



ANÁLISIS DE POLÍTICA

AÑO 2019

LAVOZ DE LOS SUJETOS

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

ANÁLISIS DE POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL

PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2016-2020 *Hacia una ciudad educadora*

**A partir de los resultados de la aplicación del SISPED
2019**

Omar Pulido Chaves
Jorge Alberto Palacio Castañeda
Autores



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Tabla de Contenido

Análisis de política pública educativa distrital 2019: Plan Sectorial de Educación 2016-2020 <i>Hacia una ciudad educadora</i>	4
Calidad educativa para todos en los contextos escolares	8
Eje 1: Fortalecimiento de la gestión pedagógica	8
Ajuste curricular y del PEI para la jornada única	8
Manejo integral de la evaluación	10
Eje 2: Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI.....	11
Lecto-Escritura.....	12
Competencias matemáticas	13
Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales.....	13
Segunda lengua	14
Eje 3. Uso del tiempo escolar.....	15
Recurso humano para la extensión de la jornada escolar.....	15
Infraestructura	15
Servicios para la implementación de la Jornada Única.....	16
Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje desde el Enfoque Diferencial.....	16
Atención a población diversa y vulnerable	17
Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extra edad	18
Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes	18
Formación inicial	18
Formación avanzada	18
Formación permanente.....	19
Innovación.....	20
Reconocimiento	20

Eje 7: Transiciones efectivas y trayectorias completas.....	21
Diversificación de la oferta de Educación Media en las IE	21
Escenarios de exploración por fuera del colegio	22
Orientación socio-ocupacional.....	22
Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz	23
en los contextos escolares	23
Eje de promoción	23
Convivencia escolar	23
Competencias socioemocionales y ciudadanas.....	26
Participación.....	26
Planes y manual de convivencia	27
Eje de prevención.....	28
Entorno escolar	28
Relación familia-escuela	28
Eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado.....	29
Alianzas educación pública-educación privada.	29
Conclusiones	30
En relación con las dimensiones interpretativa y comprensiva del SISPED	31
Línea estratégica Calidad educativa para todos	31
Línea estratégica Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz en los contextos escolares.....	38
En relación con las percepciones generales sobre política pública.....	42
Referencias.....	45

Análisis de política educativa distrital: Plan Sectorial de Educación 2016-2020 *Hacia una ciudad educadora*

A partir de los resultados de la aplicación del SISPED 2019

Omar Pulido Chaves¹

Jorge Alberto Palacio Castañeda²

El presente documento expone la síntesis política de los principales resultados arrojados en la cuarta fase del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares - SISPED, realizada en 2019. Se centra en los resultados del SISPED que hacen parte de su campo endógeno, constituido por las dimensiones descriptiva (que da cuenta de las vivencias de la política distrital desde las voces de los sujetos -fuentes primarias y secundarias-) y analítica (de la información recogida en la dimensión descriptiva, pasándola por el tamiz de unas categorías establecidas dentro del Sistema a partir de su comprensión del Plan Sectorial de Educación), previstas en el diseño general.

De manera más específica, el documento se construye con base en la síntesis de resultados relevantes filtrados por los ejercicios de análisis comparado y triangulación de la información cuantitativa y cualitativa previstos en el SISPED, que dan cuenta de la lectura analítica de las dos líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación 2016-2020: Bogotá, Ciudad educadora (SED, 2017), escogidas para el seguimiento: *Calidad educativa para todos (CET)*, y *Equipo por la educación para el reencuentro*, la

¹ Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia; Doctor en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica. Responsable Referentes Conceptuales, Equipo Diseño SISPED 2016-2017. Correo electrónico: opulido2@gmail.com

² Psicólogo, Universidad de los Andes; Master en Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Montréal; Máster en Escrituras Creativas, Universidad de Salamanca; Seminarios doctorales en Educación, Universidad del Valle, Universidad de la Salle Costa Rica, UNED. Seminarios doctorales en Antropología, Universidad de los Andes; Profesional Especializado IDEP, Responsable institucional y académico Proyecto SISPED. Correo electrónico: jpalacio@idep.edu.co

reconciliación y la paz (EERRP), (Vargas, L. M., Correa, J., Correa, L. & Palacio, J., 2019).

Esto significa que la aplicación puede entenderse como un avance en el proceso de implementación del SISPED, y que estos resultados acumulan al proceso de ajuste y consolidación del sistema. Debe advertirse, no obstante, que la escogencia de estas dos líneas se soporta en que la primera constituye el énfasis central de la política educativa distrital, en consonancia con la tendencia que se impone en los ámbitos global y nacional: el mejoramiento de la calidad educativa; y la segunda, por una parte, en una solicitud específica de la SED, en atención a la importancia del tema en el contexto que se abría para la ciudad y para el país con la firma de los acuerdos de paz y la política para el post acuerdo; y, por otra, para actuar sobre uno de los temas más sensibles relacionados con la convivencia escolar.

La diferencia entre este documento y los producidos durante el proceso consiste en que el análisis político no se limita a presentar los resultados, sino que los problematiza, sugiere, valora y proyecta en función del contexto político en que se hace el seguimiento al Plan Sectorial, que se caracteriza por la presencia de tensiones en las relaciones de poder. Este documento, concreta un primer momento de proyección de la política pública más allá de su carácter técnico e instrumental, en la línea de entenderla como un instrumento de acción de la sociedad civil, sin el cual se pierde el atributo de “pública” que la define. Esto equivale a decir que el Plan Sectorial que se lee en el seguimiento no termina con el cierre de la administración, sino que continúa como factor de empoderamiento social y posibilidad de ajuste y recomposición de las líneas de acción necesarias para la realización del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes del Distrito Capital.

La coyuntura de empalme con la nueva administración que inicia en el 2020 hace que los resultados del SISPED sean de gran utilidad para la interlocución entre la

administración y la ciudadanía, no solo como instrumento de evaluación de lo realizado sino, principalmente, como instrumento para la ampliación del consenso que legitima el acceso a las instancias de gobierno de los sectores de la sociedad que lograron legitimar su propuesta de construcción de ciudad en las urnas. Esto refuerza su valor político con base en los resultados de un ejercicio técnico riguroso. La coyuntura hace que los resultados de esta aplicación de SISPED sirvan como elemento de valoración de cierre, no solo de una administración sino, probablemente, de un ciclo que instala una nueva correlación de fuerzas sociales y políticas en el Distrito Capital.

En el tejido del texto, las “salidas” de los resultados hacia el ámbito más político y valorativo se encuentran en las referencias a la relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación (MLI) del SISPED, instancia colegiada que ha estado en actividad durante el proceso de seguimiento, en donde se reciben los informes técnicos y se discuten a la luz de los referentes propios de cada uno de sus miembros, en un ejercicio complejo de “triangulación cognitiva”, como lo denomina el responsable académico y coordinador del SISPED, que se enriquece con las visiones históricas y políticas de sus integrantes. Esta instancia pone en juego procesos de interpretación comprensiva y crítica y propone posibilidades de desarrollo y recomendaciones a futuro para la formulación de la política educativa y para la cualificación del Sistema de Seguimiento. A esta mesa concurren el equipo de trabajo del SISPED y expertos invitados que debaten la información arrojada por los diferentes módulos del Sistema, enriqueciendo así la visión sobre el sector educativo distrital. Su retroalimentación es parte importante de la innovación del Sistema; permite que el proceso cumplido cierre el bucle y vuelva a empezar en un nuevo ciclo, a la manera de una espiral que representa el sentido del ejercicio, pues “en cada vuelta hay un valor agregado del Sistema” (Palacio, Páez, Pulido, Torres, & Vives, 2019).

Para diferenciar claramente el ejercicio técnico de seguimiento del análisis político, este documento se estructura en función de los componentes de las dos líneas estratégicas

del Plan Sectorial, tejidas con las “salidas” arriba mencionadas, y se complementa con las conclusiones que contienen la intención problematizadora, sugerente, valorativa y proyectiva a la que se hizo alusión. Esta manera de entender el contenido del documento define el lugar de enunciación desde el cual se elabora. Es un documento que está a caballo, o sirve de bisagra, entre lo que produce el SISPED, atado a los contenidos específicos del Plan Sectorial, y los deseos sobre lo que se quisiera que este incluyera, expresados por las personas vinculadas al sistema, especialmente quienes integran la Mesa de Lectura e Interpretación.

De esta manera, la estructura que encontrará el lector es la siguiente:

La primera parte presenta los resultados de la línea Calidad Educativa para Todos en los Contextos Escolares, desagregada en sus ejes y componentes.

La segunda parte presenta los resultados de la línea Equipo por la Educación para el Reencuentro la Reconciliación y la Paz en los Contextos Escolares, desagregada en sus ejes y componentes.

La tercera parte presenta las conclusiones que concretan el análisis político propiamente dicho.

Por último, están las referencias a los textos consultados.

Calidad educativa para todos en los contextos escolares

La calidad es entendida en el plan sectorial como el “sentido más profundo de la educación” y como condición para alcanzar la “felicidad plena para todos” y el desarrollo integral de los ciudadanos. El eje articulador de esta política es su “construcción compartida” (“asunto de todos”); y su prioridad es el “desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, desde la primera infancia hasta la educación superior, con equidad e inclusión, a través de acciones focalizadas y diferenciadas que permitan la reducción de las brechas de desigualdad en bienestar, calidad y oportunidad” (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2017, pág. 79 y ss.).

El SISPED realizó la indagación sobre los siguientes ejes: Fortalecimiento de la gestión pedagógica; fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI; uso del tiempo escolar; oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial; Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes; transiciones efectivas y trayectorias completas.

Eje 1: Fortalecimiento de la gestión pedagógica

Partiendo del reconocimiento de la autonomía institucional y el empoderamiento de la comunidad educativa, el fortalecimiento de la gestión pedagógica pretende lograr esos

propósitos mediante el acompañamiento coordinado, integral y sistemático a las instituciones educativas en torno a los siguientes asuntos (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2017, pág. 81):

Ajuste curricular y del PEI para la jornada única

Está dirigido a fortalecer el andamiaje curricular e institucional de los colegios del distrito.

Se constató que la mayoría de las comunidades educativas realizan periódicamente ejercicios autónomos y participativos relacionados con el ajuste del PEI, del manual de convivencia y de los planes de estudio, con o sin acompañamiento de la SED. Estos ejercicios han involucrado distintos estamentos, sedes y jornadas académicas de las IED, constituyendo un logro muy importante. No obstante, los acompañamientos pedagógicos de la SED se concentraron en los colegios que están implementando la jornada única o la jornada extendida, hecho que ha generado malestar y críticas por parte del personal docente; y más de la mitad de los maestros y maestras consultados manifestaron no haber recibido acompañamiento ni orientaciones por parte de la administración distrital. Esta constatación puede estar sesgada si se toma en consideración que los/as coordinadores/as pueden tener información adicional que no llega al personal docente, lo que pone en evidencia fallas los procesos

comunicativos dentro de los colegios y/o una débil focalización de los acompañamientos (Vargas, L.M., 2019; Correa, J.J., 2019)³.

Quienes han recibido apoyo de la SED reconocen las habilidades y el profesionalismo de los docentes externos (Pares de Acompañamiento Pedagógico - PAP-) y la pertinencia y adecuación de los convenios suscritos con universidades para el apoyo específico en lo que tiene que ver con la media integral y la educación inicial. De todas maneras, hay inconformidad por los problemas contractuales que impiden la presencia continua oportuna de los PAP. Se reconoce que La jornada única ha generado cambios positivos en los currículos, pero hay que llenar un vacío para explicar por qué hay un sector de maestros/as que no comparte esta visión.

Con relación a la curricularización de los saberes esenciales para la vida se observan resultados positivos en las encuestas, pero en el análisis de los relatos se pone en evidencia que no siempre asegura una real incidencia en las prácticas de aula; sobre todo en relación con el saber investigar y el saber crear. Es altamente significativo que los estudiantes consideren que en el colegio les fortalecen saberes como la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el autocuidado y el reconocimiento de las diferencias. Dos de

cada tres estudiantes de educación media valoran la oferta académica y los contenidos de la media integral; están satisfechos con el acompañamiento de los PAP, y con la posibilidad de ocupar mejor su tiempo libre. Los estudiantes de básica secundaria hacen un llamado para que también tengan acceso a estos programas.

El análisis comparativo refuerza estos hallazgos. En primer lugar, muestra que el acompañamiento por parte de los PAP es muy valorado pero irregular e inconstante por cuestiones relacionadas con la operatividad y las situaciones propias de la contratación de terceros. En algunas localidades esta situación mejoró por la introducción de la figura de un “coordinador pedagógico”, dependiente de la Subsecretaría de Calidad de la SED. En segundo lugar, la comparación muestra falta de claridad en la SED al respecto: algunos colegios, maestros y directivos docentes no sabían si el acompañamiento era para todos los colegios, si debían solicitarlo, y si estaba acompañado de dotaciones y material pedagógico. Algunas personas lo calificaron como “visitas de expertos” y no de acompañamientos, entre otras consideraciones. No hay ninguna diferencia en las respuestas de docentes en 2017 y 2018 referidas a si recibieron o no orientaciones por parte de los acompañantes, pero emerge una petición para que sea contextualizado a las

³ Mientras no se indique otra fuente, el respaldo a lo contenido en el texto proviene de esta.

dinámicas de cada colegio; y esto se liga con la solicitud de que estos acompañamientos fortalezcan la autonomía de las instituciones y no impliquen nuevas propuestas de trabajo. Esto incluye tener en cuenta a los/as maestro/as de los colegios que tengan posgrado en esos procesos por la ventaja comparativa que ofrecen de conocer el medio.

El acompañamiento para la implementación de la jornada única no resulta altamente reconocido en los colegios en la información cuantitativa; pero la percepción sobre los cambios curriculares presenta leve aumento en 2019 respecto a 2018. Los/as coordinadores/as, en su mayoría, consideran que ha habido cambios importantes en el currículo escolar a partir de la implementación de la ampliación de la jornada, y menos del 30% de los/as docentes, tanto en 2018 como en 2019, considera que no hubo cambios al respecto. Este significa que más del 70% de los docentes reconoce cambios importantes como resultado del fortalecimiento curricular, uno de los elementos más importantes de la ampliación de la jornada escolar (Vargas, Análisis comparado resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativas Distrital, fases 2, 3 y 4, 2019).

No obstante, la valoración positiva arrojada por la indagación resulta difícil precisar en detalle las características del

ajuste curricular en aspectos como las necesidades en torno a las cuales se trabaja, quién las define, cuáles son los enfoques utilizados. Tampoco es muy claro si hay diferencias entre lo que ocurre en los colegios de jornada única y los que no la tienen; y se plantea la pregunta sobre si realmente hay diferencias entre la jornada única y la extendida, pues la información obtenida no permite precisarlas. Se considera que el carácter interinstitucional de la atención a la jornada única ha tenido un impacto positivo desde el punto de vista curricular (Melguizo, 2019).

Manejo integral de la evaluación

Las comunidades educativas tienen cada vez más posicionados procesos dirigidos a utilizar pedagógicamente los resultados de las pruebas internas y externas, a la revisión periódica de los modos de evaluación y a la preparación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas porque hacen parte de índices nacionales que miden la calidad educativa y, por lo tanto, son el parámetro más utilizado para medir los logros de los estudiantes, su desempeño académico y el nivel de las instituciones educativas.

El uso de la información arrojada por las evaluaciones es diferenciado: los directivos docentes la usan para ajustar el PEI o los planes de mejoramiento, y los maestros para ajustar la didáctica y los contenidos de las asignaturas. Algunos colegios que estén usando la tecnología para que los/as estudiantes puedan realizar

las pruebas desde sus casas (por ejemplo, por la plataforma SAGE)⁴. Las pruebas estandarizadas siguen siendo un tema que divide las opiniones de los/as docentes. Hay quienes consideran que son muy útiles para medir los aprendizajes de los estudiantes y para implementar mejoras en la pedagogía y la didáctica; mientras otros señalan que reproducen la desigualdad social del sistema educativo y no tienen en cuenta las particularidades de los colegios públicos en comparación con los privados (e incluso entre colegios públicos).

Se destaca la emergencia del impacto del ingreso de la población venezolana al sistema público educativo, puesto que no hay mecanismos claros de nivelación y, según varios/as maestros/as, ello puede incidir en bajos resultados generales en las IED. La aceptación de las pruebas estandarizadas es mayor en los/as maestros de educación inicial y primaria, y menor en los de secundaria y media, en la medida en que los primeros las valoran como recurso para el mejoramiento mientras los segundos las perciben como un factor que pone en tela de juicio su propia labor.

Un aporte importante del SISPED consiste en haber identificado dos ámbitos diferentes de aproximación al tema de la evaluación: Las evaluaciones *externas* (estandarizadas), y la *internas* (que varían

entre colegios y entre docentes). También llama la atención la manera como la política distrital adopta totalmente la política nacional en materia de evaluación en relación con el peso de las pruebas de Estado que terminan incidiendo de manera muy fuerte en los ajustes curriculares (Melguizo, 2019). Es significativo que el acompañamiento de la SED a estas últimas solo aparece claramente en 2019 y se centra en el aprovechamiento de los resultados de las primeras, por la razón expuesta más arriba, aunque las internas son más valoradas por los/as docentes porque responden a las necesidades de los colegios y de los estudiantes, y son diseñadas por los mismos maestros. Uno de los analistas del SISPED considera que la evaluación interna constituye una potencialidad para la autonomía institucional y que las diferencias entre los colegios que tienen organización por ciclos y los que no, generan complicaciones en la evaluación (Correa J., 2019)⁵.

Eje 2: Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI

Se ocupa de las competencias de lectoescritura, matemáticas, uso de tecnologías digitales y aprendizaje de una segunda lengua (Alcaldía Mayor de

⁴ Llama la atención que colegios públicos utilicen este software de origen empresarial.

⁵ Citado por (Vargas, Análisis comparado resultados de la aplicación del Sistema de

Seguimiento a la Política Educativas Distrital, fases 2, 3 y 4, 2019).

Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2017, pág. 84).

Lecto-Escritura

El informe de análisis comparado dice que el “Plan de Fortalecimiento de la Lectura”, que hace parte del Programa Distrital “Leer es volar”, parece ser una de las estrategias más efectivas de las que conforman el componente Competencias del Ciudadano del Siglo XXI.

Entre 2017 y 2019 alrededor la mitad de los maestros y maestras desarrollaron actividades de lectura dentro de su asignatura, sin importar cuál sea ésta. De todas maneras hay que incentivar la lectura por fuera de los cursos de español como estrategia para mejorar los resultados (Vargas, Análisis comparado resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativas Distrital, fases 2, 3 y 4, 2019). Las comunidades educativas reconocen la importancia y el valor que tiene el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura como resultado de la articulación con los procesos pedagógicos y curriculares, la pertinencia del programa con relación a las necesidades y los intereses de los colegios, el mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER y el gusto que los/as estudiantes han adquirido por la lectura. Sin embargo, algunos/as maestros/as reconocen la importancia de ampliar las acciones de fortalecimiento de la lectura a todos los niveles educativos en los colegios pues se inició solo en el tercer

grado. Este aspecto, junto con el de incentivar la lectura en todas las asignaturas se revela como uno de los más importantes después de considerar que desde el momento en que se accede a las habilidades de lectura y escritura se debe insistir en su centralidad como competencias para la vida.

La información cuantitativa destaca que el uso de la biblioteca fue el que menor porcentaje de respuesta positiva tuvo por parte de los/as estudiantes de los tres niveles educativos. La información cualitativa devela las razones: barreras de acceso, dificultades para el préstamo de los libros, inventario no es suficiente o del agrado de los estudiantes; también requiere el trabajo de personas especializadas como los/as bibliotecarios/as, y muchos colegios no cuentan con estos profesionales. Un poco menos de la quinta parte de los/as docentes afirma que *siempre* trabaja con sus estudiantes usando la biblioteca escolar y un tercio menciona que *casi siempre* lo hace (Vargas, 2019a). Queda por averiguar el impacto que tiene el uso de la Internet en las bibliotecas escolares. Al respecto, en la relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación se anota que “no hay link entre el mundo digital y su conexión con las bibliotecas” (Melguizo, 2019, pág. 8).

Por otro lado, aunque en las conversaciones con los/as acudientes, ellos/as manifiestan una valoración muy positiva respecto al fortalecimiento

escolar de la lectura, 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*.

En la relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación queda consignada la preocupación por el tema de las bibliotecas. Aunque es un pilar de la política del programa de lectura y ha consumido importantes recursos, no logran consolidarse como espacios reconocidos y convocantes. Son poco usadas por los docentes y eso es ejemplo para los estudiantes. Se anota que las estrategias de lectura deben trascender el espacio de la escuela y movilizarse desde ejercicios de cultura ciudadana (Melguizo, 2019, pág. 5).

Competencias matemáticas

Los análisis cualitativo y cuantitativo coinciden en destacar la aplicación de didácticas y metodologías innovadoras en todos los niveles educativos, incluida la educación inicial, orientadas a dinamizar la manera como son enseñadas las matemáticas y estimular el pensamiento lógico matemático, hecho reconocido por los/as estudiantes. La encuesta a estudiantes de básica primaria reveló que a la mayoría le gustan las matemáticas, mientras solo aproximadamente la mitad de los/as de 11° manifiestan que les gusta. Hay que resaltar que la mayoría de los/as acudientes considera que desde el 2018 el

estudiante ha mejorado sus habilidades matemáticas.

Sin embargo, a pesar de estos avances, en la Mesa de Lectura e Interpretación se anota que los estudiantes siguen siendo apáticos frente a las matemáticas porque la enseñanza no trasciende al pensamiento matemático sino se limita a la preparación para las pruebas de Estado (Melguizo, 2019, pág. 5).

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales

Los temas centrales abordados por los sujetos escolares son la infraestructura necesaria para el fortalecimiento y uso de las tecnologías de la comunicación y la información, y las prácticas y aprendizajes necesarios para este fortalecimiento.

La mayoría de los/as docentes y los/as coordinadores/as manifiestan hacer uso de las TIC en su práctica educativa. Esto se corrobora en la indagación cualitativa. No ocurre lo mismo, tan claramente, en los resultados de la indagación con los/as estudiantes: menos de la mitad de los de 9° y 11° manifiestan que hacen uso de los computadores en otras materias diferentes a informática, mientras que los relatos en los grupos focales los muestran satisfechos con las innovaciones pedagógicas que hacen sus docentes, en general frente al uso de las TIC. Algunos/as profesores/as ven estas herramientas como la posibilidad de diversificar sus estrategias pedagógicas y mejorar o ampliar los medios para los

ejercicios evaluativos, entrega de tareas y consolidación de redes con los/as acudientes.

Estos últimos expresan que los estudiantes están haciendo uso de herramientas virtuales como internet y redes sociales para fines académicos, y reconocen que los/as maestros/as de sus hijos/as están usando estos recursos para dinamizar sus prácticas pedagógicas. 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 ellas. En 2019 se destacan avances en el reconocimiento del programa Saber Digital por parte de los/as docentes, el creciente uso de las TIC en los sistemas internos de evaluación y la incorporación práctica de plataformas virtuales para reforzar el desarrollo de las tareas escolares. Con todo, no asoma por ninguna parte la preocupación por discutir el complejo tema de la virtualización de los procesos educativos que se consolida en los modelos internacionales de educativos endoprivatización o incorporación de lógicas privadas de gestión educativa en los sistemas educativos públicos y en las instituciones, aunque el uso de la plataforma SAGE pueda indicar algo al respecto.

Sin embargo, hay varias dificultades que manifiestan docentes y estudiantes para el uso efectivo de las herramientas tecnológicas: acceso solo en las aulas informáticas, restricciones por edad, mal estado de los equipos, mala configuración,

obsolescencia o insuficiencia de los mismos, falta de internet o de conocimiento para su uso o *software* desactualizado y fallas constantes en la conexión a internet, falta de mantenimiento y servicio técnico.

Un tema que ha sido objeto de amplio debate público emergió en las indagaciones: la incorporación y uso de las TIC en la vida cotidiana y su incidencia en el entorno escolar. Mientras para muchos/as estudiantes este uso resulta integral a todos los aspectos de su vida, para algunos/as maestros/as puede resultar muy difícil de asimilar.

Con todo, no se logra salir de una perspectiva meramente instrumental, es decir, limitada al uso de los dispositivos tecnológicos. Queda por fuera el asunto más decisivo y estratégico de la comprensión de la dimensión científica y tecnológica de la cultura en la formación de los/as estudiantes como un asunto esencial de la vida en estos tiempos.

Segunda lengua

El Plan Distrital de Segunda Lengua ha dado buenos resultados en los estudiantes de media en la medida en que se asocia a los esfuerzos por mejorar el desempeño de los estudiantes de grado 11 en las Pruebas SABER en inglés. Para ello cuentan con material pedagógico, uso de herramientas TIC y mayor intensidad horaria. Adicionalmente comentan que les sirve para el ingreso a la universidad y al

trabajo. De este grado para abajo, los de noveno, por ejemplo, sienten estar en desventaja con relación a los de grado 11.

Los resultados cualitativos dan cuenta del éxito de las “aulas de inmersión” en la medida en que permiten interactuar con personas angloparlantes; sin embargo, solo el 28% de los estudiantes de noveno grado dijeron hacer uso de ellas, junto con el 31% de los de once. El 13% del total no accede a este recurso. También se destaca el mejoramiento del nivel de inglés de los docentes (Vargas, 2019a).

Eje 3. Uso del tiempo escolar

Las mayores oportunidades de aprendizaje, la permanencia estudiantil, la prevención de factores de riesgo y el mejoramiento de la calidad de la educación se pretenden alcanzar con perspectiva pedagógica y en el sentido más profundo de la ciudad educadora, mediante las estrategias de jornada única (que forma parte de la política nacional) y jornada extendida (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2017, pág. 93).

Recurso humano para la extensión de la jornada escolar

Un primer aspecto que se destaca es el aumento en la valoración positiva de la jornada única entre los docentes, entre 2018 y 2019 cuando aumentó en siete (7) puntos porcentuales, en lo relacionado con la satisfacción con la carga laboral que

implica. Esto contrasta con la insatisfacción encontrada entre los coordinadores, sobre quienes recaen mayores responsabilidades (Vargas, 2019, pág. 44).

La mayoría de docentes, coordinadores/as, acudientes y estudiantes valoran positivamente la gestión de los/as docentes externos/as vinculados a la jornada única o la jornada extendida. Los/as estudiantes de media están a gusto con ellos, así en algunas ocasiones no hayan podido elegir un curso de profundización que se ajustara a sus intereses. Tres aspectos problemáticos que emergen a este respecto son la posible competencia entre los docentes externos y los del colegio, la posible falta de articulación pedagógica entre ellos y las dificultades contractuales para su vinculación que afectan los procesos educativos (Vargas, 2019, pág. 45).

Para quienes definitivamente la jornada única es muy provechosa, porque mejora los aprendizajes y la utilización del tiempo de los/as estudiantes, es para los/as acudientes.

Infraestructura

Las apreciaciones sobre este componente central de la jornada única están divididas. Para los/as estudiantes hay un alto grado de satisfacción con las instalaciones de los colegios, mientras que los/as docentes (especialmente en básica primaria) consideran que aún hay mucho por

mejorar a pesar de los esfuerzos realizados. Una queja frecuente tiene que ver con la asignación de los mejores salones para las actividades extracurriculares de la media integral o de educación inicial. Las comunidades asociadas a los colegios ven mejoramiento de sus entornos por las intervenciones realizadas, pero también demandan mayores recursos de la administración.

Muchos colegios están satisfechos con la posibilidad de usar espacios públicos como parques o canchas sintéticas, en el marco de las actividades de la jornada única y la jornada extendida. Con ello se cumple el objetivo de la política pública de la ampliación de la jornada escolar relacionado con el disfrute de la ciudad educadora.

Servicios para la implementación de la Jornada Única

Uno de los componentes centrales de la jornada única, tal vez el más apreciado por toda la comunidad educativa, es el de la alimentación. El análisis cuantitativo destaca que la mitad de los/as profesores/as y una tercera parte de los/as coordinadores/as consideran que la comida que les ofrecen a los/as estudiantes no es adecuada. Mientras tanto, dos de cada tres estudiantes, los directamente beneficiados/as, están a gusto con la comida que reciben. Se reconoce que el funcionamiento del Programa de Alimentación Escolar (PAE) ha mejorado en el último año en lo que tiene que ver

con la gestión de los operadores y una mayor variedad de menús, que se traducen en la reducción en el desperdicio de alimentos. Una insatisfacción grande se expresa por la concentración del programa en los estudiantes de la jornada única en detrimento de la regular, y por el hecho de que en algunas instituciones se reemplaza el almuerzo por dos refrigerios. En la triangulación de la información cuantitativa y cualitativa se concluye que la política de alimentación escolar tiene avances desiguales en los colegios dependiendo del tipo de jornada y la infraestructura (Correa J. J., 2019).

El servicio de transporte asociado a la jornada única es calificado positivamente por la mayoría de los/as estudiantes. Se reconoce por parte de algunos/as de ellos y de un grupo de acudientes una mejora en la puntualidad de las rutas y en el trabajo de los monitores. Sin embargo, es significativo que un poco más de la mitad de los/as docentes y los/as coordinadores/as consideren que el servicio no es adecuado (Vargas, 2019a).

Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje desde el Enfoque Diferencial

Forma parte de la construcción de una política educativa inclusiva para la ciudad a partir del reconocimiento de la diferencia como condición inherente al ser humano, más allá de las respuestas educativas poblacionales y, más bien, en el marco de ambientes de aprendizaje que promuevan la participación efectiva de

todos/as los/as estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2017, pág. 96)

Atención a población diversa y vulnerable

En general, las estrategias de educación diferencial se focalizan en la población con necesidades educativas especiales (NEE) o con diferentes grados de discapacidad, aunque el énfasis del Plan Sectorial se ubica en la población víctima del conflicto que, por el contrario, se reconoce menos en los contextos escolares. En el primer caso, se valoran positivamente el acompañamiento pedagógico que da la SED con profesionales especializados o docentes de apoyo, siempre insuficientes, las mejoras en la infraestructura para garantizar la accesibilidad dentro del colegio, y la dotación pedagógica. La contratación de profesionales especializados y docentes de apoyo no siempre es oportuna y se da alta rotación en los colegios, factores que dificultan el avance de los procesos con los/as estudiantes. También es significativa la constatación de la falta de formación de los/as docentes para trabajar con esta población en el contexto escolar.

Llama la atención en el análisis cualitativo la dificultad existente en los colegios para identificar a las víctimas de desplazamiento forzado que asisten a ellos. La información sobre esta población es objeto de cuidado por la sensibilidad de conlleva y por la vergüenza o el miedo por parte de las familias a que sus hijos sean

revictimizados. Los datos cuantitativos muestran que cerca de la mitad de los/as docentes han implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado; y solo un 15% manifestó desconocer si existía este tipo de población en el colegio. Los/as coordinadores/as, debido a su oficio, manifiestan que el colegio ha implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado. Para casi la mitad de los/as estudiantes de 9° es desconocido si hay acompañamiento por parte del psicólogo y/u otros profesionales a esos estudiantes. De todas maneras, el análisis comparado muestra que hay un mayor reconocimiento de la presencia de estudiantes en situación de desplazamiento por el conflicto armado y la existencia de esfuerzos por implementar pedagogías de convivencia para su efectiva inclusión (Vargas, 2019, pág. 46).

La información cualitativa muestra una apertura importante al reconocimiento y respeto de las orientaciones sexuales diversas, sobre todo por parte de los/as estudiantes. La cuantitativa arrojada por la encuesta a estudiantes de 9° y 11°, muestra altos porcentajes de acuerdo con que en el colegio se puede vivir abierta y libremente la orientación sexual. Es significativa la ausencia de referencias al tema en relación con los/as docentes que parecen ajenos a esta realidad.

Lo mismo se observa en relación con las creencias religiosas. Lo contrario ocurre

en relación con los grupos étnicos. La información cualitativa muestra la presencia de discriminación en la vida cotidiana escolar, especialmente con la población afrocolombiana (Vargas, 2019a).

Es significativa la asociación entre víctimas del conflicto con la presencia de población venezolana, tanto entre estudiantes como entre docentes. No se tiene una explicación sobre este hecho y se plantea que sería interesante examinar por qué se invisibilizan las primeras y se victimiza la segunda (Melguizo, 2019), (Vargas, 2019).

Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extra edad

Este es un tema de interés cuando se ve desde la perspectiva del derecho a la educación. El programa *Volver a la Escuela* se valora de manera positiva a pesar de las dificultades que mencionan para su implementación. El argumento consiste en que el reingreso de estudiantes que llevan mucho tiempo por fuera del sistema escolar es difícil para todos, porque fomentan la indisciplina o la violencia en los demás alumnos. Se reconoce la implementación de estrategias diferenciales para ellos. De nuevo en este tema es relevante la presencia masiva de estudiantes venezolanos en los colegios que deben ser incluidos y nivelados. La SED ha hecho un esfuerzo importante para garantizar el derecho a la educación a esta población que manifiesta ser víctima de

matoneo por parte de sus compañeros/as, en especial en básica primaria. La información cualitativa da cuenta de conflictos con los/as acudientes venezolanos/as tanto en los colegios como en los barrios por parte de padres y madres de familia colombianos y personal de los colegios.

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

Este eje es de importancia central para todo el sector educativo. Para ello se busca establecer vínculos entre los centros de innovación, las redes y el centro móvil de innovación, con la formación de docentes mediante un Sistema Integrado de Formación que comprende cinco componentes: formación inicial, avanzada, permanente, innovación y reconocimiento (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2017, pág. 103):

Formación inicial

La información cualitativa no produjo evidencia sobre los procesos de formación inicial dirigidos exclusivamente a los maestros nóveles o a los normalistas, sobre quienes hay un profundo desconocimiento.

Formación avanzada

La mayoría de docentes encuestados/as en 2017 y 2019 han cursado especializaciones y maestrías, con y sin

apoyo de la SED, en unos casos por motivación disciplinar y pedagógica y en otros por interés en ascender en el escalafón. Hay inconformidad por los problemas encontrados al momento de solicitar los respectivos ascensos y por la reducción en el número de apoyos para estudios posgraduales y por el aumento de los requisitos para acceder a ellos (Vargas, 2019, pág. 53).

Para efectos del análisis de la política de formación es relevante que la información cuantitativa arroja el dato según el cual solamente un poco más de la décima parte de docentes y coordinadores que han recibido apoyo de la SED para realizar un posgrado, mientras que en la información cualitativa docentes y directivos docentes aseguraron que son muchos los maestros que cuentan con posgrado. El análisis de triangulación sugiere que esto puede deberse a que algunos se costean sus estudios con recursos propios o consiguen becas distintas a las proporcionadas por la SED (Correa J. J., 2019, pág. 56).

Sobre el impacto de formación avanzada en los procesos académicos en los colegios hay opiniones divididas: en algunos casos se reconoce que los egresados están liderando procesos pedagógicos con sus comunidades; pero en otros, algunos directivos/as docentes se quejaron porque no han visto mayor incidencia sobre los procesos académicos, y hacen un llamado a la SED para revisar las estrategias de seguimiento a quienes han recibido apoyo para realizar un

programa de formación avanzada, dada la alta inversión que se ha realizado en esta formación (Vargas, 2019a), (Vargas, 2019, pág. 53).

Formación permanente

Entre quienes tomaron y terminaron programas de formación permanente en 2019 la mayor preferencia fue por diplomados, cursos y seminarios, seguida por conversatorios entre pares y PFPD. Les siguen, en su orden, la cátedra de pedagogía y las pasantías nacionales e internacionales. Este comportamiento se repite en 2018 y 2017 (Vargas, 2019, pág. 55).

Ha disminuido el interés por los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofrecidos por la SED porque maestros y maestras prefieren apuntarse a programas de formación avanzada que son útiles para ascender en el escalafón docente. Algunas personas señalaron que les interesan los PFPD pero es muy difícil obtener los permisos en los colegios para asistir a actividades por fuera de la institución. En general, todas las variantes de esta modalidad dependen mucho de la decisión de los rectores.

Quienes han cursado los PFPD señalaron que han sido muy útiles para su formación y llamaron la atención sobre el hecho de que en el último año se haya reducido la cantidad de estos programas. (Vargas, 2019a).

Innovación

Aproximadamente dos de cada tres maestros/as hacen parte de una red o de un colectivo de maestros. Entre quienes han hecho parte de estos colectivos, más o menos la mitad dicen que les han ayudado a incentivar la reflexión y el intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas de aula.

Con relación a los Centros de Innovación llama la atención en la indagación cualitativa que las únicas referencias a estos espacios —muy positivas— fueron hechas por rectores y no por docentes. Afirmaron que hay problemas para incentivar a los/as profesores/as para que asistan a espacios en tiempos diferentes a los de su jornada laboral. Los/as maestros/as, por su parte, dicen que los foros educativos locales y distritales, y las mesas estamentales que se llevan a cabo en las localidades son los principales espacios para el encuentro y el intercambio de saberes entre los maestros y las comunidades educativas en general (Vargas, 2019a).

Reconocimiento

Esta categoría no fue incluida en el módulo cuantitativo. La información cualitativa destaca algunas experiencias significativas de maestros/as que han recibido reconocimientos por sus proyectos o iniciativas innovadoras, por parte de la SED, del IDEP o de otros organismos o entidades. Se destaca el

apoyo del IDEP en el acompañamiento a los profesores para sistematizar y difundir sus experiencias y sus investigaciones.

Los reconocimientos de la SED más valorados por los/as maestros/as son su participación en los foros locales y distritales.

No se registró ninguna experiencia o referencia relacionada con los programas de bienestar docente impulsados por el sector educativo.

La relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación agrega a las consideraciones anteriores sobre este eje unos comentarios que vale la pena consignar: 1) Llama la atención sobre la poquísima información existente sobre formación a directivos docentes, a pesar del creciente interés frente a este tema y de la existencia de experiencias adelantadas con diversas universidades en relación con formación en liderazgo. 2) Se plantea la necesidad de filtrar toda la información en función de las diferencias que generan los dos estatutos docentes. Mientras los maestros del régimen 2277 ascendían en virtud de la titulación, los del 1278 no. En este último se presume que los maestros se preocupan por su propio rendimiento porque son evaluados anualmente, cosa que no pasa con el 2277. Este filtro permitiría comprender mejor muchas de las respuestas dadas por los docentes sobre sus preferencias o no por cierto tipo de formación. 3) se menciona el caso de los docentes no licenciados reconocidos por la

Ley 715 y el Decreto 1278, que no tienen formación pedagógica de base y constituyen un caso especial en materia de formación permanente o avanzada, pero no son tenidos en cuenta de esta manera para los programas de formación. 4) Se señala la tensión generada por el interés del MEN en las redes de maestros y las comunidades de aprendizaje, en la medida en que pueden ser vistas como espacios que “reemplazan” la formación. 5) Se expresa la preocupación por alinear la formación docente con su impacto en los resultados de las pruebas SABER, lo que desvirtúa su razón de ser. 6) La real disponibilidad de tiempo de los/as docentes para estudios avanzados genera dificultades para terminar los programas de formación. Hay alta incidencia de las decisiones de los rectores. 7) No es clara la situación de los Centros de Innovación. Hay expectativas grandes pero incertidumbre al respecto. 8) Se plantea la necesidad de enfatizar la relación entre la investigación y la práctica docente. Los directivos docentes solicitan reforzar la formación situada. 9) Se percibe una tensión entre la formación permanente y la formación avanzada, generada por el propio Plan Sectorial (Melguizo, 2019, págs. 7-8).

Eje 7: Transiciones efectivas y trayectorias completas

Tiene por objeto reducir la deserción en momentos críticos entre un nivel y otro, y evitar que en los niveles superiores se tengan que realizar ejercicios de

nivelación. Implica la realización de acompañamientos para la toma de decisiones que favorezca la continuidad en el sistema. Para ello, los estudiantes de educación media podrán aplicar a distintos fondos de becas para acceder a la educación superior que, a su vez. Deberá mejorar la calidad y pertinencia de sus ofertas presenciales, virtuales, y de educación para el trabajo y el desarrollo humano (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2017, págs. 107-108).

Diversificación de la oferta de Educación Media en las IE

Desde el análisis cualitativo se observa que, en general, los colegios, los/as docentes y directivos docentes, acogen con muy buena disposición la política de media integral establecida por la SED, en la medida en que incide en los resultados de las Pruebas SABER, que son la puerta de entrada a la educación universitaria.

Las líneas de profundización y la oferta académica aparecen como una de las mayores fortalezas del desarrollo de esta política, no sólo por los cursos que ofrecen sino por el acompañamiento que reciben los colegios por parte de los centros de educación superior como las universidades o el SENA. Este último tiene reconocimiento particular dado que su fuerte es la formación en habilidades concretas para el trabajo, tal como lo expresan las personas en el marco de la investigación cualitativa.

Los cursos de profundización ofrecen variedad en áreas y temáticas para facilitar la elección de los/as estudiantes en función de sus intereses y necesidades, particularidades del contexto del colegio o las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, algunos/as estudiantes reclaman una mayor diversificación de líneas de profundización, pues en algunos colegios resultan bastante reducidas o no son novedosas.

Los resultados de la encuesta a los estudiantes de 11° muestra una valoración positiva por el acceso a información sobre programas de educación superior y cómo acceder a ellos, y por el manejo de los temas por parte de los/as profesores. En contraste, solamente cerca de la mitad de los/as estudiantes de 11° manifiestan haber participado en actividades correspondientes al bachillerato diversificado en espacios diferentes al colegio como eventos sobre ciencia, tecnología, emprendimiento e innovación.

Las observaciones críticas a los acompañamientos por parte de algunos rectores y docentes se refieren a su falta de continuidad y a las dificultades administrativas en los convenios que retrasan la llegada de los profesionales de apoyo ya los colegios, así como a su alta rotación (Vargas, 2019a).

Escenarios de exploración por fuera del colegio

Se destaca el cuestionamiento por parte de los/as estudiantes al trabajo de los/as orientadores/as, encargados de buscar estos espacios para los estudiantes dentro de la política de media integral, porque no sienten que estén gestionando su participación en escenarios externos. Por el contrario, reconocen la importancia del Servicio Social Estudiantil Obligatorio (SSEO) como escenario de exploración y orientación, al igual que las ferias universitarias, que son las mejor valoradas. Hay reconocimiento al acompañamiento de las universidades y las instituciones de educación superior (IES), en general (Vargas, 2019a).

Orientación socio-ocupacional

Hay una valoración positiva en la información cuantitativa en relación con eventos y ejercicios de acompañamiento que permiten a los/as estudiantes plantear su proyecto de vida y encontrar carreras profesionales. La información cualitativa introduce valoraciones matizadas y diversas al respecto sin llegar a desvirtuarla. Entre docentes y coordinadores la valoración es más positiva. El 90% afirma haber contribuido a la construcción del proyecto de vida de sus estudiantes y a definir sus metas personales. Este tema es de importancia sensible puesto que se relaciona con el aspecto emocional de los/as estudiantes de 11° en esta etapa de transición; con su incertidumbre y ansiedad frente a su futuro, porque es desconocido o porque se

sienten presionados/as para tomar decisiones responsables y acertadas.

La relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación destaca sobre este eje los efectos de la concentración de estas acciones en la educación media y el sentimiento de descuido y abandono por parte de los/as estudiantes de secundaria que carecen de estos beneficios y los reclaman también para ellos. Adicionalmente, llama la atención sobre “cierto bombardeo” en la llegada de las universidades a los colegios, en ejercicios de mercadeo universitario, en condiciones reales de muy pocas las posibilidades para algunos de ellos (Melguizo, 2019).

Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz en los contextos escolares

Esta línea estratégica del Plan Sectorial forma parte del propósito de transformar a Bogotá en una Ciudad Educadora en los cuatro años de la administración, mediante la construcción de ambientes de aprendizaje propicios para la convivencia, la construcción de paz y la felicidad, entendida en términos de desarrollo de las potencialidades de las personas. Para ello, en el marco del Sistema Distrital de Convivencia Escolar (SDCE) se definieron los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento, con sus respectivas líneas y niveles de acción (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2017, pág. 131).

De esta línea, el SISPED hizo seguimiento a los ejes de promoción (integrado por convivencia escolar, competencias socioemocionales y ciudadanas, planes y manuales de convivencia y la Cátedra de Paz) y prevención (entorno escolar y relación familia escuela); y al eje transversal que se ocupa de las alianzas con la educación privada (Vargas, 2019a), (Correa J. J., 2019).

Eje de promoción

Este eje está integrado por los componentes de convivencia escolar, competencias socioemocionales y ciudadanas, participación ciudadana, y planes y manual de convivencia.

Convivencia escolar

Este es un tema de gran complejidad que sintetiza fractalmente lo que ocurre en el nivel más amplio de la convivencia ciudadana; por eso es difícil encontrar resultados unívocos en el ejercicio de seguimiento.

El clima escolar varía en los colegios en función de los estamentos que intervienen y los niveles educativos en los que estudian o trabajan. Para los/as rectores/as, los/as coordinadores/as, las maestras de educación inicial y los/as docentes de básica primaria la convivencia es vista de manera optimista. Los/as docentes de básica secundaria y educación media, los/as acudientes y los/as estudiantes son menos optimistas y distinguen matices.

Algunos estudiantes manifiestan que los maestros, coordinadores y celadores, suelen no intervenir cuando se presentan riñas entre los estudiantes. Las principales causas de conflicto identificadas en la escuela son: el tamaño de los colegios (entre más grande, más conflictos se viven); el nivel socioeconómico de las familias y el nivel de riesgo de los territorios, factores que, de manera evidente, no pueden ser controlados desde las instituciones educativas. En varios colegios los estudiantes y los maestros consideran que gran parte de sus problemas de convivencia y de seguridad son generados por estudiantes considerados “ñeros”, con una clara connotación discriminadora.

Las circunstancias cotidianas identificadas por las comunidades educativas que más generan conflictos en los colegios se refieren al uso compartido de espacios comunes del colegio tales como las canchas o los baños (en donde casi siempre se ven involucrados los estudiantes de 5°), la llegada al colegio de estudiantes nuevos acusados de traer malas prácticas relacionadas con el consumo y la venta de drogas, y los conflictos como consecuencia de la reciente llegada de estudiantes provenientes de Venezuela, sobre todo en básica primaria. Como respuesta a los distintos conflictos señalados por las comunidades educativas se destacó el papel desempeñado por el proyecto de conciliación Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá.

En las relaciones entre maestros y con los directivos docentes, medidas cuantitativamente, la mayoría afirmó que prima el respeto entre las partes; pero en la información cualitativa algunos relatos muestran conflictos por actitudes machistas, racistas, clasistas o xenóforas entre ellos. La mayoría de estudiantes se sienten respetada por los docentes y, en menor medida, por sus mismos compañeros (sobre todo en primaria). Destaca la reducción en los casos de hostigamiento contra la población escolar LGBTI. Los acudientes consideran que siempre respetan a los docentes, pero estos consideran que los acudientes no siempre lo hacen. En todo caso, este sigue siendo un objetivo perseguido por la SED: fortalecer la relación entre el colegio y las familias con base en el respeto.

En algunos casos, los contenidos de la Cátedra de Paz se desarrollan en asignaturas como ciencias sociales, ética o religión; en otros, a través de las acciones transversales en distintas áreas, en proyectos escolares. Se identificaron casos en que la transversalización de los contenidos de la cátedra se ha hecho en desarrollo del proyecto de conciliación Hermes, o por medio de talleres dinamizados por entidades del distrito como la Personería Distrital y por algunas organizaciones sociales y comunitarias. Es importante mencionar la gestión realizada por algunas Direcciones Locales de Educación en escenarios como los foros locales.

Llama la atención que la Cátedra de Paz no trabaje sobre escenarios concretos del país relacionados con la paz, la memoria o la reconciliación. Un sector importante de docentes no tiene en cuenta el contexto de los estudiantes cuando explica temáticas vinculadas con la paz. También es significativo que un porcentaje importante de los estudiantes haya afirmado que no están trabajando sobre el acoso escolar, teniendo en cuenta la pertinencia de esta temática dentro del clima escolar de las instituciones (Vargas, 2019a, págs. 74-76).

El análisis comparado cuantitativo y cualitativo destaca como hallazgo emergente el tema de la “dignidad laboral”, relacionada con la burocratización de los procesos escolares, las difíciles condiciones laborales (largas jornadas, grupos grandes y falta de apoyo); y el bajo reconocimiento social del oficio docente que se traduce en bajo reconocimiento económico (Vargas, 2019, pág. 66).

La relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación, por su parte, hace la siguiente síntesis de este componente (Melguizo, 2019, págs. 9-10):

Los asuntos que afectan la convivencia escolar son tres: 1) Uso de espacios comunes; 2) llegada de estudiantes nuevos; 3) llegada de venezolanos. Sigue siendo notoria la ausencia de una propuesta de formación para el manejo

constructivo de los conflictos en los estudiantes, específicamente el tema de los acuerdos. Se plantea que la formación en manejo de conflictos es hoy tan importante como la formación en matemáticas y lenguaje.

Es importante aprovechar las experiencias de los colegios relacionadas con la implementación de protocolos para el trámite y resolución de conflictos, tanto para estudiantes como para docentes. Esto incide, sobre todo, en el trabajo de los/as orientadores/as.

En la coyuntura es importante prestar atención al caso de la migración venezolana. Se observan altos índices de acoso escolar especialmente en primaria.

Se detecta un problema en la relación entre la cantidad de orientadores y el número de estudiantes que deben atender. Se destaca el conocimiento que tienen de los estudiantes y el papel fundamental que han cumplido en casos emblemáticos. Se recomienda que sistematicen su conocimiento y experiencia.

Se percibe un importante nivel de falta de reconocimiento a la labor de los/as coordinadores/as. Se sienten invisibilizados y no respetados por los padres.

Sobre la Cátedra de Paz se anota que no es explícito su trabajo en temas como homofobia, racismo, machismo y población víctima del conflicto armado.

Competencias socioemocionales y ciudadanas

El consolidado de resultados producido por el SISPED concluye que en la mayoría de los colegios se ha venido consolidando el fortalecimiento y la transversalización de las competencias socioemocionales y ciudadanas de los estudiantes, gracias al trabajo articulado entre maestros/as, coordinadores/as, educadores/as especiales y orientadores/as escolares. Se destacan los resultados relacionados con la población LGTBI, venezolana y con necesidades educativas especiales, debidos en gran parte a la intervención de educadores/as especiales cuyo aumento se solicita a la SED (Vargas, 2019a, pág. 76).

Se califica como un “hallazgo importante” la solicitud de varios docentes y directivos docentes a la administración distrital para la creación de más espacios de bienestar para los profesores, centrados en el fortalecimiento de sus capacidades socioemocionales, duramente afectadas por su trabajo.

A juicio de maestros y maestras, sus estudiantes son cada vez son más tolerantes y empáticos con los compañeros que antes discriminaban. Los/as estudiantes de primaria reconocen en mayor porcentaje que sus pares de secundaria y media, que en el colegio trabajan competencias como el autocuidado, el respeto por las diferencias y la resolución pacífica de conflictos. Lo

mismo opinan las maestras que trabajan en educación inicial. Esto significa un avance importante en materia de prevención. Por su parte, algunos estudiantes de secundaria y de media señalan que en el colegio no les están respetando el derecho a la libre expresión y que todavía es muy difícil dialogar o hacer sugerencias a sus profesores.

Participación

El análisis comparado realizado por el SISPED de la información obtenida en 2017, 2018 y 2019 permite afirmar una alta consolidación del gobierno escolar en todos los estamentos, con cierta debilidad entre los estudiantes de básica primaria (Vargas, 2019, pág. 71). Esta consolidación se expresa, por ejemplo, en que la mayoría de los/as estudiantes de 5°, 9° y 11°, saben qué es el Gobierno Escolar y lo que hace; y en la opinión mayoritaria de los docentes que están “*totalmente de acuerdo*” con que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año y tienen confianza en su efectividad. Estas opiniones son más positivas entre los/as coordinadores/as.

No obstante, las opiniones sobre su real incidencia son más matizadas. Algunas personas opinan que se concentran en el período electoral y después se disuelven, los/as estudiantes elegidos/as tienen dificultades para ejercer sus roles por falta de orientación y de recursos para concretar 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 y fuera de los colegios (Vargas, 2019a, págs. 77-79).

Más allá del Gobierno Escolar, la valoración de la participación cotidiana por parte de los/as estudiantes es positiva en lo que se refiere a la libertad para expresar sus ideas y opiniones en el colegio. En donde se observan restricciones es en las jerarquías por edad o género, consideradas, por ejemplo, como elementos reguladores para la utilización de espacios de recreo. Otro tipo de restricción a esta libertad se presenta, especialmente entre estudiantes de los grados de 9° y 11°, y más en las niñas, porque reciben burlas de sus compañeros o por vergüenza de hablar en público. Un espacio de participación valorado positivamente es el Simulacro de las Naciones Unidas (SIMONU), aunque se mencionan dificultades por prohibición de los docentes o problemas de movilización para asistir al evento.

Un hallazgo importante es el relacionado con el uso de las TIC, especialmente Facebook, como un elemento de participación de iniciativa independiente a los maestros o directivos docentes, por parte de los/as estudiantes (Vargas, 2019, pág. 75).

Planes y manual de convivencia

Un aspecto central de este tema es el carácter participativo que debe tener el

proceso de elaboración y ajustes. Entre la mayoría de docentes y coordinadores hay consenso sobre su participación durante el último año. Los ajustes han estado acompañados por las Direcciones Locales de Educación, la Fiscalía, y el proyecto Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá. Solamente un tercio de los/as maestros/as, y menos de la mitad de los/as coordinadores/as reconocieron el acompañamiento de la SED. Esto estaría indicando que las orientaciones de la SED llegan a los colegios únicamente a través de la rectoría. Algunos maestros y estudiantes señalan haber participado pero se quejan de que sus aportes no son recogidos. Y dos de cada tres estudiantes de básica secundaria y de media dicen no haber participado en los ejercicios de revisión del manual.

Desde el punto de vista práctico, es significativo que los/as estudiantes ven el manual como un instrumento punitivo, mientras docentes, directivas y acudientes lo ven en el marco general para la buena convivencia y el respeto entre la comunidad educativa. Para la mayoría de docentes es útil como instrumento para trabajar con los estudiantes el reconocimiento de sus derechos y sus deberes, y el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Más allá del manual como instrumento para regular la acción, aparece como dato significativo el hecho del que el Comité de Convivencia se viene consolidando como instancia de participación con incidencia en la decisiones sobre la convivencia escolar,

adaptándose a las dinámicas de las distintas sedes y jornadas académicas (Vargas, 2019a, págs. 80-81).

Eje de prevención

Está compuesto por los componentes de entornos escolares y relación familia-escuela.

Entorno escolar

Los y las estudiantes de los grados 5°, 9° y 11° afirman sentirse seguros en el entorno escolar. Los acudientes, por el contrario, no dicen lo mismo. Sin embargo esta seguridad se experimenta con matices. Hay factores de riesgo en los barrios vecinos a los colegios y en el tipo de entornos existentes (parques, zonas baldías, caños, ríos, avenidas, parqueaderos, locales comerciales); y factores protectores que dependen de la articulación existente con las comunidades, la Policía, los vecinos, los tenderos, entre otros. En general, los problemas de seguridad en el entorno escolar se relacionan con el microtráfico, las bandas delincuenciales, ladrones, habitantes de calle, entre otros. Los sitios considerados más peligrosos son los parques y/o espacios públicos.

Un dato destacado es la vulnerabilidad que sienten las mujeres, no solo las estudiantes, por el acoso que sufren en los alrededores de los colegios. El acoso alcanza hasta a las niñas de educación inicial.

Parece no haber claridad sobre el rol de la policía en relación con la seguridad de los entornos escolares. Hay comunidades que reconocen el aumento de su presencia en los últimos años, pero otras manifiestan que su accionar suele ser tardío y poco efectivo. En algunos casos los señalan de cómplices de bandas delincuenciales.

Al interior de los colegios los lugares seguros son los sitios públicos como los salones, el patio, la cafetería, las canchas y la biblioteca. Los inseguros son aquellos donde se presentan robos, agresiones de diversa índole, y venta y consumo de sustancias psicoactivas, como el baño, aunque no exclusivamente.

El alto tráfico vehicular en las proximidades de algunos colegios es un factor de riesgo alto, que se incrementa por falta de señalización o de reductores de velocidad.

Se ha incrementado la realización de actividades para mejorar los alrededores del colegio y las relaciones con las comunidades aledañas, pero no hay acuerdo sobre el beneficio de sus resultados. Se valora bien el trabajo realizado para el uso responsable de la Internet (Vargas, 2019a).

Relación familia-escuela

Es significativo el reconocimiento que hacen los y las docentes sobre el respeto

de que son objeto por parte de la comunidad educativa, incluidos/as los/as acudientes. Lo mismo expresan los/as coordinadores/as. Los colegios han mejorado en la implementación de herramientas para ello con todos los estamentos, a pesar de las dificultades existentes para que los/as acudientes asistan a las invitaciones que se hace desde los colegios. Un factor determinante en la obtención de estos resultados es el interés común en la seguridad de los y las estudiantes. El principal espacio de fortalecimiento de la relación escuela-familia es la escuela de padres, aunque su funcionamiento es desigual dependiendo del colegio (Vargas, 2019a, págs. 84-85).

El análisis comparado realizado por el SISPED afirma que esta acción de la política pública educativa es quizás la más novedosa de esta administración y que resulta muy importante para consolidar los fines del actual Plan Sectorial. Sobre los resultados positivos de la valoración de los/as acudientes, se advierte que puede haber un sesgo ocasionado porque la consulta se hizo con quienes se acercan al colegio y no con base en una muestra aleatoria de todos los acudientes. También se destaca la presencia de conflictos y agresiones a los docentes y sobre la disminución del involucramiento de los/as acudientes en la medida en que los niños y las niñas van subiendo de nivel educativo (Vargas, 2019, pág. 78).

Eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado

Alianzas educación pública-educación privada.

Sobre este aspecto el SISPED solamente registra algunas experiencias en la Localidad de Usaquén, de gran importancia si se entienden como pilotos que pueden dejar enseñanzas que inspiren a otras localidades. Se ha trabajado sobre convivencia, fortalecimiento curricular y cooperación con las comunidades entre un colegio privado y dos oficiales (uno nacional y otro distrital) que son vecinos. Asimismo la presencia de mesas estamentales centradas en mejoramiento de los entornos escolares y la realización de los foros locales, a los cuales asisten representantes de los distintos colegios (Vargas, 2019a, pág. 85).

A esto se agrega el acompañamiento recibido por docentes y directivos por parte de universidades, cajas de compensación y otras organizaciones en el marco de los procesos de Jornada Única, media integral, Leer es Volar, y el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá (Correa J. J., 2019, págs. 137-140).

Conclusiones

El SISPED se soporta en referentes conceptuales que se sintetizan en cuatro dimensiones desde donde se realiza la valoración del Plan Sectorial, en este caso a partir de las dos líneas estratégicas que han sido analizadas. Esas dimensiones son:

1) Descriptiva, que da cuenta de la voz de los sujetos que surge a través de las fuentes primarias y secundarias.

2) Analítica, que da cuenta de la información desde la lectura de sentido del Plan Sectorial; es decir, desde la lógica que estructura sus líneas estratégicas y permite definir las categorías de análisis para las indagaciones cuantitativa y cualitativa.

Estas dos dimensiones hicieron posible la obtención y el análisis técnico de la información que se sintetiza arriba, en los capítulos I y II.

Estas conclusiones se elaboran con base en las otras dos dimensiones:

3) Interpretativa, que hace una interpretación desde las nociones de sujeto de derechos, valoración de la política pública con implicación de sujetos activos, el carácter expansivo de la

política, su relación con la gobernabilidad y el contexto escolar en la relación escuela-territorio y la intersectorialidad. Desde luego, no todas aparecen en la información, de modo que se hará referencia a las más evidentes.

4) Comprensiva, que realiza un proceso de comprensión de la información obtenida desde un horizonte histórico y geopolítico que recoge elementos de las demás dimensiones.

Estos referentes se cruzan con los del Plan Sectorial: En primer lugar, la ciudad educadora, que incluye la corresponsabilidad sectorial, la dinámica del entorno, los actores educativos, el aprendizaje para la paz, la convivencia y la ciudadanía, y el talento humano al servicio de la ciudad educadora. En segundo lugar, la construcción de ambientes de aprendizaje, que incluye escenarios pedagógicos, ampliación del tiempo escolar, innovación, aceptación de la diferencia, infraestructura y dotación.

Con estos elementos, de los resultados arriba mencionados se desprenden las siguientes conclusiones⁶:

⁶ Se consignan aquí las conclusiones contenidas en los documentos a los cuales se ha hecho referencia (Melguizo, 2019), (Correa J. J., 2019) (Vargas, Resultados consolidados SISPED 2019, 2019a), (Vargas, Análisis

comparado resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativas Distrital, fases 2, 3 y 4, 2019) y las elaboradas adicionalmente por el autor del presente documento.

En relación con las dimensiones interpretativa y comprensiva del SISPED

Línea estratégica Calidad educativa para todos

Como se dijo más arriba, el énfasis en la calidad sigue la línea impuesta como tendencia global. Eso explica su centralidad como eje articulador del Plan Sectorial. Como este asunto de la necesidad de “mejorar la calidad de la educación” que se ha convertido en una “verdad” universalmente aceptada, es importante precisar el sentido de la valoración que aquí se hace sobre el tema. Desde luego, no se trata de afirmar que la educación no debe ser de calidad. Nadie aceptaría que sea de mala calidad. Por eso vale la pena detenerse a examinar de dónde sale este planteamiento, ¿por qué se insiste tanto hoy en el tema de la calidad de la educación?

El asunto de la calidad no surge aislado de otros que hacen presencia en las tendencias globales. Sin cuestionar el carácter de los sistemas educativos y las diferencias existentes entre ellos, la discusión sobre la “calidad” ha venido de la mano con la incorporación de las lógicas privadas de gestión en el seguimiento y la evaluación de los desempeños de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, que intentan medir sus aprendizajes con base en los “estándares y competencias” que también provienen de lógicas empresariales e industriales, y que se han expandido como

fenómeno cultural que acompaña la idea de disminuir el tamaño y el papel del Estado por considerarlo burocrático e ineficiente (rasgo que, hay que decirlo, también presentan muchas organizaciones privadas). Para no abundar demasiado en este punto, se puede concluir que la instalación en el imaginario colectivo de la necesidad de mejorar la calidad de la educación forma parte del proceso de privatización de lo que venía siendo responsabilidad del Estado en el modelo del Estado de Bienestar, que no cuestionaba el sistema productivo general ni el tipo de sociedad al que correspondía.

La crítica que se hace a este énfasis proviene del enfoque de derechos en educación que fue introducido por Katarina Tomasevski como primera Relatora Especial para el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, cuando expresó su desacuerdo con la expresión “*acceso a una educación de calidad*” porque restringía el derecho a la educación al acceso y escondía una velada alusión a la mala calidad de la educación impartida en las escuelas públicas. Lo que ella planteaba, que ha quedado incorporado como fundamento del derecho a la educación es que en el enfoque de derechos, la garantía del mismo incluye la necesidad de que la educación sea *aceptable, asequible, accesible y adaptable* (las 4A), donde la *aceptabilidad* es la noción que da cuenta de la “calidad” pero en una perspectiva política e ideológica no “eficientista” sino “*garantista del derecho*”. Y como ella

misma señaló en su momento, no se trata solamente de un asunto semántico sino de algo que tiene profundas implicaciones para los sistemas educativos.

Como se deduce de lo anterior, no se trata de una discusión menor o de una veleidad política o ideológica, sino de una toma de posición con fuertes implicaciones en los resultados de las políticas educativas. No se trata de que la calidad pueda ser llevada desde fuera a los sistemas educativos, como un insumo que se puede comprar en el mercado (de hecho, se ha generado un mercado millonario alrededor de esta manera de entenderla, uno de cuyos productos son las pruebas estandarizadas). Se trata de que la educación en su conjunto, cuando se ve en perspectiva de derechos, la tiene incorporada como uno de sus atributos constitutivos.

Al margen de esto, en su lógica interna, el Plan Sectorial identifica componentes básicos cuyos efectos pueden considerarse positivos para el sistema educativo. En todos ellos se evidencian avances, matizados por las complejidades propias de los contextos y las particularidades de los actores que intervienen y las características de los colegios. Sin embargo, analizados desde el enfoque de derechos presentan inconvenientes serios como el reforzamiento de procesos administrativos que debilitan la gestión pedagógica propiamente dicha y la concentración en el mejoramiento de los resultados en las pruebas SABER, en

detrimento de objetivos más amplios de formación y aprendizaje.

En relación con el fortalecimiento de la gestión pedagógica, se ha incidido en los procesos de ajuste del PEI y de los manuales de convivencia. Sin embargo, es necesario reforzar la participación de los/as acudientes y garantizar que se recojan los aportes de estudiantes y docentes. Este es un tema central para poder avanzar en el fortalecimiento de la autonomía de los colegios, sus directivas, sus docentes y en la gestión pedagógica. Es un asunto que debe articularse con la territorialización de la política educativa, que no es posible realizar con independencia de avances en la autonomía local e institucional.

El tema de los ajustes curriculares también es importante, pero es necesario enfatizar que no es solamente para el mejoramiento de la calidad. La *adaptabilidad* que plantea el enfoque de derechos también pasa por ahí. Existen experiencias, como la boliviana, que han enfrentado el reto de construir un currículo plurinacional en tres niveles: el currículo base, para todo el país, de carácter intercultural; el currículo regionalizado, construido por los pueblos para sus regiones de influencia; y el currículo diversificado, con carácter intracultural, para responder con pertinencia a las necesidades, demandas y características de los y las estudiantes y de la realidad social, cultural y geográfica de

las diversas zonas y regiones⁷. Esto inspira la posibilidad de que desde los Consejos Locales de Educación se puedan impulsar iniciativas de ajustes curriculares en los colegios adaptadas a las condiciones de las localidades. Esto es importante porque la curricularización no siempre asegura una real incidencia en las prácticas de aula. Un ejemplo de ello lo proporcionan los estudiantes que manifiestan estar a gusto con las clases y con los conocimientos que han incorporado en las distintas actividades extracurriculares de tipo deportivo, artístico o cultural.

La ampliación de la jornada escolar también está amarrada en el Plan Sectorial al mejoramiento de la calidad educativa. No vale la pena repetir aquí lo que ya se dijo en el Capítulo I, pero es bueno hacer énfasis en la necesidad de unificar los criterios para evitar las confusiones generadas por la coexistencia de los programas de jornadas única, extendida, regular, complementaria y completa.

Donde se refleja con más fuerza el impacto del énfasis en el mejoramiento de calidad, no solo en el Plan Sectorial sino en las políticas educativas en el ámbito global, es en el tema crítico de la evaluación. Llama la atención la subordinación de la política de Bogotá a la política nacional en esta materia. No hay una postura que tome distancia,

especialmente frente a lo que parece constituir el tema central de las pruebas de Estado. Pareciera que todo se resume y se mide a través de estas pruebas. Lo que recorre los currículos es la preparación para obtener mejores resultados en ellas. Sobre este asunto hay situaciones sociales coyunturales, como la migración venezolana, que posiblemente afectan y afectarán los resultados de las pruebas, tema que debe tenerse en cuenta para una adecuada valoración de la política de evaluación (Melguizo, 2019, pág. 5).

El énfasis en el mejoramiento de los resultados de las Pruebas Saber genera inquietud sobre la necesidad de una evaluación más independiente e integral que fortalezca los procesos formativos centrados en la transformación de los sujetos para la vida y no sólo para el mejor desempeño en las pruebas. Por lo anterior, se ve la necesidad de avanzar en la consolidación del sistema distrital de evaluación, adecuado a las características de la ciudad, en el marco de planes sectoriales locales, tarea que había sido desarrollada por la SED en el pasado. En este contexto es importante la incorporación de pruebas como las Ser y Comprender, que corresponden a aproximaciones iniciadas en otras administraciones.

Llama la atención que el programa de Fortalecimiento de la Lectoescritura

⁷ Ver, por ejemplo: (Cabrera & Machaca, 2011)

forme parte del fortalecimiento de las competencias del siglo XXI. Esto desdibuja su importancia. Es un saber básico que debe ser considerado como derecho fundamental, ligado a la dignidad de la persona. Su designación como “competencia” ya lo aleja de este horizonte. Y esto no es, como podría pensarse, una sofisticación inútil para forzar su filiación al campo de los derechos. Maturana proporciona un fundamento conceptual muy profundo para ubicar la importancia de la lectoescritura al relacionarla con el papel que desempeña en nuestra afirmación como seres humanos. Dice:

existimos como seres humanos sólo en un mundo social que, definido por nuestro ser en el lenguaje, es el medio en que nos realizamos como seres vivos y en el cual conservamos nuestra organización y adaptación. En otras palabras, toda nuestra realidad humana es social y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje (Maturana, 2002, pág. 31)

Vista desde esta perspectiva, la lectoescritura opera como vehículo para comprender nuestro mundo y el de los demás, para aceptarlo o rechazarlo de manera consciente porque permite la reflexión y la autoconsciencia; y esto tiene que ver con la posibilidad que tenemos de hacernos un juicio sobre las cosas, de tomar posición frente a algo desde nosotros mismos, de ser autónomos; pero

también de llegar a acuerdos y producir consensos o disensos.

Claro, nada de esto se ve en la información recogida porque la aproximación al tema es puramente instrumental desde la formulación de la política: si se ha mejorado en eso en las pruebas, si se usan o no las bibliotecas, si los acudientes están satisfechos, etc.

Aunque en un sentido un poco distinto, lo mismo ocurre con la matemática. Lo fundamental no está en aprender mucha matemática. Maturana dice que tenemos que aprender mucha matemática, biología o historia, para ver el mundo en que vivimos y hacernos responsables de lo que hacemos (Maturana, 2002, pág. 213). Esto está muy lejos de entender las matemáticas como una competencia. Por eso en la indagación emerge el reclamo porque su enseñanza no supera los métodos tradicionales y no apunta al desarrollo de pensamiento matemático.

Por estar relacionada con las competencias para el siglo XXI, el tema de las TIC pierde amplitud y profundidad; se pierde el carácter transversal que debe tener en el proceso educativo. La ciencia y la tecnología siempre han sido centrales en la estructuración de los sistemas culturales, hecho que se ha puesto en evidencia con más fuerza en los tiempos actuales por el avance de la tecnologización de la cultura, expresada en la educación por la adopción de las lógicas propias de los sistemas tecnológicos en las escuelas (eficiencia,

eficacia, efectividad), en detrimento de su carácter de sistemas pedagógicos (más preocupados por el conocimiento y la formación integral del ser humano).

Lo mismo pasa con la enseñanza de la segunda lengua, enfatizado en la enseñanza del inglés para los estudiantes de media, con el fin claro de mejorar los resultados de las pruebas saber. Es claro que en Bogotá no es tan relevante la presencia de las lenguas propias de los pueblos originarios, pero hay comunidades hablantes de ellas que, por estar inscritas en el sistema educativo distrital, deberían tener como segunda lengua el castellano y como primera las de sus respectivas comunidades. Sobre esto, el plan sectorial hace mutis por el foro. Esta es otra distorsión de la importancia del lenguaje a la que se hizo alusión más arriba.

En relación con el tema de la infraestructura educativa, asociada en el Plan Sectorial al eje de uso del tiempo escolar, se puede decir que, pasado el boom de construcción de los mega colegios, se ha reducido a reforzar las condiciones para la implementación de la jornada única. Esto desvirtúa la importancia que tiene en el enfoque de derechos, que la incluye en la “A” de Asequibilidad, en la cual concurren presupuesto suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes, de manera general, como responsabilidad y obligación del Estado. Se dice que la “asequibilidad”

debe asegurar la provisión de todo lo que se necesita para garantizar el derecho a la educación, antes de que el primer niño pise el suelo de la escuela. Desde luego, esto debe entenderse como un propósito que se logra gradualmente, a partir de la situación de déficit característica de nuestros sistemas educativos. Lo demás, si hay o no satisfacción con las instalaciones, si se han realizado mejoras, aunque se mueve en la dirección de garantizar la asequibilidad, por el momento son anécdotas marginales al núcleo duro de la noción.

Lo mismo ocurre con los temas relacionados con el bienestar estudiantil como la alimentación y el transporte, que caben dentro de las categorías de asequibilidad y accesibilidad.

En relación con el eje cuatro de oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial, también vale la pena anotar que resulta reducido a la atención a la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con discapacidad, mientras en el enfoque de derechos tiene que ver con la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad, lo que le garantizaría un alcance mayor.

La ausencia de una comprensión más amplia de la educación diferencial hace que, por ejemplo, la comunidad educativa no sepa a ciencia cierta cuáles estudiantes son víctimas de desplazamiento, o si en su colegio tienen este tipo de población. Lo que si aparece en la indagación es una

valoración negativa por la existencia de discriminación por condición étnica, particularmente hacia los afrocolombianos.

También se valoran negativamente los avances relacionados con la atención a problemas de convivencia con estudiantes en extra edad y con población venezolana, estos últimos con masiva presencia en los colegios. Sobre este tema emerge la situación de victimización de los/as estudiantes venezolanos/as, y la invisibilización de quienes son víctimas del desplazamiento interno.

Sobre la población LGTBI se percibe un mayor nivel de aceptación entre el estudiantado y la parcialidad en el discurso que la ubica solamente entre este estamento, dejando por fuera a los docentes, también señalados de ser los principales vulneradores de derechos por esta condición.

El tema docente ha tenido una atención especial en Bogotá durante las últimas administraciones, en consonancia con la importancia que ha tomado en el contexto global. La política de reconocimiento a los maestros/as y directivos/as docentes comparte ese interés. Sin embargo, también es necesario llamar la atención sobre la manera como el tema ha sido asumido de forma instrumental en las políticas educativas de las últimas décadas, pues tiende a afiliarse solamente con la calidad educativa. La política distrital comparte los lineamientos en

relación con los elementos que integran el Sistema Nacional de Formación (SNF): inicial, permanente, avanzada, innovación e investigación, y reconocimientos.

La información arrojada por el SISPED sobre formación inicial no es significativa. Este es un dato que llama la atención para reforzar la indagación en aplicaciones futuras. Muchos rectores, por ejemplo, dicen no saber cuántos de sus maestros/as son normalistas, y este es un dato muy significativo sobre la manera como se está abordando el asunto desde el Plan Sectorial. Por otra parte, son conocidas las debilidades de la formación inicial en general, y el fortalecimiento de los programas de las universidades privadas frente a las públicas. La ausencia de nexos con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia, que forma parte del sistema educativo público de la ciudad, es bastante significativa.

Es evidente el fortalecimiento de la formación avanzada en detrimento de la permanente, no obstante, la opinión favorable sobre la utilidad que dicen encontrar en ella los/as maestros/as, cuando han cursado un PFPD.

En relación con la formación avanzada es manifiesta la inconformidad de los docentes y de los coordinadores por la reducción en el número de becas de posgrados y por el aumento en los requisitos para ser beneficiarios de un apoyo. Algunos/as docentes que finalizaron su programa de formación

avanzada compartieron su inconformidad por los problemas con los que se han encontrado a la hora de solicitar los respectivos ascensos; y expresaron opiniones divididas sobre la incidencia de esta formación en los procesos académicos de los colegios. Se hace un llamado a la SED para que sean revisadas las estrategias de seguimiento a los profesores que han recibido apoyo para realizar un programa de formación avanzada.

Destaca la ausencia de información sobre formación a directivos docentes, que contrasta con el creciente interés que tienen frente al tema.

Es deseable poder analizar la información obtenida filtrada para distinguir los efectos de la formación según su pertenencia a los dos estatutos docentes. Hay diferencias en la manera como se perfilan sus cargos, como se regulan los ascensos, la forma como son evaluados, entre otros aspectos, en un contexto de muchos años de presión del sindicato de maestros por un estatuto único. La valoración de las respuestas proporcionadas por los y las maestras podrá ser mejor comprendida desde allí.

La creciente atención por parte del MEN sobre las redes de maestros y las comunidades de aprendizaje no debe conducir a su consolidación como espacios que reemplacen la formación en las modalidades que integran el SNF. Aproximadamente dos de cada tres docentes hacen parte de una red; y, más o

menos, la mitad de ellos señaló su utilidad para incentivar la reflexión y el intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas de aula.

También es claro el mensaje para que la formación no se estructure solamente en función del mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER y para que la formación avanzada no termine avasallando a la permanente y a la inicial.

Hay inquietud sobre el papel y el futuro de los Centros de Innovación. Llama la atención que las únicas referencias, muy positivas, a estos espacios, hayan sido hechas por rectores y no por docentes.

Uno de los ejes del Plan Sectorial que de nuevo llama la atención sobre la necesidad de estructurar la política educativa en el marco del derecho a la educación es el de las transiciones efectivas y las trayectorias completas (Eje 6).

El enfoque de derechos plantea que el derecho a la educación es para todos y todas y para toda la vida. Y esto llama de inmediato a la necesidad de contar con una política educativa integral que garantice el disfrute del derecho desde la primera infancia hasta la educación posgradual y la permanente, en ejercicio, para todas las profesiones. Desde luego que se trata de una aspiración límite que, en el mejor de los casos, solamente se podrá realizar de manera gradual. Eso no se contempla así en la política nacional que no incluye la educación superior en la Ley General de

Educación (115 de 1994); y, desde luego, esto afecta al Plan Sectorial de Bogotá (pero de esto no se hablará aquí).

Para el caso del Plan Sectorial, interesa ver al menos dos asuntos que deberían ser objeto de atención.

El primero, es el de las transiciones efectivas, que remite a la articulación entre los niveles educativos. En general, la política pública aborda el asunto de manera no integral. Los niveles, educación inicial, básica primaria, básica secundaria, media, técnica y tecnológica, superior y de posgrado, son tratados como compartimientos estancos a los cuales “hay que buscarle alguna articulación”. Es decir, no se consideran como parte de un todo sistémico. De allí los énfasis remediales para cada nivel.

En el caso del Plan Sectorial, en cuanto a la línea estratégica de Calidad Educativa para Todos, es evidente la preocupación por la educación media, nivel al cual se dedica atención y recursos, sobre todo porque constituye el puente para conectar con la educación superior, en especial con el ingreso a la universidad y a la formación para el trabajo y el desarrollo humano, como lo plantea la política nacional. En este caso, el Plan Sectorial avanza, en su formulación, en la preocupación por vincular y fortalecer en la educación media las opciones de educación diversificada y acceso a la superior mediante alianzas con los institutos técnicos, el SENA, las universidades y,

dentro de éstas, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Y este es el segundo asunto. Para la Universidad Distrital propone ampliación de la cobertura en la Localidad de Kennedy, la ampliación de las sedes actuales y un programa de becas, en la idea de organizar y consolidar el Subsistema Distrital de Educación Superior.

Presentado así, el tema de la integración y las trayectorias es plausible. Sin embargo, la información aportada por la indagación del SISPED, no da cuenta de este alcance, y se limita a señalar avances y dificultades derivados de la política de desarrollo integral de la educación media en términos de la diversificación de la oferta, para no mencionar los propósitos que hacen relación con el mejoramiento de la calidad. Ese vacío de información sugiere la necesidad de analizar con detalle el tema, pues contrasta con la reiteración de menciones al fortalecimiento de la media integral asociado con el mejoramiento de los resultados en las pruebas SABER, que son la entrada a la educación universitaria.

Línea estratégica Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz en los contextos escolares

Esta línea tiene implicación más directa con el referente de ciudad educadora del Plan Sectorial en la medida en que involucra información relacionada con la corresponsabilidad sectorial, la dinámica

del entorno, los actores educativos, el aprendizaje para la paz, la convivencia y la ciudadanía, principalmente. También la aceptación de la diferencia y, en menor medida, los escenarios pedagógicos y la ampliación del tiempo escolar.

Arriba se mencionó que en esta línea estratégica predomina el énfasis en la convivencia escolar y la seguridad en los entornos escolares, dejando en segundo plano los aspectos que tienen que ver con la coyuntura amplia de la construcción de paz después de los acuerdos de La Habana. Allí se señaló como un hallazgo importante la ausencia de líneas de acción concretas sobre los y las estudiantes víctimas del conflicto interno y la hipervaloración de las fluctuaciones introducidas por la migración venezolana.

El eje de promoción de esta línea está integrado por los componentes de convivencia escolar, competencias socioemocionales y ciudadanas, participación ciudadana, planes y manual de convivencia, y la Cátedra de Paz.

La convivencia escolar es un tema de gran complejidad que sintetiza fractalmente lo que ocurre en el nivel más amplio de la convivencia ciudadana; por eso es difícil encontrar resultados unívocos en el ejercicio de seguimiento. Es evidente que en este tema la escuela se comporta como un efectivo territorio frontera que relaciona el adentro con el afuera y hace difícil mantener la convivencia escolar dentro de los límites físicos de la

institución educativa. La información indica que el clima escolar varía en los colegios en función de los estamentos que intervienen, los niveles educativos en los que estudian o trabajan y las condiciones del entorno. De allí que esta línea de trabajo deba ser permanente. Por eso llama la atención la ausencia de referencias en la información obtenida al Observatorio de Convivencia Escolar creado por Acuerdo Distrital en 2010 con el fin de incentivar la investigación y el diseño de estrategias encaminadas a prevenir situaciones de violencia escolar en las instituciones educativas oficiales y privadas del Distrito Capital (Concejo de Bogotá D.C., 2010). La acción intersectorial también es diferencial, incluye instituciones como la Policía Nacional y, de manera evidente, la Cámara de Comercio de Bogotá con el Proyecto Hermes.

La relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación sintetiza los asuntos que afectan la convivencia escolar en tres: el uso de espacios comunes, la llegada de estudiantes nuevos y la llegada de venezolanos. (Melguizo, 2019, págs. 9-10).

La Cátedra de Paz es un instrumento introducido en el sistema educativo en un momento en que se pensaba que la escuela podía contribuir a resolver los problemas de la sociedad incorporándolos al currículo. Esta alternativa ha demostrado no ser viable pero la supervivencia de la Cátedra de Paz, creada en 2015, demuestra que ha logrado instalarse en las rutinas

académicas de las IE, tal vez porque tiene un desarrollo flexible en asignaturas como ciencias sociales, ética o religión, entre otras; en acciones transversales a las áreas y en los proyectos escolares; y ha tenido la capacidad de interactuar institucionalmente, como ha ocurrido con el mencionado Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá. Sin embargo, es notorio que no se ocupe de los temas relacionados con la paz, la memoria y la reconciliación; y la información arrojada por el SISPED indica que no es explícito su trabajo en temas como homofobia, racismo, machismo, y población víctima del conflicto armado.

Un ejemplo de la incidencia de las condiciones del contexto global y regional es el de la llegada de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano, con un alto impacto académico y social. Este impacto es inevitable y la SED ha tomado las previsiones del caso para enfrentarlo. La indagación en los colegios puso en evidencia los impactos negativos relacionados con la discriminación, la xenofobia, la agresión, como factores que afectan la convivencia tanto para la población migrante y refugiada como para la receptora.

Sin embargo, también es significativo que no haya emergido ninguna información sobre los programas interinstitucionales que adelanta la SED con organizaciones como ACNHUR y la Corporación Opción Legal, entre otras, que han venido

adelantando el programa Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN) desde 2010, con el propósito de transferir herramientas pedagógicas orientadas a fortalecer la práctica pedagógica e iniciar procesos de adaptabilidad institucional e incidencia en la política pública para cubrir las necesidades de especial protección de los niños, las niñas y adolescentes desplazados y, actualmente, de migrantes y refugiados venezolanos.

Para contrarrestar la evidencia de estos “faltantes”, vale mencionar que en la medida en que hay un importante reconocimiento en la mayoría de los colegios sobre la consolidación del fortalecimiento y la transversalización de las competencias socioemocionales y ciudadanas de los/as estudiantes, como efecto del trabajo articulado de docentes, coordinadores/as, educadores/as especiales y orientadores/as, desde allí se aporta a todo el espectro incluido en el alcance de la línea.

Por otro lado, en la medida en que se ha venido consolidando la participación en los gobiernos escolares, aún con apreciaciones encontradas sobre esta realidad, este es un instrumento muy importante para la consolidación de prácticas democráticas en las IE y la construcción de cultura de paz, siempre y cuando se afiance la participación efectiva de la comunidad educativa más allá de los asuntos disciplinarios y punitivos que hoy ocupan buena parte de su tiempo. Sería muy útil empezar a pensar la función de

estos gobiernos escolares en los mismos términos en que se han considerado los fundamentos conceptuales del SISPED; es decir, entendiendo que en la escuela también se puede asimilar la figura de la relación entre gobernantes y gobernados, de tal modo que los gobiernos escolares operen como punto de contacto entre las directivas y el resto de la comunidad educativa.

Sin embargo, esto implica analizar más detenidamente la forma real como operan pues su conformación es muy compleja y hace difícil que actúe como instancia única (está constituido por el Consejo Directivo, el Rector, el Consejo Académico, las comisiones de Evaluación y Promoción, el Personero Estudiantil, el Consejo Estudiantil, el Comité de Bienestar Institucional, el Consejo Disciplinario, el Consejo de Profesores, la Asociación de Padres de Familia y el Comité de Admisiones). En esta composición, por ejemplo, la participación estudiantil se reparte entre el Consejo Estudiantil y el Personero Estudiantil, y es sabido que este último, cobra significado especialmente en el momento de su elección, pues después encuentra muchas dificultades para ejercer sus funciones. En esta situación, tal vez sea el Consejo Directivo, que sintetiza la composición del gobierno escolar, el llamado a cumplir esta función de punto de contacto entre las autoridades escolares y la comunidad educativa. La norma que rige al gobierno escolar enfatiza su responsabilidad en la organización y el

funcionamiento del PEI, pero también, y aunque sus funciones no lo mencionen, debe tener injerencia en la construcción y aplicación de los planes y manuales de convivencia que, según la información obtenida, ha estado acompañada por la SED, las DILE, la Fiscalía, y el Proyecto Hermes, así como en el funcionamiento de los Comités de Convivencia.

Una conclusión importante de la indagación es la relacionada con el déficit en materia de construcción de acuerdos de convivencia, que pueden ser transformados en instrumentos valiosos para dar salida a las situaciones que se presentan en los contextos escolares. Estos acuerdos pueden operar como “acuerdos de transformación” que, de manera efectiva, afecten dichos contextos.

En el eje de prevención urge consolidar el espacio escolar como espacio protector; hacer efectivo su carácter expansivo para llevarlo a la situación ideal de ser un espacio garante de derechos en el que ningún derecho puede ser vulnerado. Desde allí, debe haber proyección al entorno que incluye a los actores de la comunidad, como está previsto en los elementos que considera el Plan Sectorial como definidores de los asuntos que atañen a las ideas de ciudad educadora y ambientes de aprendizaje.

En relación con las percepciones generales sobre política pública

Los resultados arrojados por el SISPED materializan la intención del referente conceptual sobre el que se apoya, de servir de punto de contacto entre los gobernantes de la ciudad y el conjunto de los gobernados. El ejercicio de seguimiento realizado permite reafirmar la idea de que la política pública siempre es resultado de acuerdos y transacciones y que su realización concreta está mediada por los actores personales, sociales e institucionales que intervienen en la ejecución. De allí que los resultados valorativos no puedan ser homogéneos.

El ejercicio que hace el SISPED es una muestra de la manera como se puede materializar ese punto de contacto entre el Estado y la sociedad civil, entre los gobernantes y los gobernados. La consulta que se hace a la voz de los sujetos pone en evidencia cómo se ponen en relación las ofertas que se hacen desde el Estado con las demandas que surgen de la sociedad civil. Este documento, por ejemplo, facilita ese diálogo, pues sirve como insumo para comprender el sentido de la información arrojada por el sistema de seguimiento desde un horizonte histórico y geopolítico; y para avanzar en un análisis crítico amplio, que convoque la participación desde distintos lugares epistémicos, teóricos, ideológicos o institucionales, para mencionar unos cuantos.

Estos presupuestos, definidos como dimensiones del SISPED para realizar el seguimiento al Plan Sectorial, están en la base de las consideraciones que vienen a continuación.

Desde la dimensión comprensiva, el Plan Sectorial objeto de seguimiento se ubica en un contexto global, regional y local que marca énfasis y concepciones que, en el caso concreto toman cuerpo en el concepto de calidad imperante en las políticas educativas como tendencia global, y en el tema del reencuentro, la convivencia, la reconciliación y la paz que marcan la coyuntura nacional y local.

En el primer caso, es evidente la alienación con la idea de “calidad educativa” medida por el desempeño escolar mediante pruebas estandarizadas, que cobra forma en nuestro medio en la preocupación por mejorar los resultados de las pruebas Saber. El peso de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos es manifiesto en la estructura del Plan Sectorial, aunque hay que decir que intenta cubrir asuntos de indudable importancia como el ajuste curricular, la jornada escolar, el tema docente, la educación diferencial y la articulación entre los niveles educativos, temas centrales desde cualquier enfoque o énfasis político o conceptual.

En el segundo caso, salta a la vista el énfasis en la convivencia escolar y la seguridad en los entornos escolares, y el descuido en los aspectos que tienen que

ver con la coyuntura amplia de la construcción de paz después de los acuerdos de La Habana, asociado posiblemente a las dificultades en su implementación derivadas de las decisiones asumidas en el gobierno nacional. La ausencia de líneas de acción concretas sobre los y las estudiantes víctimas del conflicto interno y la supervaloración de las fluctuaciones introducidas por la migración venezolana ilustran el caso.

La noción de territorio ha estado presente en el proceso de construcción del SISPED desde sus inicios. Por eso es importante llamar la atención sobre el hecho de que en Bogotá la política educativa tiene desarrollos desiguales en los territorios y en los colegios. La intención de implementar una política “estandarizada” debe considerar que cada territorio y cada IED asimila y asume las líneas de política desde lógicas muy diversas. El acceso a, y el disfrute de los derechos de los habitantes de esta ciudad son claramente heterogéneos. Esta consideración lleva a la necesidad de pensar en avanzar en la territorialización de la política educativa distrital, de manera tal que dé cuenta de la diversidad de las localidades, las instituciones y las comunidades educativas. Los Consejos Locales de Educación y los Planes Educativos Locales son una necesidad sentida.

Es evidente que, a pesar de la existencia de énfasis y enfoques introducidos por las distintas administraciones, las acciones de

La SED tienen continuidad en el tiempo y afectan la implementación de los programas. Hay una especie de tendencia inercial a continuar con programas de administraciones anteriores, como lo ilustra el caso de la superposición de las jornadas y los programas relacionados (única, extendida, regular, complementaria, completa) sobre lo cual hay que llamar la atención de la SED porque dispersa el uso de recursos y dificulta el cumplimiento de objetivos y metas. Lo mismo ocurre con iniciativas que provienen de la política nacional impulsada desde el MEN.

Desde hace varios años las políticas educativas se vienen diseñando y ejecutando dentro de un enfoque de subsidios a la demanda, que privilegia la focalización en sectores vulnerables o deficitarios en términos de realización de sus derechos. Con esto se abandonan los principios de universalidad y obligatoriedad de las ofertas desde el Estado, debido a su debilitamiento como garante de derechos y el fortalecimiento de la tercerización de su acción por la vía de la transferencia a organizaciones privadas, bajo el supuesto de que el mercado termina regulando de manera más eficaz y eficiente la atención a las demandas ciudadanas.

Es evidente que la ejecución del Plan Sectorial, no solo en esta administración, ha venido reforzando esta forma de privatización de la acción estatal en todas las líneas estratégicas y en sus ejes. La

presencia mayoritaria de contratistas por prestación de servicios en las subdirecciones de la SED y los distintos mecanismos de contratación institucional de operadores dan fe de la consolidación de esta tendencia. Y aunque logran percibirse algunos de los efectos que este estado de cosas genera en la aplicación de la política, se está lejos de poder evaluar con rigor el impacto en los resultados.

El seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares debe servir para avanzar en la formulación y ejecución de planes sectoriales de educación cada vez más expansivos; es decir, cada vez más radicalmente democráticos y garantes del derecho a la educación, en la medida en que involucran, también cada vez más, a la población en su formulación, ejecución, seguimiento y evaluación.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan sectorial de educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora* (Primera edición ed.). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cabrera, E., & Machaca, G. (Diciembre de 2011). *Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. Módulo 13. Guía del participante*. (F. A. Bolivia, Ed.) Obtenido de <http://www.proiebandes.org/wp-content/uploads/2018/12/Modulo13.pdf>
- Concejo de Bogotá D.C. (29 de marzo de 2010). *Acuerdo 434*. Obtenido de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39291>
- Correa, J. (2019). *Informe técnico que presenta el análisis cualitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del plan sectorial de educación en el marco de la aplicación del SISPED Fase 4*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Correa, J. J. (2019). *Triangulación SISPED Fase 4. Documento 1*. Bogotá: IDEP-SISPED.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Melguizo, M. C. (2019). *Relatoría análisis de resultados. Mesa de Lectura e Interpretación 2019. Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares -SISPED-*. Bogotá D.C.: IDEP.
- Palacio, J., Páez, M., Pulido, O., Torres, G., & Vives, M. (2019). *Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares SISPED. La voz de los sujetos: Libro I: Diseño y experiencia piloto*. (J. A. Palacio Castañeda, Ed.) Bogotá: Idep.
- Vargas, L. M. (2019). *Análisis comparado resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativas Distrital, fases 2, 3 y 4*. Bogotá: IDEP.
- Vargas, L. M. (2019a). *Resultados consolidados SISPED 2019*. En J. A. Palacio (Ed.), *Seguimiento a la política educativa distrital. Aplicación y resultados 2018-2019*. Bogotá: IDEP.



ANÁLISIS DE POLÍTICA

AÑO 2019



LAVOZ DE LOS SUJETOS

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



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP