correa, J. 2019, p.124)

Pasar de 9° a 10° fue como un estrellón porque vino el SENA, vinieron muchas cosas, muchas responsabilidades. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.125)

A pesar de eso, les gusta que las líneas de profundización les permiten desarrollar habilidades y aprender técnicas para, por ejemplo, investigar, las cuales perciben como importantes para la universidad y la vida laboral.

Se hace una salida pedagógica por el sector para visualizar las problemáticas existentes. Dependiendo lo que nosotros veamos, las personas se enfocan en lo que más le llaman la atención, por ejemplo puede ser la contaminación de fuentes hídricas o la pérdida de flora y fauna. Entonces hay (sic) está comenzando a correr el proyecto, y como que en 10° se plantea toda la parte teórica, y en 11° ya la parte práctica. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19*). (Correa, J. 2019, p.125).

Con la Universidad del Rosario estamos haciendo un proyecto de investigación, hay unos grupos que están encargados con los niños, de “tutoriarlos”, tener un avance de cómo les pueden mejorar el Inglés. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.125).

Estos aspectos positivos mencionados —que incluyen la posibilidad de que los estudiantes mejoren su formación académica para aumentar sus probabilidades de ingresar a la educación superior— son los que hacen que los maestros, en términos generales, aprueben la política de Media Integral. Sobre todo teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes vienen de contextos que los ponen en una situación de desventaja para acceder a la Educación Superior.

Les va a servir como medio de vida, como una oportunidad para abrir puertas. Ellos mismos dicen “mi mamá nunca estudió porque es empelada (sic) del servicio y mi papá es vigilante”, yo tengo casos, como hay otros niños que tienen más medios y que de pronto tienen posibilidades de tener más acceso a la educación superior. Entonces yo lo miro desde el punto de vista de las oportunidades para ellos. (*Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.126)

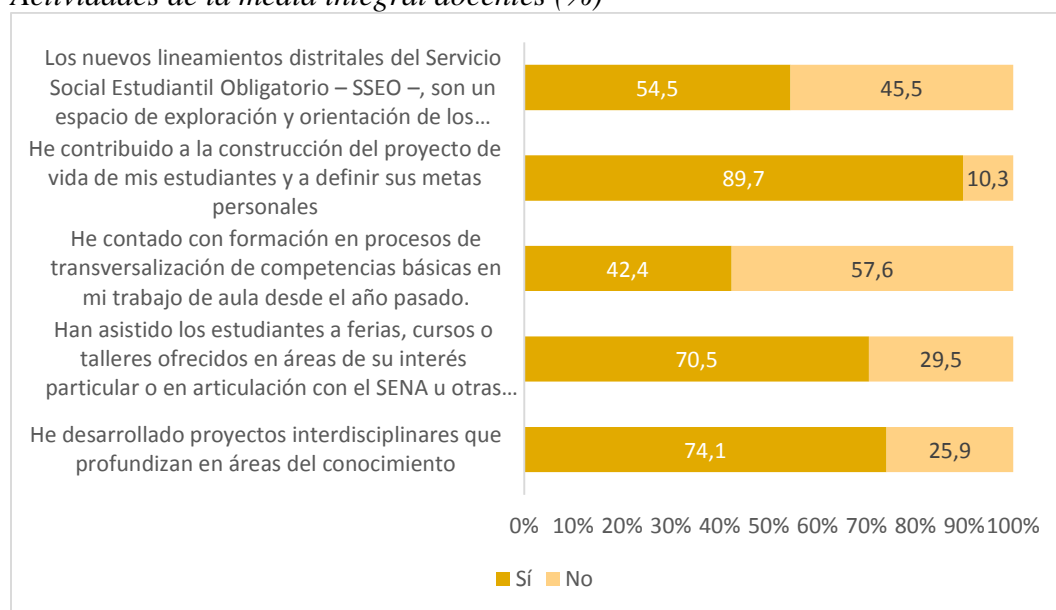
El tema de las líneas de profundización y de la oferta académica que hace parte de la Media Integral, pareciera ser una de las mayores fortalezas del

desarrollo de esta política, desde lo que se observa en la indagación cualitativa. No sólo por las líneas que ofrecen las IE, sino por el acompañamiento que los colegios dicen estar recibiendo de los centros de Educación Superior (como universidades o el SENA), así como de la SED.

Tenemos énfasis en diseño de software, en ciencias empresariales y en comunicación – diseño; y en los tres, los niños y niñas ven en contra jornada 10 horas que, de hecho, es más de lo que la Jornada Única solicita” (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.127)

Nosotros tenemos cuatro líneas, tenemos Arte y Diseño, Administración de empresas, Humanidades y Ciencias. Entonces estamos trabajando en esas cuatro líneas de trabajo con los muchachos (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.127)

Gráfico 23
Actividades de la media integral docentes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Si bien no hay una concordancia directa con los resultados de la indagación cuantitativa, el Gráfico 23 permite ver que el 74,1% de los docentes manifestó haber desarrollado proyectos interdisciplinarios que profundizan las áreas del conocimiento con sus estudiantes; hecho que se relaciona con los relatos positivos de los maestros. De otro lado, el 70,5% de los docentes manifestó estar de acuerdo con que los estudiantes han asistido a ferias, cursos

o talleres, en áreas de su interés particular, en articulación con el SENA u otras instituciones de Educación Superior. Esto se relaciona con el tema de la oferta educativa para los estudiantes de 11° dentro del marco de la política de Media Integral.

Aunque en la indagación cualitativa los estudiantes manifestaron estar contentos con la oferta de programas, sugirieron que se hiciera una revisión frente a los requerimientos del mercado laboral, los intereses de los estudiantes y los diversos cambios sociales.

Deberían haber más énfasis. Aquí lo que falla es que, el hecho de que hayan solo dos énfasis, nos limita las opciones porque tenemos que escoger Contabilidad o Inglés, y ahí lo hacemos más por la facilidad que porque nos guste” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*). (Correa, J. 2019, p.128)

En esta línea, se vio la experiencia de un colegio que adapta los contenidos de las líneas de profundización, porque entiende que “las generaciones van cambiando”. De igual manera, se ve en la indagación cualitativa que los acudientes están alineados con los estudiantes frente a la necesidad de la actualización de los contenidos de las líneas de profundización, aunque por razones diferentes, pues éstos piensan más en la necesidad de programas que se enfoquen en desarrollar habilidades concretas para el trabajo.

Como suele suceder con la implementación de políticas públicas, en uno de los colegios de la muestra, los relatos, especialmente de maestros, no mostraron una buena experiencia con la Media Integral. Incluso arrojaron que para ellos el programa reviste poca importancia.

Frente al acompañamiento de universidades y centros de formación, el análisis cualitativo arroja resultados más positivos que los del análisis cuantitativo. El Gráfico 25 muestra que apenas poco más de la mitad de los estudiantes de 11° (59%), está de acuerdo con que el colegio los ha llevado a

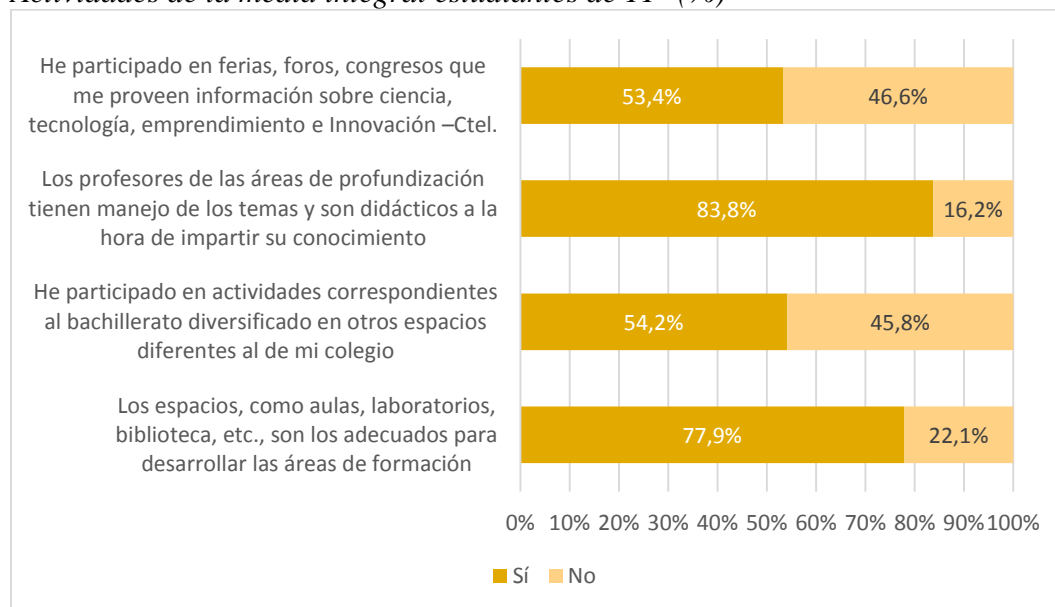
eventos organizados por Instituciones de Educación Superior - IES en los que hayan recibido información sobre cómo ingresar a ellas. Sin embargo, en lo cualitativo los relatos muestran una experiencia más positiva. Como lo afirma Correa, J. (2019):

En líneas generales, tanto los profesores como los estudiantes y los rectores, compartieron experiencias muy positivas sobre el acompañamiento que han recibido por parte de las universidades y centros de formación que han firmado convenios con la SED para la implementación de la Media Integral. Las valoraciones positivas incluyen a los profesionales de apoyo, de quienes destacan su profesionalismo y sus buenas relaciones con las comunidades educativas. Entre las universidades referenciadas están el Rosario, los Andes, la Distrital, la Pedagógica, la Central, la Nacional y el EAN; entre las entidades distritales se destaca el IDR, nacionales el SENA y privadas el British Council. (p.129).

Sobre el tema del acompañamiento de IES y centros de formación, en el análisis cualitativo, los estudiantes valoraron positivamente a los maestros que los acompañan en las actividades extracurriculares de la Media Integral y la posibilidad de conocer e interactuar con las IES.

Gráfico 24

Actividades de la media integral estudiantes de 11° (%)

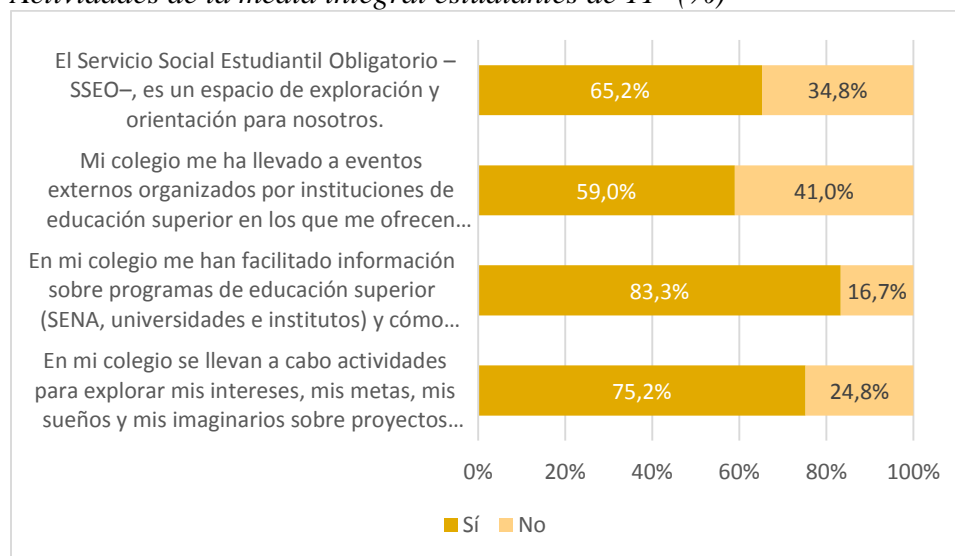


Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

De otro lado, la indagación cuantitativa muestra vivencias positivas por parte de los estudiantes de 11°. Si bien las preguntas hechas en los dos tipos de análisis no son idénticas, hay alguna información que puede relacionarse. El Gráfico 24 y el Gráfico 25 muestran que el 83,8% de los estudiantes afirma que los profesores de sus líneas de profundización tienen manejo de los temas y son didácticos. Así mismo, el 83,3% tiene vivencias positivas frente a la facilitación de información por parte de la IE sobre programas y acceso a la Educación Superior. Sin embargo, apenas poco más de la mitad (54,2%) afirmó haber participado en actividades correspondientes al bachillerato diversificado en espacios diferentes al colegio. Frente a esto Correa, L. (2019) opina que:

Este resultado no es necesariamente positivo o negativo, puede ser que estas actividades se estén realizando dentro del colegio. Puede ser, sin embargo, que esto no sea lo mejor, dado que las actividades diversificadas tienen que ver con la adquisición de habilidades y conocimiento que no es académico ni está contemplado dentro de las áreas de formación obligatorias del MEN. Habría que ver hasta qué punto estas actividades diversificadas dentro del plantel educativo son útiles o cómo y quién las lleva a cabo. Esto también puede estar relacionado con el hecho de que los colegios enfrentan restricciones presupuestarias que los limitan en el desarrollo de este tipo de actividades externas. (p.233)

Gráfico 25
Actividades de la media integral estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

En este tópico, el SENA tiene protagonismo; no sólo por ser una entidad reconocida a nivel nacional, sino porque su fuerte es la formación en habilidades concretas para el trabajo.

Nosotros utilizamos siete líneas, la primera es la programación de Software, lo tiene el acompañamiento del SENA, y ellos quedan certificados como técnicos en Mantenimiento de Equipos y computadores” (*Maestra, Media, Colegio 20, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.130)

Yo siento que a mi hija eso del SENA le ha servido porque ella quiere hacer algo como de sistemas de software. (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 20, Localidad 18*), (Correa, J. 2019, p.130).

Referente a las valoraciones negativas sobre los acompañamientos de las IES y centros de formación, algunos rectores y maestros manifestaron que éstos no han sido continuos. Aun así, expresan que las dificultades administrativas en los convenios retrasan la llegada de los profesionales de apoyo a los colegios o que éstos rotan con frecuencia en los colegios. También existe la preocupación de que *ad-portas* de una nueva administración distrital, se modifique lo que se tiene estipulado hasta ahora frente a la Media Integral.

Escenarios de exploración por fuera del colegio. En esta categoría lo que pudo observarse desde el análisis cualitativo es que los orientadores juegan un papel fundamental, pues son ellos los encargados de buscar estos espacios para los estudiantes dentro de la política de Media Integral. Estos escenarios son vistos como una iniciativa interesante, pues le permiten al estudiante acercarse a diversas áreas del conocimiento.

Desde el análisis cuantitativo ya se vieron algunos resultados a los que se suma el 65,2% de los estudiantes que manifestó que el Servicio Social Estudiantil Obligatorio – SSEO también es un escenario de exploración y orientación para ellos. Desde lo cualitativo, al parecer, las ferias universitarias son los espacios de exploración por excelencia, sin embargo, los relatos muestran experiencias más o menos agrídulces. Una de las principales quejas

es que, o no han llevado a los estudiantes o no se han realizado tantas ferias o espacios de exploración por fuera del colegio como se desearía. Los acudientes parecieran estar en línea con lo experimentado por docentes y estudiantes, pues manifestaron que “en años anteriores sí los llevaban a las ferias universitarias pero que este año aún no los han sacado del colegio” (Correa, J. 2019, p.134).

Pese a que los escenarios de exploración no se han desarrollado tan bien como en años anteriores, según lo manifiestan los diferentes grupos de actores, el acompañamiento de las universidades y en general de IES es fuerte y muy reconocido por la comunidad educativa, al menos en los colegios que participaron en la indagación cualitativa. Según lo manifiesta Correa, J, (2019):

En algunos casos, los estudiantes son invitados para que visiten las oportunidades; en otros casos, son las universidades los que visitan a los colegios. Entre las universidades referenciadas por los estudiantes se destacan la Pedagógica, la Distrital, la Nacional, la Javeriana, la Uniminuto, la ECCI, la Sergio Arboleda, la Santo Tomás, la EAN y, lógicamente, el SENA. (p.134).

Hay algunas universidades que les ofrecen hasta el transporte, los llevan y los recorren todo el día, les dan refrigerio, les dan una inducción, cuáles son las carreras que ofrecen. (*Rector, Colegio 13, Localidad 10*). (p.135).

El año pasado hubo un acompañamiento muy bueno porque hasta hubo cursos de semilleros con la Universidad Nacional, hubo inmersión también, por ejemplo, con la Santo Tomás, van allá, reciben cursos y se van perfilando. (*Rector, Colegio 14, Localidad 11*). (p.135).

A ellos les aplican una prueba, entonces a los que tienen mejor promedio en todo y que pasan su prueba, la universidad les expide sus créditos. Solamente tengo un estudiante porque no todos ingresan a la EAN porque es cara. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*). (p.135).

Tuvimos todo el día como para ver la universidad [Pedagógica] y hasta nos mezclaron con los universitarios para irnos familiarizando. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*). (p.135).

Nuevamente el SENA tiene una participación importante a este respecto, pues, según Correa, J. (2019), muestra a los estudiantes cuáles son las posibilidades de homologación que tienen en caso de que elijan realizar una carrera técnica con ellos. Así mismo, el autor menciona la experiencia de uno

de los colegios rurales que participaron en la investigación cualitativa, que ha recibido el acompañamiento de la Universidad Nacional en el marco del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica⁷ - PEAMA.

Orientación socio-ocupacional. Frente a la categoría de orientación socio-ocupacional, desde el análisis cualitativo se pudo obtener una indagación mucho más rica que con el análisis cuantitativo, pues desde este último, aunque se ve una opinión positiva de los estudiantes frente a la realización de actividades que les permiten construir su proyecto de vida —a través de la exploración de sus intereses, metas, sueños e imaginarios— (ver Gráfico 25); desde el cualitativo, se observa que, pese a que en lo cuantitativo pareciera que la implementación de la Media Integral se da de manera relativamente exitosa, la experiencia de los diferentes actores es diversa desde las instituciones educativas.

Los diferentes relatos, especialmente de los estudiantes de 11°, dejan ver un cierto sinsabor en la implementación de la política, pues, si bien hay opiniones positivas, se siente en los relatos que falta algo en la implementación. Los estudiantes de Media aseguraron que han recibido acompañamiento para fortalecer sus proyectos de vida en el colegio mediante actividades desarrolladas por sus maestros o los orientadores, sin embargo, señalaron que algunas de estas actividades tienen muy poca utilidad para ellos, como las encuestas y los *tests* vocacionales.

Lo más que nos han hecho es “llene esta encuesta y mire cuál es el puntaje de la carrera que se acerque” y digamos que hay gente que queda el triple de pérdida porque le sale casi todos los puntajes iguales, hay gente que le gustan muchas cosas. [...] No ha habido una persona que nos explique de verdad

⁷ “El PEAMA es el programa Especial de la Universidad Nacional de Colombia dirigido a bachilleres de las zonas de presencia nacional, anteriormente denominadas zonas de frontera: Amazonía, Caribe, Orinoquia y Tumaco, que les permite ingresar a cualquiera de los 73 programas de pregrado en la áreas de Ciencias, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud (excepto medicina) e Ingeniería”. Fuente: <http://www.dnia.unal.edu.co/innovaciones/peama>

cómo es la vida universitaria. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.137).

Han venido personas de lugares para PreIcfes, también vino un muchacho para presentar sobre universidades públicas en Bogotá, pero al ser sincero, les falta que nos cautiven más a nosotros, que nos guste lo que están hablando porque uno se pone a hablar con la otra persona y no pone cuidado. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.137).

Aunque algunos colegios manifestaron que el tema del proyecto de vida lo trabajaban desde antes de que el estudiante llegue a la media integral, no es del todo claro si este proceso está siendo útil o no para los estudiantes, pues, se ven relatos como los siguientes, que distan mucho el uno del otro:

Por parte del ciclo llevamos una carpeta de proyecto de vida donde tenemos pasado, presente y futuro. [...] Los ejercicios de valores se ponen en el presente, entonces en el pasado pues ellos tienen diferentes actividades y nos dicen como en qué parte de la carpeta va. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 24, Localidad 19*). (Correa, J. 2019, p.138).

Es como una guía, como una ayuda que le muestran a uno, pero pues así que uno diga que “guau”, que impacte, no” (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.139).

Igual sucede con los acudientes, puesto que algunos manifiestan que no conocen ninguna iniciativa relacionada con los proyectos de vida de los estudiantes, mientras que otros afirman lo contrario.

Frente al rol del orientador, quien es la persona más importante en la orientación socio-ocupacional de los estudiantes, las opiniones suelen no ser muy buenas. Salvo un colegio rural que manifestó que su orientadora profesional era muy proactiva, los demás relatos no coinciden con el de este colegio de la localidad 19 y, en general, los estudiantes hablan de una falta de gestión por parte de los orientadores de los colegios.

Es preferible que la orientadora se pare a hablar media hora y le dé una charla a uno, a que le entregue una guía y le diga “entreguela después”, sinceramente a nadie le nacía hacerlas. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.140).

Este año cambiaron de orientador y la verdad el que nos tocó no está haciendo su trabajo porque, por lo general, para los grados 11° en años anteriores, lo más normal era que ya nos hubieran llevado a distintas universidades de qué les gustaría estudiar, en dónde. Yo como personero ya hablé con él y con el rector respecto a ese tema y es la hora en que no se ha puesto las pilas con eso y él es encargado de la parte de orientación vocacional. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*). (Correa, J. 2019, p.140).

Aunque desde lo cualitativo no se ven muchos relatos de maestros, es importante mencionar que las opiniones de los docentes son bastante positivas desde lo cuantitativo como se observa en el Gráfico 23, pues el 90% de ellos afirmó haber contribuido a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes y a definir sus metas personales. Este alto porcentaje de respuesta podría entenderse como una respuesta deseada, ya que los docentes están hablando de su oficio, sin embargo, también desde lo cuantitativo, puede verse que los acudientes manifestaron, en un 32% y 48,7% respectivamente, que *siempre* y *casi siempre* el colegio realizaba acciones y actividades para apoyar al estudiante en la planeación de sus propias metas y proyecto de vida.

Un aspecto muy interesante que surgió en la indagación cualitativa y que infortunadamente no se indagó en el análisis cuantitativo, es el relacionado con la parte emocional de los estudiantes de 11° en esta etapa de transición en la que termina un ciclo educativo y se acerca otro. Según el análisis de Correa, J. (2019), se puede inferir que los estudiantes sienten incertidumbre y ansiedad frente a lo que está por venir porque es desconocido o porque implica distintas presiones para ellos. Esta podría decirse que es la principal conclusión del autor, quien manifiesta que:

Algunos estudiantes también señalaron que se encuentran muy angustiados por el hecho de tener que decidir pronto qué hacer con sus proyectos académicos. La finalización de la educación media para muchos de ellos está siendo un momento muy tensionante porque, o no saben aún qué quieren hacer con sus vidas una vez se gradúen, o no saben cuál carrera van a estudiar, o no saben si van a contar o no con los recursos económicos para poder ingresar a la educación superior. En la mayoría de los casos, las responsabilidades

económicas y académicas, son las que están generando mayor preocupación en los estudiantes. En otros casos, algunos estudiantes dijeron que les preocupa mucho la integración con sus eventuales compañeros en la universidad. (p.141).

Es en este sentido que el desarrollo de las competencias socioemocionales cobra una importancia fundamental y este resultado en particular, podría abrir una veta de investigación interesante, pues los relatos arrojan cosas como las siguientes:

Uno va a ir allá a batallar el miedo y a enfrentarlo y ver qué pasa. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*). (Correa, J. 2019, p.140)

Más que no sentirme preparada me da es como miedo... como tal enfrentarse a ciertas personas que pueda que te acepten o no te acepten, como enfrentar a esa sociedad que es tan difícil hoy. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.141)

Siento que tampoco tengo claro qué voy a hacer. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6*). (Correa, J. 2019, p.141)

Hay muchos que como que los rechazan por la carrera que quieren, los obligan a hacer una carrera que ellos no quieren. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.142)

Los padres son así y te dicen ya usted tiene más conocimientos y pues tiene que emprender y ser grande, hasta aquí llegamos nosotros (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.142)

Como se ha dicho antes, el SENA tiene un lugar relevante dentro de la política de Media Integral; al menos para padres y en menor medida para los estudiantes. Las razones están ligadas principalmente a los pocos cupos y el alto nivel académico que se exige para ingresar a las universidades públicas y los altísimos costos que implica ir a una universidad privada, mientras que el SENA les ofrece habilidades concretas para el trabajo.

Sin embargo, en el análisis de Correa, J. (2019) se ve que los estudiantes manifiestan apoyo y acompañamiento por parte de los docentes. En palabras del autor, “estas decisiones van desde lo académico —como decidir qué énfasis de

la media tomar— hasta lo personal —como aprender a tomar decisiones responsables—. (p.142). A la vez que facilitándoles el acceso a la información sobre programas, convocatorias, becas, universidades, modalidades de estudio.

Nuestras directoras de curso nos trajeron varios volantes en los que nos hablaban sobre las becas a las que podíamos acceder. Nos decían como qué requisitos necesitamos, digamos el puntaje del SISBEN, el puntaje del ICFES. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*). (p.143)

Los profesores nos mostraron unas universidades y las respectivas carreras que se ejecutan en las mismas, tuvimos un taller sobre eso y pues fue muy bueno porque algunos tomaron decisiones, otros quedaron pensando. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9*). (p.143)

Nos da muchos consejos como para no embarrarla: “piensen, no vayan a quedar embarazadas”, el profesor es muy directo en los temas, no se pone con rodeos. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 2, Localidad 4*). (p.143)

A su vez, los relatos de los docentes van en la misma línea, pues reafirman su interés de apoyar a los estudiantes en esta situación que puede ser avasalladora.

“Preséntense a la universidad, aprovechen las becas que da el Distrito, que da el Icetex, que dan las embajadas”... bueno, hay muchas oportunidades pero está “aquí” en la mente de ellos, las limitaciones a veces están “aquí” y uno lo hace con ejemplos, yo tengo un estudiante que ya está en Alemania, otro que se fue a estudiar, otros que están haciendo carrera afuera. (*Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9*). (Correa, J. 2019, p.143)

A algunos se les manda a investigar “bueno ¿qué carrera quiere estudiar?, ¿qué universidades?, ¿qué costo tiene?, ¿cuántos semestres?, mire el pensum, mire las asignaturas” y también que ellos hagan un análisis de si pueden asumir, digamos, pagar una universidad de esas. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.143)

Hay una chica que está estudiando en la Nacional y ella va unos días y les da clase de Inglés a los chicos de 11°. Entonces el profesor “bueno, tal día va a venir tal chica egresada que está en la universidad y va a dar 5 clases de Inglés, tal día a tal hora”, llegan diez, quince chicos que son los que están más motivados. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.144)

Como un aspecto importante que se encontró en las mesas de consulta con los maestros⁸, es que una profesora del área de humanidades de la Media

⁸ Ver el anexo 3 de este producto.

Integral manifestó estar sorprendida con los resultados tan positivos que se encontraron desde el SISPED, pues en su experiencia en los mismos colegios se presenta una resistencia al programa de Media Integral. De otra parte los maestros confirmaron que la firma tardía de los convenios ha sido la causa de que a los estudiantes no se los haya llevado a las ferias universitarias.

Otro aspecto que mencionaron los maestros en la mesa de consulta para tener en cuenta es que sería importante el reconocimiento de las reuniones con egresados del colegio, que no aparecen de manera clara en los hallazgos del SISPED.

Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz

Eje 1: Promoción

Participación ciudadana. Según el PSE 2016-2020, la política educativa del Distrito frente a la Participación Ciudadana se orienta hacia el fortalecimiento de las instancias formales de participación en el ámbito escolar como el gobierno escolar, las mesas estamentales, consejos consultivos y foros educativos, entre otros. Todo esto con el fin de crear espacios de reflexión y de apropiación de la política educativa, y de que se consolide el diálogo entre los niveles institucional, local y distrital.

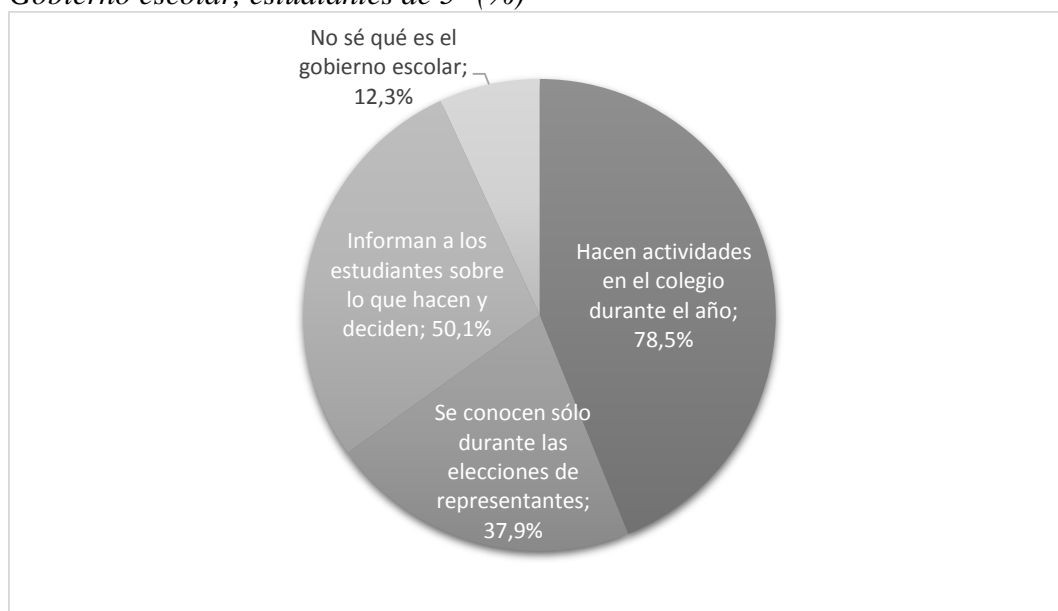
Gobierno escolar. En lo referente al Gobierno Escolar, lo que se ve en la vivencia de los estudiantes de 5° es que saben qué es el Gobierno Escolar y lo que éste hace. El Gráfico 26⁹ muestra que el 12,3% de los estudiantes no sabe qué es el Gobierno Escolar; llama la atención que haya estudiantes que no

⁹ Los porcentajes no suman 100%, pues los estudiantes podían marcar varias opciones de respuesta.

conozcan el Gobierno Escolar, pues deberían conocerlo y participar de los procesos de elección. El 37,9% manifiesta que sólo lo conoce durante las elecciones, la mitad dice que éste les informa a los estudiantes sobre lo que hace y decide y cerca del 80% está de acuerdo con que el Gobierno Escolar hace actividades durante el año, lo que manifiesta que en términos generales, los estudiantes de 5° en el Distrito saben qué es el Gobierno Escolar y las funciones que desempeña en el colegio.

Los estudiantes de 9°, por su parte, saben lo que es el Gobierno Escolar y lo que hace y su vivencia es, en términos generales, más positiva que la manifestada por los estudiantes de 5°. El Gráfico 27¹⁰ muestra que sólo el 5,1% de los estudiantes no sabe qué es el Gobierno Escolar, que el 40,4% manifiesta que sólo lo conoce durante las elecciones del mismo, la mitad considera que éste le informa a los estudiantes sobre lo que hace y decide y el 78,1% está de acuerdo con que el Gobierno Escolar realiza actividades durante el año.

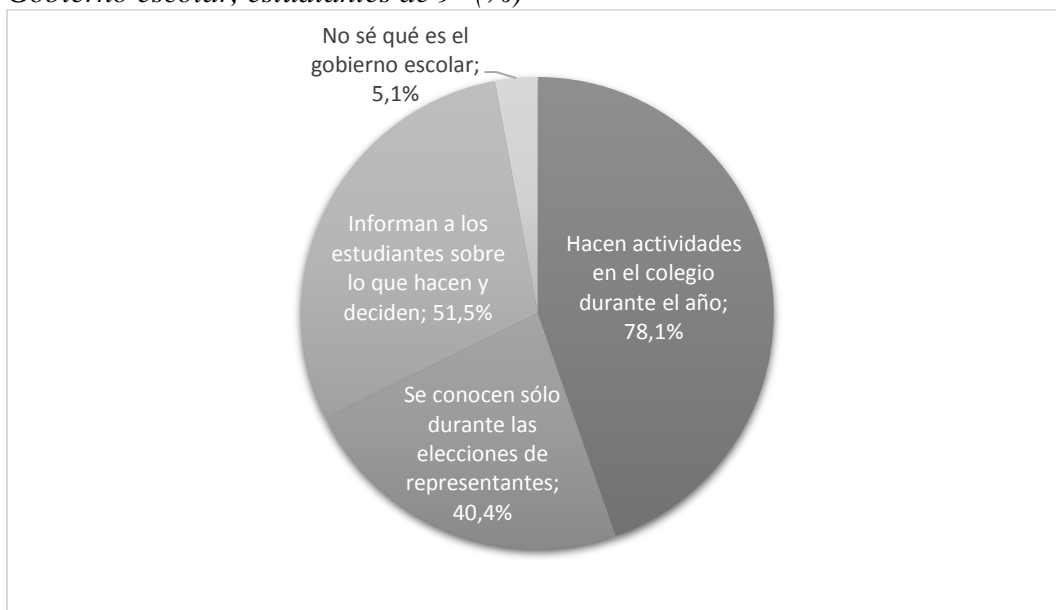
Gráfico 26
Gobierno escolar, estudiantes de 5° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

¹⁰ *Ibíd.*

Gráfico 27
Gobierno escolar, estudiantes de 9° (%)

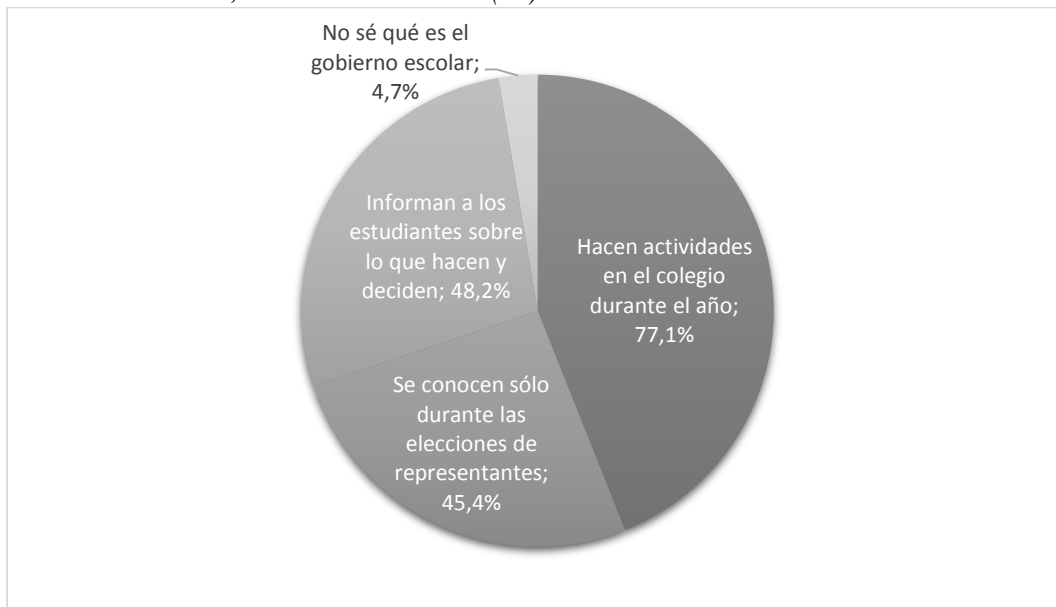


Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

De otro lado, la vivencia de los estudiantes de 11°, resulta muy similar a la de los estudiantes de 9°. El Gráfico 28¹¹ muestra que sólo el 4,7% de los estudiantes no sabe qué es el Gobierno Escolar, que el 45,4% manifiesta que sólo lo conoce durante las elecciones del mismo, el 48,2% considera que éste le informa a los estudiantes sobre lo que hace y decide y el 77,1% está de acuerdo con que el Gobierno Escolar hace actividades durante el año. Esto muestra que, en términos generales, los estudiantes de 11° en el Distrito saben qué es el Gobierno Escolar y las funciones que éste desempeña en el colegio.

¹¹ *Ibíd.*

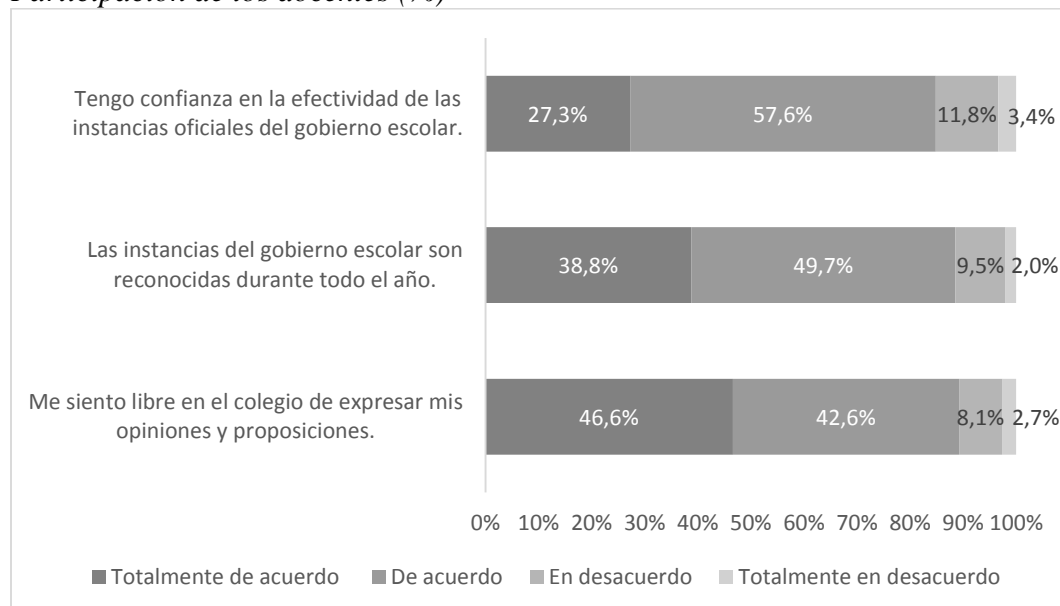
Gráfico 28
Gobierno escolar, estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Aunque frente al tema del Gobierno Escolar se puede ver que la vivencia de los docentes del Distrito es positiva en términos generales, no es exactamente igual para las dos preguntas realizadas. En mayor proporción los docentes están *totalmente de acuerdo* en que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año (38,8%) y la mitad está *de acuerdo* con esta afirmación. Así, en términos generales, cerca del 90% de los maestros considera que el Gobierno Escolar sí es reconocido en los colegios. De otro lado, el 27,3% está *totalmente de acuerdo* en que tiene confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar y el 57,6% está *de acuerdo* con esto. Que los docentes estén en *desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* —aunque en porcentajes bajos— resulta inquietante, pues significa que hay docentes que tienen una vivencia negativa frente a las instancias oficiales de participación en el sector educativo.

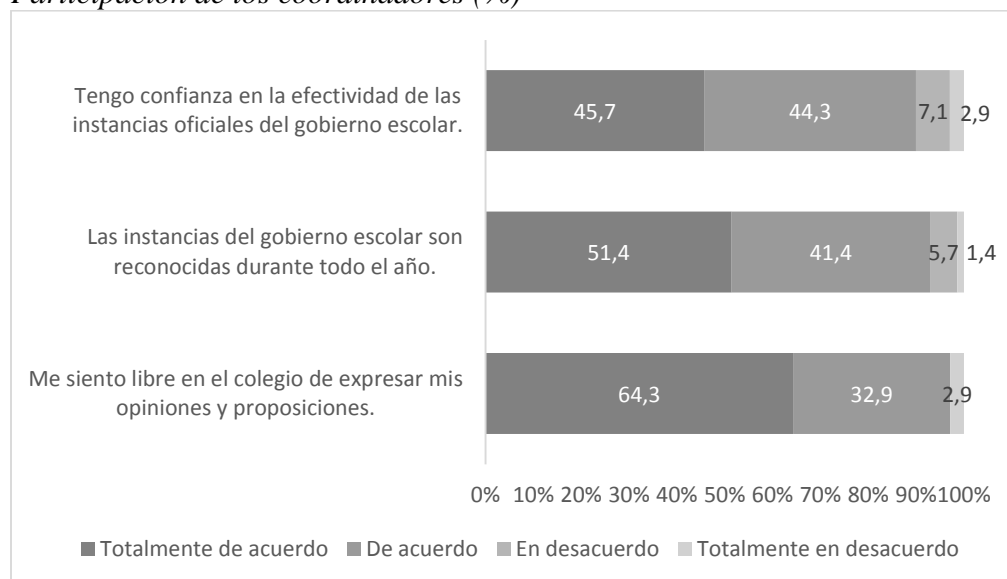
Gráfico 29
Participación de los docentes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Los coordinadores, por su parte, tienen una vivencia un poco más positiva que la manifestada por los docentes. En mayor proporción los coordinadores están *totalmente de acuerdo* en que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año (51,4%) y el 41,4% está *de acuerdo* con esta afirmación. El 45,7% está *totalmente de acuerdo* en que tiene confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar y el 44,3% de los coordinadores está *de acuerdo* con esta afirmación. El porcentaje de coordinadores que se sienten en *desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* es más bajo que el porcentaje de docentes que manifiestan lo mismo.

Gráfico 30
Participación de los coordinadores (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Aunque el análisis cuantitativo arroja unas vivencias positivas por parte de los diferentes sujetos entrevistados, el análisis cualitativo permite ver si el Gobierno Escolar funciona como debería, si el reconocimiento que hacen estudiantes, docentes y directivos docentes del mismo les resulta útil y si las acciones que realiza el Gobierno Escolar redundan en el bienestar de los estudiantes. Según Correa, J. (2019), los colegios conocen y siguen las normas del sistema distrital de participación y la comunidad educativa conoce los roles y responsabilidades de los distintos órganos del Gobierno Escolar, en palabras del autor “pareciera como si los colegios cada vez le dedicaran más tiempo y más empeño a la realización de procesos de participación política como la elección de los personeros y sus equipos de contralores y cabildantes” (186).

Pasan por los salones, hacen actividades en el aula, en el patio, ¿sí? donde se les dan a conocer cuáles son los candidatos y cuáles son las propuestas de cada uno. Luego se hace una jornada de elección, donde el docente se encarga de que cada estudiante deposite su voto y elija sus personeros, sus cabildantes y eso. Se maneja bien la democracia en ese sentido y ha funcionado bastante, diría yo. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*). (p.184).

Hay un proyecto transversal de Derechos Humanos que apoya esta parte, iniciando año, la campaña, toda la explicación, la pedagogía, qué es un

personero estudiantil, qué es un contralor, qué es un cabildante, qué es el consejo estudiantil, para qué es, qué pueden plantear, y se hace la campaña de candidatos y luego de elección. El día de la elección y la posesión, nos concentramos todos acá en la sede principal, vienen todas las escuelitas, eligen y además traemos actividades complementarias vinculando algunas instituciones del Distrito para actividades lúdicas, académicas, científicas, y ese mismo día posesionamos el consejo estudiantil. (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*). (p.184).

Desde la experiencia con la incidencia del Gobierno Escolar, no se ve un resultado unánime como se vio con la vivencia de los diferentes sujetos. Algunos relatos manifiestan un rol activo de los personeros durante todo el año, mientras que otros afirman que más allá del período electoral no se vuelve a saber nada de ellos. En el primer caso, se nota cómo el Gobierno Escolar cuenta con el apoyo de los docentes y directivos docentes de la institución, que consiste en “garantizar que los estudiantes se puedan reunir periódicamente, incentivar que tengan su propia agenda de trabajo y permitir que asistan a espacios de incidencia como el Comité de Convivencia o el Consejo Directivo” (Correa, J. 2019, p.185).

El muchacho de 11° es un muchacho que trata y hace sus cosas, por ejemplo, en la alimentación escolar, él nos ha ayudado con eso, va por los salones evaluando que sí se esté cumpliendo el servicio de refrigerios. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.185).

En el Comité de Convivencia tú ves a los personeros siempre muy empoderados y también al hablarles a sus compañeros, en el Consejo Directivo también traen sus cosas. (*Rectora, Colegio 8, Localidad 8*). (Correa, J. 2019, p.185).

Un día antes del Consejo Directivo, armamos una reunión con los representantes de cada curso, ellos me dicen sus problemáticas, yo los escucho. Según lo que digan en el Consejo Directivo, yo se los informo a ellos, por ejemplo, en la primera reunión hablamos sobre el promedio ponderado, entonces ya nadie puede perder una materia o si no reprueba el año. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 25, Localidad 20*). (Correa, J. 2019, p.185).

El consejo estudiantil se autorregula y se maneja durante todo el año apoyado por el área de Sociales, y entonces nos traen propuestas de actividades apoyando al personero” (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*). (Correa, J. 2019, p.185).

En las experiencias no tan positivas, básicamente se manifiesta que las instancias del Gobierno Escolar tienen poca o ninguna incidencia en la comunidad educativa luego de su elección. En el análisis de Correa, J. (2019) lo que se observa es que los estudiantes “votan por votar” sin mayor información y análisis del proceso participativo. De igual manera, a los estudiantes elegidos en el Gobierno Escolar, se les presentan dificultades al momento de ejercer su papel, “como la falta de orientaciones acerca del alcance de su rol, la falta de recursos para poder llevar a cabo sus propuestas de campaña o la falta de apoyo tanto de los docentes como de los directivos docentes para la participación en espacios de encuentro o de interlocución con otras instancias” (p.186).

Si citaron al cabildante a una sesión al Consejo, entonces se quedó atrasado ese día y “usted verá cómo se adelanta”, y si hubo evaluación entonces “que por qué no estuvo” (*Coordinador, Colegio 25, Localidad 20*). (p.186).

Este tipo de situaciones terminan generando una bola de nieve en la que los estudiantes elegidos pierden el entusiasmo por su cargo y dejan de cumplir con las funciones para las que fueron elegidos. Esto lleva a que la comunidad educativa critique su poca o nula ejecución y reafirma el sentimiento de descontento del estudiante elegido que hace que tenga un rol más pasivo en el Gobierno Escolar.

Sobre este punto es importante traer a colación las experiencias de los estudiantes de Media del colegio 19 de la localidad 18, quienes señalaron que no se sienten representados ni por su personero ni por sus representantes de curso, porque no están llevando sus mensajes y propuestas al Consejo Directivo. Así mismo cuestionaron el hecho de que todas las propuestas impliquen la recolección de dinero para la realización de actividades como por ejemplo el *Jean Day*.

¿Dónde está nuestro personero representándonos en este momento?, o sea, no está, no ha hecho nada para que nos cambien el menú del almuerzo, para que nos cambien los alimentos que nos están dando” (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.187).

Hay experiencias que muestran que a pesar de que el personero oficial es uno sólo por colegio, las diferentes jornadas académicas eligen a su propio personero, e incluso hay instituciones que manejan la figura del personerito, quien suele ser un estudiante de 5° de Primaria. Lo anterior, como un mecanismo para que los estudiantes de Primaria tengan un representante en el Consejo Estudiantil que pueda comunicarse con el personero de la institución. Esto tiene sentido dado lo visto en el análisis cuantitativo, donde los estudiantes de grado quinto fueron los que más manifestaron no conocer el Gobierno Escolar.

Nosotros los de 5° le damos la idea a nuestro representante y nuestro representante le da la idea a la personera y ella nos da la respuesta si puede o no puede, y eso también pasa con el cabildante y con el contralor. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 25, Localidad 20*). (Correa, J. 2019, p.188).

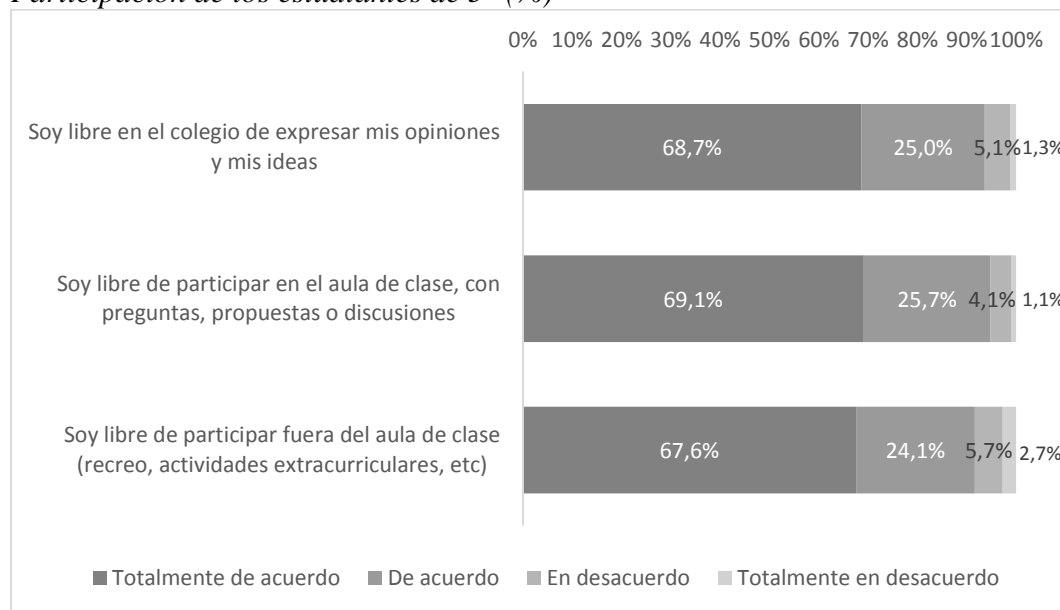
Sin embargo, en dos de los relatos de la indagación cualitativa, se vio cómo los estudiantes de Educación Inicial son excluidos de estos procesos de participación, porque se considera que ellos no votan conscientemente.

Participación cotidiana en el contexto escolar. Según Vargas (2018), el SISPED tiene especial interés en conocer la voz de los sujetos en los contextos escolares, razón por la cual es importante saber si sienten que están en un ambiente participativo en el que pueden opinar, proponer y exponer libremente sus ideas, en especial en el aula de clase y en el recreo.

La vivencia de los estudiantes de 5° en los temas de participación ciudadana dentro del contexto escolar es bastante positiva, pues cerca del 100% de los estudiantes está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones

planteadas y la proporción de estudiantes es muy similar en cada una de ellas por opción de respuesta (Ver Gráfico 31). De esta manera, el 69,1% de los estudiantes de 5° está *totalmente de acuerdo* con que son libres de participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas o discusiones y así mismo lo considera el 68,7% frente a la libertad de expresar las opiniones e ideas en el colegio y el 67,6% frente a la libertad de participar fuera del aula de clase.

Gráfico 31
Participación de los estudiantes de 5° (%)

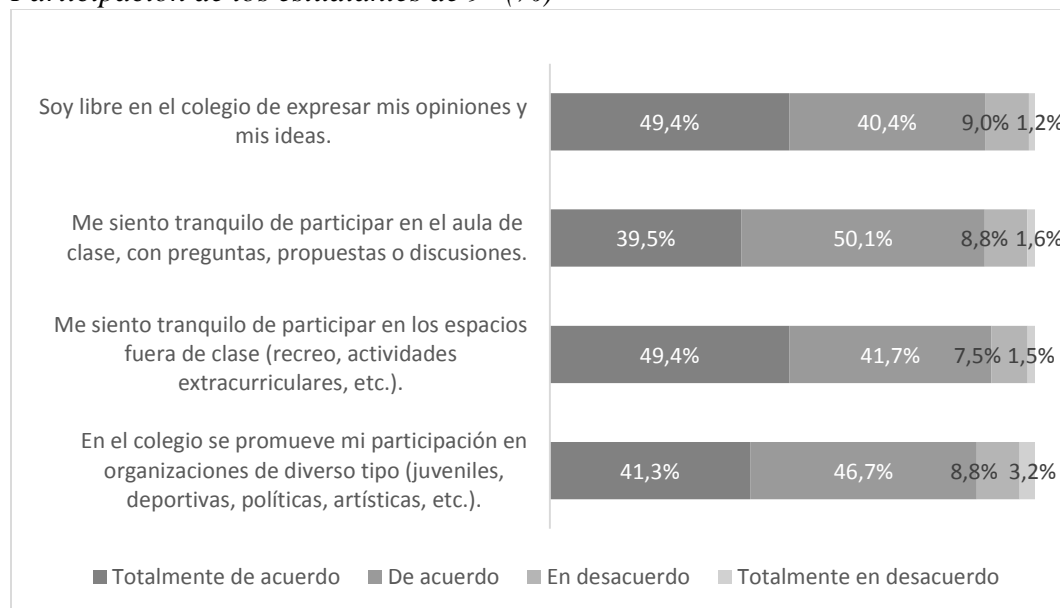


Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

A este respecto, la vivencia de los estudiantes de 9° dentro del contexto escolar es positiva, aunque en porcentajes menores que los manifestados por los estudiantes de 5° y con una distribución diferente entre las opciones de respuesta —*totalmente de acuerdo* y *de acuerdo*— de la que se vio en los estudiantes de Primaria (Gráfica 32). La mitad de los adolescentes está *totalmente de acuerdo* con sentirse libre de expresar sus opiniones e ideas en el salón de clase y de sentirse tranquilo con participar en los espacios por fuera del aula. La mitad de estos adolescentes está *de acuerdo* en sentirse tranquilo con participar en el aula de clase. Por otro lado, aunque los porcentajes son bajos, llama la atención que entre el 7,5% y el 9,0% estén en *desacuerdo* con sentirse

libres en algunos de estos espacios, lo que sugiere indicios de que existen vivencias diferenciadas aún dentro de una misma categoría y grupo poblacional.

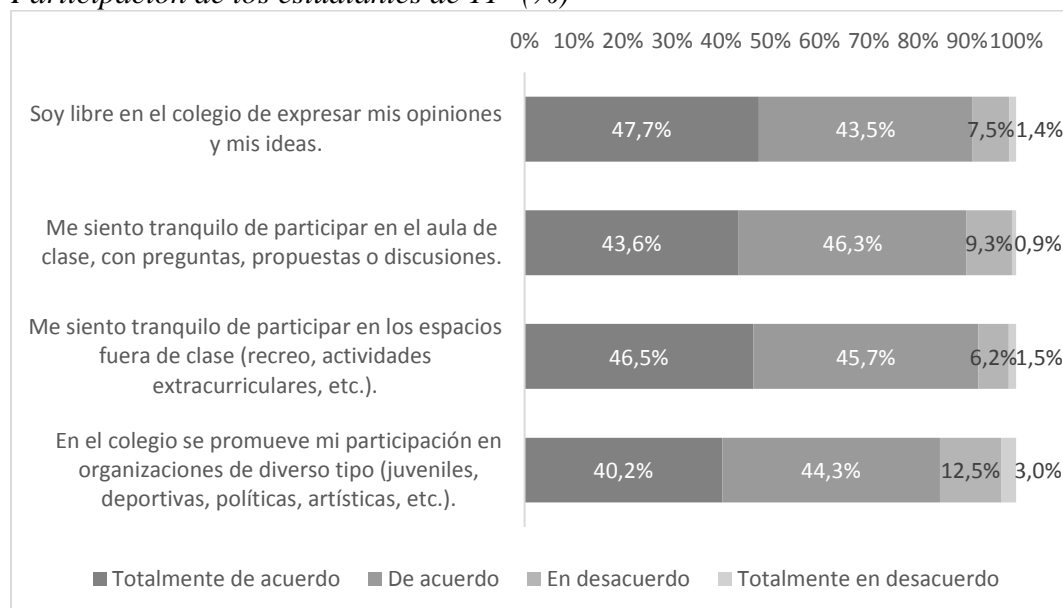
Gráfico 32
Participación de los estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Finalmente, los estudiantes de 11° también muestran una vivencia positiva en esta categoría y es similar a la que manifiestan los estudiantes de 9°. El 47,7% está *totalmente de acuerdo* en sentirse libre de expresar sus opiniones e ideas en el colegio y el 46,5% lo está frente a sentirse tranquilo de participar en espacios por fuera de clase. Esto significa que, en porcentajes que oscilan entre el 43% y 47%, los estudiantes de 11° están *de acuerdo* con las afirmaciones planteadas. Sin embargo, frente a que consideren que en el colegio se promueve su participación en diferentes tipos de organizaciones, es donde estos jóvenes, en mayor porcentaje, están en *desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* con 12,5% y 3% respectivamente.

Gráfico 33
Participación de los estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Desde el análisis cualitativo se vieron relatos interesantes, porque se ve que la participación es diferenciada especialmente por nivel educativo, de manera que los más pequeños participan más, pero a medida que van creciendo dejan de hacerlo. También se vio que existen jerarquías por edad o género que impide la utilización de espacios de recreo, hecho que normalmente está asociados a la insuficiencia de éstos en las instituciones.

Sobre la participación en clase hay diferentes relatos tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Algunos maestros afirman que los estudiantes son muy tímidos y no participan y que no tienen interés por presentar iniciativas en clase, otros maestros manifestaron que sus estudiantes son muy participativos, no sólo en el aula de clase sino en todos los espacios de participación escolares.

Los estudiantes afirman por su parte que no les gusta participar porque sus compañeros se burlan de ellos o simplemente por vergüenza de hablar en público, especialmente en los grados de 9° y 11°. Esto se relaciona un poco con

lo que se encontró en los resultados cuantitativos, que, aunque no se mostró anteriormente, las adolescentes manifiestan en 4,6 pps menos que los adolescentes que se sienten libres de *participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas o discusiones*. Este hecho podría estar asociado a que dentro de los estereotipos de género, los hombres se sienten más seguros de sí mismos con respecto a pronunciarse y a expresar sus opiniones públicamente, mientras que a las mujeres se les enseña a guardar silencio en el ámbito de lo público.

Es preferible quedarse callado porque a veces cuando uno dice algo malo se ríen, silban, mejor dicho, empiezan todos bombardeando, a veces estresan, es como mejor quedarse callado. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.190)

Yo participo pero me dan nervios porque casi todos me miran a mí. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 17, Localidad 14*). (Correa, J. 2019, p.190)

Respecto a la participación de los estudiantes en otros espacios que están por fuera del aula de clase, algunos mencionaron la falta de apoyo por parte de los docentes, especialmente con las iniciativas que surgen de los mismos estudiantes.

Para todo en este colegio hay que rogar mucho, cuando nosotros queremos hacer una presentación cultural y queremos ensayar, toca rogarle mucho a los profesores y dicen “no, yo no les doy el permiso porque ustedes van es a perder el tiempo” (*Estudiante, M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.190)

Como se mencionaba antes, hay espacios que no pueden ser utilizados por todos debido a que algunos grupos se imponen sobre otros. Un ejemplo claro de esto son los estudiantes de los cursos superiores que cooptan ciertos espacios de recreación (como las canchas de fútbol) en detrimento de los estudiantes más pequeños.

Ellos juegan allá y uno se va a meter y nos dicen “¡ay no! solamente vamos a jugar nosotros y no pueden jugar”, ¿acaso si uno es malo no puede jugar?, eso sí me da mucha rabia, y ellos comienzan a decir, “¡ay no! vamos a jugar acá y

no se puede jugar con las niñas porque solamente los hombres vamos a jugar”.
(*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.192)

Nunca hay otros espacios de juego para por ejemplo octavo, séptimos, sextos y novenos. Siempre décimo y once son los que cogen la cancha. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.192)

También los docentes experimentan ciertas dificultades frente a la participación en espacios externos al colegio para realizar eventos de carácter cultural o deportivo, porque no hay apoyo de la IE.

Cuando ya son cosas más grandes en las que ellos se quieren empoderar es muy poco el acompañamiento, por ejemplo, tenemos el equipo de microfútbol que va a ir a presentarse al Supérate, y resulta que en el colegio comienzan “no hay transporte”, “profesor, pero qué hacemos si no tenemos cómo”, “pero profesor, solucione usted”, llega el punto donde el profesor tiene que sacar plata de su bolsillo para que los niños puedan ir a presentarse. (*Maestro, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*) (Correa, J. 2019, p.192)

Sin embargo, el análisis cualitativo arrojó varias experiencias tanto valiosas como positivas, en las que los colegios promueven la participación de los estudiantes. Un colegio, ha implementado un sistema de evaluación institucional que cada año indaga por las percepciones de los estudiantes sobre distintos asuntos del colegio. Otro colegio realizó un ejercicio de votación exitoso en el cual los estudiantes elegían si querían que el recreo fuera en conjunto para los de Primaria y bachillerato. Un rector de un colegio aseguró que la Jornada Extendida ha sido una buena estrategia para fortalecer la participación de sus estudiantes y que los espacios de las líneas de profundización han empoderado a sus estudiantes y les ha permitido participar en encuentros distritales y nacionales. Una última experiencia es la de un colegio que ha organizado el uso de espacios como las canchas o la emisora escolar para que todos puedan hacer uso de ellas.

Allá están organizados por días pues el colegio es muy pequeño, tiene dos canchas. La cancha principal es donde se escucha la música, donde está todo el movimiento del colegio, les dieron un día para cada grupo, el lunes sexto, el martes séptimo, entonces cada día hay un espacio para jugar. [...] Tenemos la emisora escolar entonces ahí generalmente son los grandes los que quieren

imponer las situaciones, “a mí me gusta esto, quite esto”, entonces nos ha tocado trabajar desde los pequeños, ellos también participan de la emisora, ellos piden su música. (*Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19*). (Correa, J. 2019, p.191).

Un capítulo muy corto está dedicado al tema del Simulacro de las Naciones Unidas - SIMONU por el cual se averiguó en la indagación cualitativa. Si bien la gran mayoría de los colegios conoce este programa, las opiniones sobre su funcionamiento estuvieron divididas. Algunos colegios valoraron positivamente el SIMONU ya que aseguran que les ha permitido a muchos estudiantes aprender a dialogar y a debatir con otras personas, sin embargo, un colegio relató que muchos estudiantes se sintieron frustrados porque un profesor eligió a los estudiantes participantes en el SIMONU de manera arbitraria.

El profesor solo llegó a 11° y escogió los que creía que son intelectuales, que saben mucho, que pueden llegar a explicar... pero nunca se tomó el tiempo de decirnos: “muchachos, ¿a ustedes les gustaría participar en esto?” (*Estudiante M, Grado 11°*). (Correa, J. 2019, p.193).

Una cosa era el discurso y otra la práctica, entonces [los profesores de Sociales] consideraron abstenernos de volver a participar, de hacer ese desgaste de actividades porque lo veían muy libretado, muy esquemático. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*) (Correa, J. 2019, p.194)

[Los estudiantes] iban a hablar en Inglés, porque como era bilingüismo, entonces el proyecto era “bueno, muchachos ustedes van a hacer la presentación en Inglés” y preparamos a una niña... la dejaron aquí en el colegio porque el bus no vino. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*) (Correa, J. 2019, p.194)

En las mesas de consultas con maestros¹² surgieron reflexiones como las siguientes frente al tema de la participación: “Aún parece haber ‘feudalismo’ en los procesos y proyectos escolares, es decir, de acuerdo con la temática éstos son exclusivamente dirigidos a ciertas áreas, en especial sociales, y a veces ciencias naturales”. Un poco contrario a los hallazgos, se afirma que hay apatía institucional a las instancias de participación tanto por parte de estudiantes

¹² Ver el anexo 4 de este producto

como de profesores. Al parecer las iniciativas exitosas como SIMONU dependen mucho de la disponibilidad presupuestal y logística (transporte) de los colegios. Por otra parte, la participación de los colegios en encuentros y eventos intercolegiados, distritales y locales está siempre limitada por problemas de recursos.

Los profesionales de la SED aclararon respecto a los hallazgos sobre quejas de estudiantes que no pueden participar plenamente en SIMONU, que la idea es que cada colegio haga una Simulación de las Naciones Unidas internamente y que de allí salgan los delegados 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 mencionados en el SISPED, no están muy diferenciados¹³.

Eje 2: Prevención

Entornos escolares. Según, el PSE, es importante convertir los ambientes de aprendizaje en espacios “propicios para la convivencia, la construcción de paz y la felicidad, entendida esta última como el desarrollo de las potencialidades de las personas” (PSE, 2017, p.131). Dentro de este proceso, el mejoramiento de los entornos escolares se entiende como un proceso fundamental para lo anterior y para la construcción de una ciudad en paz.

En este sentido, desde la SED se implementará el Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares – Pimee, el cual busca garantizar espacios físicos, sociales y virtuales seguros para los niños, niñas y adolescentes. De esta manera, el mejoramiento de los entornos escolares no se limita exclusivamente a lo físico, ni a un tema de seguridad ciudadana, sino que

¹³ Ibíd

involucra todos los espacios en los que se mueve el estudiante tanto dentro como fuera del contexto educativo, lo cual “se logra con la participación de los padres de familia, la comunidad y distintas entidades del orden local, distrital y nacional”. (PSE, 2017, p.131). Por esta razón, y como lo menciona Vargas (2018), el SISPED “se enfoca en las tres líneas en las que se puede clasificar la acción educativa del distrito respecto a los entornos escolares, (...) seguridad del entorno, mejoramiento del entorno y fortalecimiento de las redes comunitarias alrededor de los colegios” (p.131)

Seguridad del entorno. Este tema hace referencia al acceso a la institución educativa en condiciones de seguridad y tranquilidad, especialmente de los estudiantes. Como se observa en el Gráfico 34, en términos generales los estudiantes de 5° en el Distrito se sienten seguros en el entorno escolar, pues el 46% manifiesta sentirse *muy seguro* y el 40% se siente *seguro*. Esto resulta interesante si se piensa que el colegio y su entorno cercano son factores protectores para el estudiante, sin embargo, hay que tener en cuenta que el 12,2% y el 1,7% afirma sentirse *poco* y *nada seguro* en el entorno escolar. El colegio debería ser siempre un espacio seguro para todos los estudiantes y resulta inquietante que existan algunos estudiantes que no lo perciban de este modo. Valdría la pena indagar las razones por las que esos niños no tienen una vivencia positiva frente a este tema.

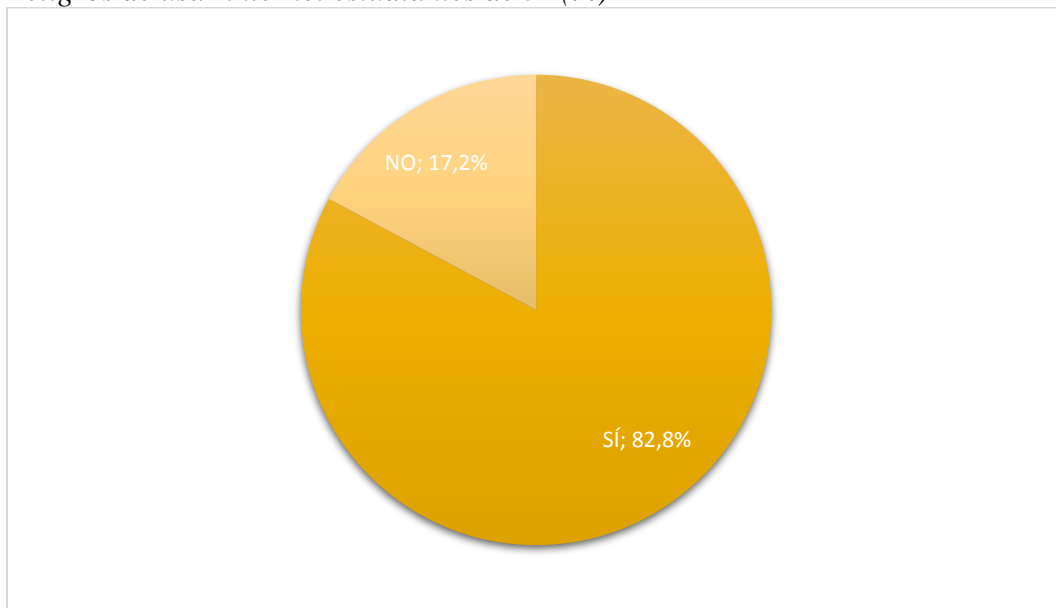
Como internet hace parte de un “entorno virtual” que también se considera como un elemento que conforma “los alrededores” del colegio, se indagó si a los estudiantes de 5° en el Distrito les han hablado de cómo evitar posibles peligros al usar internet. El 82,8% respondió afirmativamente esa pregunta, lo que podría demostrar que los colegios están pendientes de este tema y lo están trabajando.

Gráfico 34
Sentirse seguro en el entorno escolar estudiantes de 5° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 35
Peligros de usar internet estudiantes de 5° (%)



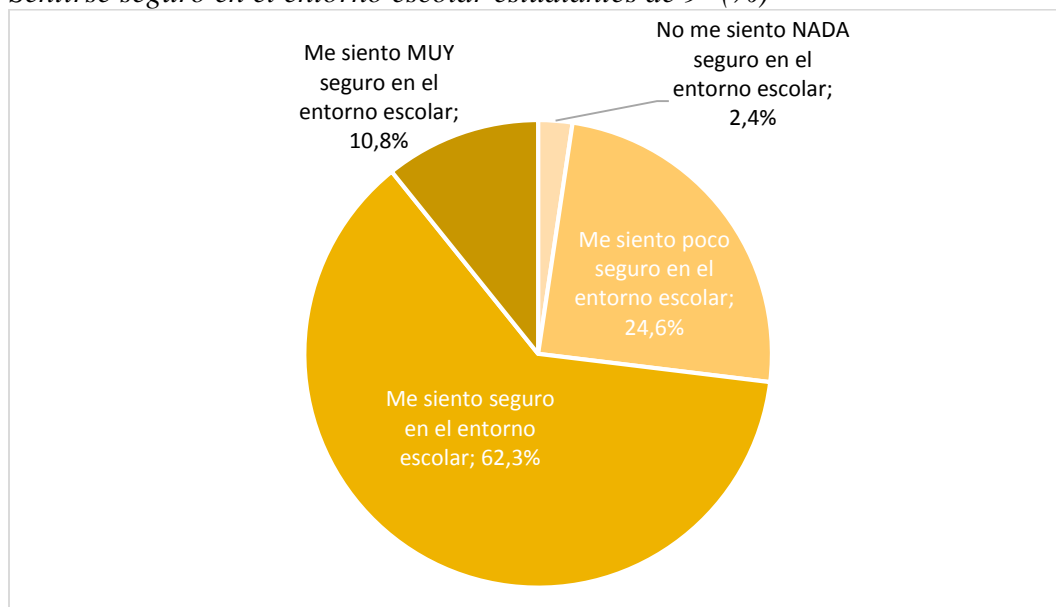
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Como se observa en el Gráfico 36, en términos generales los estudiantes de 9° del Distrito se sienten seguros en el entorno escolar aunque se observa que su vivencia es menos positiva que la manifestada por los estudiantes de 5°,

pues sólo un 10,8% afirma sentirse *muy seguro* y el 62,3% afirma sentirse *seguro* en el entorno escolar. La sensación de seguridad de los estudiantes de 9° es menor que la de los estudiantes de 5°, pues no sólo se reduce el porcentaje de las opciones positivas, sino que el porcentaje de estudiantes de 9° que dice sentirse *poco seguro* en el entorno escolar es mayor en 12,4 pps que el porcentaje de estudiantes de 5° que manifestó esta misma respuesta.

Gráfico 36

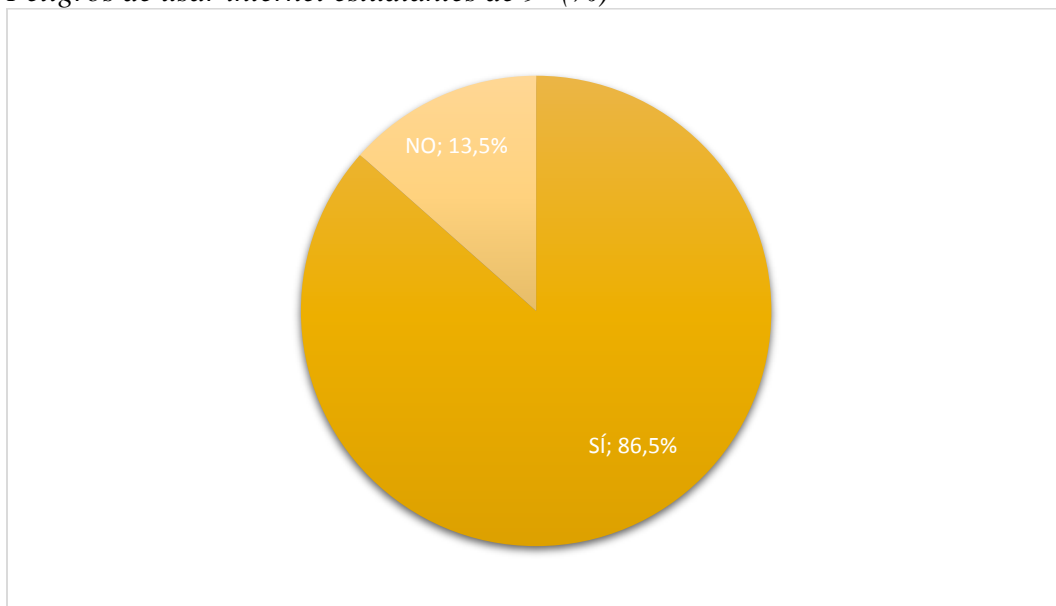
Sentirse seguro en el entorno escolar estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

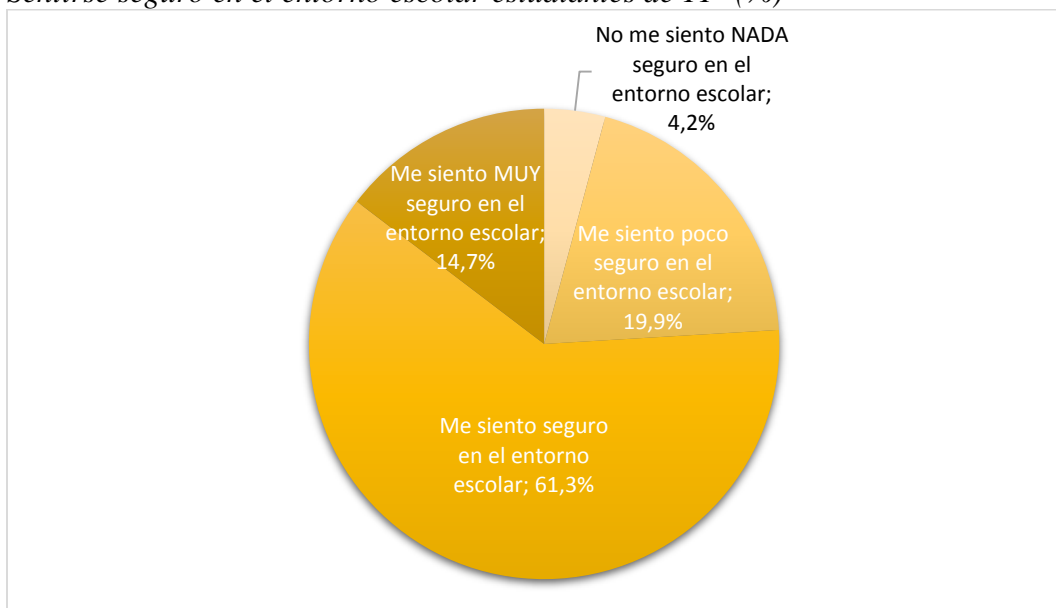
Frente a los peligros de usar internet, el Gráfico 37 es bastante claro al mostrar que al 86,5% de los estudiantes de 9° en el Distrito les han hablado de cómo evitar los peligros al usar internet, porcentaje que resulta similar al que se presentó con los estudiantes de 5°.

Gráfico 37
Peligros de usar internet estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 38
Sentirse seguro en el entorno escolar estudiantes de 11° (%)

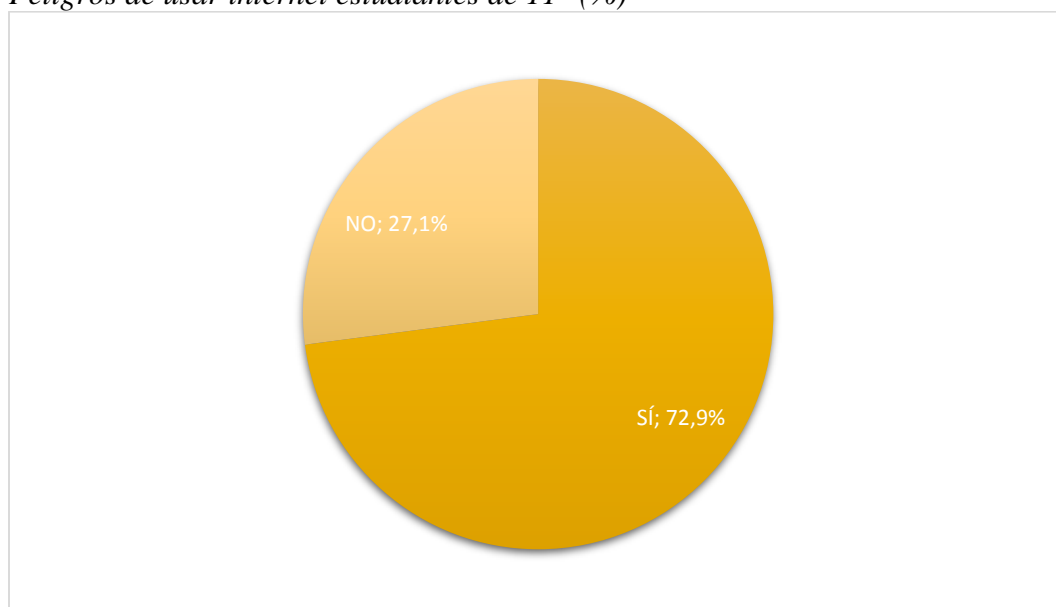


Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Como se observa en el Gráfico 38, en términos generales los estudiantes de 11° en el Distrito se sienten seguros en el entorno escolar y su vivencia se acerca más a la manifestada por los estudiantes de 9° que a la manifestada por

los estudiantes de 5°. El 14,7% afirma sentirse *muy seguro* en el entorno escolar y el 61,3% afirma sentirse *seguro* en él. La proporción de estudiantes de 11° que dicen sentirse *poco seguros* en el entorno escolar es menor en 4,7 pps que la de estudiantes de 9° y mayor en 7,7 pps que la proporción de estudiantes de 5° que manifestó esta misma respuesta. Esto puede deberse a que a diferencia de la mayoría de los estudiantes de 5°, los adolescentes (estudiantes de 9° y 11°) van solos al colegio y pueden sentirse más expuestos y vulnerables.

Gráfico 39
Peligros de usar internet estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

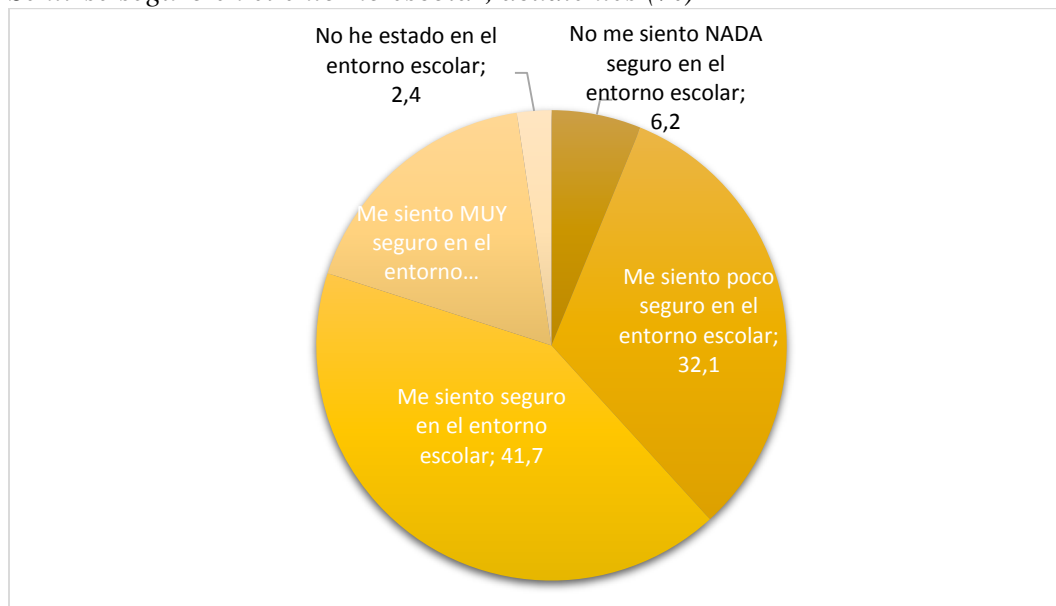
Finalmente, el Gráfico 39 muestra que al 72,9% de los estudiantes de 11° en el Distrito les han hablado de cómo evitar los peligros de usar internet y aunque es un porcentaje alto, es el porcentaje de respuesta más bajo de los tres grupos de estudiantes. En este sentido, resultaría importante saber qué tanta efectividad ha tenido esta actividad en los colegios distritales y si los estudiantes evalúan como efectivas estas charlas sobre el uso seguro de internet.

Como se observa en el Gráfico 40, la vivencia de los acudientes en términos de la seguridad en el entorno escolar difiere bastante de la observada

en los estudiantes. Sólo el 17,7% se siente *muy seguro* y el 41,7% se siente *seguro* en el entorno escolar. Este grupo es el que tiene el mayor porcentaje de personas que se sienten *poco* (32,1%) y *nada* seguras (6,2%) en el entorno escolar. Un porcentaje muy bajo de acudientes (2,4%) no ha estado en el entorno escolar, por lo que no pudo responder a esta pregunta.

Gráfico 40

Sentirse seguro en el entorno escolar, acudientes (%)

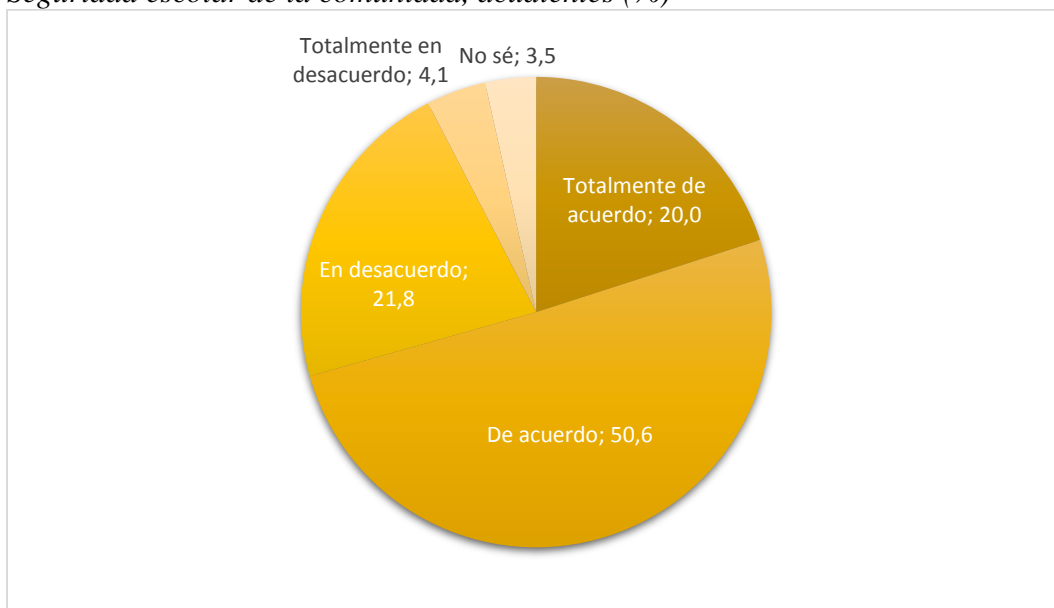


Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Lo que se observa en el Gráfico 41, es que los acudientes están de acuerdo con que la comunidad escolar goza de seguridad según las condiciones del entorno, concretamente el 20% está *totalmente de acuerdo* y el 50,6% está *de acuerdo*. Sin embargo, la respuesta positiva no es unánime y existe un 26% de acudientes que considera que esto no es así. Lo anterior resulta interesante, pues habría que entender la vivencia diferenciada y localizada de los acudientes frente a este tema. Este resultado llama la atención cuando se correlaciona con los resultados observados en el Gráfico 40, pues si cerca del 40% de los acudientes manifiesta no sentirse seguro en el entorno escolar, se esperaría que un porcentaje similar de ellos manifestara que la comunidad escolar, en general,

no goza de seguridad, porque se asume que es la razón por la cual manifiestan no sentirse seguros.

Gráfico 41
Seguridad escolar de la comunidad, acudientes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Frente a este tema, el análisis cualitativo no arrojó resultados tan concluyentes, pues la sensación de seguridad que experimentan los estudiantes y acudientes en el entorno escolar es variada, por lo que podría suponerse que la percepción de seguridad está asociada a las condiciones de seguridad de la localidad en la que se encuentra el colegio. Factores como el nivel de riesgo de los barrios que colindan con los colegios, el tipo de espacios que los rodean (parques, zonas baldías, caños, ríos, avenidas, parqueaderos, locales comerciales), la cohesión de las comunidades educativas y su articulación con actores del entorno escolar como la Policía, los vecinos, los tenderos, entre otros, se perciben como variables determinantes a la hora de sentirse seguros o no en el entorno escolar.

Miembros de algunos colegios afirmaron que se sienten seguros cada vez que están en la parte exterior del colegio y que el entorno del colegio es

seguro y tranquilo. Normalmente esto se refleja en colegios que tienen un contexto que se percibe seguro, como por ejemplo, estar en un barrio comercial y residencial con mucho movimiento de personas durante todo el día.

En las horas de la mañana y al medio día me parece bastante tranquilo. Algo que me genera mucha tranquilidad es que hay bastante padre de familia, afortunadamente tenemos la posibilidad de estar muy pendientes de sus hijos, están los señores de las rutas, las monitoras, entonces todo el mundo está como muy pendiente. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 8, Localidad 8*). (Correa, J. 2019, p.207)

Yo al principio la traía todos los días, ahora ella se viene sola o se viene en buseta, pero pues digamos que no he tenido ningún problema en cuanto a eso. (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 8, Localidad 8*). (Correa, J. 2019, p.207)

Hubo casos en los que los diferentes actores tuvieron diferentes experiencias con respecto al mismo colegio. En uno de los colegios rurales que participaron del estudio, la experiencia fue positiva porque su condición de ruralidad le confiere mayor seguridad al entorno escolar. Por otro lado, hubo colegios en los que se manifestaron graves problemas de seguridad en el entorno escolar que normalmente están relacionados con el microtráfico y las bandas delincuenciales. Correa, J. (2019) lo explica de la siguiente manera: “son cotidianas escenas relacionadas con la prostitución, los hurtos y el tráfico de drogas” (p.213).

Ellos están muy expuestos, la verdad. Por ejemplo, yo no me atrevo a que José se me venga solo de la casa y eso a pesar de que él ya sabe coger un bus. No, o sea, me da pavor que él se venga solo para acá. (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 17, Localidad 14*) (Correa, J. 2019, p.208)

A veces a la salida hay muchos ñeros, a veces hay unos fumando y uno se siente inseguro” (*Estudiante M, Grado 9º, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019 p.208)

Se han escuchado casos de robos, de inseguridad, entonces uno vive con el miedo de eso, de que digamos uno no puede salir solo sino que los docentes tratan de siempre salir acompañados” (*Maestro, Secundaria, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019 p.208)

...a la hora de entrada y a la hora de salida uno ve muchísimas pandillas, mucha venta de cosas raras, es muy difícil el entorno escolar. Los niños están

expuestos a todo tipo de cosas, ahí llegan esos señores que apuestan, mucho vendedor ambulante, llega gente de todo tipo, es impresionante, uno ve unas caras... (Maestra, Secundaria, Colegio 21, Localidad 19) (Correa, J. 2019 p.209)

Hay un tema importante que Correa, J. (2019) menciona y que consiste en un hallazgo relevante para el SISPED, y es que un rector de una institución educativa manifestó que

los colegios ubicados en áreas periféricas y montañosas suelen sufrir de “marginalización institucional” en contraposición con aquellos que están situados en áreas planas y céntricas. Esta marginalización, asegura, profundiza los problemas sociales y económicos de las familias que residen en estas áreas y, además, sienta las bases para situaciones como el maltrato, el abuso, la violencia doméstica y la malnutrición”. (Correa, J. 2019, p.214)

Tú hablas de entornos escolares seguros... pero si no están seguros ni en la casa, porque de pronto a la niña la abusan, o sea, es que aquí hay unas cosas que... si tú me preguntas, hay niñas que están más protegidas aquí que en su casa. (Rector, Colegio 4, Localidad 5). (p.209)

Las mayores problemáticas de inseguridad en los entornos escolares están asociadas por un lado, a la presencia de personas peligrosas o potencialmente peligrosas para los estudiantes como “ñeros”, ladrones y habitantes de calle y, por otro lado, a situaciones negativas como atracos, agresiones, hostigamientos y venta de sustancias psicoactivas. “Las comunidades que más afectadas se ven ante la presencia de estas personas, son aquellas cuyos colegios están ubicados al lado de sitios como caños, parqueaderos, parques en mal estado, lotes abandonados, o simplemente en pasajes no transitados” (Correa, J. 2019 p.215)

Nosotros estamos en un colegio que queda cerca de un caño, como de una canal de río. Estamos rodeados de indigencia en ese tema del río, el tema del lago, entonces esa parte facilita, para los expendedores de droga, que los muchachos tengan mayor acceso a la drogadicción. (Maestro, Secundaria, Colegio 15, Localidad 11). (p.210)

En el diálogo con los diferentes actores, se pudo determinar que las mujeres, tanto estudiantes como docentes y acudientes son, además, acosadas

en los alrededores de los colegios, por lo que su sensación de seguridad es mínima.

Se siente como el acoso y muchas veces pues, yo que cojo por acá, sí hay como hombres, como inevitable, como ese morbo, pero pues ya uno entiende que es como normal... pero ya es exagerado y muy grotesco. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 8, Localidad 8*). (Correa, J. 2019, p.210)

Los tipos de afuera, los tipos esos del taxi y los del carro azul... hay acosadores que se movilizan en carro y ya las niñas los han denunciado, se masturban delante de ellas, las llaman, las jalan, se van detrás, las siguen hasta las casas. (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 17, Localidad 14*). (Correa, J. 2019, p.210)

Esto se relaciona con lo expresado por los acudientes en el análisis cuantitativo, el cual arrojó que las acudientes consideran en 13,6 pps menos que los acudientes que la comunidad escolar es segura. Este resultado es bastante plausible puesto que la percepción de la seguridad (y la seguridad misma) tienen unos comportamientos distintivos por género. Las mujeres son violentadas con mayor frecuencia en el ámbito público y privado en razón de su condición de mujeres. Por esta razón, se sienten más inseguras y así lo manifiestan en los diálogos que se ven en el análisis cualitativo. Esto claro está, llega hasta las niñas de Educación Inicial, quienes también manifestaron sentirse acosadas o intimidadas en los alrededores del colegio.

Normalmente los parques y/o espacios públicos son referidos como los más peligrosos por parte de la comunidad. Los acudientes expresan que no pueden hacer uso de los parques porque en muchas ocasiones éstos están cooptados por personas amenazantes y que ponen en peligro la integridad de los estudiantes. Ejemplo de esto es un parque que fue intervenido por el Instituto de Desarrollo Urbano - IDU, pero cuya obra no se terminó, lo que lo convirtió en un sitio de estancia para ladrones y usuarios de drogas.

El parque estaba, pero como quitaron el parque para poder mejorarlo, pues dijeron que no lo iban a terminar de construir, pues ahora es más inseguro, pasan más ñeros. (*Estudiante M, Grado 9°*). (Correa, J. 2019, p.212)

Desde que dijeron que iban hacer un nuevo parque como que dejaron la construcción, y las personas que pasan por acá los atracan o los secuestran también (*Estudiante H, Grado 5°*). (Correa, J. 2019, p.212)

Hay una figura que aparece constantemente en los relatos con relación al tema de la seguridad escolar, y es el vendedor ambulante. En algunos relatos figura como un factor protector para los estudiantes, mientras que en otros aparece como un proveedor de estupefacientes.

Otro de los fenómenos que afecta la seguridad en el entorno escolar son las riñas entre estudiantes y/o con pandillas. Sin embargo, parece haber otra problemática asociada a este fenómeno y es que los estudiantes manifiestan que tanto docentes como vigilantes de las IE no intervienen cuando estas situaciones se presentan.

Ha habido problemas con los estudiantes y yo nunca he visto que nadie de acá, ni un profe haya salido a defender o ayudar un estudiante, siempre han pasado los problemas y a ninguno de acá lo he visto afuera, siguen derecho cuando salen con los carros. Una vez un profe dijo que de las puertas para adentro ellos educaban nada más y que de las puertas para afuera hacían lo que quisieran. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.213)

Uno de los hallazgos más importantes que surgieron en el análisis cualitativo, es la relación entre la seguridad del entorno escolar vs. migración venezolana. Desde distintos relatos, se observa que la presencia de venezolanos en las localidades o en los barrios ha hecho que la percepción de seguridad de los diferentes actores, sea más negativa. Muchos consideran que con la llegada de venezolanos han aumentado los atracos, la prostitución y el microtráfico. Sin embargo se hace referencia a que también se presentan excesos por parte de la policía hacia ciudadanos venezolanos.

Robaron a una compañera en un callejón de al frente, dos venezolanos. Para mi punto de vista, la seguridad ha empeorado desde que ha llegado tanta gente” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.214)

...en el espacio público, tú vas caminando y “¿es que no me vas a dar?”, yo también me dirijo al norte y entonces uno va en el carro y “¿es que tú no me

vas a dar?” y “es que tú no sé qué” y en una agresividad, y lo mismo son los papás. (*Maestra, Primaria, Colegio 8, Localidad 8*). (Correa, J. 2019, p.214)

He recibido quejas de los niños que dicen que la policía está súper, pues por la cuestión de que hay muchas personas venezolanas que están robando hacia arriba, entonces cuando llegan a hacer los controles están bastantes pasados, súper agresivos. Uno de estos días, una niña que no es venezolana se la llevaron, pero ella no había hecho nada y la confundieron y ya, se la iban a llevar con los hermanitos pensando de que todos eran venezolanos. El ICBF se los lleva, la Policía de Infancia se los lleva, porque dicen que son de Bienestar pero igual tenaz, pobres niños. (*Maestra, Media, Colegio 17, Localidad 14*). (Correa, J. 2019, p.214)

Dado que son muchas las problemáticas que enfrentan los migrantes venezolanos y que están relacionadas con los contextos escolares, la SED ha comenzado a implementar estrategias que permitan una integración óptima de estos estudiantes y de sus familias.

De otro lado, el rol de la policía pareciera no estar muy claro respecto a la seguridad de los entornos escolares. Hay comunidades que reconocen que en los últimos años ha aumentado la presencia de los efectivos policiales cerca a los colegios y que por ende, se ha reducido la inseguridad, sin embargo, los comentarios negativos sobre el papel que desempeña la policía, son bastantes y de diversa índole. El accionar de la policía se considera tardío, poco efectivo y poco frecuente e incluso los acudientes manifestaron que algunos policías son cómplices de bandas delincuenciales.

Vienen, cogen al perro y miran si alguien tiene drogas, y si no tienen pues no vuelven después de 4 o 5 meses. (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 19, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.216)

Desde que yo estoy acá, nunca he visto un policía cerca al colegio, jamás lo he visto. (*Acudiente M, Est. Secundaria, Colegio 17, Localidad 14*). (Correa, J. 2019, p.216)

En estas partes hay muchos callejones donde los policías no se meten ni con motos ni nada, entonces esto queda muy inseguro” (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 19, Localidad 18*). (Correa, J. 2019, p.216)

Hay como más “morboseo” de parte de ellos [los policías] entonces eso no cambia en nada, porque también se paran y la desnudan a una con la mirada” (*Estudiante M, Grado 9º, Colegio 17, Localidad 14*). (Correa, J. 2019, p.216)

Ni siquiera para la localidad de Usme existimos a nivel de entorno escolar porque sí hay un referente de seguridad y yo ya hablé con él y me dijo “ay no, pero es que ese colegio es de San Cristóbal”, vaya a donde el comandante de San Cristóbal, de ahí me mandan al DILE de San Cristóbal. Estos colegios quedaron huérfanos de eso, sin contar que aquí el pie de fuerza del CAI de Juan Rey es muy limitado para esto, y pues hasta donde tengo versiones, hasta tienen miedo de bajar porque dicen que aquí hay ollas de microtráfico fuertes. [...] El referente de entorno escolar nunca ha venido acá, yo me lo he encontrado es en la Dirección Local. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*) (Correa, J. 2019, p.217)

Un hallazgo muy interesante desde el análisis cualitativo es el que se presenta frente a los lugares seguros vs. los lugares inseguros. Frente a los primeros se destacan principalmente sitios públicos dentro de los colegios: salones, patio, cafetería, canchas y biblioteca.

En los salones uno puede relajarse, uno puede aprender, y no está tanto en peligro como en los baños. (*Estudiante H, Grado 5º, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.218)

En los salones que nos sentimos seguros y más a gusto son los de danzas por el baile, en el restaurante por comer y compartir, en el de ciencias sociales porque podemos hablar y el laboratorio por los experimentos. (*Estudiante H, Grado 5º, Colegio 25, Localidad 20*). (Correa, J. 2019, p.218)

En lo concerniente a los espacios seguros y agradables en el exterior de los colegios, se mencionan sitios públicos y propicios para compartir en familia, como parques o espacios deportivos que cuenten con seguridad.

Respecto a los espacios en los que los estudiantes se sienten inseguros, el elemento común es que son aquellos donde se presentan robos, agresiones de diversa índole y venta y consumo de sustancias psicoactivas, como los baños, aunque no exclusivamente.

Cuando ya íbamos a salir del colegio el salón estaba abierto con todo desordenado, todas las maletas volteadas, robaron planchas, celulares,

maquillaje, plata. (*Estudiante, M, Grado 9°, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.219)

Yo he visto a estudiantes con armas pero uno no puede decir porque, o sea, se siente uno amenazado". (*Maestra, Media, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.219)

A veces uno entra a los baños y queda oliendo a marihuana, entonces es un olor desagradable. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.219)

A veces encuentro polvos raros blancos en las papeletas de los baños" (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.220)

Asociado a estas problemáticas, está la ineficiente gestión, o la poca capacidad de acción del personal de seguridad privada de los colegios.

A veces son muy descuidados [los celadores] porque ellos son los que más deberían revisar... a veces [estudiantes] traen armas blancas acá y con eso a uno lo amenazan" (*Estudiante, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11*) (Correa, J. 2019, p.220)

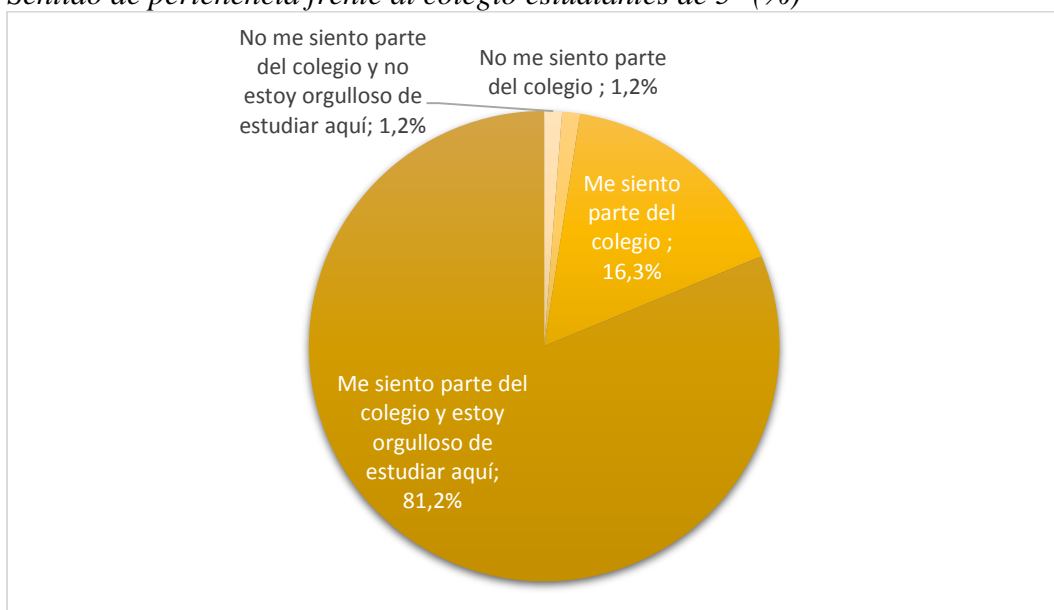
En lo referente a los lugares inseguros desde el exterior del colegio, aquí también se mencionan sitios públicos como parques, pero por supuesto, aquellos que no cuentan con las condiciones necesarias para que sean sitios seguros, es decir, son oscuros, no tienen vigilancia y no están en buen estado.

Un último punto que mencionaron en la indagación cualitativa respecto de la seguridad en el entorno escolar, es la movilidad, que en muchas ocasiones es un elemento peligroso debido a la falta de señalización o de reductores de velocidad, o al alto tráfico que hay alrededor de los colegios.

Sentido de pertenencia. Frente al sentido de pertenencia, la vivencia de los estudiantes de 5° en el Distrito resulta altamente positiva (Gráfico 42), pues el 81,2% de ellos manifiesta no sólo *sentirse parte del colegio* en el que estudian, sino que se *siente orgulloso de estudiar ahí*, porcentaje que suma casi el 100% de los estudiantes de 5° con aquellos que se *sienten parte del colegio* (16,3%).

Gráfico 42

Sentido de pertenencia frente al colegio estudiantes de 5° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

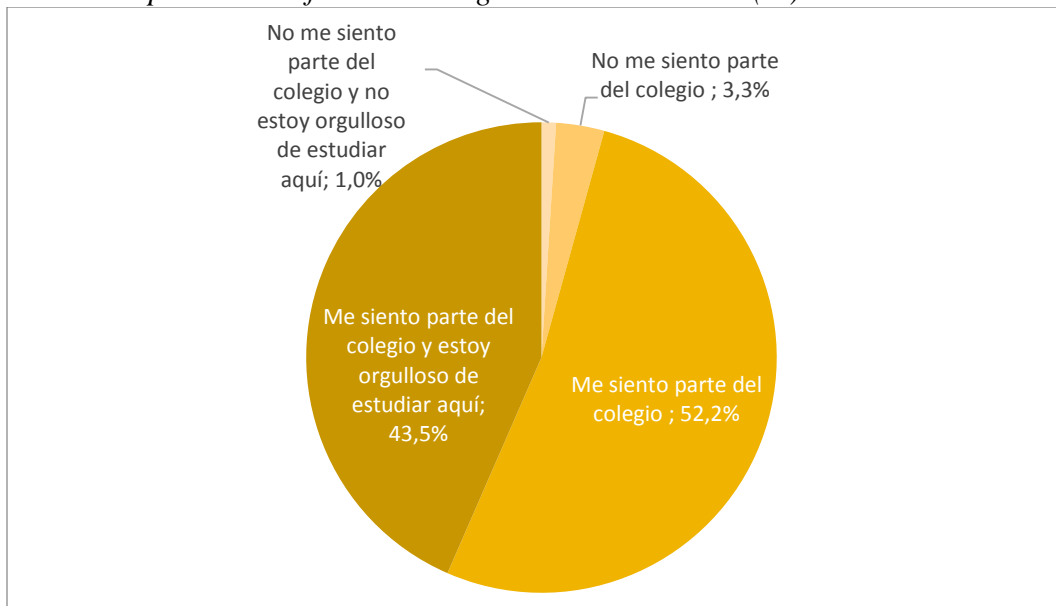
La vivencia de los estudiantes de 9° en el Distrito resulta positiva respecto al sentido de pertenencia (ver Gráfico 43), pues el 43,5% de ellos manifiesta no *sólo sentirse parte del colegio* en el que estudian, sino que se siente orgulloso de estudiar ahí, porcentaje que suma casi el 100% de los estudiantes de 9° con aquellos que se *sienten parte del colegio* (52,2%). Aunque el sentido de pertenencia es altamente positivo para los adolescentes, sí se nota un cambio en la vivencia de estos frente a los estudiantes de 5°. Mientras que estos últimos manifestaron en más del 80% sentirse parte del colegio y sentirse orgullosos de estudiar en el colegio, poco menos de la mitad de los adolescentes de 9° manifestó sentirse así.

Algo similar se observa con los estudiantes de 11° (ver Gráfico 44). El 41% de ellos manifiesta no sólo sentirse parte del colegio en el que estudia, sino que se siente orgulloso de estudiar ahí, porcentaje que suma casi el 100% de los estudiantes de 11° con aquellos que se sienten parte del colegio (53,4%). Este comportamiento es muy similar al mostrado por los estudiantes de 9°, e

igualmente se distancia del comportamiento presentado por los estudiantes de 5°.

Gráfico 43

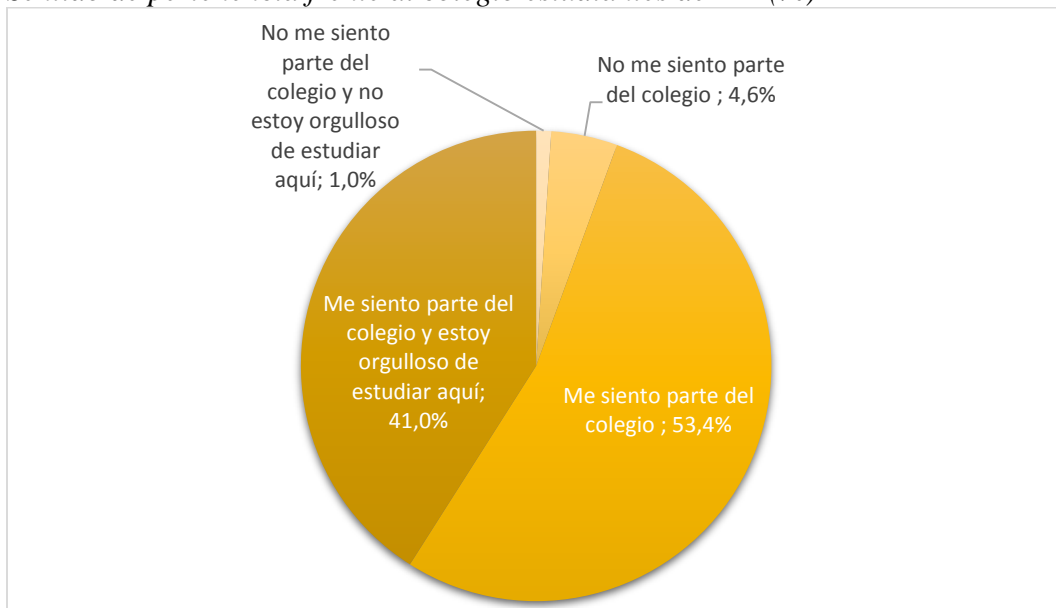
Sentido de pertenencia frente al colegio estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 44

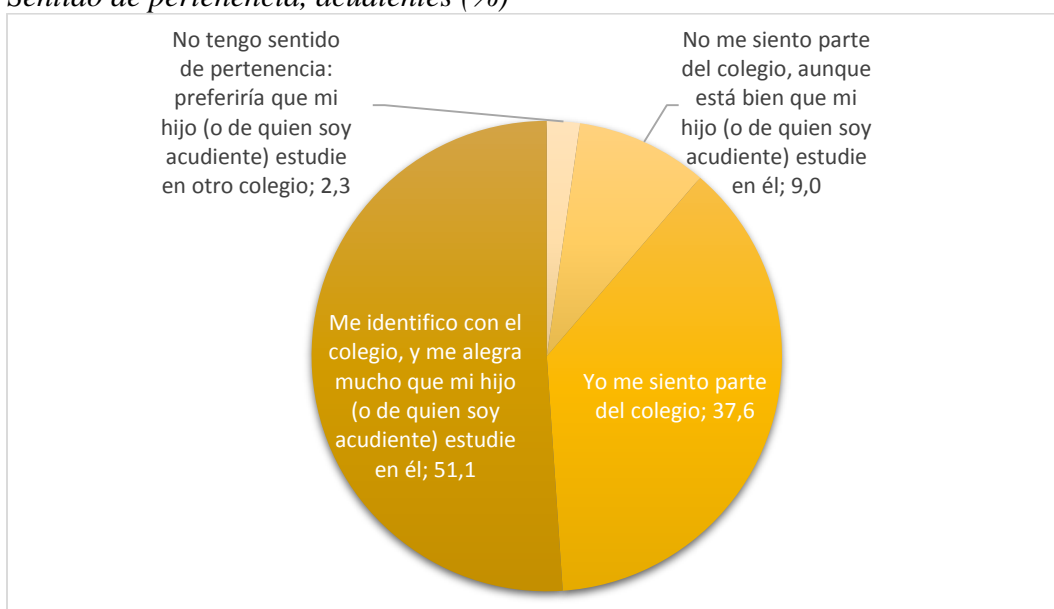
Sentido de pertenencia frente al colegio estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

La vivencia de los acudientes frente al sentido de pertenencia resulta altamente positiva, pues la mitad de ellos manifiesta no sólo *identificarse con el colegio*, sino que *se alegra de que su hijo/acudido estudie ahí*. Esto sumado al 37,6% de acudientes que solamente *se siente parte del colegio*. Aunque este porcentaje es menor que el observado en los estudiantes, la vivencia, en general, de los acudientes frente al sentido de pertenencia es similar a la de los estudiantes.

Gráfico 45
Sentido de pertenencia, acudientes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Aunque el sentido de pertenencia, al igual que la percepción de seguridad, varía con los actores y con los entornos (barrios, colegios, localidades), en términos generales se puede decir que los diferentes actores de la comunidad educativa tienen un amplio sentido de pertenencia hacia la IE. En el caso de los directivos docentes por ejemplo, estos suelen tener una visión muy optimista y positiva sobre el funcionamiento de los colegios; algunos maestros también aseguraron que, pese a que tienen diariamente problemas convivenciales muy complejos, se sienten orgullosos y felices de hacer parte del colegio en el que trabajan

Nosotros todos, profesores, el equipo directivo, todos, 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, a través del diálogo, podamos bajar como esos riesgos, esas sensaciones de agresión y así cambiar las cosas. (*Coordinadora, Colegio 8, Localidad 8*). (Correa, J. 2019 p.222)

Aunque algunos estudiantes de Media y de Secundaria mencionaron que no podían sentirse plenamente orgullosos de pertenecer a su Institución Educativa por los problemas de inseguridad del colegio y del entorno (experiencias que podrían explicar por qué para los estudiantes de 9° y 11° los porcentajes de sentirse orgulloso y parte del colegio bajan considerablemente comparados con los estudiantes de 5°), otros aseguraron que les gusta su colegio y el hecho de poder disfrutar con sus amigos de espacios como las canchas o los patios. Nuevamente resulta interesante que los lugares públicos sean a su vez espacios que los estudiantes de 9° y de 11° consideren como “buenos”, pero en este caso hablan de lugares verdes, despejados, limpios, en los que pueden tener contacto con la naturaleza.

En el caso particular del colegio 25 de la localidad 20, algunos estudiantes de Media señalaron que existe una relación entre las condiciones ambientales de su colegio y la reducción de los conflictos entre los estudiantes. De otro lado, la experiencia de los estudiantes de 5° es similar a la de los estudiantes más grandes, pues señalaron que lo que más los hace sentir orgullosos de su colegio es su grupo de amigos y las instalaciones de su colegio. Algunos padres de familia de dos colegios que participaron en el estudio, aseguraron que se sienten muy a gusto por el hecho de que sus hijos estudien en estos colegios.

Es un colegio fantástico porque cuando él entró no sabía ni leer ni escribir, y ya en segundo y no sabía nada, y acá me ha aprendido, y lo que sabe lo sabe gracias a Dios y a los educadores que están acá. Lo bueno de acá, de este colegio, no es tanto lo educativo sino lo formativo. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 4, Localidad 5*). (Correa J. 2019, p.224).

Mejoramiento de los entornos escolares. En la indagación por el mejoramiento de los entornos escolares, el Gráfico 46 muestra que la vivencia de los estudiantes de 5° en el Distrito está dividida frente a la participación de estas actividades. Aunque el 58,2% de estudiantes manifiesta haber participado en actividades para mejorar los alrededores del colegio, el 47% considera que *el colegio está mejor con esas actividades* y el 11,2% considera que *el colegio no mejora* con este tipo de actividades. De otro lado, el 42% de los estudiantes en Primaria, no han tenido la vivencia de participar en actividades de mejoramiento del colegio y alrededores.

Gráfico 46

Participación en actividades dirigidas a mejorar los alrededores del colegio estudiantes de 5° (%)



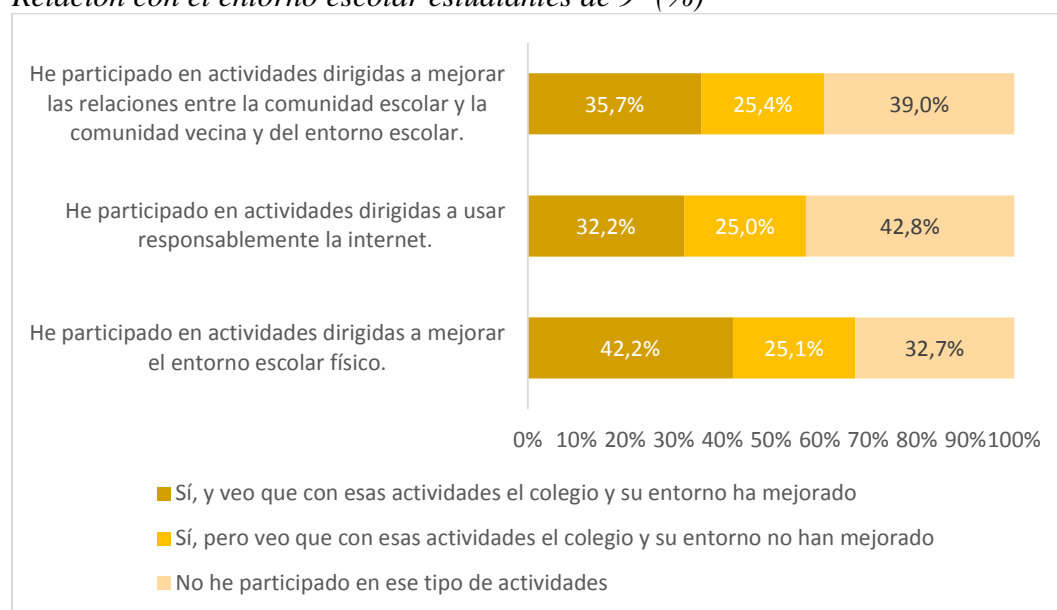
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Para el caso de los estudiantes de 9°, el Gráfico 47 muestra que su vivencia está dividida. Aunque el 67,3% de estudiantes manifiesta haber *participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno físico*, sólo el 42,2% considera que el colegio y su entorno han mejorado.

Como se observa, estas son las actividades en las que los estudiantes de 9° manifestaron, en mayor proporción, participar: el 32,7% dijo no haber participado nunca de ninguna. Frente al uso responsable del internet, el 57,2% dijo que había participado de estas actividades, pero sólo el 32,2% consideraba que éstas mejoran el colegio y su entorno y son las actividades que en menor proporción los estudiantes de 9° manifestaron participar. Finalmente, el 61,1% de los adolescentes manifestó participar en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar, los vecinos y el entorno escolar, pero tan sólo el 35,7% considera que esto ha tenido efectos positivos en el colegio y el entorno.

Gráfico 47

Relación con el entorno escolar estudiantes de 9° (%)



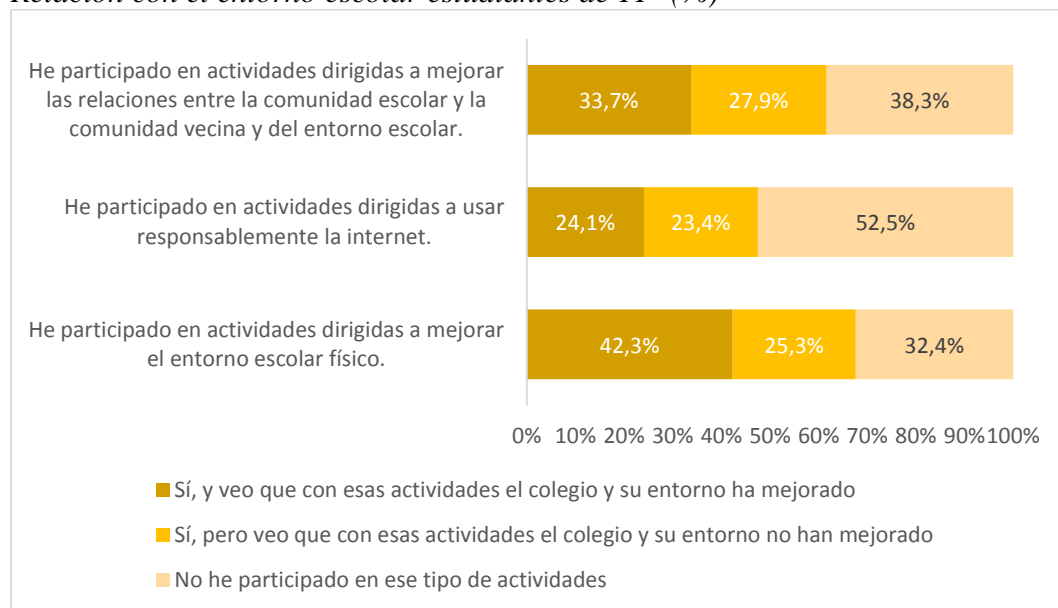
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Para el caso de los estudiantes de 11°, el Gráfico 48 muestra que su vivencia es bastante similar a la que manifestaron los estudiantes de 9°. El 67,6% de estudiantes manifiesta haber *participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno físico*, pero sólo el 42,3% considera que el colegio y su entorno han mejorado y como se observa, estas son las actividades en las que los estudiantes de 11° manifestaron en mayor proporción participar. por lo que

el 32,4% dijo no haber participado nunca de ellas. Frente al uso responsable del internet, el 48,5% dijo que sí había participado de estas actividades, pero sólo el 24,1% dijo que consideraba que éstas mejoraban el colegio y su entorno. Estas son las actividades que en menor proporción los estudiantes de 11° manifestaron participar, pues más de la mitad dijo no haber participado de ellas. El 61,6% de los adolescentes manifestó participar en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar, los vecinos y el entorno escolar, pero tan sólo el 33,7% considera que esto ha tenido efectos positivos en el colegio y el entorno.

Gráfico 48

Relación con el entorno escolar estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Desde la indagación cualitativa los relatos muestran una serie de intervenciones exitosas con miras a mejorar los entornos escolares, en las que han participado estudiantes, docentes y acudientes. Por un lado, algunos colegios reconocen que se ha presentado un rol de la policía para la reducción de la inseguridad en los entornos escolares.

El cambio positivo es que aquí siempre se reúne la policía a cambio de turno. (Estudiante H, Grado 5°, Colegio 15, Localidad 11). (Correa, J. 2019, p.225)

Yo he visto dos veces que una patrulla llegue ahí, también que a la salida de las 5, de las 2:30 y de las 6 de la mañana este acá para que nada nos pase. (Estudiante M, Grado 11°, Colegio 19, Localidad 18). (Correa, J. 2019, p.225)

Cerquita a mi casa hay una estación de policía, me gusta pasar, me siento segura. (Niña, Educación inicial, Colegio 18, Localidad 15). (Correa, J. 2019, p.225)

Como ha habido un incremento de la policía, ya llegan con más frecuencia y todo, y pues acá, la verdad, este año no hemos visto ningún conflicto y el pasado prácticamente tampoco” (Acudiente M, Est. Media, Colegio 15, Localidad 11). (Correa, J. 2019, p.226)

También se destacan ciertas intervenciones realizadas por la Alcaldía, las cuales han ayudado a mejorar la convivencia y la seguridad en los barrios como el mejoramiento de la seguridad en ciertos parques a través de cámaras de seguridad o intervenciones físicas que los han mejorado. Se reconoce también el fortalecimiento del programa *Al colegio en bici*, el cual ha permitido que más niños y niñas del colegio puedan trasladarse de forma segura a las IE.

Correa, J. (2019) afirma que los DILE de Suba y de Usaquén manifiestan que en sus localidades la Mesa de Entornos Escolares tiene un muy buen funcionamiento “como un escenario para la articulación de todas las acciones institucionales para el mejoramiento de la seguridad en los alrededores de los colegios”. (p.227). El DILE de Suba además afirmó que en algunos colegios de su localidad, han venido trabajado con padres y madres de familia en acciones para el mejoramiento de los entornos.

Hay colegios en específico donde hemos trabajado esos temas más fuerte porque hemos identificado que la población es mucho más cercana, como en el Ramón de Zubiría. Con apoyo de la comunidad del interior y del exterior, y con los padres de familia específicamente, hemos logrado un mejoramiento en los entornos escolares bárbaros, es una cosa de mostrar, es un ejemplo claro de que, cuando nos unimos y hacemos juntos ese trabajo, pues los resultados se evidencian de muy buena manera. (Correa, J. 2019, p.227)

Los estudiantes de uno de los colegios participantes en la investigación afirmaron que los vecinos del barrio donde está ubicado el colegio han instalado alarmas y cámaras de seguridad, lo cual consideran que es muy positivo para solucionar los problemas de seguridad.

...donde yo vivo ahí un pocotón de cámaras por si las moscas, si lo roban a alguien del barrio, entonces ver quién era el señor, y el hijo de la dueña de la casa donde yo vivo, él es el que maneja las cámaras, él es el que tiene el control de las cámaras. (*Estudiante M, Grado 5º, Colegio 15, Localidad 11*). (Correa, J. 2019, p.228)

Otros colegios que tenían problemas con su infraestructura que hacía que los estudiantes estuvieran a la deriva y en contacto constante con vendedores ambulantes y de drogas, manifestaron mejoras, lo cual redundó en una mayor percepción de seguridad.

En lo relacionado con las acciones para el mejoramiento de los entornos virtuales o digitales, sólo se vieron unas experiencias exitosas, pero aisladas, en dos de los colegios. Tanto docentes como estudiantes manifestaron que se han hecho campañas para la prevención de conflictos, evitar el *ciberbullying* y cómo cuidarse del internet, hechos que se relacionan con los resultados encontrados en el análisis cuantitativo. Incluso se ha trabajado el tema *ciberbullying* con los acudientes en el marco de las escuelas de padres.

De otro lado, una coordinadora de convivencia del colegio 18 de la localidad 15, señaló que en su institución se ha venido trabajando articuladamente para que todos los estudiantes se concienticen sobre la importancia de manejar responsablemente las redes sociales:

En este momento nosotros nos encontramos con la coordinadora Miriam, haciendo un trabajo muy fuerte sobre el manejo de las redes sociales porque la gran cantidad de conflictos que se nos está presentando en este momento en el colegio son por redes sociales. (*Coordinadora, Colegio 18, Localidad 15*). (Correa, J. 2019, p.230)

Otro aspecto importante para el mejoramiento de los entornos escolares es el fortalecimiento de las redes comunitarias. Según el análisis cualitativo, los relatos pusieron de manifiesto varios tipos de experiencias al interior de los colegios que involucran el trabajo mancomunado con asociaciones vecinales o comunitarias, fundaciones, organizaciones sociales que trabajan en los territorios e incluso con la Policía. Correa, J. (2019) menciona que un colegio tiene la particularidad de que varios profesores viven en el barrio vecino donde está el colegio, lo que les facilita

su acercamiento con los padres de familia y, por ende, el acercamiento de los padres a las dinámicas de la institución. Como consecuencia de esta situación, ha mejorado la participación de los acudientes en procesos como la revisión del PEI y del manual de convivencia, o la toma de medidas para mejorar la seguridad en los alrededores de la institución. (p.230)

Otra situación que ayuda a fortalecer las relaciones entre docentes y acudientes es que los padres trabajen en la IE como ocurre en uno de los colegios que participaron del estudio. En otro colegio, algunos maestros aseguraron que hay un proceso liderado por el rector y por las comunidades vecinas que busca que las zonas baldías que circundan al colegio pasen a ser propiedad de la institución.

En los hallazgos se corrobora que los problemas del entorno inciden en los colegios y su calidad. Se comenta, además, que el control de la seguridad resulta complejo, teniendo en cuenta que existen limitaciones frente a la fuerza policial. Los colegios deben ser entornos protectores y, por ende, bajo condiciones normales, la policía no puede entrar al colegio y requisar a los estudiantes.

Los participantes de la mesa de profesionales de la SED hacen una relación interesante entre autonomía, territorio y entorno escolar. En los colegios se enseña: ¿qué significa la autonomía en su territorio? Incluso, baño, salón, etc. Hay unos territorios controlados y no controlados en el entorno

escolar. Además, 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.

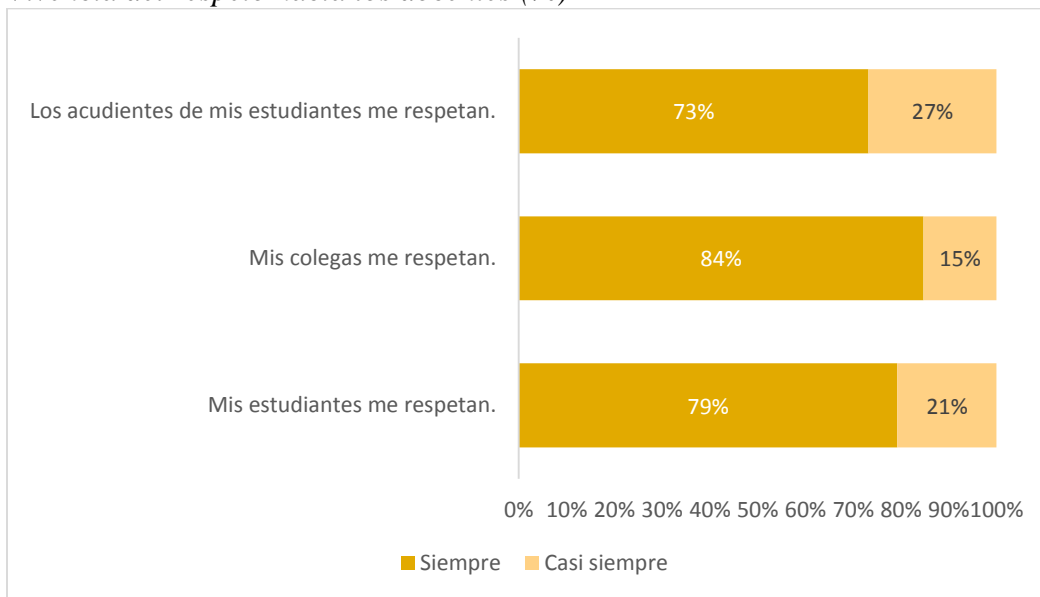
Relación familia-escuela. Los esfuerzos por involucrar a los acudientes de los estudiantes, más allá de su responsabilidad general de seguir la formación de sus hijos, parientes o acudidos, se reflejan en las recientes líneas de política publicadas, y el fortalecimiento de las escuelas de padres. Para el SISPED, tener en cuenta a los acudientes como otros sujetos del contexto escolar es uno de sus principales aportes en el marco de las investigaciones e intervenciones realizadas en los contextos escolares.

En este sentido, la relación que se establece entre los acudientes y los maestros es muy importante, porque puede convertirse bien sea en una oportunidad para potenciar todo el proceso educativo del estudiante, o en una oportunidad para frenarlo. Para el SISPED es importante saber cómo vivencian el respeto los docentes, directivos docentes y acudientes entre sí.

El Gráfico 49 muestra que los docentes del Distrito tienen una vivencia positiva sobre el respeto que reciben de la comunidad educativa en general incluidos los acudientes, pues el 73% está de acuerdo con que *siempre* es respetado por los acudientes y el 27% manifiesta que *casi siempre* es así; no se observa que algún docente manifieste que *casi nunca* o *nunca* lo respetan los acudientes. En el caso de los coordinadores, la vivencia es similar, aunque dista un poco en la magnitud de los porcentajes: el 55,7% de los coordinadores

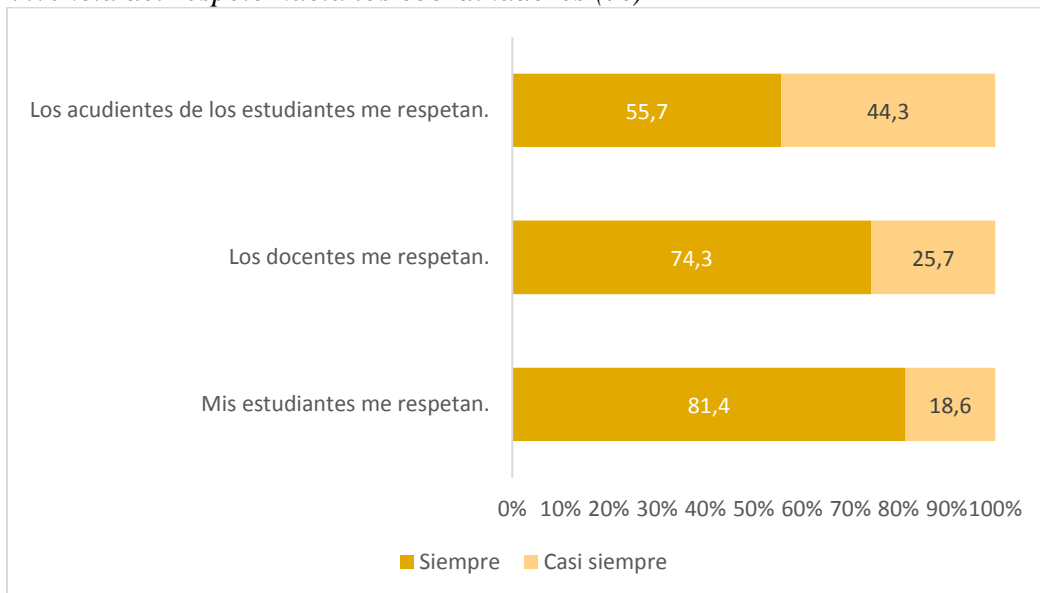
considera que *siempre* es respetado por los acudientes y el 44,3% afirma que esto es así *casi siempre* (ver Gráfico 50). Al igual que los docentes ninguno manifestó no sentirse respetado por parte de los acudientes.

Gráfico 49
Vivencia del respeto hacia los docentes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

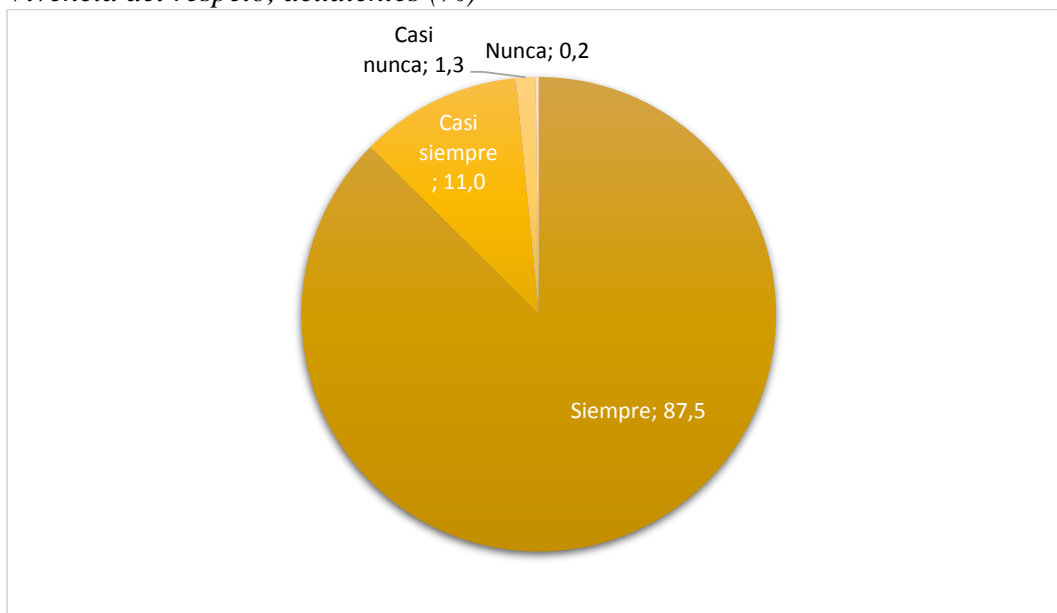
Gráfico 50
Vivencia del respeto hacia los coordinadores (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Lo anterior es bastante positivo frente al ejercicio docente. Resulta muy alentador para el proceso educativo del estudiante que sus profesores se sientan respetados dentro de la comunidad educativa.

Gráfico 51
Vivencia del respeto, acudientes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

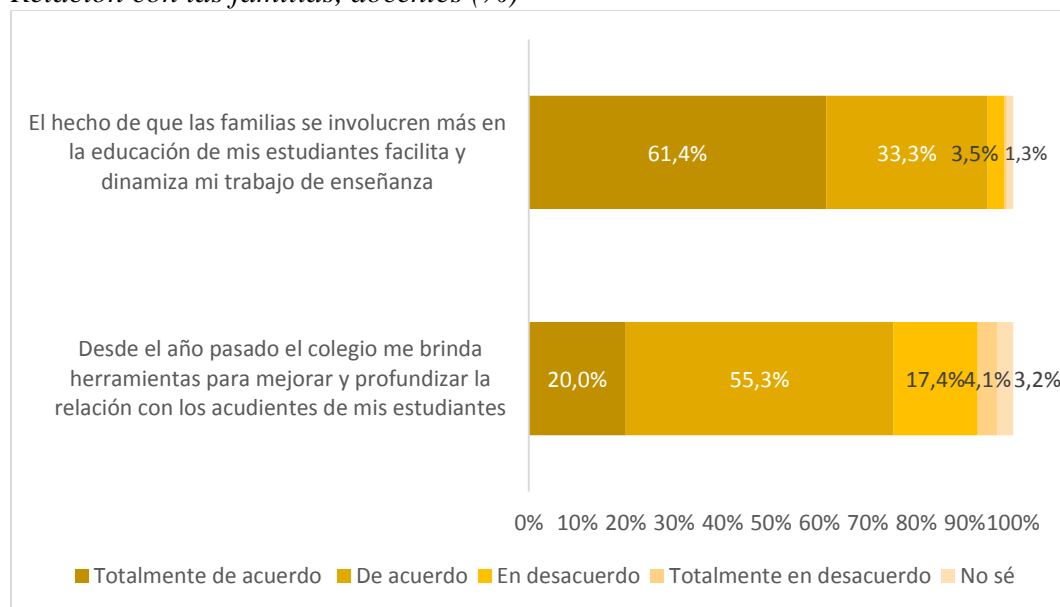
En el Gráfico 51 se puede ver que el 87,5% de los acudientes piensa que los maestros y directivas docentes los respetan *siempre*, y el 11% que *casi siempre*, lo que resulta muy importante en términos de las relaciones familia-escuela y que además se relacionan con los datos expresados por los maestros frente al respeto que sienten de parte de los acudientes; es decir, que los tres actores sienten que se respetan mutuamente.

Respecto al tema de la relación que la escuela (y sus actores) tiene con la familia, el Gráfico 52 muestra que las vivencias de los docentes del Distrito respecto a su relación con las familias, es positiva en general. Un poco más de la mitad está *de acuerdo* con que el colegio le ha brindado herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes y el 20% está *totalmente*

de acuerdo con esta afirmación. De modo que 75,3% considera que sí ha tenido herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes. De otro lado, el 61,4% está *totalmente de acuerdo* en que sí se facilita la enseñanza cuando las familias se involucran en el proceso educativo y el 33,3% está *de acuerdo*; de manera que el 95% de los docentes del Distrito considera que la enseñanza se dinamiza y facilita cuando los acudientes se involucran en el proceso educativo. Lo anterior visibiliza la importancia de este hecho tanto para docentes como para estudiantes.

Gráfico 52

Relación con las familias, docentes (%)

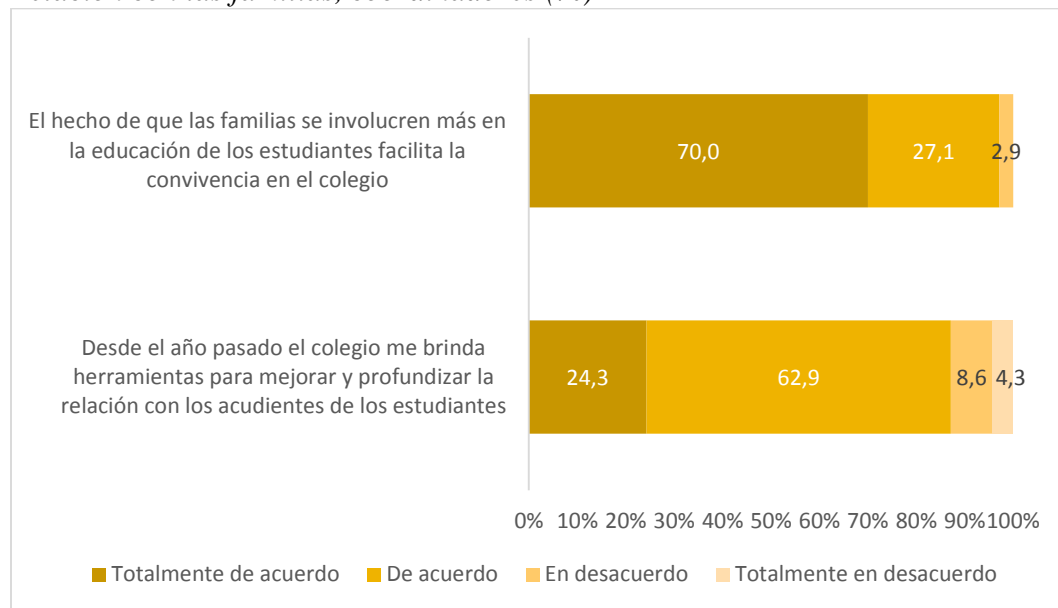


Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

El Gráfico 53 muestra las vivencias de los coordinadores encuestados respecto a su relación con las familias, las cuales resultan muy similares a la de los docentes, pues el 63% está *de acuerdo* con que el colegio le ha brindado herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes y el 24,3% está *totalmente de acuerdo* con esta afirmación; así, el 87,3% considera que sí ha tenido herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes. De otro lado, el 70% está *totalmente de acuerdo* en que sí se facilita la enseñanza cuando las familias se involucran en el proceso educativo y el

27,1% está *de acuerdo*, de manera que el 97,1% de los coordinadores considera que la enseñanza se dinamiza y facilita cuando los acudientes se involucran en el proceso educativo.

Gráfico 53
Relación con las familias, coordinadores (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Pareciera que el análisis cualitativo no se correspondiera con el análisis cuantitativo, pues aunque se ven relatos que manifiestan diferentes opiniones sobre la relación entre la escuela y el colegio, hay una tendencia hacia los relatos que muestran descontento sobre este tema. Además, la variedad de relatos responde también a la variedad de temas a los que hace referencia esta categoría, pues son muchos los puntos de encuentro que se dan en la relación familia-escuela, incluidos temas mencionados en otras categorías del SISPED.

Por ejemplo, uno de los temas que unen a docentes y acudientes es el tema de la seguridad de los estudiantes, tanto al interior del colegio como fuera de él, expresado en aspectos como la seguridad del entorno escolar (delincuencia común, consumo de PSA, entre otras), o en la resolución de

conflictos y convivencia escolar. En palabras de Correa, J. (2019), en alguno de los colegios entrevistados, los acudientes están coordinados y en contacto con los profesores para informarles distintas situaciones que pueden estar afectando a la comunidad educativa.

Muchos compañeros del colegio vivimos alrededor, ¿sí? y muchos padres de familia viven a 2, 3, 4 casas, entonces ellos nos informan. [...] El año pasado una niña permaneció como una hora fuera del colegio y un papá estaba haciendo gimnasio, pasó como tres veces y la vio y la vio y vino a decirme “allá hay una niña” y creo que salieron Germán y Sandra a buscarla. (*Maestra, Primaria, Colegio 8, Localidad 8*). (p.233)

Yo estaba en la puerta del colegio en el ingreso de los estudiantes y un padre me decía “uy profe, mire que acabo de venir de allí y resulta que llegó alguien en una moto y se le acercó a un estudiante y como que le pasó algo, no sé, me da miedo que sea droga lo que le haya pasado y eso sí me preocupa porque yo tengo mi hijo acá”. (*Maestro, Secundaria, Colegio 19, Localidad 18*). (p.233)

Sin embargo, frente al tema de la seguridad al interior de los colegios, pareciera haber más desencuentros; según lo que manifiesta Correa, J. (2019), existen dificultades para que los padres asistan a las invitaciones que se les hace para socializarles el Manual de Convivencia y para que asistan a los llamados del Comité de Convivencia, lo que genera conflictos con los acudientes. En algunas ocasiones estos conflictos derivan en agresiones físicas o verbales que son difíciles de resolver por las vías establecidas para ello.

Una coordinadora se tuvo que ir el año pasado porque una mamá le pegó en la puerta. (*Maestra, Colegio 21, Localidad 19*). (p.234)

[...] los maestros se sienten un poquito afectados, acá hay papás pesados y complejos a veces ¿no?, como muy defensores de sus estudiantes y no reconocen en el estudiante también la dificultad, entonces tenemos a veces papás groseros y pasados con la forma con que se dirigen a los maestros. (*Rectora, Colegio 8, Localidad 8*). (p.234)

De otro lado, los difíciles contextos familiares facilitan la poca participación de los acudientes en las actividades escolares, pues normalmente son familias con una alta vulnerabilidad económica.

Me decían, “profe, si yo vengo acá no le doy de comer”. Y uno le dice, “señora, es que es obligatorio”, y responden “pero si yo no voy a trabajar ese día me lo descuentan y la niña no come”. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.235)

Algunas son madres solteras, o sea, madres solamente con sus hijos, a veces no tienen trabajo, entonces consiguen empleo y es difícil pedir permiso. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.235)

Uno se da cuenta que llaman al acudiente y no está, “mi mamá no está, sale a las 6 de la mañana y llega a las 6 o 7 de la noche” ¿y su papá?, “lo mismo, sale a las 5”. Entonces uno se da cuenta que los estudiantes están solos. (*Maestro, Media, Colegio 21, Localidad 19*). (Correa, J. 2019, p.235)

Pareciera, a raíz del análisis de Correa, J. (2019), que la situación es distinta con los papás de los estudiantes más pequeños, es decir, los de Educación Inicial y los de Básica Primaria.

[...] entre el nivel sea más bajo, hay mayor participación de la familia. [...] Todas las etapas tienen sus aristas pero las familias tienden a alejarse del colegio cuando el muchacho está en décimo y once, pues solamente vienen por los boletines o la graduación. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*). (p.236)

A mí me va muy bien con los papás. [...] Yo no tengo dificultad con ellos porque, cuando no están siguiendo las normas o no me están cumpliendo, simplemente los llamo y les digo” (*Maestra, Educación inicial, Colegio 19, Localidad 18*). (p.236)

El autor menciona la situación particular de los colegios rurales o semirurales, en los que los acudientes suelen estar muy al tanto de las dinámicas de la escuela, hecho que, según él, puede deberse a que muchos padres de familia son exalumnos de la institución o, como en el caso del colegio 25 de la localidad 20, los profesores viven en la institución educativa.

Lo que resulta curioso, es que al preguntarles a los acudientes, su experiencia de relacionamiento con la escuela es muy positiva, tanto en la indagación cuantitativa como en la cualitativa. Según, Correa, J. (2019)

la gran mayoría de ellos aseguraron estar muy satisfechos -y muy agradecidos- con el rol pedagógico que desempeñan a diario los maestros de sus hijos. Así mismo, reconocieron el esfuerzo que hacen los docentes para fortalecer la formación en valores de los estudiantes y para velar por su seguridad y por una sana convivencia dentro de la escuela. (p.238)

En la poca trayectoria que tiene mi hija me he sentido muy asertiva desde el direccionamiento que tiene la directora del colegio con la metodología que usa ella, porque ella es transparente. En las reuniones que hay, o sea, sabe cuál es su foco y sabe qué asignarle a los padres de familia. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 8, Localidad 8*). (p.239)

Los acudientes también manifiestan que hay un compromiso real de ellos para ofrecerles una educación de calidad a los estudiantes y buscan diferentes estrategias para que esto sea posible, así como una buena relación tanto con estudiantes como con acudientes.

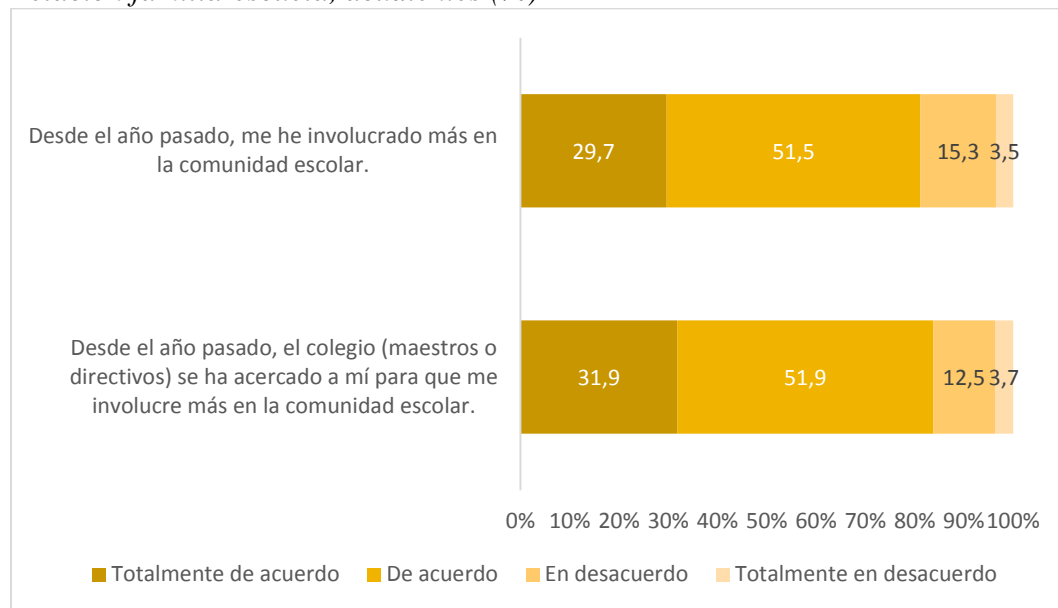
Me parece que todos los docentes desde su directiva buscan la mejor manera de gestionar o de desarrollar una buena implementación de educación para (los estudiantes) desde el día a día, desde que inician su jornada hasta que salen de esta, pues eso uno también lo ve reflejado en la reunión de padres de familia cuando el docente expresa todos los aspectos y las mejoras y las desmejoras a realizar, [...] entonces a partir de ahí uno se da cuenta que cada docente se apersona de sus alumnos de la mejor manera. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 8, Localidad 8*). (Correa, J. 2019, p.239).

Resulta curioso que el autor menciona un caso particular sobre una acudiente que dice no asistir al colegio porque “no lo necesita”, dado que su hija tiene un buen rendimiento académico. Esto sugeriría que algunos acudientes entienden la relación maestro-escuela como un tema meramente académico, que no involucra otros escenarios y aspectos del aprendizaje.

Los resultados del Gráfico 54 muestran que en general la vivencia de la relación familia-escuela, del acudiente, es muy positiva. Un poco más de la mitad de los acudientes está *de acuerdo* con que el colegio se ha acercado para que se involucre más en la comunidad escolar y el 32% está *totalmente de acuerdo*. De manera similar los acudientes respondieron frente al hecho de que

hayan sido ellos quienes se han involucrado más en la comunidad escolar. Estas respuestas son interesantes pues muestran coherencia entre las vivencias de los docentes, los coordinadores y los acudientes.

Gráfico 54
Relación familia-escuela, acudientes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Correa, J. (2019) manifiesta que “el principal espacio de involucramiento de los acudientes en las dinámicas del colegio son las escuelas de padres” (p.246), que suelen ser espacios convocados y dirigidos por los equipos de orientación para que los acudientes se acerquen más al colegio. En la experiencia de dos de los colegios que participaron en la investigación, la escuela de padres ha funcionado muy bien, con apoyos didácticos y uso de herramientas TIC que le permiten al colegio, mantener una relación constante y activa con los acudientes.

La escuela de padres funciona a cargo o liderada por el departamento de orientación. Nosotros tenemos casi semanalmente una sesión de escuela de padres con diferentes grupos... le voy a mostrar el boletín por ejemplo de esta semana y verá que hay temas de violencia en la situación familiar o la prevención de drogas incluyendo el alcoholismo. [...] La inmensa mayoría de padres tienen una relación armónica con la institución a través del diálogo de

las respectivas situaciones, hay un equipo de trabajo vinculado activamente al Consejo de Padres que está muy pendiente de las dinámicas. (*Rector, Colegio 10, Localidad 8*). (p.241)

[la orientadora] trata de hacer talleres que no sean charlas, trata de involucrarlos y que sean actividades como lúdicas, y cuando sucede esa programación no van solo los papás sino que pasan y recogen a sus niños en el salón para que puedan trabajarlo activamente, puedan participar en el taller papás y estudiantes. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 5*). (p.241)

[...] el viernes vienen a apoyarnos a la reunión de padres las psicólogas del colegio San José de Usme, son Salesianos, y bueno, se van a sentar con los padres de familia. (*Rector, Colegio 4, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.241)

La principal razón que manifiestan los colegios sobre por qué las escuelas de padres no han sido exitosas, es la falta de compromiso de los acudientes para asistir, pues los porcentajes de asistencia cuando los equipos de orientación los convocan, está, en el mejor de los casos, por debajo del 50%. Según Correa, J. (2019), esto se debe principalmente a dos razones; la primera a la falta de tiempo por parte de los padres y la segunda al desinterés. Para remediar esta situación, los colegios han implementado estrategias como condicionar la matrícula académica a la asistencia a las escuelas de padres o aprovechar la asistencia de los padres de familia a las entregas de boletines para realizar ahí mismo las distintas actividades que hacen parte de las escuelas de padres.

Finalmente, en el análisis cualitativo hay varias experiencias exitosas que pueden resaltarse como, el Día de la Familia que funciona bastante bien para unir al colegio y las familias. Uno colegio manifestó la implementación de un proyecto denominado “Familias aprendiendo de familias”, el cual realiza actividades de integración entre los acudientes, los estudiantes y los maestros y al parecer tiene buena acogida entre la comunidad. De otro lado, en un colegio de Usaquén se ha venido fortaleciendo el rol de la mesa local de padres y madres de familia, en la cual participan acudientes de colegios públicos y privados, y

se trabajan temáticas relacionadas con la importancia del vínculo familia-escuela.

Conclusiones

Este documento presenta el análisis mediante la triangulación de los resultados de la consulta a las fuentes primarias de tres de los ejes de la línea estratégica *Calidad Educativa para Todos* y de tres de las categorías de la línea estratégica *Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz* — mencionados en el Cuadro 1 y obtenidos a través de la indagación cuantitativa y cualitativa—. Después de realizada la triangulación, en esta sección se expondrán, a manera de conclusiones generales, los hallazgos principales que se obtuvieron por categoría y que se relataron a lo largo de este trabajo.

Calidad educativa para todos

Eje 2: Fortalecimiento de las Competencias del Ciudadano del Siglo XXI

Lecto-escritura. Desde el análisis cualitativo lo que se observa, es que en términos generales la comunidad educativa reconoce la importancia y el valor que tiene el programa *Leer es Volar*. Esto a través de su articulación con los procesos pedagógicos y curriculares, la pertinencia del programa con relación a las necesidades y los intereses de las IE, al mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER y el gusto que los estudiantes han adquirido por la lectura.

En el análisis cuantitativo llama la atención que la pregunta sobre el uso de la biblioteca fue la que menor porcentaje de respuesta positiva tuvo por parte de los estudiantes de los tres niveles educativos. Esto puede estar explicado por los relatos que dan cuenta de las barreras de acceso ya sea porque la biblioteca suele estar cerrada, porque existen dificultades para el préstamo de los libros, o porque el inventario de la biblioteca no es del agrado de los estudiantes. De otro

lado, los estudiantes también manifestaron una desmejora de las bibliotecas de sus colegios tanto en el espacio físico como en su dotación.

El uso de la biblioteca por parte de los docentes para desarrollar actividades con sus estudiantes es muy bajo, pues el 18,8% menciona que *siempre* trabaja con sus estudiantes usando la biblioteca escolar y el 32,4% menciona que *casi siempre* lo hace, lo que también podría redundar en el bajo uso de la biblioteca manifestado por parte de los estudiantes. A este respecto, el análisis cualitativo y cuantitativo se corresponden frente al uso de la biblioteca por parte de los docentes, pues ellos expresan críticas muy similares a las manifestadas por los estudiantes.

Desde el análisis cuantitativo lo que se encontró es que un poco más de la mitad de los acudientes (53,8%) no conoce el programa *Leer es Volar*, lo que evidencia una debilidad en la comunicación entre la IE y los acudientes, o entre acudientes y acudidos. De los que sí conocen el programa, el 21,7% manifestó que el programa ha mejorado mucho las habilidades lecto-escritoras del acudido, el 14,2% considera que las ha mejorado algo y el 7,2% y 3,3% considera que el programa, poco o nada ha mejorado las habilidades de lecto-escritura de los estudiantes.

En otros aspectos de esta categoría que se vieron en el análisis cualitativo, se encuentra que aunque no todos los colegios son beneficiarios del programa *Leer es Volar*, si existen estrategias para el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras a través de otro tipo de iniciativas como el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad – PILEO.

Competencias Matemáticas. En esta categoría no se encontró un diálogo tan claro entre el análisis cualitativo y cuantitativo. En algunos casos se pueden establecer algunas relaciones, pero no de manera directa. En este

análisis, se vieron relatos que manifiestan distintas didácticas y metodologías innovadoras por parte de los docentes, que buscan dinamizar la manera como son enseñadas las Matemáticas.

Desde el análisis cuantitativo no se puede ver si específicamente a los estudiantes de Media les gustan sus profesores del área de profundización de Matemáticas, pero sí manifestaron que les gustaban sus profesores de las áreas de profundización (83,8%), lo que va de la mano con los hallazgos del análisis cualitativo, que muestran que a los estudiantes de Media cada vez les gustan más las Matemáticas gracias al esfuerzo que han hecho sus profesores para dinamizar la asignatura. No obstante, esto último puede contrastar un poco con lo que manifestaron los estudiantes de 11°, pues apenas la mitad de ellos dijo que le gustaban las Matemáticas.

Para los estudiantes de Primaria, en términos generales, su vivencia ha sido bastante positiva. En el caso de los estudiantes de Secundaria y Media, el uso de las Matemáticas dentro (en otras materias) y fuera del colegio es alto, sin embargo, alrededor de la mitad de los estudiantes está de acuerdo con que le gustan las Matemáticas.

Los maestros que participaron en los grupos focales, manifiestan ser proactivos en la realización de actividades y llevar a cabo estrategias innovadoras en la enseñanza de las Matemáticas y su fortalecimiento. Lo anterior muestra una consonancia débil con lo manifestado por docentes y coordinadores en la encuesta, pues alrededor del 60% de los docentes de otras áreas manifestó realizar ejercicios de Matemáticas, y el 40% de los coordinadores manifestó lo mismo. Las maestras de Educación Inicial también evidencian una experiencia positiva y dan cuenta del desarrollo de estrategias innovadoras para estimular el pensamiento lógico matemático en los niños y niñas de Educación Inicial.

Respecto a los acudientes, vale la pena mencionar que desde el análisis cuantitativo se puede ver que el 77,3% de los acudientes considera que desde el 2018 el estudiante ha mejorado sus habilidades Matemáticas.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales. En lo cuantitativo, el 72,2% de los docentes manifiesta que hace uso de las TIC en su práctica educativa, los coordinadores manifiestan lo mismo en un 63%, y esto es corroborado con los relatos que se ven en la indagación cualitativa.

En el caso de los estudiantes de 9° y 11° por el contrario, se presenta una divergencia entre ambos análisis. En el análisis cuantitativo menos de la mitad de los estudiantes manifiesta que se haga uso de los computadores en otras materias diferentes a informática, mientras que en los relatos, los estudiantes se muestran satisfechos con las innovaciones pedagógicas que hacen sus docentes frente al uso de las TIC.

En el análisis cuantitativo los acudientes expresan que los estudiantes sí están haciendo uso de herramientas virtuales como internet y redes sociales para fines académicos. Esto se relaciona con lo encontrado dentro del análisis cualitativo, que menciona que los padres de familia reconocen que los maestros están usando estos recursos para dinamizar sus prácticas pedagógicas. Como un valor agregado, los acudientes mencionan que el uso de las TIC les permite involucrarse en el proceso formativo de sus hijos, porque los obliga a estar pendientes del uso que hacen de estas herramientas.

En el análisis cualitativo se encuentra una fuerte innovación tecnológica en las comunidades educativas, en la que participan docentes, estudiantes e incluso acudientes. Llama también la atención que todas las IE tienen experiencias de las prácticas innovadoras, lo que podría indicar que tal vez haya

más experiencias como estas en otros colegios del distrito.

Sin embargo, hay varias dificultades que manifiestan docentes y estudiantes para el uso efectivo de las herramientas tecnológicas, a pesar de que la dotación en los colegios sea buena. Algunos profesores ven estas herramientas como la posibilidad de diversificar sus estrategias de enseñanza, mientras que otros ven muchas dificultades para el uso de los mismos como mal estado de los equipos, obsolescencia o insuficiencia de los mismos, falta de internet o de conocimiento para su uso o *software* desactualizado. La falla en la conexión a internet es un problema reiterativo. Otra de las razones por las cuales los maestros pueden no hacer uso de la dotación tecnológica del colegio, es su propio desconocimiento para usar la herramienta.

Un hallazgo muy interesante que resulta del análisis cualitativo, es que la tecnología sea usada para realizar innovaciones en la práctica pedagógica en temas que tienen que ver, bien sea con procesos evaluativos o con realización de tareas o consolidación de redes con los padres de familia.

Segunda lengua. Desde el análisis cualitativo hay dos conclusiones que podrían sacarse con respecto a esta categoría. La primera, es que en términos generales, el Plan Distrital de Segunda Lengua ha beneficiado a los estudiantes de Media, sobretodo —esto con el fin de mejorar los resultados de las pruebas SABER—; la segunda, que las aulas de inmersión han resultado ser una estrategia exitosa.

Los estudiantes de 11°, quienes tienen una mayor intensidad horaria en segunda lengua, están satisfechos con la enseñanza que reciben del idioma inglés. Reconocen, además, el esfuerzo de los docentes, el material pedagógico y el uso de las herramientas TIC, lo que los hace sentirse preparados no sólo para enfrentar SABER 11 sino para iniciar su vida universitaria y/o laboral. En

consonancia con lo manifestado por los estudiantes, los docentes afirman que se ha dado un esfuerzo institucional por mejorar la formación de los estudiantes de Media en inglés y que ha sido la única área que ha tenido mejoras sustanciales en las pruebas. Sin embargo, lo que manifiestan los estudiantes de 9° es que la apuesta institucional está enfocada casi que por completo en la Media.

En el análisis cualitativo salieron a relucir las aulas de inmersión como un aspecto positivo, mientras que en el análisis cuantitativo este aspecto tuvo una valoración negativa por parte de los estudiantes. El 28% de los estudiantes de 9° manifestó hacer uso de ellas, mientras que lo mismo dijo el 31% de los estudiantes de 11°, pero además, alrededor del 13% de los estudiantes expresaron no tener ese recurso. El análisis cualitativo muestra que las valoraciones de las aulas de inmersión por parte de estudiantes y maestros son muy positivas, pues son un espacio que permiten practicar con personas angloparlantes, lo que sin duda mejora el aprendizaje y ayuda a la apropiación del idioma. De otro lado, el mejoramiento del nivel de inglés de los docentes también ha sido palpable, pues junto con el acompañamiento de la SED y/o de otras entidades que han firmado convenios con el distrito para estos efectos, los docentes han empezado a dar clases de inglés en otras áreas.

Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje Desde el Enfoque Diferencial

Atención a población diversa y vulnerable. Las estrategias de educación diferencial están fuertemente enfocadas en la población con Necesidades Educativas Especiales - NEE o con discapacidad y esto es muy evidente tanto en los hallazgos del análisis cuantitativo como cualitativo.

En el análisis cualitativo se valoran ciertos aspectos del acompañamiento y de la política de educación inclusiva, pero también se presentan críticas. Dentro de lo positivo se encuentra que hay acompañamiento pedagógico efectivo y oportuno por parte de la SED en lo que respecta a profesionales de apoyo especializados en la enseñanza a estudiantes con NEE y mejoras en la infraestructura y la dotación pedagógica. También se ha valorado positivamente la relación entre los docentes del colegio y los docentes de apoyo.

Dentro de los aspectos no tan positivos se señala la falta de capacitación que tienen los maestros para tratar a este tipo de población dentro del contexto escolar, así como la insuficiencia de los profesionales de apoyo, pues no alcanzan a cubrir a todos los estudiantes con NEE ni todos los colegios. Se suma la dificultad para que esos docentes de apoyo sean contratados a tiempo y la alta rotación que tienen entre las IE, lo que dificulta avanzar en los procesos educativos.

Los resultados cualitativos se corresponden bastante bien con los cuantitativos. El 72% de los docentes y el 86% de los coordinadores manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes con discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales, lo que confirma el fuerte enfoque que tienen tanto en la SED como en los colegios en la atención diferencial a este tipo de población.

En cuanto a las estrategias de educación diferencial para víctimas del desplazamiento forzado, el análisis cualitativo indica que al parecer la comunidad educativa no sabe qué estudiante es víctima de desplazamiento, o si en su colegio tienen este tipo de población. Es posible que esto se deba a que esa condición reviste cierta sensibilidad y el que sea de conocimiento público en el colegio pueda hacer que el estudiante sea revictimizado. También puede

deberse a que las familias decidan no reportar esta condición por miedo a la revictimización y a la estigmatización.

De otro lado cerca del 50% de los docentes manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado y el 15% manifestó desconocer si existía este tipo de población en el colegio. Los coordinadores manifiestan en 15,8 pps más que los docentes, que el colegio ha implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. Cerca de la mitad de los estudiantes de 9° y 11° desconocen si hay acompañamiento por parte del psicólogo u otros profesionales a los estudiantes que han sido víctimas del desplazamiento forzado.

Otros temas que surgieron en la indagación cualitativa, aunque con menor protagonismo, fueron las estrategias de inclusión a la diversidad sexual y étnica y las estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extra-edad. Frente a las primeras, el análisis cualitativo presenta hallazgos muy positivos pues la comunidad educativa reconoce la aceptación de la población sexualmente diversa y el reconocimiento creciente de esta población. En los temas de diversidad étnica la situación no fue positiva, pues muestra que en los colegios distritales aún se presenta discriminación por temas raciales, particularmente hacia los afrocolombianos.

Frente al tema de la diversidad sexual, se encuentra consonancia con lo visto en los estudiantes de 9° y 11°, pues ambas poblaciones manifestaron en porcentajes bastante altos estar de acuerdo con que en el colegio podían vivir abierta y libremente su orientación sexual, sin prejuicios o burlas de compañeros o profesores. Por otra parte, se indagó a estos estudiantes por la expresión de su creencia religiosa sin sentirse rechazados, y en los dos niveles se mostró una vivencia ampliamente positiva.

Respecto a las estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extra edad, se vio que el programa *Volver a la Escuela* está en funcionamiento, pero existen problemas con su implementación. Se menciona, principalmente, que el reingreso de los estudiantes que llevan por fuera del sistema escolar mucho tiempo, es muy complejo. La satisfacción frente a este tipo de programas es baja porque se han presentado problemas de convivencia, pues, en su experiencia, los docentes observan que los estudiantes en extra edad fomentan la indisciplina y la violencia en los demás alumnos. Desde el análisis cuantitativo el 53,3% de los docentes y el 65,7% de los coordinadores respondió que sí habían implementado estrategias de educación diferencial con esta población.

Uno de los hallazgos más interesantes del análisis cualitativo fue la masiva presencia de estudiantes venezolanos en los colegios y cómo frente a esta situación, se han generado estrategias para incluirlos dentro del sistema educativo y nivelarlos. Se destaca el esfuerzo de la SED para garantizar el derecho a la educación a esta población. Sin embargo, los estudiantes venezolanos relataron ser víctimas de matoneo por parte de sus compañeros. También se encontraron relatos que muestran conflictos entre acudientes venezolanos y colombianos y personal del colegio.

Eje 6: Transiciones Efectivas y Trayectorias Completas

Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED. En esta categoría, desde el análisis cualitativo las experiencias son positivas, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. También se observa que los colegios se movilizan para implementar la política de Media Integral, muy en línea con lo que establece la SED, pues tanto docentes como directivos docentes entienden que esta política redundará en los resultados de las pruebas SABER, —

que son la puerta de entrada a la educación universitaria— y en esa medida es importante.

En los cursos de profundización, las IE tratan de ofrecer cierta variedad en las áreas y en las temáticas, con el fin de que los estudiantes puedan elegir el que más se ajuste a sus intereses y necesidades, particularidades del contexto del colegio o las necesidades del mercado laboral actual. Otra de las bondades que se le reconoce a la política de Media Integral, es que confiere más responsabilidades a los estudiantes y desarrolla más esta cualidad en ellos

El tema de las líneas de profundización y de la oferta académica, en general, pareciera ser una de las mayores fortalezas del desarrollo de esta política. No sólo por la oferta de los cursos, sino porque al parecer las IE están recibiendo un fuerte acompañamiento por parte de los centros de educación superior (como universidad o SENA), así como de la SED.

Algo similar se ve en el análisis cuantitativo, pues la vivencia de los estudiantes de 11° ha sido positiva, particularmente en lo que tiene que ver con que en el colegio les han facilitado información sobre programas de educación superior y cómo acceder a ella, y que los profesores de las áreas de profundización tienen manejo de los temas. Frente a participación en actividades correspondientes al bachillerato diversificado en otros espacios diferentes al colegio y la participación en eventos sobre Ciencia, Tecnología, Emprendimiento e Innovación (CTEI), las vivencias de los estudiantes de 11° fueron las más bajas, pues solo el 53,4% manifestó haber participado en este tipo de eventos.

Por su parte, desde el análisis cualitativo, los docentes reconocen la importancia del acompañamiento de las universidades, y más teniendo en cuenta que ya se han visto resultados en cuanto al mejoramiento de las pruebas

estandarizadas. En el análisis cuantitativo también se observa una calificación positiva por parte de docentes y coordinadores de las actividades en las que han participado los estudiantes. En este tópico, el SENA tiene protagonismo, no sólo porque es una entidad reconocida a nivel nacional, sino porque su fuerte es la formación en habilidades concretas para el trabajo tal como lo expresan las personas en el marco de la investigación cualitativa.

Referente a las valoraciones negativas sobre los acompañamientos de las IES y centros de formación, algunos rectores y maestros manifestaron que éstos no han sido continuos, que las dificultades administrativas en los convenios retrasan la llegada de los profesionales de apoyo a los colegios o que éstos rotan con frecuencia en los colegios.

Escenarios de exploración por fuera del colegio. En esta categoría lo que pudo observarse desde el análisis cualitativo, es que los orientadores juegan un papel fundamental, pues son ellos los encargados de buscar estos espacios para los estudiantes dentro de la política de Media Integral

Desde el análisis cuantitativo el 65,2% de los estudiantes manifestó que el Servicio Social Estudiantil Obligatorio – SSEO también es un escenario de exploración y orientación para ellos. Desde lo cualitativo, las ferias universitarias son los espacios de exploración por excelencia, sin embargo, los relatos muestran que no se han realizado suficientes ferias o los estudiantes no han sido llevados. Aún así, según lo manifiestan los diferentes grupos de actores, el acompañamiento de las universidades y en general de IES es fuerte y muy reconocido por la comunidad educativa.

Orientación socio-ocupacional. El análisis cuantitativo muestra una vivencia positiva por parte de los estudiantes frente a la realización de eventos que les permite armar su proyecto de vida o que les ayuda a encontrar una

carrera. Desde lo cualitativo, los relatos muestran que la experiencia de los diferentes actores es variada y diversa desde las instituciones educativas.

Los estudiantes de Media aseguraron que han recibido acompañamiento para fortalecer sus proyectos de vida en el colegio, pero que algunas de las actividades tienen muy poca utilidad. Aunque algunos colegios manifestaron que el tema del proyecto de vida lo trabajaban desde antes de que el estudiante llegue a la Media Integral, no es del todo claro si este proceso está siendo útil o no para los estudiantes, pues, se ven relatos que distan mucho el uno del otro. Igual sucede con los acudientes, pues algunos manifiestan que no conocen ninguna iniciativa relacionada con los proyectos de vida, mientras que otros afirman lo contrario. Las opiniones de los docentes y coordinadores, en cambio, son bastante positivas desde lo cuantitativo. El 90% de ellos afirmó haber contribuido a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes y a la definición de sus metas personales.

Un aspecto interesante que salió en la indagación cualitativa es el que tiene que ver con la parte emocional de los estudiantes de 11° en esta etapa de transición. Se puede inferir que los estudiantes en general tienen incertidumbre y sienten ansiedad frente a lo que está por venir porque es desconocido o por las diferentes presiones que reciben. Los docentes reconocen esta situación de incertidumbre y tratan de apoyar a los estudiantes para tomar decisiones responsables y acertadas.

Equipo para el Reencuentro la Reconciliación y la Paz

Eje 1: Promoción

Participación ciudadana.

Gobierno Escolar. En lo referente al Gobierno Escolar, lo que se ve en la vivencia de los estudiantes de 5°, 9° y 11°, es que saben qué es el Gobierno Escolar y lo que éste hace, aunque en términos generales la vivencia de los adolescentes es más positiva que la de los niños y niñas de Primaria. El 12,3% de los estudiantes de 5° no sabe qué es el Gobierno Escolar, mientras que este porcentaje es de 5,1% para los estudiantes de 9° y de 4,7% para los estudiantes de 11°.

Frente al tema, la vivencia de los docentes es positiva. En mayor proporción los docentes están *totalmente de acuerdo* en que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año (38,8%) y la mitad está *de acuerdo* con esta afirmación. De otro lado, el 27,3% está *totalmente de acuerdo* en que tiene confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar y el 57,6% está *de acuerdo* con esto. Los coordinadores tienen una vivencia aún más positiva, pues en mayor proporción están *totalmente de acuerdo* en que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año (51,4%) y el 41,4% está *de acuerdo* con esta afirmación, mientras que el 45,7% está *totalmente de acuerdo* en que tiene confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar y el 44,3% de los coordinadores está *de acuerdo* con esta afirmación.

En términos, generales, los colegios conocen y siguen las normas del sistema distrital de participación y la comunidad educativa conoce los roles y responsabilidades de los distintos órganos del Gobierno Escolar. Desde la experiencia con la incidencia del Gobierno Escolar, no se ve un resultado unánime. Algunos relatos manifiestan un rol activo de los personeros durante todo el año, mientras que otros afirman que más allá del período electoral no se vuelve a saber nada de ellos. En el primer caso, se nota cómo el Gobierno Escolar cuenta con el apoyo de los docentes y directivos docentes de la institución. Las experiencias no tan positivas manifiestan que las instancias del Gobierno Escolar tienen poca o ninguna incidencia en la comunidad educativa.

De otro lado, a los estudiantes elegidos en el Gobierno Escolar se les presentan dificultades al momento de ejercer su rol como la falta de orientaciones acerca de éste, la falta de recursos para poder llevar a cabo sus propuestas de campaña o la falta de apoyo tanto de los docentes como de los directivos docentes para la participación en espacios de encuentro o de interlocución con otras instancias.

Hay experiencias que muestran que, a pesar de que el personero oficial es uno sólo por colegio, las diferentes jornadas académicas eligen a su propio personero, e incluso hay instituciones que manejan la figura del personerito, quien suele ser un estudiante de 5° de Primaria, con el fin de que estos tengan un representante en el Consejo Estudiantil que pueda comunicarse con el personero de la institución.

Participación cotidiana en el contexto escolar. La vivencia de los estudiantes de 5° en los temas de participación ciudadana dentro del contexto escolar es bastante positiva. El 69,1% de los estudiantes de 5° está *totalmente de acuerdo* con que son libres de participar en el aula de clase, y así mismo lo considera el 68,7% frente a la libertad de expresar las opiniones e ideas en el colegio y el 67,6% frente a la libertad de participar fuera del aula de clase.

Los estudiantes de 9° tienen también una vivencia positiva, aunque en porcentajes menores que lo que manifestaron los estudiantes de 5°. La mitad de los adolescentes está *totalmente de acuerdo* en sentirse libre de expresar sus opiniones e ideas y de sentirse tranquilo con participar en los espacios por fuera del aula de clase; así como la mitad de los adolescentes está *de acuerdo* en sentirse tranquilo con participar en el aula de clase.

La experiencia de los estudiantes de 11° es similar a la que manifiestan los estudiantes de 9°. El 47,7% está *totalmente de acuerdo* en sentirse libre en

el colegio de expresar sus opiniones e ideas y el 46,5% lo está frente a sentirse tranquilo de participar en espacios por fuera de clase, mientras que en porcentajes que oscilan entre el 43% y 47% los estudiantes de 11° están *de acuerdo* con las afirmaciones planteadas.

En términos generales, tanto docentes como coordinadores tienen una vivencia positiva de la participación en el contexto escolar, aunque la vivencia de los coordinadores se muestra más positiva. El 46,6% de los docentes afirma que está *totalmente de acuerdo* en que se siente libre de expresar sus opiniones mientras que el 64,3% de los coordinadores está *totalmente de acuerdo* con esta afirmación, sin embargo, el 42,6% de los docentes está *de acuerdo* con esto al igual que el 33% de los coordinadores.

Desde el análisis cualitativo se observa que la participación es diferenciada especialmente por nivel educativo, de manera que los más pequeños participan más. También se vio que existen jerarquías por edad o género que impiden para algunos la utilización de espacios de recreo. Sobre la participación en clase algunos maestros afirman que los estudiantes son muy tímidos y otros maestros manifestaron que sus estudiantes son muy participativos, no sólo en el aula de clase sino en todos los espacios de participación escolar.

Los estudiantes afirman, por su parte, que no les gusta participar porque sus compañeros se burlan de ellos o simplemente por vergüenza de hablar en público, especialmente en los grados de 9° y 11°. Esto se relaciona un poco con lo que se encontró en los resultados cuantitativos, en los que se encontró que las adolescentes manifiestan en 4,6 pps menos que los adolescentes que se sienten libres de *participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas o discusiones*.

Respecto a la participación de los estudiantes en espacios externos al aula de clase, algunos mencionaron la falta de apoyo por parte de los docentes. También se experimentan ciertas dificultades que manifestaron los maestros, frente a la participación en espacios por fuera del colegio para eventos de carácter cultural o deportivo porque no hay apoyo de la IE.

Se menciona también el Simulacro de las Naciones Unidas – SIMONU, que es conocido por todos los colegios porque les ha permitido a muchos estudiantes aprender a dialogar y a debatir con sus pares, pero en algunos colegios se manifestó que los docentes prohibían a los estudiantes participar del SIMONU o que por problemas de movilización de los estudiantes no podían asistir al evento.

Eje 2: Prevención

Entornos escolares.

Seguridad del entorno. En términos generales los estudiantes de 5, 9° y 11° en el Distrito se sienten seguros en el entorno escolar. Además, en un alto porcentaje respondieron afirmativamente que les han hablado de cómo evitar los peligros al usar internet.

La vivencia de los acudientes en términos de la seguridad en el entorno escolar difiere de la observada en los estudiantes. Sólo el 17,7% se siente *muy seguro* y el 41,7% se siente *seguro* en el entorno escolar, mientras que el 32,1% se siente *poco seguro*. De otro lado, están de acuerdo con que la comunidad escolar goza de seguridad según las condiciones del entorno, concretamente el 20% está *totalmente de acuerdo* y el 50,6% está *de acuerdo*. Sin embargo, la respuesta positiva no es unánime, y existe un 26% de acudientes que considera que esto no es así.

Factores como el nivel de riesgo de los barrios que colindan con los colegios, el tipo de espacios que los rodean (parques, zonas baldías, caños, ríos, avenidas, parqueaderos, locales comerciales), la cohesión de las comunidades educativas y su articulación con actores del entorno escolar como la Policía, los vecinos, etc., se perciben como variables determinantes a la hora de sentirse seguros o no en el entorno escolar. Los problemas de seguridad en el entorno escolar normalmente están relacionados con el microtráfico, bandas delincuenciales, ladrones y habitantes de calle y normalmente los parques y espacios públicos inadecuados son los más referidos como peligrosos por parte de la comunidad.

Las mujeres, tanto estudiantes como docentes y acudientes se sienten acosadas en los alrededores del colegio, por lo que su sensación de seguridad es mínima. Esto se relaciona con lo expresado por los acudientes en el análisis cuantitativo, pues las acudientes consideran en 13,6 pps menos que los acudientes que la comunidad escolar es segura. Esto incluso, llega hasta las niñas de Educación Inicial quienes también manifestaron sentirse acosadas o intimidadas en los alrededores del colegio.

Uno de los fenómenos que afecta la seguridad en el entorno escolar son las riñas entre estudiantes y/o con pandillas. También se encontró, en el análisis cualitativo, una relación entre la percepción de seguridad del entorno escolar vs. la presencia de migrantes venezolanos. Los diferentes actores experimenten un aumento de la inseguridad, porque consideran que con la llegada de venezolanos han aumentado los atracos, la prostitución y el microtráfico.

El rol de la policía pareciera no estar muy claro respecto a la seguridad de los entornos escolares. Hay comunidades que reconocen que en los últimos años ha aumentado la presencia de los efectivos policiales cerca a los colegios y que, por ende, se ha reducido la inseguridad, pero también se manifiesta que

el accionar de la policía suele ser tardío, poco efectivo y frecuente e incluso que algunos policías son cómplices de bandas delincuenciales.

Otro hallazgo interesante desde el análisis cualitativo es el de los lugares seguros vs. los lugares inseguros en los colegios. Frente a los primeros se destacan: salones, patio, cafetería, canchas y biblioteca. En lo concerniente a los espacios seguros en el exterior de los colegios, se mencionan sitios públicos y propicios para compartir en familia, como parques o espacios deportivos que cuenten con seguridad. Respecto a los espacios en los que los estudiantes se sienten inseguros, el elemento común es que son aquellos donde se presentan robos, agresiones de diversa índole y venta y consumo de sustancias psicoactivas, como los baños (aunque no exclusivamente). En lo referente a los lugares inseguros desde el exterior del colegio, se mencionan sitios públicos que no cuentan con las condiciones necesarias para ser seguros, es decir, son oscuros, no tienen vigilancia y no están en buen estado.

Un último punto que mencionaron en la indagación cualitativa respecto de la seguridad en el entorno escolar es la movilidad, que en muchas ocasiones es un elemento peligroso debido a la falta de señalización o de reductores de velocidad, o al alto tráfico que hay alrededor de los colegios.

Sentido de pertenencia. La vivencia de los estudiantes de 5° en el Distrito resulta altamente positiva, pues el 81,2% de ellos manifiesta no sólo *sentirse parte del colegio* en el que estudian, sino que se *siente orgulloso de estudiar ahí*. Lo mismo sucede con los estudiantes de 9° en el Distrito pues el 43,5% de ellos manifiesta no sólo *sentirse parte del colegio* en el que estudian, sino que se *siente orgulloso de estudiar ahí*. Algo similar se observa con los estudiantes de 11°; el 41% de ellos manifiesta no sólo sentirse parte del colegio en el que estudia, sino que se *siente orgulloso de estudiar ahí*. De igual forma la vivencia de los acudientes frente al sentido de pertenencia resulta altamente positiva, pues la mitad de ellos manifiesta no sólo *identificarse con el colegio*,

sino que *se alegra de que su hijo/acudido estudie ahí*, sumado al 37,6% de acudientes que solamente *se sienten parte del colegio*.

En líneas generales, los diferentes actores de la comunidad educativa tienen un amplio sentido de pertenencia hacia la IE. Los directivos docentes suelen tener una visión muy optimista y positiva sobre el funcionamiento en general de los colegios, algunos maestros también aseguraron que pese a los problemas convivenciales se sienten orgullosos y felices de hacer parte del colegio en el que trabajan; lo mismo sucede con los estudiantes quienes aseguraron que les gusta su colegio y el hecho de poder disfrutar con sus amigos de espacios como las canchas o los patios. Algunos padres de familia de dos colegios que participaron en el estudio, aseguraron que se sienten muy a gusto por el hecho de que sus hijos estudien en estos colegios.

Mejoramiento de los entornos escolares. La vivencia de los estudiantes en el Distrito está dividida frente a la participación de estas actividades. El 58,2% de los estudiantes de 5° manifiesta haber participado en actividades para mejorar los alrededores del colegio y el 47% considera que *el colegio está mejor con esas actividades*. Para el caso de los estudiantes de 9°, el 67,3% de estudiantes manifiesta haber *participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno físico*, pero sólo el 42,2% considera que el colegio y su entorno ha mejorado. Frente al uso responsable del internet, el 57,2% dijo que sí había participado de estas actividades, pero sólo el 32,2% dijo que consideraba que éstas mejoraban el colegio y su entorno.

Finalmente, el 61,1% de los adolescentes manifestó participar en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar, los vecinos y el entorno escolar, pero tan sólo el 35,7% considera que esto ha tenido efectos positivos en el colegio y el entorno. Algo similar ocurre con los estudiantes de 11°. El 67,6% manifiesta haber *participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno físico*, pero sólo el 42,3% considera que el

colegio y su entorno ha mejorado. Frente al uso responsable del internet, el 48,5% dijo que sí había participado de estas actividades, pero sólo el 24,1% dijo que consideraba que éstas mejoraban el colegio y su entorno. Finalmente, el 61,6% de los adolescentes manifestó participar en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar, los vecinos y el entorno escolar, pero tan sólo el 33,7% considera que esto ha tenido efectos positivos en el colegio y el entorno.

Los relatos muestran una serie de intervenciones exitosas con miras a mejorar los entornos escolares, en las que han participado estudiantes, docentes y acudientes. Por un lado, algunos colegios reconocen el rol de la policía en la reducción de la inseguridad en los entornos escolares. Por otro, se destacan ciertas intervenciones realizadas por la Alcaldía, las cuales han ayudado a mejorar la convivencia y la seguridad en los barrios como el mejoramiento de la seguridad en ciertos parques a través de cámaras de seguridad o intervenciones físicas que los han mejorado.

Se reconoce también el fortalecimiento del programa *Al colegio en bici*, el cual ha permitido que más niños y niñas del colegio puedan trasladarse de forma segura a las IE. Sólo se vieron unas experiencias exitosas en dos de los colegios en lo relacionado con las acciones para el mejoramiento de los entornos virtuales o digitales, manifestadas en campañas para la prevención de conflictos, evitar el *ciberbullying* y cómo cuidarse del internet.

Otro aspecto importante para el mejoramiento de los entornos escolares es el fortalecimiento de las redes comunitarias entre los diferentes actores de la comunidad educativa con diferentes tipos de actores como asociaciones de tipo vecinal o comunitario, fundaciones, organizaciones sociales que trabajan en los territorios e incluso la Policía.

Relación familia-escuela.

Los docentes del Distrito tienen una vivencia positiva sobre el respeto que reciben de la comunidad educativa en general incluidos los acudientes de sus estudiantes, pues el 73% está de acuerdo que *siempre* es respetado por los acudientes y el 27% manifiesta que *casi siempre* es así, a la vez que no se observa que algún docente manifieste que *casi nunca* o *nunca* lo respetan los acudientes. En el caso de los coordinadores la vivencia es similar. El 87,5% de los acudientes piensa que los maestros y directivas docentes los respetan *siempre*, y el 11% que *casi siempre*.

Las vivencias de los docentes del Distrito respecto a su relación con las familias, es positiva en general. Un poco más de la mitad está *de acuerdo* con que el colegio le ha brindado herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes y el 20% está *totalmente de acuerdo* con esta afirmación. De otro lado, el 61,4% está *totalmente de acuerdo* en que sí se facilita la enseñanza cuando las familias se involucran en el proceso educativo y el 33,3% está *de acuerdo*. La vivencia de los coordinadores encuestados resulta muy similar a la de los docentes, pues el 63% está *de acuerdo* con que el colegio le ha brindado herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes y el 24,3% está *totalmente de acuerdo* con esta afirmación. De otro lado, el 70% está *totalmente de acuerdo* en que sí se facilita la enseñanza cuando las familias se involucran en el proceso educativo y el 27,1% está *de acuerdo*.

Uno de los temas que unen a docentes y acudientes es el tema de la seguridad de los estudiantes, tanto al interior del colegio como fuera de él, expresado en aspectos como la seguridad del entorno escolar (delincuencia común, consumo de PSA, entre otras), o en la resolución de conflictos y

convivencia escolar. Sin embargo, frente al tema de la seguridad al interior de los colegios, pareciera haber más desencuentros, pues existen dificultades para que los padres asistan a las invitaciones que se les hace desde el colegio lo que genera conflictos con los acudientes. Los difíciles contextos familiares facilitan la poca participación de los acudientes en las actividades escolares.

Desde el lado de los acudientes la experiencia de su relación con la escuela es muy positiva, al igual que como lo manifestaron en la indagación cuantitativa. Los acudientes también manifiestan que hay un compromiso real de ellos para ofrecerles una educación de calidad a los estudiantes y buscan diferentes estrategias para que esto sea posible, así como una buena relación tanto con estudiantes como con acudientes.

La vivencia de la relación familia-escuela del acudiente en el análisis cuantitativo en general es muy positiva. Un poco más de la mitad de los acudientes está *de acuerdo* con que el colegio se ha acercado para que se involucre más en la comunidad escolar y el 32% está *totalmente de acuerdo*. De manera similar los acudientes respondieron frente al hecho de que hayan sido ellos quienes se han involucrado más en la comunidad escolar. Estas respuestas muestran coherencia entre la vivencia, desde lo cuantitativo, de los docentes, los coordinadores y los acudientes.

En lo cualitativo el principal espacio de involucramiento de los acudientes en las dinámicas del colegio son las escuelas de padres, las cuales tienen un buen o mal funcionamiento dependiendo del colegio. En algunos colegios funciona muy bien con apoyos didácticos y uso de herramientas TIC que le permiten al colegio, mantener una relación constante y activa con los acudientes, en otros la falta de compromiso de los acudientes para asistir no permite que las escuelas de padres sean una estrategia exitosa.

Referencias Bibliográficas

- Correa, J. (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*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.
- Correa, L. (2019). *Análisis de fuentes primarias del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 4*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.
- Pulido, O. (2017). *Informe técnico final que presenta los referentes conceptuales del sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, fase 2; y la consolidación del modelo del sistema*. Inédito. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá: IDEP.
- Rosero, J. (2014). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas y en instrumentos para la recolección de información y presente la estrategia de análisis de la producción documental de entidades externas al IDEP y la SED, como fuente secundaria del Estudio Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – Fase I”*. Bogotá: IDEP.
- Rosero, J. (2017). *Informe técnico final que presente la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cuantitativo del programa Calidad Educativa para Todos, en la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 2*. Bogotá: IDEP.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018). *Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública*. Bogotá: SED.
- Vargas, L. (2018). *Proceso y resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3*

Anexo 1

Codificación colegios módulo cualitativo, SISPED 2019

LOCALIDAD	NOMBRE COLEGIO	CÓDIGO	
3	Santa Fe	Aulas Colombianas San Luis	Colegio 1, Localidad 3
4	San Cristóbal	Juan Evangelista Gómez	Colegio 2, Localidad 4
5	Usme	Gran Yomasa	Colegio 3, Localidad 5
5	Usme	Provincia de Quebec	Colegio 4, Localidad 5
6	Tunjuelito	Rafael Uribe Uribe	Colegio 5, Localidad 6
7	Bosa	Carlos Albán Holguín	Colegio 6, Localidad 7
7	Bosa	Carlos Pizarro Leongómez	Colegio 7, Localidad 7
8	Kennedy	Castilla	Colegio 8, Localidad 8
8	Kennedy	Eduardo Umaña Luna	Colegio 9, Localidad 8
8	Kennedy	INEM Fco. de Paula Santander	Colegio 10, Localidad 8
8	Kennedy	Manuel Cepeda Vargas	Colegio 11, Localidad 8
9	Fontibón	Rodrigo Arenas Betancourt	Colegio 12, Localidad 9
10	Engativá	Charry	Colegio 13, Localidad 10
11	Suba	Veintiún Ángeles	Colegio 14, Localidad 11
11	Suba	Virginia Gutiérrez de Pineda	Colegio 15, Localidad 11
12	Barrios Unidos	Tomás Carrasquilla	Colegio 16, Localidad 12
14	Los Mártires	República Bolivariana de Venezuela	Colegio 17, Localidad 14
15	Antonio Nariño	Atanasio Girardot	Colegio 18, Localidad 15
18	Rafael Uribe U.	Clemencia Holguín de Urdaneta	Colegio 19, Localidad 18
18	Rafael Uribe U.	Enrique Olaya Herrera	Colegio 20, Localidad 18
19	Ciudad Bolívar	Ciudad Bolívar Argentina	Colegio 21, Localidad 19
19	Ciudad Bolívar	Cundinamarca	Colegio 22, Localidad 19
19	Ciudad Bolívar	Guillermo Cano Isaza	Colegio 23, Localidad 19
19	Ciudad Bolívar	Rural Quiba Alta	Colegio 24, Localidad 19
20	Sumapaz	Campestre Jaime Garzón	Colegio 25, Localidad 20

Fuente: Tomado de Correa, J. (2019)

Anexo 2

Anexo 3

Acta Mesa de Consulta sobre hallazgos de la línea CET con maestros y profesionales de la SED Septiembre 25 de 2019

Lorena Sofía Correa Tovar

MAESTROS

La Mesa de Consulta inició con una breve exposición a los maestros de lo que es el SISPED, de los dos tipos de indagaciones y de las herramientas usadas para obtener la información de las fuentes primarias. También se explicó brevemente el ejercicio que se realizaría en esa jornada con los maestros. A continuación, se presentaron por eje los principales hallazgos obtenidos en la indagación a fuentes primarias, sobre los temas correspondientes a la línea estratégica del PSE *Calidad Educativa para Todos – CET* de los ejes de *Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI*, *Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial* y *Transiciones Efectivas y Trayectorias Completas*. Estos hallazgos provienen de la sección de conclusiones de los dos documentos de triangulación elaborados por Lorena Sofía Correa (analista cuantitativo) y Correa y Juan José Correa (analista cualitativo) de la indagación del SISPED en la fase 4.

A continuación se presentarán los temas sobre los que hubo mayor discusión en la mesa con los maestros, pues no todas las categorías tuvieron el mismo nivel de discusión.

FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DEL CIUDADANO DEL SIGLO XXI

Lectoescritura. Se pregunta cómo ven el uso de la biblioteca. La profesora del colegio Carlos Alban H. manifiesta que en su colegio ocurre lo mismo que se encuentra en los hallazgos sobre el bajo uso de la biblioteca. La profesora del colegio Bolivia no reconoce el programa *Leer es Volar*, pero manifiesta que existe el proyecto PILEO y las actividades se hacen en el marco de este proyecto y van a biblioteca de Las Ferias. Hay prioridad sobre los estudiantes más grandes por los riesgos de ir a la biblioteca pública. Además la profesora de este

colegio manifestó que ahora hay un programa con un rincón-biblioteca en cada uno de los salones, pues no se cuenta con un espacio físico para la biblioteca.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales. En el colegio Bolivia hay acompañamiento del programa *Saber Digital* y es efectivo y facilita el uso de las TIC en la IE. Hay un asesor externo que hace acompañamiento al colegio cada 15 días. Los más pequeños creen que el computador y la internet es sólo para jugar. Es importante la gestión de los encargados. De otro lado la profesora del Carlos Alban H. manifiesta que además de los resultados presentados, también se desaprovechan los equipos; “hubo una ‘capacitación’ para el trabajo con tabletas, pero no fue efectiva ni bien realizada. Tenemos equipos e internet, pero nadie sabe las claves, están descargados, desactualizados”. Además, el no uso de las tabletas también se debe porque este debe pasar un proceso administrativo que es problemático y demorado. El profesor de 21 ángeles cuenta que las tecnologías no son solo aquello que llega del Estado, sino que los maestros también pueden hacer autogestión para generar sus propios recursos tecnológicos, como por ejemplo usar el televisor, que podría considerarse como una TIC de “gama baja”. Por otro lado, en la experiencia del colegio Castilla se ve que hay equipos (tabletas, computadores), sala de informática, tablero inteligente, *software* actualizado, pero la dificultad es que los inventarios están bajo la responsabilidad de los profesores, por lo que ellos no los usan, debido a que si ocurre algo con uno de ellos el costo por el que deben responder es alto. Es importante el fomento de los bienes públicos entre los docentes y entre los estudiantes.

Segunda lengua. En el colegio 21 Ángeles hay Plan Distrital de Segunda Lengua y se empieza desde preescolar. El profesor de este colegio manifiesta que es posible que este avance se dé porque la resistencia de los profesores ha disminuido después de 3 años. En este colegio se desarrollan diferentes estrategias para la enseñanza de esta lengua como letreros en inglés en el colegio y donde también participan los profesores. El colegio además tiene un apoyo del British Council. En el Carlos Alban H. hay aula de inmersión y se ha retomado con el *English Day*. El aula de inmersión ha permitido que los profesores se hayan acercado a la enseñanza del inglés. También hubo resistencia al principio. Sin embargo, se han presentado problemas con los nativos en temas de contratación, alojamiento, falta de pedagogía. En el caso del colegio Castilla los nativos que llegaron al aula de inmersión no sabían nada de pedagogía, por lo que el programa con aulas de inmersión se acabó (duró dos años). También se presentan trabas burocráticas, pues el trabajo con el aula de

inmersión no es fortalecido con los docentes de otras áreas diferentes a la secundaria y la media.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE DIFERENCIAL

La profesora del colegio Bolivia manifiesta que el que los profesores no sepan si los estudiantes son víctimas de conflicto es un problema del DILE porque los DILE son los que saben y deben pasar esa información al colegio. En este colegio se ha presentado que los padres exigen derechos por ser víctimas del conflicto y se escudan en su situación de víctimas del conflicto y abusan de eso para que no se corrija o eduque al estudiante.

La profesora del colegio Castilla manifiesta que es importante la capacitación de docentes para el trabajo con niños con discapacidad y el equilibrio emocional de los docentes, dado que están llegando muchos niños y niñas con discapacidad y la capacidad del colegio está desbordada. En el colegio no se ve racismo, pero sí problemas con venezolanos, pues son “defensores de sus derechos, pero no de sus deberes”. De otro lado se han presentado muchos problemas con los estudiantes extraedad pues los chicos son expendedores de droga. Afirma que es muy importante tener en cuenta a los estudiantes con talentos excepcionales dado que están totalmente invisibles en el sistema educativo.

De otro lado, en el colegio Carlos Albán, la profesora manifiesta que sí se necesita una capacitación de los docentes para trabajar con los estudiantes con discapacidad. No son muchos en el colegio pero hay algunos. Aunque hay ascensor no se utiliza porque las llaves las tiene el del almacén y no se puede usar. Así mismo manifiesta que no hay profesores adecuados para tratar niños con limitación auditiva y hay una niña que presenta un retraso mental pero no saben cómo tratarla. Se necesitan más docentes de apoyo y éstos deben responder al número de estudiantes con discapacidad en el colegio y no uno por colegio. La malla curricular se vuelve difícil para los estudiantes con discapacidad cuando hay una sola persona que se encarga de esto en el colegio.

El profesor de 21 Ángeles hace la aclaración de que no se usa la expresión “con Necesidades Educativas Especiales” sino que se debe decir estudiantes con discapacidad o en condición de discapacidad. Importante la formación al docente de planta, diferencia en la tipología de las contrataciones, y por la edad. Los maestros de aula tienen muchos miedos y se resisten bien sea a lo que traen

los docentes de apoyo o a las cosas nuevas para tratar esta población. Las políticas públicas no se corresponden con lo que sucede en las poblaciones, normalmente cuando un colegio cuentan con todo lo que dice la política pública, esto genera un fenómeno en el que toda una población se vuelque a ese colegio que cuenta con esos recursos lo que produce deserción por un lado y exceso de demanda por otro. Así mismo manifiesta que no hay forma de dejar capacidad instalada en los maestros si los colegios se rigen por lo que “traiga el nuevo alcalde”, no hay continuidad ni adecuación de las acciones de política pública y se da el fenómeno de “la proyectitis”; proyectos cortos por cumplir; es importante que se garantice que realmente se deje capacidad instalada en los proyectos de la SED; tiene que haber más tiempo, planeación y trabajo continuo y comprometido para que un proyecto siga en el colegio o tenga impacto, que se trabaje en equipo y que el trato de la discapacidad no se recargue en el docente de apoyo, es el equipo quien debe responder: coordinador, docente, rector, etc. De otro lado este docente afirmó que hay que involucrar a los estudiantes con talentos excepcionales o capacidades especiales, pues son muy vulnerables y se deben visibilizar. En este colegio hay un comité que puede nominar al estudiante que cree tiene la habilidad. La primera persona que llega es el orientador, la Universidad Nacional realiza unas baterías de pruebas para determinar ese talento, más pruebas de coeficiente. Normalmente se encuentran en estudiantes de 8vo en adelante, según este profesor. Así mismo él aclara que:

Capacidades excepcionales. Son quienes tienen habilidades en casi todas las áreas.

Doble excepcionalidad: que tienen discapacidad pero talento excepcional.

TRANSICIONES EFECTIVAS Y TRAYECTORIAS COMPLETAS

Según la profesora del Carlos Albán, quien docente de la línea de humanidades del colegio en media integral, le sorprenden los buenos resultados del SISPED, pues hay resistencias de los docentes “del núcleo” contra los docentes del programa de media. Importante la gestión del líder del programa para garantizar el éxito del programa en cada colegio; importante también el involucramiento de los acudientes. Ella manifiesta que pareciera que en los mismos colegios hay una resistencia a la política de media integral y ella siente como si hubiera una rendición de cuentas por parte de los docentes de media al resto del colegio. Hubo 3 estudiantes no se pudieron graduar por ceremonia en este colegio los cuales denunciaron frente al DILE y la SED este hecho, lo que hizo que ésta emitiera un comunicado diciendo que “el programa de media fortalecida” es optativo. Lo que desautorizó al colegio frente a la “obligatoriedad”, pues

aunque en general no hay obligatoriedad del programa, en el colegio sí estuvo obligatorio en el marco de la jornada única. Por esta razón se cayó la asistencia y abrió una brecha para que dejara de funcionar tan bien como venía. Se tiene un recurso humano que no se está aprovechando de manera adecuada. Los egresados sí reconocen lo beneficioso del programa y que es necesario mantenerlo en el colegio. Adicional a esto mencionó que es verdad que no se han hecho asistencia a ferias universitarias debido a que la firma de los convenios se hizo tarde (en julio), además de las dificultades con el transporte, lo que impide llevar a los estudiantes a otros espacios como IES, museos etc.

La profesora del colegio Castilla manifiesta que en el colegio sí es obligatoria de Media Fortalecida con la Universidad del Rosario y es muy exitosa. No hay almuerzo sino refrigerio reforzado. Igualmente se presentan quejas de compañeros del sindicato, por las resistencias generales al Programa.

El profesor de 21 Ángeles manifiesta varias cosas interesantes frente a este tema. Por un lado, habla de entidades privadas que realizan estrategias de fortalecimiento en habilidades socioemocionales, con ocasión de los resultados encontrados en el SISPED. De otro lado menciona que la orientación profesional no debe ser sólo del orientador y no debe ser sólo en 11. Se piensa que sólo es que les vaya bien a los estudiantes en el ICFES, para saber si el colegio es bueno o malo, pero no en la orientación del estudiante. El servicio social es una oportunidad importante de servicio a la comunidad y de que se den cuenta que existen este tipo de oportunidades en las que se pueden trabajar. Que los proyectos que hacen los chicos sirvan para resolver los problemas de la comunidad educativa.

Importante el reconocimiento de las reuniones con egresados del colegio, que no aparece claro en las conclusiones.

PROFESIONALES DE LA SED

FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DEL CIUDADANO DEL SIGLO XXI

Lectoescritura

Darío Naranjo

Puede haber un uso de la biblioteca pero ¿es el adecuado? El enfoque de las bibliotecas está cambiando mucho este año. No es tanto qué tanto se usa sino

cómo se usa. De otro lado, los administradores de planta no prestan los recursos porque si se llegan a dañar se los cargan a ellos. Frente al tema de los contratistas bibliotecarios, eso cambió este año en el que se existe un bibliotecario para varias instituciones lo que genera un cambio en el uso de las bibliotecas.

Olga Lucía Romero

Indaga si salieron algunos resultados sobre la diferencia entre pruebas estandarizadas y/o internas o por la aplicación de otras pruebas externas que hace el Distrito como SER o PISA. Además de esto hizo énfasis en que las Pruebas Saber no se hicieron el año pasado (sólo las de once), por lo que hay que revisar las menciones generales a los resultados de estas pruebas y a su uso en las IE.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales.

Darío Naranjo

Más que del uso que se da en las IE de las TIC es cómo se usa y el propósito de su uso. ¿Cuánto tiempo deben permanecer los estudiantes frente a las tablets? Por ejemplo para el no desarrollo de miodesopsias, autismo incluyente, problemas generales del neurodesarrollo. No se trata de que haya un 100% de uso sino de apropiación de la tecnología.

Mariela Bermúdez

El tema de las TIC es muy importante frente a cómo las redes sociales son una herramienta para la trata de niñas, niños y adolescentes, el estudiante puede ser captado por redes que utilizan a los niños, niñas y adolescentes para “pornografía infantil”. La Dirección de Ciencia y Tecnología hace ejercicios para alertar a los estudiantes en los colegios, pero se queda en lo técnico, se tiene que hacer más pedagógico e involucrar a los maestros y adultos. Si yo como maestro digo que no sé manejar las TIC y no sé cuáles son esos riesgos entonces ¿cómo hago para evitarlos?

Olga Lucía Romero

Indaga si salieron algunos resultados sobre la diferencia entre pruebas estandarizadas y/o internas o por la aplicación de otras pruebas externas que hace el Distrito como SER o PISA. Además de esto hizo énfasis en que las Pruebas Saber no se hicieron el año pasado (sólo las de once), por lo que hay que revisar las menciones generales a los resultados de estas pruebas y a su uso en las IE.

Segunda lengua

Mariela Bermúdez

Frente a la apuesta de bilingüismo se habla de inglés o francés. Pero en el caso de personas con discapacidad auditiva la segunda lengua debería ser la de señas. ¿Por otro lado están las personas que hablan lenguas indígenas, por qué no se promueve la enseñanza de otras lenguas indígenas propias del país? Este sería un punto importante en temas de inclusión si la SED le está apostando a eso.

Darío Naranjo

El bilingüismo parte de los estándares internacionales y de lo que está aprobado de manera internacional. Cuando se habla de bilingüismo se habla desde este enfoque. La Dirección de Tecnología y Educación reconoce el inglés y francés. La lengua es diferente. Aunque en Colombia se aprueba jurídicamente que la lengua se convierte en idioma. Otra cosa son las necesidades de “bilingüismo” por necesidad funcional, por ejemplo en el caso de las personas con capacidad auditiva.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE DIFERENCIAL

Mariela Bermúdez

El docente de apoyo es un apoyo para el docente para que puedan hacer las adecuaciones curriculares pertinentes, no para el estudiante. Y específicamente para los temas de discapacidad. Aunque en los colegios se lee su papel de otra forma, como si el apoyo fuera para los estudiantes.

La población víctima del conflicto sí se identificó en la matrícula cuando hubo acciones afirmativas, pero ahora eso no tiene ni necesidad ni justificación. Ahora, la garantía del derecho a la educación se debe garantizar a todas las personas; por eso, ya las personas no se identifican. La acción pedagógica pertinente no necesita del conocimiento de si los niños son o no víctimas. La SED hizo en su momento una acción afirmativa para la inclusión a la IE, sin que sea necesario que tenga sus documentos de “víctima”. Cuando no es necesario identificarse como víctima para acceder a la educación, no se hace necesario hacer el reconocimiento o la información necesaria de víctima para garantizar la educación. Para el nivel central es importante identificar a la población víctima, pero como maestro no se necesita tener el diagnóstico de

víctima para el quehacer pedagógico, la educación se debe garantizar sea víctima o no.

La Dirección de Inclusión está desarrollando una línea de educación al inmigrante con ACNUR.

Camilo Isaza

El programa *Volver a la Escuela* se derrumba cuando un solo orientador maneja el programa. El peso convivencial estaba en manos de varias personas, ahora está sólo en el orientador, entonces cae la eficiencia y la oportunidad de atender los casos que se presentan en *Volver a la Escuela*. Ha sido un trabajo duro para bajar esa carga actitudinal por parte de la SED, pero ahora esa carga está en poblaciones específicas como afros, indígenas, venezolanos. Es necesario pensarse en una estrategia de convivencia para dar respuesta a los casos presentados frente al programa. Violencias simbólicas porque los estudiantes detentan esas discriminaciones tradicionales. La convivencia se convierte en una barrera de regreso efectivo a la escuela.

Mariela Bermúdez

A *Volver a la Escuela* llegan no solamente los que vuelven sino aquellos para quienes la escuela no es una respuesta. ¿Cuál es la respuesta del colegio ahí?

No se puede descartar la educación virtual, pues a veces puede responder a las necesidades de NNA.

TRANSICIONES EFECTIVAS Y TRAYECTORIAS COMPLETAS

Se hizo énfasis en competencias Matemáticas, inglés de las pruebas SABER o de acceso a la Universidad. Hay ferias expo universitarias, pero se realizarán en octubre.

Cuando a los estudiantes se les empieza a hablar de la universidad, es un universo nuevo porque no se les ha hablado de esas expectativas, tienen otras, no se concibe que los estudiantes puedan entrar a la universidad. Entrar con otras realidades es distinto y les genera estrés. Hay un tema importante relacionado con los acudientes y es que ellos mismos no tienen como expectativa la entrada a la universidad de sus hijos. Hay una gran desconexión con la ciudad y las posibilidades que brinda.

Festival de Cortos: pueden abrirse a otras posibilidades que no sean las tradicionales, como los audiovisuales y que no es restringido a personas que tienen otro tipo de recursos o más recursos.

Anexo 4

Acta Mesa de Consulta sobre hallazgos de la línea EERRP con maestros/as Septiembre 27 de 2019

Lina María Vargas Álvarez

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 cualitativa) 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.

Acercas 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 es 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 consignent los eventos escolares.

Anexo 5

Acta Mesa de Consulta sobre hallazgos de la línea EERRP con profesionales SED Septiembre 27 de 2019

Lina María Vargas Álvarez

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 cualitativa) 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.



INFORMES DE CONSULTAS
FUENTES PRIMARIAS

AÑO 2019



LAVOZ DE LOS SUJETOS

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



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP