

Informe técnico final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cualitativo de la aplicación 2020 del Índice del Derecho a la Educación (IDE), para la construcción de la línea de base en los colegios de la ciudad.

Investigadora:

Delvi Gómez Muñoz

Supervisor:

Oscar Alexander Ballén Cifuentes

Bogotá, diciembre 11 de 2020

Tabla de contenido

Introducción	4
Revisión documental para la ampliación de la matriz de indicadores cualitativos del IDE	5
Factores asociados al aprendizaje	8
Right to Education Index (RTEI)	11
Análisis comparativo de indicadores para medir el Derecho a la Educación	12
Otras maneras de abordar el cumplimiento del Derecho a la Educación	18
Alternativas para el abordaje cualitativo del IDE	22
Componente cualitativo del IDE	26
Diseño metodológico cualitativo IDE- Línea de Base	28
Grupos focales con maestros, maestras y directivos docentes	31
Áreas de indagación propuestas para el desarrollo de los grupos focales	32
Descripción de los grupos focales realizados	38
Estrategia operativa implementada	39
Balance	40
Resultados de los grupos focales	42
Disponibilidad	42
Baterías sanitarias	43
Infraestructura de las instituciones educativas	44
Planta física	44
Gestión para el mejoramiento de la infraestructura escolar	48
Disponibilidad y uso de las zonas deportivas	50
Disponibilidad y uso de recursos educativos	51
Acceso y uso de bibliotecas	51
Dotación de aulas especializadas	52
Dotación y uso de recursos TIC	53
Conectividad y usos de internet	57
Accesibilidad	60
Adaptabilidad	63
Recursos disponibles para población de inclusión	65
Protocolo para el diagnóstico de discapacidades cognitivas	66

Profesionales de apoyo	68
Aceptabilidad	68
Formación para la ciudadanía y la convivencia escolar	69
Formación en derechos humanos – PEI	73
Usos pedagógicos de los resultados de las pruebas estandarizadas	74
Categorías emergentes relacionadas con la calidad educativa	77
Conclusiones y recomendaciones finales	78
Bibliografía	85
Anexo 1: Cuadro comparativo indicadores IDE	87
Anexo 2: Síntesis de categorías estudio Edgardo Álvarez	91
Anexo 3: Tabla sintética indicadores para ampliar el IDE	92
Anexo 4. Tabla comparativa indicadores IDE	95
Anexo 5. Protocolo validado para la realización de grupos focales IDE	97
Anexo 6. Ejemplo carta de invitación a participar en los grupos focales	100
Anexo 7. Plantilla del email de invitación enviado a rectoras y rectores	102
Anexo 8. Plantilla del formulario de Google Forms para la inscripción a los grupos focales	104
Anexo 9. Formato para el diligenciamiento de la relatoría de los grupos focales	110

Introducción

El presente documento, elaborado en el marco del cumplimiento del *contrato 075*, cuyo objeto es la “prestación de servicios profesionales como investigador para apoyar las estrategias, proyectos y actividades propias de la subdirección académica del IDEP”, presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cualitativo de la aplicación 2020 del Índice del Derecho a la Educación (IDE), para la construcción de la línea de base en los colegios de la ciudad.

En la primera parte se da cuenta de la revisión documental realizada para la ampliación de la matriz de indicadores cualitativos del IDE. En la segunda, se describe el alcance y objeto del componente cualitativo del IDE y se describe el diseño metodológico propuesto, así como el balance de la estrategia metodológica cualitativa implementada para construir la línea de base del IDE 2020. Finalmente, en la tercera parte, se presentan los resultados cualitativos obtenidos de este componente de indagación.

Revisión documental para la ampliación de la matriz de indicadores cualitativos del IDE

Tal y como afirma Hernando Bayona-Rodríguez, investigador a cargo de la más reciente estimación del Índice del Derecho a la Educación para el país, “el Derecho a la Educación es un constructo complejo y multidimensional difícil de medir y desagregar”¹. Por esta razón, “la elección del marco conceptual y de los indicadores y subindicadores que componen las dimensiones del marco, se realizó con base en el conocimiento y validación de expertos y la revisión de otros índices”. Así, el IDE para Colombia es el resultado de la agregación de cuatro niveles: el de los *subindicadores* (52 en total), el de los *indicadores* (15 globales), el de las *dimensiones* que corresponden al esquema conceptual de las 4 A diseñado por Tomasevski para medir los avances en la implementación del Derecho a la Educación: *Disponibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad* (por sus iniciales en inglés) y, finalmente, el del IDE que resulta del promedio simple del valor de las cuatro dimensiones. Las 4 As, se definen de la siguiente manera:

Disponibilidad (Availability): Se refiere a la capacidad del sistema educativo de garantizar la educación obligatoria y gratuita. Aunque es un tema secundario, en el manual se subraya la importancia de balancear el objetivo principal de asegurar que todos los niños y niñas cumplan con los ciclos de educación obligatoria y gratuita, con el interés de garantizar que los padres tengan la libertad de escoger la manera en la que sus hijos son educados.

Accesibilidad (Accessibility): Se refiere a la eliminación de cualquier forma de discriminación en el acceso o inclusive dentro del sistema educativo. En otras palabras, en un sistema educativo accesible, la oportunidad de obtener educación de calidad es la misma para todos. En cierta forma, esto implica la priorización de la atención de niños y niñas pertenecientes a grupos vulnerables o marginalizados, tales como minorías pública y obligatoria, compromiso con la calidad educativa teniendo en cuenta infraestructura, programas de aprendizaje y remuneración docente, entre otros. étnicas, población con limitaciones permanentes, población en situación de desplazamiento forzado y hogares pobres.

Adaptabilidad (Adaptability): Se refiere a la capacidad de adaptar la educación a los mejores intereses o al contexto particular de la niña o niño. En esta medida, el sistema educativo debe ser capaz de responder a las necesidades de estudiantes individuales, y no esperar que los niños se ajusten a una oferta educativa estandarizada. Aunque el núcleo de la definición está claro en el manual de la UNESCO, el desarrollo o ampliación de la discusión es más bien difuso.

Aceptabilidad (Acceptability): Se refiere al esfuerzo por garantizar la calidad de la educación. Si bien en el conjunto de tratados y convenios internacionales no se especifican los estándares de calidad y mucho menos guías sobre el contenido de los currículos, sí se hace explícita la obligación de garantizar un nivel de aprendizaje mínimo –esto es, aceptable– de todos los niños y niñas. (Bayona-Rodríguez, et al, 2020)

¹ Bayona et al (2020). Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia

Los datos cuantitativos recopilados por Bayona y su equipo para cada uno de los subindicadores e indicadores que componen el IDE fueron provistos por tres entidades del Gobierno: el censo anual C600 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). La dificultad que supuso obtener los datos necesarios para los años en los que se pretendió calcular el índice obligó a sustituir algunos subindicadores que eran difíciles de conseguir para todos los años. Sin embargo, hoy en día se cuenta con una serie comparable entre los años 2014 y 2017 que sitúan el promedio del cumplimiento del derecho en 79.1% para esos años. Las dimensiones que contribuyen en mayor medida a la realización del derecho son Accesibilidad y Adaptabilidad, y las de menor cumplimiento son Disponibilidad y Aceptabilidad.

Desde el 2012 el IDE ha tenido varias etapas de desarrollo, siendo la validación con expertos, realizada entre 2015 y 2016 empleando la *metodología Delphi*, una de las más importantes². Con esta validación se afinaron los indicadores y subindicadores que debían conformar cada una de las dimensiones del derecho a la educación a partir del modelo de Tomasevski. Algunos de los comentarios de los validadores arrojaron la necesidad de 1) definir de forma más precisa la categoría *Aceptabilidad* pues los subindicadores asociados parecieran limitar el asunto de la calidad de la educación a la eficiencia. 2) Revisar críticamente si el planteamiento del índice y sus indicadores tiene en cuenta una perspectiva diferencial. 3) Incorporar indicadores que permitan ver las “condiciones de vulnerabilidad, no solo edad, sino también la permanencia de población con discapacidad, víctimas de conflicto, entre otras”. Al respecto, el documento de validación del IDE señala que, aunque se ha considerado la posibilidad de incluir estas variables en el Índice, la información administrativa de la que se dispone es de “muy mala calidad, lo que impide que sea usada por ahora”. 4) Aunque sin precisar un indicador concreto o la fuente de información a la que podría recurrirse, los validadores también sugirieron ampliar el número de “indicadores que den cuenta de una educación más inclusiva [yendo] más allá del tema de discriminación, en un marco de derecho: el de aprender a convivir sobre la base del reconocimiento y valoración del otro”. Y finalmente, algunos validadores comentaron que el Índice es una propuesta que evalúa “los resultados en términos cuantitativos y no el quehacer pedagógico, lo cual puede limitar su estudio,

² Bayona-Rodríguez, Hernando, Arturo Harker et al (2018). Validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, empleando la metodología Delphi. En: Revista Educación y Ciudad No . 34. Enero – Junio, pp. 113-128

pues “no están posibilitando alternativas reflexivas que inviten a la transformación de prácticas educativas, sino al cumplimiento de parámetros, lineamientos y el alcance de los desempeños”. Al respecto el documento aclara que el alcance de los resultados depende del uso que se le pueda dar al IDE, es decir, del diálogo que estos resultados puedan generar a través de encuentros regionales o nacionales en los que se analicen los indicadores.

Traigo estos comentarios a colación pues, como se verá más adelante, parecieran estar estrechamente relacionados con aquello que en el marco del IDE podría entenderse como un *indicador cualitativo*. También, porque, en efecto, al ampliar el panorama de lo que debería contemplar el IDE, buena parte de los comentarios de los validadores se centra en asuntos cruciales que podrían incidir en la medición del cumplimiento del Derecho a la Educación pero que resultan difíciles de cuantificar dada la poca disponibilidad de datos o, como ya se mencionó, la calidad de los mismos, o cuyo nivel de “abstracción” impide que dicha solicitud tenga un asidero concreto en función del Índice. ¿Cómo incorporar indicadores que den cuenta de una educación más inclusiva que vaya más allá del tema de discriminación? ¿En qué indicadores se traduciría el “quehacer pedagógico” para que su medición posibilite “alternativas reflexivas que inviten a la transformación de prácticas”? ¿Cómo abordar en el Índice la “perspectiva diferencial”?

Ahora bien, antes de hacer referencia a las grandes categorías de indagación sugeridas por los validadores (perspectiva diferencial, inclusión, prácticas pedagógicas, etc.), veamos qué se entiende por *indicador cualitativo*. Tal y como afirma Pérez Murcia (2012), refiriéndose a la necesidad de desarrollar instrumentos de recolección que integren tanto indicadores cuantitativos como cualitativos relativos al derecho a la educación, estos últimos se refieren a “aspectos relativos al derecho a la educación que tradicionalmente no son objeto de interés de las encuestas sociales y los datos administrativos”³. Aunque esta manera de aproximarse a este tipo de indicadores es en extremo genérica, lo cierto es que al mismo tiempo que les concede un lugar en la medición del derecho a la educación pone en evidencia su principal limitante: falta de compromiso y claridad metodológica para recopilar datos que no son de interés prioritario para la ejecución o análisis de políticas públicas en este campo⁴. Pero, ¿cuáles son esos asuntos que no son de interés de las

³ Pérez Murcia, Luis Eduardo (2007). ¿Cómo medir el cumplimiento de los derechos sociales? Un modelo para monitorear y evaluar el disfrute del derecho a la educación. En: *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Pérez Murcia, Rodrigo Uprimny y César Rodríguez Garavito. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad-DeJusticia- e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. pp. 130-177.

⁴ Al respecto, señala Andre Noël Roth refiriéndose al papel de la estadística social y económica en el conocimiento objetivo de la realidad con miras a reducir la incertidumbre en la planificación de políticas

encuestas sociales o de los datos administrativos? Aunque Pérez Murcia no profundiza al respecto, hay varias formas de aproximarse a una respuesta: 1) Indagando por los factores asociados que inciden en la calidad de la educación que han sido recopilados tanto a través de exámenes internacionales tales como Erce y Terce como desde instituciones del Estado como el Icfes 2) Revisando los indicadores y subindicadores que propone el Right to Education Index (RTEI) y contrastándolos con aquellos que son objeto de medición en el actual IDE para el país para tratar de establecer si, más allá de la disponibilidad o no de datos, las ausencias de medición podrían estar arrojando pistas sobre indicadores cualitativos. 3) Contrastando propuestas locales de índices del derecho a la educación que trazan vínculos directos entre las obligaciones del Estado en esta materia y que se sitúan en el marco de las 4As.

Factores asociados al aprendizaje

La UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) ha impulsado en varias ocasiones estudios regionales comparativos para América Latina y el Caribe⁵ sobre los aprendizajes curriculares de un grupo de estudiantes de 3° y 6° en las áreas de matemáticas y lenguaje. Dichos estudios, aclara el LLECE, permiten generar información relevante sobre el logro de aprendizajes y otros indicadores educativos que dan cuenta de distintos aspectos relacionados con la calidad de la educación en un sentido integral y que responden a los desafíos de la Agenda de Educación 2030.

La información que se derive del estudio ERCE 2019, por ejemplo, que es la cuarta versión del estudio regional comparativo en el que participaron 18 países de América Latina y el Caribe, y que proveerá información relevante en función del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, con el que se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Además de medir los logros en matemáticas y lenguaje para los estudiantes que participan del estudio en la región, el LLECE implementa unos cuestionarios de contexto o de factores asociados a la consecución de dichos logros de aprendizaje curricular a nivel de primaria. Aunque para el estudio TERCE de 2013, lamentablemente, solo diligenciaron formulario de contexto Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Uruguay, vale la

estatales, “es de anotar que esa reducción de incertidumbre ha sido mucho menos efectiva en los países en desarrollo por las debilidades y poca confiabilidad de sus datos estadísticos”, p 80.

⁵ UNESCO-LLECE. Perce, 1997; SERCE, 2006; TERCE, 2013; ERCE 2019. En: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/projects/llece>

pena señalar cuáles son las categorías de indagación de dicho formulario. En primer lugar, el estudio recopila información sobre las *características socioeconómicas, demográficas y culturales de los estudiantes y sus familias*. En segundo lugar, indaga por los *atributos de los docentes y las aulas de clase* y finalmente, se estudian las *características de las escuelas*. Uno de los resultados arrojados por este estudio es que si bien en la mayoría de los países de la región se avanzó en materia de garantía de derecho a la educación pues se aumentó la cobertura y se redujeron la deserción y repetición, aún es necesario adelantar esfuerzos para ofrecer más y mejores oportunidades para que los estudiantes con mayores carencias reduzcan la desigualdad. El estudio en cuestión enfoca sus recomendaciones a los países participantes en tres apartados que dan cuenta de la manera como se estructura la recopilación de información de los cuestionarios de factores asociados y que se recogen en la siguiente tabla (*Tabla 1*).

Árbol categorías Factores ASOCIADOS_TERCE 2013	
CATEGORÍA	Subcategoría
Contexto Socioeconómico	Producción per cápita
	Pobreza
	Desigualdad
	Índice de Desarrollo Humano
Desafíos en materia de educación	Índice de nivel socioeconómico
	Estructura de los sistemas educativos
	Indicadores de participación
	Indicadores de gasto en educación
Características de los estudiantes y sus familias	Antecedentes escolares del estudiante
	Prácticas educativas en el hogar
	Características socioeconómicas, demográficas y culturales
Características del docente, prácticas pedagógicas y recursos en el aula	Formación docente
	Asistencia y puntualidad docente
	Recursos del aula
	Prácticas docentes
Características de las escuelas que se relacionan con el aprendizaje	Desigualdades en los resultados académicos entre las escuelas y al interior de éstas
	Población que atienden las escuelas
	Tipo de escuela y entorno social
	Recursos escolares

Los tres grandes apartados de las recomendaciones del estudio, son: 1) *Características socioeconómicas, demográficas y culturales de los estudiantes y sus familias*. En este punto se incluyen análisis sobre la relación entre subsidios estatales y desempeño escolar, sobre el trabajo infantil remunerado, las disparidades de género y los logros de aprendizaje en población indígena y migrantes. 2) *Las características del docente, las prácticas pedagógicas y recursos de aula* como principales variables que afectan el rendimiento escolar. Aquí también se incluyen recomendaciones relacionadas con la formación inicial y continua de los docentes, así como asuntos relativos a su nivel de motivación y a las prácticas pedagógicas y 3) *Las características de las escuelas*, entendidas estas como el lugar en el que se materializa el derecho a la educación de los niños y niñas en el día a día. De esta manera, se provee información sobre asuntos tales como el tipo de escuela y el

entorno escolar en función de la comparación entre escuelas públicas y urbanas, así como la manera en que la violencia en el entorno incide negativamente en la consecución de aprendizajes. El análisis conjunto de los resultados de los estudiantes en matemáticas y lenguaje y de los datos recopilados en los cuestionarios de factores asociados al aprendizaje, le permite al estudio llegar a conclusiones tales como que al considerar el nivel socioeconómico de los estudiantes, no se observa que una jornada escolar con horario extendido se relacione significativamente con el aprendizaje en la mayoría de los países y disciplinas evaluadas⁶. Por el contrario, procesos que ocurren en las escuelas y que tiene que ver con el ambiente laboral y su relación con el logro académico y con el monitoreo y la retroalimentación de prácticas docentes por parte de los directivos, parecen jugar un rol más preponderante.

En Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, viene recopilando junto con las pruebas Saber 3°, 5° y 9° información de factores asociados al aprendizaje, similares en contenido, o al menos alineados con los estudios internacionales de la UNESCO y los marcos analíticos de los cuestionarios de PISA. El marco conceptual allí adoptado para recopilar esta información es el modelo conocido como CIPP Contexto, Insumo, Procesos y Productos (o resultados)⁷. La primera categoría, el *Contexto*, recopila información relativa a los elementos socioeconómicos y culturales que influyen en el colegio, los estudiantes y la comunidad educativa. Los *Insumos* se refieren tanto a los recursos de los que dispone la institución educativa como al uso que se les da. De esta manera, se contemplan allí indicadores de infraestructura escolar (servicios básicos, acceso a computadoras y conexión a internet, entre otras), el tiempo efectivo de aprendizaje y las estrategias de clasificación de estudiantes al interior de las sedes. Los *Procesos* se refieren a las variables que permiten caracterizar el clima al interior del aula y de la institución educativa, la gestión de los directores y la satisfacción de los docentes y de todo el personal de la institución. Finalmente, los *Productos o Resultados*, se refieren a la manera como se da cuenta de los resultados esperados del sistema educativo en función de las políticas públicas que los cobijan. Los sistemas educativos, señala el marco conceptual de factores asociados del Icfes, “suelen

⁶ Tal y como afirma el estudio, Colombia, segundo país con más escuelas que funcionan en jornada completa (32,7%) sería una excepción a este hallazgo pues se observa que las escuelas con jornada completa tienen mejores resultados que aquellas con horario escolar más reducido. Antes de considerar el nivel socioeconómico, advierte el estudio, en Colombia, Costa Rica y Panamá los estudiantes en escuelas con jornada completa aventajan a los que asisten en otro tipo de jornada en todas las disciplinas evaluadas, superándolos por 32 a 70 puntos, dependiendo del caso. Las diferencias tienden a desvanecerse al considerar los antecedentes sociales y económicos de los estudiantes.

⁷ ICFES. Marco de factores asociados Saber 3°, 5° y 9° 2016.

declarar como propósito contribuir al desarrollo integral de la población mediante el proceso de escolarización formal. Esto quiere decir que la educación está llamada a apoyar el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de los estudiantes para que estén preparados para la vida en sociedad, sean ciudadanos críticos y responsables, y cuenten con habilidades para insertarse en el mercado de trabajo y encuentren sustento en alguna actividad productiva”. Al igual que los estudios llevados a cabo por LLECE, los adelantados por el ICES se realizan mediante la implementación de cuestionarios a distintos actores de la comunidad escolar: los estudiantes, sus familias, los profesores y las directivas. En ambos casos, además, se advierte la intención de que los resultados que de allí se deriven sirvan de insumo para orientar las políticas públicas educativas y para reducir las desigualdades que se advierten en materia del cumplimiento del derecho a la educación. En el caso del ICES, la recopilación de estos cuestionarios inició en el 2012 con el levantamiento de una cantidad considerable de variables que permitieran crear la línea de base. Para años posteriores algunas preguntas no fueron incorporadas o fueron modificadas en función del grupo escolar al que iban dirigidas.

Si bien la información que se deriva de estos estudios no menciona de manera explícita el enfoque del cumplimiento del derecho a la educación como uno de los ejes que orienta la recopilación de la información, esta perspectiva se advierte con relativa facilidad en tanto parten de unos lineamientos acordes con la Agenda de Educación 2030 de la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el campo educativo. Para la UNESCO, la educación es “un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz. Cada objetivo de la Agenda 2030 necesita de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven”⁸.

Right to Education Index (RTEI)

El RTEI es una iniciativa global diseñada para garantizar que todas las personas, sin importar su lugar de residencia, puedan disfrutar del derecho a recibir una educación de calidad⁹. Para monitorear el cumplimiento del Derecho a la Educación, el RTEI parte del modelo de las 4As diseñado por Tomasevski. Excepto por la dimensión de Gobernanza, tal y como señala Bayona, tanto

⁸ <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>

⁹ <https://www.rtei.org/es/>

el IDE como el RTEI están compuestos por las dimensiones de Disponibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. Para el IDE, señala el investigador, “se agregaron dos subindicadores que hacen parte del RTEI y que se podían calcular por medio de la información disponible para calcular el IDE: número de alumnos por docente profesional y tasa de cobertura bruta” (Bayona, 2020). En cuanto a *Disponibilidad*, el RTEI contempla indicadores relacionados con las aulas, la sanidad en las escuelas, los profesores y los libros de texto. En materia de *Accesibilidad*, indicadores relacionados con la educación gratuita, la discriminación y las tasas neta y bruta de matrícula. En la dimensión de *Aceptabilidad*, los objetivos de la educación, el entorno de aprendizaje y los resultados de aprendizaje en lenguaje y matemáticas, principalmente, desagregados por primaria y secundaria. Finalmente, la dimensión de *Adaptabilidad*, indaga por la situación de los menores con discapacidades, los menores pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, la educación extra escolar y los niños que están “fuera de la escuela”.

Análisis comparativo de indicadores para medir el Derecho a la Educación

Tal y como afirma un estudio de la Fundación Plan, no todas las organizaciones que hacen seguimiento y monitoreo al cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes del país trabajan desde la perspectiva “de derechos” aunque muchas de ellas invoquen esa denominación. Siguiendo los planteamientos de Abramovich, el estudio afirma que la adopción del enfoque de derechos como marco conceptual permite “una mayor precisión de las obligaciones de los Estados frente a los principales derechos humanos, el reconocimiento de la titularidad de derechos de los sectores excluidos y por tanto de las obligaciones del Estado, un cambio en la lógica de la construcción de políticas que pasa de satisfacer necesidades a garantizar el ejercicio efectivo de derechos, y la exigibilidad de cumplimiento por parte de las personas a través de mecanismos legales como la tutela, la garantía o responsabilidad. En el enfoque basado en derechos existe un reconocimiento de la relación directa entre el derecho, la obligación correlativa y la garantía”.¹⁰

En lo que respecta a las propuestas de creación de indicadores para medir el cumplimiento del Derecho a la Educación que parten del reconocimiento de las obligaciones del Estado y que están alineadas con el diseño de las 4As propuesto por Tomasevski, llaman la atención, por las similitudes que guardan, dos de ellas: la adelantada por Luis Eduardo Pérez Murcia publicada en 2007 en el libro *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*, y la

¹⁰ Fundación Plan (2008), p 14.

propuesta en el documento *Estructura del Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB)* del 2011, ambas adelantadas en el marco de las investigaciones desarrolladas por el IDEP. Un cuadro comparativo que ilustra estos indicadores, teniendo como referente las obligaciones del Estado compiladas por Luis Eduardo Pérez Murcia, se encuentra en el *Anexo 1* al final de este informe. En esta tabla se incluyeron, además, los indicadores también propuestos por la Procuraduría General de la Nación (2006) y los que propone el IDE adelantado por Bayona y su equipo para evidenciar en qué medida el Estado cumple con sus obligaciones de respeto, protección y promoción del derecho a la educación. Las obligaciones del Estado en materia del Derecho a la Educación que aparecen allí fueron recogidas por Pérez Murcia a la luz de los instrumentos internacionales de derechos humanos, de la normativa trazada en la Constitución, de la jurisprudencia de la Corte Constitucional, de las observaciones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas relativas a la formulación de planes para la enseñanza primaria, y de la presentación de los elementos fundamentales del derecho a la Educación y el esquema de las 4As propuesto por Tomasevski. De esta manera, los indicadores allí propuestos esperan dar cuenta de las tres dimensiones, los cuatro componentes y los cuatro conjuntos de obligaciones del derecho a la educación¹¹:

La dimensión del *derecho a la educación* que obedece a la naturaleza y alcance del derecho derivado de las normas nacionales e internacionales de protección y que envuelve tanto el derecho a la disponibilidad de educación (*obligación de asequibilidad*) como el derecho de acceso a la educación (*obligación de accesibilidad*). La dimensión de los *derechos en la educación* que hace referencia a la promoción y garantía de todos los derechos humanos en el ámbito de la escuela y que contempla el derecho a una educación aceptable (*obligación de aceptabilidad*); y, finalmente, la dimensión de los *derechos por la educación* que se refiere al papel de la educación como multiplicador de los demás derechos humanos y que comporta tanto el derecho a una educación aceptable como el derecho a permanecer en el sistema educativo (*obligación de adaptabilidad*) (Pérez-Murcia, 2007).

¹¹ En su propuesta de formulación de indicadores educativos desde la perspectiva de derechos, Pérez Murcia menciona tres criterios centrales de diferenciación entre los indicadores educativos tradicionales y los elaborados en perspectiva de derechos humanos: 1) el *fundamento de la medida* que sitúa a los indicadores del derecho a la educación de manera estricta en relación con las obligaciones que al respecto se encuentran consagradas en la Constitución política. 2) La *no discriminación*, principio fundamental de los derechos humanos que “sólo se hace efectiva cuando se asegura el derecho al trato preferente a los sujetos y grupos poblacionales discriminados. 3) La *no regresividad* con la que se busca que los indicadores educativos desde una perspectiva de derechos midan la evolución de las políticas, “con especial atención en los progresos o retrocesos de los sujetos y grupos poblacionales tradicionalmente discriminados”, p. 25

Aunque resulte un ejercicio complejo establecer relaciones uno a uno entre las obligaciones del Estado en materia educativa sintetizadas por Pérez Murcia en torno a las 4As y los indicadores propuestos para la *Estructura del Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB)*, se advierte una estrecha relación entre estas propuestas y el RTEI, y entre ellas y los indicadores del IDE. De este ejercicio comparativo (ver *Anexos 1 y 3* al final de este informe) poniendo énfasis en aquello que no mide el IDE, llaman la atención los siguientes asuntos:

1. Excepto por los indicadores relativos al aseguramiento de condiciones adecuadas de infraestructura física y ambiental de las instituciones educativas que se consideran como parte de la dimensión *Disponibilidad*, tanto en el RTEI como en los indicadores de Pérez Murcia y de Alfredo Vargas, esta dimensión pareciera ser la que más similitudes guarda entre las distintas propuestas de indicadores. En materia de disponibilidad, el RTEI propone indicadores relacionados con los libros de texto (relación libros de texto por alumno) y en los indicadores relativos a la sanidad (la relación alumno-baños disponibles en la institución). Pérez Murcia propone la medición de asuntos específicos tales como el número de establecimientos que no disponen de servicios públicos domiciliarios completos o de establecimientos educativos cuya infraestructura amenaza ruina. En términos de los insumos o recursos para el aprendizaje, la propuesta del Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB) adelantado por el IDEP (2011) guarda más similitudes con el RTEI expandiéndolas a asuntos puntuales sobre la disponibilidad de bibliotecas, laboratorios, aulas de informática, etc. Al respecto vale la pena señalar que estos indicadores están estrechamente relacionados con la meta 4.a de la UNESCO (2019) sobre el entorno escolar y los correspondientes indicadores globales de educación 4.a.1¹².
2. En la dimensión *Accesibilidad*, el IDE mide asuntos relativos a la obligación que tiene el Estado de asegurar el acceso a la educación básica a toda la población y se enfrenta al derecho a garantizar el acceso a instituciones programas de enseñanza públicos “sin discriminación alguna” a través de las brechas que mide: oficial-no oficial; hombre-mujer;

¹² Meta 4.a: “Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta los asuntos género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”. Indicador 4.a.1: Proporción de escuelas con acceso a: (a) electricidad; (b) Internet con fines pedagógicos; (c) computadores con fines pedagógicos; (d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad; (e) suministro básico de agua potable; (f) instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo; y (g) instalaciones básicas para el lavado de manos (según las definiciones de los indicadores WASH).

urbano rural. Sin embargo, a juzgar por el indicador “discriminación” que propone el RTEI y sus subindicadores, no resulta clara la manera en la que el IDE se aproxima o podría llegar a hacerlo a este complejo asunto. El RTEI contempla subindicadores a partir de preguntas y respuestas (sí/no) tan específicos, como aquel con el que se busca indagar si las leyes nacionales prohíben en las escuelas la discriminación por raza, sexo, lenguaje, religión, opción política, origen social, y discapacidad, entre otros. O si se expulsa de las escuelas a las adolescentes embarazadas, o las limitaciones que se impone a los niños inmigrantes para asistir a la escuela. De cara a las obligaciones del estado que estarían asociadas a esta categoría, también valdría la pena pensar cómo los indicadores podrían dar cuenta, tal y como propone la estructura para el Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB), de las tasas de cobertura para poblaciones vulnerables, grupos étnicos y personas que han sido desplazadas, y a la erradicación del analfabetismo. Así planteada, la dimensión de *Accesibilidad* guarda una relación estrecha con la meta 4.5 y los indicadores globales de educación de la UNESCO. Con esta meta se pretende lograr “acceso equitativo a todos los niveles de la educación y la formación para los más vulnerables. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad”.

3. En la dimensión de *Aceptabilidad* es quizás donde se evidencian más vacíos de indicadores que permitan medir la primera de las obligaciones del Estado en esta materia: “Establecer y garantizar que se cumplan normas mínimas de enseñanza en las escuelas públicas y privadas, y ejercer inspección y vigilancia del sistema educativo en todo el territorio y en todos los niveles educativos, con el fin de velar por su calidad”. Al respecto, el IDE da cuenta de las tasas de reprobación del sector oficial, del desempeño esperado en las pruebas Saber 3, 5 y 11° en el sector oficial, enfatizando los resultados de las áreas de matemáticas y lenguaje. Sin embargo, el RTEI propone una serie de preguntas (con respuesta sí/no) encaminadas a indagar por la manera en que las políticas educativas abordan asuntos relativos al desarrollo de la personalidad, el respeto por los derechos humanos y las libertades, el respeto por los padres y la identidad cultural, las responsabilidades tales como la paz, la tolerancia, la equidad, la amistad y el respeto por el medio ambiente. Los resultados de aprendizaje que para el RTEI deberían reportarse son aquellos que den cuenta

de si las pruebas nacionales evalúan, o no, el progreso de los alumnos en estos mismos campos. Al respecto, la Procuraduría (2014) propone dos indicadores relativos al derecho a la calidad. Por un lado, aquellos que están orientados en función de la formación para el capital humano (competencias en ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales y lenguaje) y factores asociados al logro. Por otro lado, los relativos a la formación de capital social, para los cuáles se indaga por los resultados de las pruebas Saber del Icfes en materia de Competencias ciudadanas (conocimientos, actitudes, acciones, ambientes democráticos, procesos cognitivos, manejo de emociones, empatía).

Para el Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB) en relación con este primer objetivo relativo a la calidad de la educación, los indicadores deberían estar orientados a dar cuenta de aspectos relacionados con la construcción y gestión del PEI, los planes de Estudio y diseño curricular, los proyectos transversales y la evaluación y el seguimiento escolar, entre otros asuntos. Y entre los indicadores globales de la UNESCO, los relativos a la meta 4.7 que se centra en los “conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible”, también se hace referencia a asuntos tales como la enseñanza y promoción de los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible¹³. Así, se advierten distintas maneras de comprender o de aproximarse al asunto de la calidad educativa que van desde los netamente “organizacionales” hasta los que abarcan el qué, o los contenidos específicos en torno a los cuales se orienta el quehacer pedagógico. Tal y como lo afirma el documento Estructura del Índice de Calidad Educativa de Bogotá (ICEB) del IDEP, la mayoría de definiciones acerca de lo que se entiende por “educación de calidad” se centran en los resultados académicos como el mejor indicador para su medición. “No obstante, desde otras perspectivas se considera que son las actitudes y los valores relacionados con comportamiento cívico, así como la creación de condiciones favorables para el desarrollo afectivo y las habilidades creativas las que mejor reflejan la calidad educativa. Sin embargo, estos últimos factores son muy difíciles de medir y de realizar comparaciones válidas, a nivel internacional, ante

¹³ UNESCO-UIS (2019).

una diversidad de culturas (Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo, UNESCO 2005)".¹⁴

En cuanto a la obligación del Estado de "vigilar y garantizar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana", llaman la atención las propuestas del RTEI relacionadas con el indicador "entorno de aprendizaje" con el que básicamente se recoge información tendiente a aclarar si el Estado impulsa medidas para proteger a los niños de la violencia y el abuso en las escuelas. Este indicador es desagregado, tanto por Pérez Murcia como para el Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB) adelantado por el IDEP (2011), para incluir asuntos que van desde la existencia de instrumentos escolares estructurados en función de los derechos humanos, el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y la existencia de comités de convivencia para tramitar las violencias en la escuela. Finalmente, también haría falta incorporar al IDE indicadores relacionados con la obligación del Estado de "asegurar el principio de libertad no genere desigualdades en la calidad de la educación que reciben los grupos poblacionales más vulnerables" y con el mejoramiento continuo de la "capacidad intelectual" del cuerpo docente para abarcar con esta última obligación asuntos tales como la "satisfacción de docentes y administrativos" y el acompañamiento de la Secretaría de Educación a los colegios.

4. Finalmente, en la dimensión de *Adaptabilidad* el IDE cuenta con indicadores que permiten dar cuenta de la permanencia de los niños y niñas en las escuelas. Sin embargo, la obligación del Estado de "asegurar que en los centros educativos públicos y privados se imparta la enseñanza que mejor se adapte a los niños y las niñas" no ha sido abordada a través de indicadores que permitan su rastreo. Este asunto, tal y como se evidencia en el RTEI, en los indicadores propuestos por Pérez Murcia y por el Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB), pone el acento en el abordaje en las escuelas de la inclusión y del enfoque diferencial. ¿Las estrategias pedagógicas son pertinentes y flexibles para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes? se pregunta Álvarez. ¿Los establecimientos educativos integran a niños y niñas con discapacidad?, interroga Pérez Murcia. Esta dimensión pareciera está relacionada con la de *Accesibilidad* en la medida en que parte del principio de la no discriminación. Sin embargo, se distancia de aquella ya que indaga por acciones que evidencien los esfuerzos que realiza el Estado en *adaptar* la enseñanza para las

¹⁴ IDEP (2011). *Estructura del Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB)*, Bogotá. Equipos de Investigación del Índice de Calidad.

poblaciones tales como el número de establecimientos educativos especializados en la atención de niñas y niños con discapacidad, la disposición de apoyos especializados para niños y niñas que así lo requieran, los establecimientos educativos que ofrecen programas etnoeducativos y las acciones orientadas para prevenir el reclutamiento infantil, entre otros.

Otras maneras de abordar el cumplimiento del Derecho a la Educación

En el contexto de Bogotá, son varios los estudios adelantados por el IDEP con los que se ha abordado la pregunta por cómo medir el cumplimiento del derecho a la educación. En una vertiente se sitúan los estudios de Pérez Murcia y el documento *Estructura del Índice de la Calidad Educativa para Bogotá (ICEB)* del 2011 elaborado junto con la Dirección de Evaluación de la Educación de la Secretaría del Distrito -SED- que presenta una propuesta de estructura del Índice desde la perspectiva de Tomasevski.

En otra vertiente se encuentran los estudios, también adelantados por el IDEP que adoptaron el enfoque de derechos, no desde la perspectiva de las obligaciones del Estado, sino desde su realización en las personas o en los sujetos titulares de estos derechos. Desde el Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP, se avanzó así en una serie de estudios que tenían por objeto la valoración del cumplimiento del derecho de los niños, las niñas y los jóvenes que estudian en los colegios del Distrito Capital. A esta corriente pertenecen investigaciones tales como la liderada por Omar Pulido que incluye una propuesta “histórico-hermenéutica” para el estudio sobre territorio y derechos en la escuela. En este estudio, estrategias tales como la indagación por la voz de los sujetos que habitan la escuela, sus relatos, sus vivencias y la observación directa y documentación de dichas vivencias constituyeron el eje a partir del cual se articuló la investigación.

A esta vertiente de corte más cualitativo se suma también el estudio *Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado* del IDEP (2016) que presenta una propuesta para la valoración del cumplimiento del derecho en los y las estudiantes de Colombia. Dicha propuesta se basa en una herramienta para la valoración de la realización de los fines de la educación que contempla el diseño de las 4As de Tomasevski como un insumo importante, pero se distancia de ellas en la medida en que “más que evaluar, calificar o clasificar en *ranking* el cumplimiento del derecho”, propone “*valorar* su realización en los estudiantes, indagando, no sólo en las fuentes y documentos tradicionales, sino en las vivencias situadas y diferenciadas de ellos, vivencias que se obtienen tanto de los relatos de los mismos estudiantes como del cruce de estos con las vivencias y observaciones

de docentes, familiares y allegados suyos”¹⁵. Al ser el estudiante el centro de dicha indagación, las categorías o referentes principales alrededor de las cuáles se articuló el estudio para mirar en concreto los fines de la educación, fueron: *autonomía, situacionalidad y participación*. La *autonomía* se consideró una noción fundamental en la perspectiva de los derechos, en la medida en que es “la capacidad de construir la propia vida y de responder por ella en el marco de la convivencia (...) atravesada por la vida y atravesando la vida, la autonomía linda y se configura con el ejercicio de la libertad”¹⁶. La *situacionalidad* se refiere a la capacidad de los sujetos de comprender e interactuar con su entorno próximo y lejano y de interrogarse acerca del proyecto social y político al que hacen parte. La *participación* se refiere a la posibilidad que tienen los estudiantes de incidir en asuntos concretos que afectan la vida de las comunidades.

En un estudio del IDEP, liderado por Javier Caballero Sánchez (2016) que tenía por objeto elaborar una “propuesta de bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central desde el enfoque de derechos”, se retoman estas categorías de *autonomía, situacionalidad y participación*, y su análisis está precedido por los hallazgos que se derivaron de los instrumentos aplicados en diferentes lugares del país y a distintos miembros de la comunidad escolar sobre la realización del derecho a la educación desde el modelo de valoración de las 4A. Esta investigación, de corte “descriptivo y participativo”, permitió sentar las bases conceptuales y metodológicas necesarias para abordar el asunto de la construcción de políticas públicas para el país desde un enfoque de derechos. De las 72 instituciones en las que se adelantó el estudio, 16 eran de Boyacá, 17 de Bogotá, 19 de Cundinamarca, 8 del Meta y 12 del Tolima. La pregunta de investigación que el estudio se propuso responder, fue: ¿cómo contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes autónomos, situados y participativos en la Región Central, mediante la construcción concertada de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos?

También en relación con los trabajos del IDEP que conceden un lugar central a las vivencias de los sujetos en quienes se materializa o debería realizarse el derecho a la educación, están los estudios adelantados en el marco del monitoreo y del Sistema de Seguimiento a la Política Pública de Bogotá (SISPED). Con este estudio se buscó comprender la manera en la que las políticas públicas “aterrizan” en los colegios y en los sujetos en la escuela que pretenden impactar: cómo llegan estas políticas, cómo son vividas, cómo se manifiestan desde las voces de los sujetos los planes sectoriales

¹⁵ IDEP (2016). Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado. Propuesta para la valoración del cumplimiento del derecho en los y las estudiantes en Colombia.

¹⁶ *Ibid*, p 64.

de cada administración y las diversas maneras en las que son apropiadas en los distintos contextos de Bogotá a los que se dirigen. Bogotá emerge aquí como una ciudad posibilitadora de la realización de la política educativa y del derecho a la educación¹⁷. Este estudio, de carácter mixto, concede un lugar especial a la información cualitativa a partir del desarrollo de grupos focales, entrevistas, observaciones, y cartografías, entre otras técnicas implementadas.

Ahora bien, dada la amplitud y las múltiples posibilidades y formas de abordar el cumplimiento del derecho a la educación, también pueden incluirse en esta breve reseña, los estudios, también del IDEP con los que se ha indagado de manera específica en asuntos tales como los *Derechos humanos y ambientales en los colegios oficiales de Bogotá* (2015), o la *Educación inclusiva* (2012) o la misma aproximación a la Escuela como lugar en el que se materializa el cumplimiento del derecho a la educación, ya mencionado.

Un último estudio que vale la pena mencionar en tanto aborda el asunto del cumplimiento del Derecho a la educación desde una perspectiva cualitativa, y a partir de la apuesta teórica de las 4As, es el de Edgardo Álvarez y Luis Reyes, titulado: *La Escuela sitiada*. Este estudio indaga de manera específica por las afectaciones al Derecho a la educación por la violencia urbana. Se trata de una investigación de corte descriptivo-comparada que analiza tres casos en los que la violencia se manifiesta en una escuela de Medellín, una de Santiago de Chile y una de México, para “avanzar en la comprensión de las afectaciones al derecho a la educación a partir de los distintos tipos de violencia que se manifiestan en (esos) tres escenarios urbanos”¹⁸. En cada ciudad se eligió una escuela con secciones que hacen parte de ella y que cumplían ciertos criterios como: “estar ubicadas en un contexto conflictivo donde se vulneran varios derechos, tener un amplio conocimiento del contexto y acercamiento al mismo”¹⁹. Sobre este estudio, sus autores afirman que este enfoque permite abordar temáticas que “normalmente no pueden ser tratados desde informes estadísticos, porque implican las diferentes miradas y concepciones de los actores sociales, así como las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que ponen acentos en la presentación de fenómenos como la violencia urbana o la violencia armada que se presenta en estos y que atenta contra la garantía y goce de los derechos”²⁰. Para la selección y elaboración de los estudios de caso,

¹⁷ IDEP (2017). SISPED. La voz de los sujetos. Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares.

¹⁸ Álvarez Edargo y Luis Reyes (eds). 2013. La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México). Ediciones Piso Diez. Santiago de Chile, p 78

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid*, p.79.

se partió de una matriz analítica en la que se conjugaron las categorías centrales del derecho a la educación desde la perspectiva de Tomasevski (*Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad*) y los tipos de violencia que deseaban ser profundizados (violencia directa, estructural y cultural o simbólica). De manera transversal e independiente se abordó el asunto de las políticas públicas para cada ciudad. En el *Anexo 2* al final de este informe podrán consultarse la tabla de síntesis de categorías del estudio adelantado por este investigador.

En estas formas “alternativas” de aproximarse al asunto del cumplimiento del Derecho a la educación emerge la tendencia que Pérez Murcia, citando a Sarmiento (1994) advierte con relación a los profesionales de los sectores sociales que se expresan “en un lenguaje que habla más al afecto que al efecto”. Este quiebre de aproximaciones se debe en parte, señala Sarmiento, a que los profesionales son formados en disciplinas que no se sienten cómodas en la medición cuantitativa y que “no tienen entrenamiento en convertir en programas viables los objetivos ideales”. Pérez afirma, además, que aunque ha ido cambiando la tendencia de considerar las aproximaciones cuantitativas como “reduccionistas” de la realidad y la de privilegiar, por tanto, las aproximaciones de carácter cualitativo, “en especial estudios de caso y el desarrollo de entrevistas con formulario abierto o semiestructurado”, urge trascender la postura del “eclecticismo” metodológico para desarrollar instrumentos de recolección de información cualitativos que permitan “captar el entorno socioeconómico y sociodemográfico del aprendizaje”. La discusión respecto de estas afirmaciones podría llevarnos tan lejos como a la revisión de paradigmas positivistas involucrados en la producción de conocimiento científico se refiere. Sin embargo, y aunque este no es el lugar para dar este debate, de esta postura resulta evidente la confirmación de “uno de los principales axiomas de los sistemas de medición” validados durante los últimos treinta años y según el cual, de manera especial en lo que se refiere a la calidad de la educación y de los sistemas educativos, “*lo que no se mide no se gestiona y no se puede mejorar*”²¹.

Ahora bien, más allá del grado de veracidad implícito en esta información y de lo certera que resulte para un hacedor de política pública que debe tomar decisiones informadas a partir de datos estadísticos confiables, también es cierto, como lo menciona un estudio de la UNESCO titulado *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar en Latinoamérica: hacia centros educativos inclusivos y seguros*, que incluso estudios en los que no se aporta ninguna cifra definitiva, y en los que ningún porcentaje es concluyente, como sucede con este estudio de la violencia homofóbica en el que ningún dato numérico lo es, que no es allí, en las cifras, donde radica su potencial. Citando a

²¹ IDEP (2011), página 8. Estructura del Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB).

Generalo (2005), el estudio se pregunta: “¿Realmente importa si el porcentaje de gays y lesbianas en las escuelas es el 10% o es el 2% de la población escolarizada? ¿Es que los derechos se otorgan según la cantidad de sujetos que los reclaman?” Lo que resulta verdaderamente significativo es que las situaciones de violencia homofóbica y transfóbica son reales y frecuentes, no simplemente anecdóticas”.²²

Alternativas para el abordaje cualitativo del IDE

En lo que respecta a las propuestas para una Línea de Base que acompañe la medición del IDE desde una perspectiva cualitativa las posibilidades son bastante amplias.

Una primera propuesta consiste en aproximarse a los resultados cuantitativos arrojados por el Índice de manera retrospectiva y con el propósito de arrojar luces interpretativas que permitan explicar los datos obtenidos. Este modelo se inscribe en los estudios mixtos secuenciales en los que primero se realiza una indagación de corte cualitativo o cuantitativo (esta última en este caso) para en un segundo momento recurrir a técnicas de análisis cualitativas que permitan profundizar en las razones “detrás” de los datos. Aunque la implementación de este modelo sería ideal en el marco del IDE para Bogotá, los datos de los subindicadores que lo conforman no pueden ser desagregados a nivel de escuela, asunto que limitaría la posibilidad de indagar en profundidad la manera en la que el Índice se expresa en contextos puntales en los que su cumplimiento es “deficiente”. Sobre esta base, habría que definir un criterio técnico que permitiera salvar esta limitante para lograr una aproximación cualitativa sobre los datos que arroja el índice, sin que dicha indagación tenga necesariamente que referirse a casos concretos. Por otro lado, la indagación cualitativa quedaría restringida al conjunto de indicadores y subindicadores que hoy conforman el IDE, limitando con ello la posibilidad de ampliar el análisis a asuntos más genéricos relacionados con el cumplimiento del derecho a la educación.

Una segunda propuesta resultaría del recorrido comparativo por diferentes propuestas para cuantificar el cumplimiento del Derecho a la educación desde las 4 A y de los distintos asuntos que, a raíz de esta comparación, ameritarían ser incluidos en el IDE y que podrían corresponder a la amplia definición dada por Pérez Murcia sobre qué se entiende por un *indicador cualitativo*. Esto es, indicadores que dan cuenta de aspectos relativos al derecho a la educación que tradicionalmente

²² UNESCO (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. Chile, p. 42.

“no son objeto de interés de las encuestas sociales y los datos administrativos” y que permitan avanzar en el diseño de instrumentos que permitan, como se mencionó, “captar el entorno socioeconómico y sociodemográfico del aprendizaje”. De esta manera, dicho ejercicio comparativo (Ver *Anexo 3* al final de este informe) arroja grandes temas o categorías de análisis relativas al cumplimiento del Derecho a la Educación que no han sido aún abordadas desde el IDE y que de manera general podrían resumirse así:

- En la dimensión de *Disponibilidad*, la manera en que asuntos tales como la *infraestructura escolar y los insumos o recursos para el aprendizaje* inciden en la calidad de la educación.
- Sobre la dimensión de *Accesibilidad* resulta importante ampliar los indicadores que puedan dar cuenta de la *discriminación* en la dirección propuesta por el RTEI. Es decir, dando cuenta de si las leyes o políticas públicas prohíben cualquier forma de discriminación en las escuelas para incluir asuntos específicos relacionados, por ejemplo, con la situación de las adolescentes embarazadas y de los migrantes en cuanto a la garantía del derecho a la educación. Tal y como propone el ICEB, en esta dimensión también podría darse cuenta de las tasas de cobertura para poblaciones vulnerables, grupos étnicos y personas desplazadas. Sin embargo, tal y como señala Bayona al respecto, es necesario tener en cuenta que los datos disponibles al respecto carecen de confiabilidad.
- En la dimensión *Aceptabilidad* emerge el asunto del cumplimiento de la *calidad* de la educación, más allá de los indicadores relativos a las pruebas de Estado en las áreas de matemáticas y lenguaje. Según el RTEI la calidad también está relacionada con la intencionalidad que las políticas educativas promueven en materia de desarrollo de la personalidad y el respeto por los derechos humanos y las libertades, entre otros asuntos. Desde esta óptica se trataría de indagar por el qué y el cómo de la formación de los estudiantes en estos campos, asuntos que guardan una relación estrecha con aquello que la Procuraduría (2014) define como los indicadores relativos a la formación de capital social que indagan por los resultados de los estudiantes en materia de competencias ciudadanas (aunque en este caso su medición se restringe, nuevamente, a los resultados de las pruebas de Estado a este respecto). Como se mencionó, las propuestas de indicadores que conciban la calidad educativa más allá de los resultados cognitivos son difíciles de medir y dada la diversidad cultural que los atraviesa, su

comparabilidad a nivel internacional es prácticamente nula. Sin embargo, con toda claridad y justamente por su relevancia y las limitantes que se imponen al momento de cuantificar estos indicadores, bien podrían ser uno de los temas centrales a ser abordados desde una perspectiva cualitativa que incorpore en su indagación asuntos tales como los que propone el Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB) adelantado por el IDEP (2011): construcción y gestión del PEI, planes de estudio y diseño curricular, proyectos transversales, etc. A esta dimensión de *Aceptabilidad* también le corresponde la indagación sobre aquello que el RTEI denomina el *entorno de aprendizaje* y que está relacionado con las maneras en las que se protege a los niños y las niñas de la violencia y el abuso en las escuelas. Asuntos relativos al bullying y al “clima escolar” entrarían a hacer parte del análisis de esta dimensión.

- Finalmente, desde la dimensión de *Adaptabilidad* se indagaría tanto por la manera como opera en las escuelas el asunto de la *inclusión y el enfoque diferencial* y la manera en que estas se adaptan a las necesidades de los estudiantes.

Así, la propuesta para abordar el cumplimiento del derecho a la educación desde una perspectiva cualitativa, podría girar alrededor de la indagación sobre estos grandes asuntos que comprenden la vida escolar y que están relacionados con las distintas dimensiones del derecho propuestas por Tomasevski: Infraestructura escolar e insumos o recursos para el aprendizaje (*Disponibilidad*), discriminación en la escuela (*accesibilidad*), calidad de la educación y entornos de aprendizaje (*aceptabilidad*) e inclusión y enfoque diferencial (*adaptabilidad*). La línea de base de corte cualitativo diseñada en función de estas categorías análisis podría enfocarse en una, en dos o en todas las dimensiones, dependiendo de las decisiones que se tomen en el equipo. El propósito último desde el diseño metodológico para su abordaje cualitativo, no estaría enfocado en la recopilación estadística de datos que alrededor de estos mismos asuntos proponen estudios como los de Pérez Murcia o los del Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB), asunto, por lo demás, muy importante, sino desde una aproximación interpretativa que conceda a las percepciones de los distintos actores involucrados en el mundo escolar un lugar central en la comprensión acerca de *cómo* ocurren, *cómo* se “*experiencian*” estos grandes asuntos en distintos entornos escolares. De esta manera la aproximación cualitativa podría, por ejemplo, decir algo más allá del número de colegios que cuentan con enfoque inclusivo, para arrojar pistas acerca del cómo ocurre este asunto en clave del cumplimiento del derecho a la educación de las poblaciones que integra. Un análisis de

este tipo podría conducir, por ejemplo, a indagar hasta qué punto la inclusión y la perspectiva diferencial, tal y como se vive en los entornos escolares, está o no contribuyendo a la realización del derecho a la educación. Ahora bien, dada la complejidad de cada una de las temáticas aquí mencionadas, abordarlas todas a la vez puede conducir a simplificar la complejidad que cada tema encierra. Sin embargo, podría pensarse en que la Línea de base sirviera, exactamente, para recopilar información genérica sobre cada uno de estos asuntos para posteriormente poder profundizar en ellos, uno a uno. En este punto vale la pena resaltar las similitudes que los temas propuestos se relacionan tanto con las categorías de indagación de los estudios de Factores asociados adelantados por el LLECE de la UNESCO, como por el ICFES y por los comentarios de los validadores frente al IDE.

Una tercera propuesta, más emparentada con las propuestas de Javier Caballero y del estudio para valorar el cumplimiento del derecho a la educación del IDEP, implicaría partir del análisis de las 4-A como insumo, pero tomando distancia de este modelo para concentrar los esfuerzos de recopilación de información en función de las categorías: autonomía, situacionalidad y participación. Este abordaje metodológico está atravesado por el enfoque de derechos de la educación, pero no pone el énfasis en su cumplimiento, sino en los sujetos en los que este se materializa. Desde esta perspectiva, los datos que se recopilen podrían responder a la pregunta amplia por cuáles son los principales problemas o desafíos que los actores de la comunidad escolar encuentran para materializar el derecho a la educación, desde las tres categorías mencionadas.

Finalmente, una cuarta propuesta consiste en aproximarse a la Línea de base como a un proyecto investigativo de corte cualitativo que esté orientado a responder a la pregunta acerca de qué manera, en un conjunto de instituciones del Distrito capital, se debería garantizar el derecho a la educación. Desde esta perspectiva el énfasis estaría puesto no solamente en lo que ocurre en términos del cumplimiento del derecho a la educación en las escuelas participantes del estudio, sino en el “deber ser”, en lo que “debería” ocurrir para que este derecho pueda efectivamente ser materializado. Un ejemplo al respecto lo encontramos en el Observatorio de la situación de la infancia de Uruguay, interesado en resaltar “la brecha que existe para que los niños, niñas y adolescentes tengan un pleno ejercicio de sus derechos”.²³ Esta propuesta también guarda relación con el estudio de Álvarez y Reyes, *la Escuela sitiada*, en la medida en que podría partirse de una selección reducida de escuelas en las que el fenómeno de la violencia limita el cumplimiento efectivo del Derecho a la educación para indagar, a partir del análisis de casos, lo que debería ocurrir para que este derecho se realice en contextos atravesados por esta situación.

²³ Fundación Plan, p. 92.

Componente cualitativo del IDE

Con el propósito de ampliar los indicadores y subindicadores del Índice del Derecho a la Educación (IDE), calculado a nivel nacional por Bayona y su equipo²⁴, surgió la necesidad de realizar un barrido teórico y comparativo de dicho índice frente a otras propuestas de medición con miras a identificar indicadores de corte cualitativo que pudieran contribuir a su ampliación. De esta manera, se pretendía articular el componente cualitativo del IDE a una metodología de recolección de datos para la consolidación del Índice que es, fundamentalmente, estadística. En el proceso de búsqueda de dichos indicadores emergieron temas o aspectos “gruesos” de la vida escolar²⁵ que tienen que ver tanto con las obligaciones del Estado en materia del cumplimiento del derecho a la educación, como con la relación que puede entablarse (no siempre sustentada teóricamente) entre dichas obligaciones y la aproximación conceptual que sirve de insumo para su medición: el diseño de las 4 A propuesto por Tomasevski.

A partir de este diseño, que se constituye en la columna vertebral del Índice, se decidió, por parte de la subdirección académica del IDEP, que la apuesta o el componente cualitativo de la Línea de Base del Índice debía contribuir a avanzar en un estudio de corte exploratorio que permita un primer acercamiento a los grandes temas o asuntos que arrojó la búsqueda de indicadores cualitativos para ampliar el Índice.

La intención inicial, sin embargo, consistía en hacer uso de los resultados del Índice medidos para el país como insumo para la elaboración de la Línea de Base de medición del Índice 2020 para Bogotá se enmarcó, técnicamente, como parte de un estudio mixto explicativo de corte secuencial. Es decir, un estudio en el que se partía de los resultados cuantitativos arrojados por el IDE para, posteriormente, someter a reflexión e interpretación por parte de la comunidad escolar algunos de los hallazgos obtenidos por el índice. Dos aspectos, sin embargo, limitaban la implementación cabal de este modelo: el primero, que los datos del Índice ya implementado solo llegan hasta nivel de municipio. En este sentido, el Índice no dispone aún de datos discriminados y validados en algunos de sus indicadores y subindicadores para el caso de Bogotá. El segundo, que, dada la especificidad técnica de los resultados del Índice, no todos ellos son susceptibles de ser discutidos con la comunidad escolar. En este sentido, por ejemplo, resultados del Índice tales como “es necesario

²⁴ Bayona et al (2020). Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia.

²⁵ Calidad de la infraestructura escolar, discriminación, inclusión, calidad de la educación, solo por mencionar algunos que se abordarán con cierto detalle más adelante en este informe.

reforzar la cobertura de los estudiantes de media y transición, sin dejar de lado secundaria” son importantísimos en materia del cumplimiento del derecho a la educación y que resultan especialmente útiles para que los hacedores de política pública puedan, por ejemplo, implementar acciones de mejora en el diseño de políticas públicas y/o de gasto focalizado, admiten, quizás, pocas rutas interpretativas o dialógicas con una comunidad de docentes o de rectores escolares.

Por consiguiente, se optó por avanzar en un estudio de corte exploratorio que contribuyera al análisis de grandes categorías o temas que pudieran servir para complementar el índice. Esta ruta, sin embargo, también conlleva sus propios retos y limitaciones. La principal, estriba en la dificultad de definir a priori y con precisión el alcance de cada categoría, su justificación o relación conceptual con la dimensión de las 4 A en la que se le ubica y más importante, aún, la falta de claridad que se tiene de antemano respecto de las fuentes o datos disponibles que permitan medirlas con precisión en fases posteriores de aplicación del IDE. Así, por ejemplo, no resultaba del todo claro cuáles son las fuentes disponibles para medir en los colegios de Bogotá asuntos tales como la calidad de la infraestructura escolar, la calidad de la educación más allá de los resultados de las pruebas Saber del Icfes, o el enfoque diferencial en las escuelas. Aunque todos estos asuntos son consustanciales al constructo último que pretende ser medido, el derecho a la educación, aún falta mucho camino por recorrer para poder incluirlos como parte de la medición del IDE para Bogotá.

En este sentido, vale la pena tener en consideración las siguientes aclaraciones sobre el alcance del diseño cualitativo que acompañará al IDE en su Línea de Base 2020 para Bogotá:

1. Aunque habría sido ideal partir de datos cuantitativos para Bogotá para consolidar con ellos la Línea de Base del componente cualitativo, dichos datos no están aún disponibles. En este sentido, la Línea de Base 2020 para Bogotá en su dimensión cualitativa abordará con la comunidad escolar algunos de los resultados que se derivan de la aplicación del IDE a nivel nacional.
2. En su vertiente exploratoria, la Línea de Base 2020 para la ciudad parte de la revisión teórica realizada respecto a aquellos indicadores y subindicadores que el actual Índice para el país no mide. Se trata de poner a prueba con la comunidad escolar algunas de las categorías que resultaron de ese barrido conceptual sin que ello implique que en fases posteriores de la medición del Índice para Bogotá esas mismas categorías deban incidir en la recolección de información cuantitativa. En este sentido, aunque el estudio exploratorio no tiene, inicialmente, la pretensión de orientar la recolección de información cuantitativa, sí pretender aportar insumos para decidir cuál de dichas

categorías podrá, en un corto o mediano plazo, ser incluida como parte de la medición del IDE.

A partir de estas aclaraciones, y teniendo en cuenta que el IDE para Bogotá apenas da inicio a su Línea de Base a finales de 2020 y que la “investigación puede concebirse como un proceso circular, que incluye un poco de ir y venir y dar vueltas antes de llegar al propósito final” (Strauss y Corbin, 2002:33), se presenta en la siguiente sección el diseño metodológico cualitativo que se propuso para la Línea de base del IDE para los colegios del Distrito.

Diseño metodológico cualitativo IDE- Línea de Base

Como se mencionó, el diseño cualitativo para la Línea de Base 2020 del IDE tiene el propósito de realizar un estudio exploratorio para ampliar los indicadores cualitativos del índice a partir de categorías obtenidas en la fase de revisión teórica de este estudio. Para abordar este asunto se optó por una metodología de indagación que promueva el diálogo reflexivo en torno a algunos aspectos relativos al cumplimiento del derecho a la educación desde la perspectiva teórica de las 4 A planteada por Tomasevski. Si bien, de acuerdo con Sarmiento (2010), en el seguimiento al estado y la evolución de la educación no puede cambiarse “la medición por la apreciación personal” y por tanto “el seguimiento debe ser objetivo”, también es cierto, como el mismo autor afirma, que

el seguimiento del derecho a la educación no termina con la medición. Se requiere aplicar *los criterios con los cuales se califica el resultado*²⁶. Estos criterios son los que especifican de modo particular la valoración desde los derechos humanos. Se trata de medir y valorar el estado del ejercicio pleno del derecho a la educación. Es una forma de entender que el desarrollo personal y social se da en múltiples dimensiones donde se combina el logro de las libertades posibles en un país con las definiciones universales de los derechos humanos (Sarmiento, 2010, p. 15).

Es en este espacio, entre la medición y la valoración del cumplimiento del derecho a la educación, en donde se sitúa el componente cualitativo del IDE. De cara al diseño metodológico cualitativo y a raíz de la perspectiva expuesta por Sarmiento es importante, sin embargo, aclarar que este estudio no pretende reducir a posiciones extremas las aproximaciones cualitativas vs las cuantitativas sobre el derecho a la educación. Tal y como afirman Strauss y Corbin, este estudio

²⁶ Las itálicas son de la fuente original.

parte de la idea de que “con el paso de los años los investigadores han aprendido que un estado de objetividad completa es imposible y que en cualquier investigación – cuantitativa o cualitativa- existe un elemento de subjetividad. Lo importante es reconocer que la subjetividad es un hecho y que los investigadores deben tomar las medidas apropiadas para minimizar su intromisión en sus análisis”. Así, tal y como afirman estos investigadores,

en la investigación cualitativa, ser objetivos no significa controlar las variables sino ser abiertos, tener voluntad de escuchar y de “darle voz” a los entrevistados, sean estos individuos u organizaciones. Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible. Significa, al mismo tiempo, comprender y reconocer que lo que conocen los investigadores suele estar basado en los valores, cultura, educación y experiencias que traen a las situaciones investigativas y que puede ser muy diferente de lo de sus entrevistados (Strauss y Corbin, 2002, p. 48).

En el caso que nos ocupa, y con el propósito de “darle voz” a lo que algunos miembros de la comunidad escolar tienen para decir en torno a los hallazgos del IDE y al cumplimiento del derecho a la educación de cara a las categorías preestablecidas, se partirá de un muestreo teórico que permita “maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss: 220). Así, el muestreo teórico de este componente cualitativo del Índice parte, tanto la clasificación de las 20 localidades de Bogotá en 11 zonas de la ciudad aportada por el SISPED del IDEP²⁷ para convocar a los y las participantes de los grupos focales, y que se explica en detalle más adelante, como de la definición *a priori* de las categorías que surgieron como resultado de la revisión teórica realizada sobre diversas propuestas de medición del Derecho a la educación y de los resultados del Índice medido a nivel nacional.

A diferencia de los estudios cuantitativos en los que se implementan criterios estadísticos que permitan seleccionar una muestra representativa de una población que posibilite la generalización de hallazgos, de lo que se trata, en el componente cualitativo del IDE, es de aportar elementos interpretativos derivados del diálogo con algunos miembros de la comunidad escolar que permitan

²⁷ El Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED) es una iniciativa de investigación del IDEP que indaga por las valoraciones que distintos miembros de la comunidad escolar realizan sobre los efectos de las políticas públicas educativas distritales en sus entornos escolares. Esta investigación pone énfasis en la garantía y el cumplimiento del derecho a la educación poniendo en el centro de su atención a las personas como titulares del derecho.

poner en contexto los resultados del IDE y, eventualmente, ampliar los índices y subíndices que lo componen.

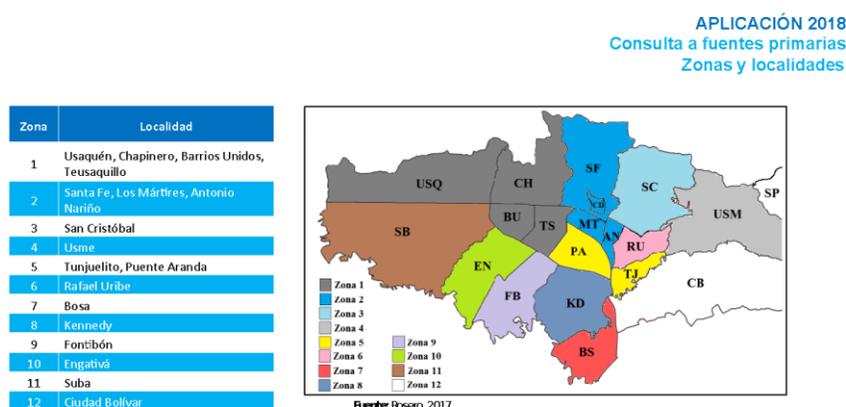
Ahora bien, dos de las técnicas implementadas en los estudios cualitativos para reducir el componente subjetivo del análisis consisten en obtener y contrastar distintos puntos de vista, percepciones o explicaciones sobre el fenómeno a estudiar, por un lado, y en comparar “lo que uno cree que ve con lo que ve a nivel de las dimensiones o propiedades porque esto le permite al analista usar la experiencia, pero sin poner la experiencia en los datos”, por el otro (Strauss y Corbin, 2002, p. 53). Esta última técnica implica, efectivamente, el análisis de la brecha que existe entre lo que la gente opina sobre un asunto particular y lo que la gente efectivamente hace en determinado entorno objeto de indagación. Dada la actual coyuntura de pandemia por el Covid-19 que nos atraviesa, como se verá, de momento el diseño metodológico cualitativo para la Línea de Base del IDE en su componente cualitativo se queda en el plano de la obtención y el contraste de las valoraciones que distintos actores de la comunidad escolar tienen sobre el constructo que nos interesa abordar.

De esta manera, lamentablemente, asuntos que podrían arrojar luces para comprender o comparar los contextos y entornos particulares en los que se materializa el cumplimiento del derecho a la educación, y cuyos análisis bien podrían partir de la implementación de estudios de caso que incorporen técnicas de recolección de información tales como la observación participante en los entornos escolares, por ejemplo, quedan, de momento, por fuera de esta fase del estudio. De igual manera y por las mismas condiciones que impone el contexto, también se excluye, de momento, la posibilidad de consultar las voces de los principales sujetos en quienes recae el cumplimiento del derecho a la educación: los niños, niñas y adolescentes que asisten a colegios públicos de Bogotá.

Grupos focales con maestros, maestras y directivos docentes

La estrategia de recolección de información cualitativa escogida es la de grupos focales que serán realizados de manera virtual. Se llevarán a cabo cuatro (4) grupos focales que convoquen máximo treinta y dos (32) rectores, coordinadores y maestros y maestras provenientes de doce (12) colegios públicos urbanos y públicos rurales de Bogotá. Como se mencionó, estos doce (12) colegios serán seleccionados atendiendo al criterio de clasificación zonal utilizado en el marco de la investigación del SISPED adelantada por el IDEP. De acuerdo con esta clasificación, las 20 localidades de Bogotá se agrupan en 12 zonas que se ilustran en la *Tabla 2*. De esta manera, cada uno de los doce (12) colegios seleccionados deberá, en la medida de lo posible, cubrir cada una de estas 12 zonas de Bogotá.

Tabla 2:



Fuente: IDEP-SISPED aplicación 2018.

Para la conformación de los cuatro (4) grupo focales, además del criterio zonal, deberá tenerse en cuenta la naturaleza de los colegio (públicos-urbanos y públicos rurales), con y sin jornada completa. Contemplar este último criterio es importante en la medida en que uno de los hallazgos que arrojó el IDE a nivel nacional es que si bien en los últimos cuatro años ha aumentado el porcentaje de estudiantes matriculados en el sector oficial que asiste a una institución con jornada única o completa, aún es necesario realizar esfuerzos para que una mayor proporción de estudiantes asista a una institución con jornada única o completa. Este hallazgo es congruente con el estudio de

factores asociados de TERCE de la Unesco (2015) que afirma que, a diferencia de otros países de la región, Colombia es el segundo país con más escuelas que funcionan en jornada completa (32,7% en grado tercero y 18,8% en sexto), y uno de los pocos países, junto con Costa Rica y Panamá, en los que se observa que antes de considerar el nivel socioeconómico, “los estudiantes en escuelas con jornada completa aventajan a los que asisten en otro tipo de jornada en todas las disciplinas evaluadas, superándolos por 32 a 70 puntos, dependiendo del caso. Lo contrario sucede en Chile, donde los estudiantes de escuelas con jornada completa obtienen resultados por debajo de los que asisten en otra modalidad en las tres pruebas aplicadas (26 a 49 puntos)”²⁸.

Se trata, en suma, de contar máximo con treinta y dos (32) miembros de la comunidad escolar de colegios públicos (urbanos y rurales) con y sin jornada escolar completa con quienes discutir las categorías que surgieron de la revisión teórica que podrían servir de insumo para la ampliación del IDE. Toda la información que se recopile a través de los grupos focales será transcrita en su totalidad y será sistematizada y categorizada haciendo uso del software de apoyo al análisis cualitativo *Atlas.ti*.

Áreas de indagación propuestas para el desarrollo de los grupos focales

Los cuatro (4) grupos focales abordarán de manera específica las categorías de análisis que surgieron de la revisión teórica realizada con el propósito de ampliar el índice. El *anexo 4* al final de este informe presenta una tabla comparativa de indicadores del IDE producto de dicha revisión. Veamos a continuación las categorías relacionadas con cada una de las dimensiones que hacen parte de otras propuestas de medición del IDE y que están asociadas a las obligaciones del Estado en materia del cumplimiento del derecho a la educación.

²⁸ Informe de resultados TERCE. UNESCO (2015).

Disponibilidad

Dimensión	Obligación	OTROS INDICADORES CUANTI*	PROPUESTA INDICADORES CUALI
Asequibilidad/ Disponibilidad		Nuevos establecimientos educativos construidos; establecimientos educativos mejorados, optimizados o reforzados, estructura principal, áreas comunes de recreación construidas u optimizadas	Calidad de la infraestructura escolar
	Asegurar adecuadas condiciones de infraestructura física y ambiental de las instituciones educativas y centros de enseñanza	Dotación de recursos de aprendizaje: Dotación de laboratorios, bibliotecas, aulas de informática, relación alumnos por computador, conexión a Internet, Centros de idiomas. Libros de texto: relación alumnos libros de texto (RTEI) y porcentaje de escuelas que tienen biblioteca, computadores e información tecnológica (RTEI).	Disponibilidad y uso de recursos de aprendizaje (incluidas las TIC)
	Asegurar la disponibilidad de docentes y la existencia de programas de instrucción académica y formación para los mismos	Profesores: Salario promedio de los profes en relación con el salario promedio nacional (RTEI)_ Maestros (Educación y capacitación, reclutamiento, derechos laborales, libertades sindicales_ Muñoz, Piñeros et al).	

Tal y como se ilustra en la tabla, en esta dimensión se propone indagar por dos categorías: calidad de la infraestructura escolar y disponibilidad y uso de recursos educativos (incluidas las TIC). En razón a las distintas maneras en que podría ser abordada, una tercera categoría que podría resultar de la propuesta del RTEI y que se podría sintetizar en términos de “bienestar docente” o “situación laboral docente” no será, por el momento, objeto de indagación cualitativa. Esta categoría de indagación, sin embargo, podría complementar a mediano plazo el indicador “nivel educativo de los docentes” que el Índice para el país mide como parte de la dimensión *aceptabilidad*. De esta manera, se podrían incluir en la indagación cualitativa asuntos tales como 1) Percepciones sobre el programa de apoyo a los estudios posgraduales de los docentes del Distrito que ha venido promoviéndose en las últimas administraciones. 2) Valoraciones sobre la “retribución pedagógica” en los distintos niveles de formación (educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media) de los maestros beneficiados de programas de formación impulsados por la Secretaría del Distrito para la obtención de títulos de especialización maestría y doctorado²⁹ 3) Percepciones sobre los ingresos salariales de los docentes en relación con el nivel de escolaridad alcanzado.

²⁹ En el documento del SISPED titulado *Análisis documental de la producción de fuentes externas*, la investigadora Lina María Vargas (2019) menciona que según la encuesta *Bogotá Cómo Vamos* “la mayor focalización de docentes formados en estos programas se encuentran ubicados en las localidades con resultados bajos en las pruebas saber (3, 5, 9 y saber 11), por lo que se esperaría que los avances en estas localidades en materia de resultados de aprendizaje (vistos desde las pruebas saber) puedan modificarse en el mediano y largo plazo” .

En cuanto a la calidad de la infraestructura escolar se indagará por las diferentes maneras en las que las condiciones de la infraestructura (estructura principal y espacios recreativos y deportivos) y los contextos barriales en los que se ubican las escuelas de los y las maestras participantes de los grupos focales puede incidir en el cumplimiento del derecho a la educación de los y las estudiantes que asisten a colegios públicos de la ciudad. El análisis sobre la disponibilidad y uso de recursos de aprendizaje se concentrará en indagar por los insumos de los que disponen las escuelas para apoyar los procesos pedagógicos de enseñanza aprendizaje (libros de texto, bibliotecas, laboratorios y acceso y uso de recursos TIC). En esta categoría se hará énfasis en la manera en que el acceso a internet, facilitado o no por el uso de dispositivos móviles, se promueve y se usa como parte de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Accesibilidad

TABLA SÍNTESIS PARA AMPLIACIÓN DEL IDE			
Dimensión	Obligación	OTROS INDICADORES CUANTI*	PROPUESTA INDICADORES CUALI
Accesibilidad	Garantizar el derecho de acceso a las instituciones y programas de enseñanza públicos sin discriminación alguna.	DISCRIMINACIÓN (RTEI): preguntas sí/no: discriminación por distintos tipos? Se expulsa a niñas embarazadas? Niños migrantes o desplazados internos deben presentar documentos que prueben su estatus legal para ser enganchados en la escuela?	Discriminación (formas en que se manifiesta sobre grupos poblacionales específicos)

Frente a esta dimensión, se propuso abordar el asunto de la discriminación como una única categoría de indagación cualitativa. El RTEI mide este indicador a través de preguntas con respuesta cerrada (sí/no) con las que indaga si el acceso a la educación se restringe, o no, a grupos poblacionales específicos: mujeres embarazadas y niños migrantes o desplazados internos. En el caso colombiano, se propone concentrar de manera prioritaria la indagación relativa a esta categoría en las valoraciones de los docentes participantes sobre la garantía del derecho a la educación de la población víctima del conflicto armado. Si bien a través de un análisis de datos cruzados entre la Secretaría de Educación- SIMAT y el *Registro Único de Víctimas de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas* es posible obtener datos sobre el número de estudiantes matriculados víctimas del conflicto (desplazados/as, hijos/as de reinsertados/as o reincorporado/as), la indagación cualitativa al respecto se centraría en aquello que acontece al interior de las instituciones una vez este grupo poblacional entra a formar parte de las escuela: ¿qué

tipo de acompañamiento con enfoque diferencial recibe esta población de manera específica?, ¿qué orientación o preparación reciben los maestros y maestras para asumir este reto?

Adaptabilidad

TABLA SÍNTESIS PARA AMPLIACIÓN DEL IDE			
Adaptabilidad	Asegurar que en los centros educativos públicos y privados se imparta la enseñanza que mejor se adapte a los niños y las niñas	RIE: Menores con discapacidades, menores de minorías, educación extra-escolar y niños fuera de la escuela.	Enfoque inclusivo en la escuela
		Número de establecimientos educativos especializados en la atención de niños y niñas con discapacidad (Pérez Murcia)	
		Existe o está contemplado el enfoque diferencial (Álvarez)	
		Las estrategias pedagógicas son pertinentes y flexibles para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes (Álvarez)	
		Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad (Pérez Murcia)	
		Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad que no disponen docentes especializados (Pérez Murcia)	
Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad que disponen de apoyos especializados (Pérez Murcia)			
Establecimientos educativos con matrícula de indígenas con tradición lingüística propia que ofrecen programas etnoeducativos (Pérez Murcia)			
Prevención del reclutamiento, eliminación del maltrato infantil, del matrimonio infantil, niños migrantes y transeúntes (Muñoz)			

En la dimensión adaptabilidad se propuso indagar también por una única categoría relativa al cumplimiento del derecho a la educación: la adopción del enfoque o de la perspectiva de educación inclusiva en la escuela de cara al manejo de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales o perteneciente a grupos étnicos en los colegios oficiales de Bogotá. En el caso de las escuelas del Distrito la matrícula de la población estudiantil con capacidades diversas y/o necesidades educativas especiales ha ido aumentando desde el 2013³⁰. Más allá de la ampliación de la cobertura educativa para estas poblaciones, los siguientes asuntos pueden ser abordados desde una perspectiva cualitativa: 1) La existencia o no de personal cualificado para el manejo de estas poblaciones 2) El manejo que reciben, por ejemplo, estudiantes con distintos grados de discapacidad física y cognitiva 3) Los ajustes razonables, tanto en términos de infraestructura como en la disponibilidad de recursos didácticos para el aprendizaje y la evaluación a los que tiene acceso la población con discapacidades físicas y/o cognitivas 4) Las maneras en que la escuela responde a las necesidades específicas de las poblaciones étnicas.

³⁰ De acuerdo con el informe del Sistema de Monitoreo citado por Lina Vargas (2019) Op cit, “desde 2013 la matrícula de estos/as estudiantes ha tenido un crecimiento promedio anual de 6,8% (CODIA, 2017: 159)”. Por ejemplo, de 10590 (1,2%) matriculados en 2013 se pasó a 13794 (1,7%) en 2017.

Aceptabilidad

TABLA SÍNTESIS PARA AMPLIACIÓN DEL IDE			
Dimensión	Obligación	OTROS INDICADORES CUANTI*	PROPUESTA INDICADORES CUALI
Aceptabilidad	Establecer y garantizar que se cumplan normas mínimas de enseñanza en las escuelas públicas y privadas, y ejercer inspección y vigilancia del sistema educativo en todo el territorio y en todos los niveles educativos, con el fin de velar por su calidad	RTEI: OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN (currículo promueve el desarrollo de la personalidad, respeto por los derechos humanos y las libertades, respeto por los padres y la identidad cultural, responsabilidades tales como la paz, tolerancia, equidad, amistad y respeto por el medio ambiente). Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE (pruebas nacionales evalúa el progreso de los alumnos en esos mismos campos?)	Diseño curricular y gestión del PEI
		Construcción y gestión del PEI (Piñeros); Planes de Estudio y diseño curricular (Piñeros); Proyectos transversales (Piñeros); Evaluación y seguimiento escolar (Piñeros); Planeación institucional (Piñeros); Sistema Institucional de Evaluación y seguimiento (SIE); Desempeño del Consejo Directivo (Piñeros); Desempeño del Consejo Académico (Piñeros); Liderazgo del Rector (Piñeros); Satisfacción del estudiante	
	Vigilar y garantizar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana	Entorno de aprendizaje (RTEI, preguntas sí/no relacionadas con las medidas estatales para proteger a los niños de la violencia y el abuso y si se prohíbe, o no, el castigo corporal. Número de quejas interpuestas por estudiantes y/o padres de familia ante MEN o la SE relacionadas con maltrato físico o psicológico en los establecimientos educativos durante un periodo de referencia (Pérez Murcia, 2012); Los instrumentos escolares están estructurados desde los derechos humanos , currículum en aprendizajes suficientes (Álvarez, 2013); Reconocimiento de los niños como sujetos de derechos (Muñoz); Eliminación de la censura (Muñoz); Libre elección de los padres con respecto a la educación de los hijos (con los correctivos correspondientes al respeto a los derechos humanos) (Muñoz); Existen comités de Convivencia o equipos promotores de convivencia, existen mecanismos de participación (Álvarez, 2013); Existe la tramitación de las violencias en la escuela (hay diferencias para los géneros) (Álvarez, 2013); Evaluación de clima escolar (Piñeros); Relaciones con la comunidad (Piñeros);	Entornos de aprendizaje (convivencia, clima escolar y formas en las que se tramitan las violencias en la escuela en relación con los distintos actores que la conforman)
	Asegurar que el principio de libertad no genere desigualdades en la calidad de la educación que reciben los grupos poblacionales más vulnerables	Porcentaje de estudiantes admitidos en las universidades públicas egresados de instituciones educativas públicas.	
	Mejorar de manera continua la capacidad intelectual del cuerpo docente	RTEI: OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN (La formación de docentes provee las herramientas necesarias para el desarrollo de los siguientes objetivos: desarrollo de la personalidad, respeto por los derechos humanos y las libertades, respeto por los padres y la identidad cultural, responsabilidades tales como la paz, tolerancia, equidad, amistad y respeto por el medio ambiente). Apoyo a la investigación e innovación (Piñeros) Disponibilidad de programas de formación y actualización docente (Piñeros) Acompañamiento de la SED a los colegios (Piñeros) Formación y actualización de administrativos (Piñeros) Satisfacción de docentes y administrativos (Piñeros)	Calidad de la educación: Innovación pedagógica y acompañamiento al quehacer docente.

Sin duda, *Aceptabilidad* es la dimensión en la que “surge” un mayor número de categorías susceptibles de ser abordadas desde el componente cualitativo del IDE. Si bien, tal y como señala Pérez Murcia, no hay consenso sobre lo que se entiende por una educación aceptable ni tampoco lo que se entiende por una educación de calidad³¹, también es cierto que indicadores tales como el desempeño esperado de los estudiantes en las pruebas de Estado Saber 3°, 5°, 9° y 11° permiten

³¹ Políticas educativas y derecho a la educación: análisis de experiencias nacionales e internacionales. Luis Eduardo Pérez, Rodrigo Uprimny et al. IDEP_ Centro de Estudios Derecho, Justicia y Sociedad. Pp-18-71. En: Bogotá: el reto de transitar entre una política educativa con enfoque de derechos humanos y la materialización del derecho a la educación.

medir hasta qué punto, en su paso por la educación escolar, los estudiantes adquieren las competencias y conocimientos en las áreas básicas del conocimiento. Junto con este indicador, el IDE para el país mide actualmente la tasa de reprobación del sector oficial y el nivel educativo de los docentes. En términos generales, junto con los indicadores relativos a la dimensión de *Disponibilidad*, los de *Aceptabilidad* son los que exponen un menor cumplimiento del derecho a la educación en el país.

Con las categorías propuestas se propone ampliar el complejo asunto de la calidad de la educación para incluir asuntos tales como: 1) El diseño curricular y la gestión del Proyecto Educativo Institucional (PEI). 2) Los entornos de aprendizaje en la escuela (convivencia escolar y formas de tramitar las violencias al interior de la escuela) 3) Las experiencias de innovación pedagógica y el acompañamiento al quehacer docente.

Sobre el *diseño curricular y la gestión del PEI*, las preguntas de indagación cualitativa estarán orientadas a indagar hasta qué punto, tanto en los colegios que ofrecen jornada única, como los que no, se hace uso del tiempo escolar en función del cumplimiento de las mallas curriculares y de la oferta de áreas no académicas (artes y deportes, por ejemplo) propuestas en el PEI del colegio y en relación con el perfil que se espera de los estudiantes de la institución. En los colegios en los que se implementa jornada única o completa, la pregunta podrá profundizar hasta qué punto la ampliación del número de horas de asistencia a las instituciones ha significado una oportunidad real de ampliar tanto la dedicación a las áreas que se consideran fundamentales (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales), como la dedicación a las artes, el juego y el deporte. Ambos asuntos con miras a indagar por la relación entre ampliación de la jornada escolar y “calidad de la educación”.

Sobre los *entornos de aprendizaje en la escuela* la indagación podría girar en torno a la pregunta por las diversas maneras en que las instituciones promueven en su cotidianeidad una convivencia pacífica y un clima escolar centrado en el respeto y el reconocimiento de las diferencias, así como en la forma en la que se tramitan distintas formas de violencia al interior de las instituciones. Dado que las situaciones que afectan negativamente la convivencia y el clima escolar limitan la posibilidad del disfrute pleno del derecho a la educación, la información cualitativa que resulte de lo manifestado por los participantes de los grupos focales podrá ser analizada en función de los reportes que se realizan en el Sistema de Alertas escolares en Bogotá³² y de resultados de

³² “Según la Cámara de Comercio de Bogotá, en 2016, por ejemplo, se presentaron 30.241 presuntos casos que alteraron el clima escolar y la vulneración de derechos en los colegios del distrito, distribuidos así:

encuestas que profundizan en los aspectos que afectan la convivencia escolar tales como la *Encuesta de Clima Escolar (ECE)*, estudio adelantado por la Secretaría de Educación de Bogotá y el Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional de Colombia³³.

Finalmente, se indagaría por las acciones institucionales tendientes a implementar o promover estrategias de innovación pedagógica, así como a la manera en la que ocurre, si es el caso, un acompañamiento de la Secretaría de Educación (y/o de la misma rectoría de las instituciones) al mejoramiento de la labor docente. En este último sentido se incluirá también una pregunta relativa al uso pedagógico que los docentes realizan de los resultados de las evaluaciones estandarizadas del Icfes.

Descripción de los grupos focales realizados

La estrategia metodológica cualitativa se concentró en realizar los cuatro (4) grupos focales restantes con distintos miembros de la comunidad escolar para discutir con ellos algunos indicadores cualitativos del IDE que resultan de difícil medición. Luego de haber optado por esta ruta metodológica se validó con el equipo del IDE el instrumento que sería implementado para llevar a cabo los grupos focales (*Ver Anexo 5* al final de este documento). Vale la pena aclarar que, durante esta fase de validación, las preguntas de indagación propuestas frente a cada una de las dimensiones se redujeron considerablemente en comparación con aquellas que se habían propuesto a partir de la revisión teórica realizada.

accidentalidad (39%), abuso y violencia (22%) consumo de SPA (12%), deserción escolar (8%), conducta suicida (8%), necesidades educativas transitorias (7%) y gestación (5%)". Citado en Vargas, Lina (2019). OpCit.

³³ La encuesta de Clima escolar (ECE) "es un instrumento que se aplica en las instituciones educativas de la ciudad para recoger información sobre el clima escolar y sobre los entornos escolares, con el fin de identificar aspectos que deben mejorarse para lograr un ambiente que favorezca la convivencia de la comunidad educativa y el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Desde 2011, este instrumento se aplica cada dos años, a estudiantes de grados 6º a 11º de todas instituciones oficiales del Distrito y a una muestra de instituciones no oficiales de la ciudad Desde 2017, la ECE también se aplica a una muestra de docentes de los grados mencionados, a orientadores, coordinadores y rectores. La última aplicación se realizó en 2019 en 940 sedes-jornada de colegios tanto públicos como privados, contando con la Universidad Nacional de Colombia como aliado estratégico. La Encuesta de Clima Escolar indaga por la percepción sobre normas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza, aprendizaje, formas de organización institucionales de espacios, escenarios y actividades en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. También indaga por factores contextuales que inciden en el ambiente escolar y en las relaciones que se establecen al interior de las instituciones educativas como, por ejemplo, la percepción de seguridad sobre entornos cercanos al colegio, la calidad de las relaciones al interior de las familias, la exposición de los estudiantes a contextos vulnerables y el involucramiento de las familias en el proceso educativo, entre otros.

Estrategia operativa implementada

Para el desarrollo de los cuatro grupos focales se contó con el apoyo de cuatro profesionales que tuvieron a su cargo, cada uno, convocar entre seis (6) y ocho (8) participantes por grupo focal. En una etapa de preparación previa, se aclararon los criterios zonales que cada uno de los apoyos debía tener en cuenta para convocar a los participantes de sus respectivos grupos focales; se elaboraron las plantillas de invitación a maestros, maestras y directivos docentes; se contó con el apoyo de la secretaria de la Dirección del IDEP para personalizar setenta y dos (72) cartas de invitación dirigidas al mismo número de rectores y rectoras de distintos colegios de la ciudad; se diseñaron formularios de inscripción a estos grupos focales través de Google Forms y se creó una carpeta en Drive para monitorear el avance de la convocatoria.

La siguiente tabla (*Tabla 3*) da cuenta de la manera en que fueron distribuidos los profesionales de apoyo para convocar los participantes.

Tabla 3: Distribución del trabajo para convocar los grupos focales

Grupo focal	Profesional encargado	Fecha y hora de realización del grupo focal	Localidades asignadas para la conformación de los grupos focales	Número de cartas de invitación enviadas por cada apoyo
GF1	Profesional de apoyo 1	Jueves 12 de noviembre de 9:00 am a 11:30 a	Zona 1: Usaquén, Chapinero, Barrios Unidos y Teusaquillo.	16 cartas
GF2	Profesional de apoyo 2	Jueves 12 de noviembre de 2:00 pm a 4:30 pm	Zona 2: Santa Fe, Los Mártires, Antonio Nariño, y Zona 3: San Cristobal.	20 cartas
GF3	Profesional de apoyo 3	Viernes 13 de noviembre de 9:00am a 11:30a	Zona 4: Usme. Zona 5: Tunjuelito y Puente Aranda. Zona 6: Rafael Uribe. Zona 7: Bosa	18 cartas
GF4	Profesional de apoyo 4	Viernes 13 de noviembre de 2:00pm a 4:30pm	Zona 8: Kennedy. Zona 9: Fontibón. Zona 10: Engativá. Zona 11: Suba y Zona 12: Ciudad Bolívar.	18 cartas

Cada profesional de apoyo debía convocar al grupo focal que le fue asignado, mínimo seis (6) máximo ocho (8) participantes que provinieran de los distintos colegios ubicados en las zonas asignadas. Una vez compartida la base de datos de maestros y maestras del Distrito disponible, cada uno debía seleccionar los rectores y rectoras que serían invitados atendiendo a este criterio de distribución zonal y otros criterios adicionales, tales como: 1) Incluir, en cada grupo focal, maestros o directivos docentes que provinieran de colegios con y sin jornada completa. 2) Incluir, para quienes tenían en sus zonas localidades rurales, al menos un participante de un colegio rural. Además, se hizo específica la aclaración de que era deseable conformar grupos focales diversos en términos de género y localidad.

Un ejemplo de las cartas de invitación a participar en estos grupos focales, así como del email de invitación que llegaría a los rectores y rectoras junto con la carta debidamente personalizada y firmada, y del Google Forms que debía ser diligenciado como requisito de inscripción a los mismos se encuentran, respectivamente, en los *Anexos 6, 7 y 8* al final de este informe.

Balance

La siguiente tabla (*Tabla 4*) da cuenta de los participantes de cada grupo focal, de los colegios a los que se encuentran vinculados, las localidades a las que estos pertenecen y el rol que desempeñan en la institución. Tal y como allí se presenta, se contó en total con la participación de veintiocho (28) docentes y directivos docentes provenientes de 11 localidades de la ciudad. De estos 28 participantes, diez (10) son directivos docentes (orientadores o rectores y rectoras) y el resto son maestros y maestras, con un predominio de participación de 21 maestras o directivas docentes mujeres sobre 7 maestros o directivos docentes.

Tabla 4: Participantes grupos focales IDE

GRUPO FOCAL	Colegios participantes	Localidad en la que el colegio se encuentra ubicado	Número de participantes por rol
Grupo focal 1 (Jueves 12 de noviembre de 9:00am a 11:30am)	Colegio Unión Colombia	Usaquén	4 maestras, 2 maestros.
	COLEGIO SAN MARTIN DE PORRES IED	Chapinero	
	Colegio Heladia Mejía	Barrios Unidos	
	COLEGIO SAN JOSÉ I.E.D.	Kennedy	
	Colegio Gabriel Betancourt Mejía	Kennedy	
Grupo focal 2 (Jueves 12 de noviembre de 2:00pm a 4:30pm)	COLEGIO PABLO DE TARSO	Bosa	6 maestras
	COLEGIO FRIEDRICH NAUMANN (IED)	Usaquén	
	COLEGIO LA AURORA (IED)	Usme	
	COLEGIO HELADIA MEJIA (IED)	Barrios Unidos	
	COLEGIO LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO (IED)	Puente Aranda	
	COLEGIO SORRENTO (IED)	Puente Aranda	
Grupo focal 3 (Viernes 13 de noviembre de 9:00am a 11:30am)	COLEGIO RESTREPO MILLAN (IED)	Rafael Uribe Uribe	5 directivas docentes mujeres, 1 directivo docente hombre, 3 maestras y 1 maestro.
	Colegio Técnico Paulo Freire IED	Usme	
	Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	Rafael Uribe Uribe	
	Colegio Técnico Distrital Paulo Freire	Usme	
	IED Nueva Esperanza	Usme	
	Llano Oriental IED	Bosa	
	Santa Martha I.E.D.	Usme	
	Santa Martha I.E.D	Usme	
	Ciudadela Educativa de Bosa	Bosa	
Colegio de Cultura Popular IED	Puente Aranda		
Grupo focal 4 (Viernes 13 de noviembre de 2:00pm a 4:30pm)	Colegio Inem Santiago Pérez	Tunjuelito	4 directivas docentes mujeres, 1 directivo docente hombre y 1 maestra.
	Colegio Kennedy IED	Kennedy	
	IED Castilla	Kennedy	
	COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS	Ciudad Bolívar	
	Colegio de la Bici IED	Bosa	
La Gaitana IED	Suba	4 directivas docentes mujeres, 1 directivo docente hombre y 1 maestra.	
COLEGIO FILARMONICO JORGE MARIO BERGOGLIO IED	Suba		

Al contrastar las localidades asignadas para la convocatoria a participar en estos grupos focales y las localidades de las que provenían los participantes se observa que no en todos los casos coinciden con lo planeado. Esto en parte se explica porque la baja aceptación de los rectores y rectoras que recibieron las cartas de invitación, obligó a ampliar la convocatoria, como medida de contingencia, a algunos maestros y maestros integrantes del programa del IDEP *Profes en Acción*. De esta manera, la muestra de participantes inicialmente diseñada se modificó sustancialmente pues del total de veintiocho (28) participantes, siete (7) hacían parte de dicho programa. Otros aspectos tales como los tiempos reducidos para conformar estos grupos focales, así como el momento de cierre del año escolar en el que los maestros y maestras fueron convocados pudieron haber influido en la conformación final de cada grupo focal. A pesar de esto, solo en un último grupo focal no se contó con el mínimo esperado de seis participantes. Y en el tercer grupo focal la participación excedió el límite máximo de ocho (8) personas trazado para su conformación. En los dos grupos restantes se contó con seis (6) participantes, cada uno. La siguiente tabla (*Tabla 3*) da cuenta del número de participantes por localidad.

Tabla 5: Número de participantes por localidad.

Localidad en la que el colegio se encuentra ubicado	Número de participantes por localidad
Usaquén	2
Chapinero	1
Barrios Unidos	2
Bosa	4
Puente Aranda	3
Rafael Uribe Uribe	2
Usme	6
Tunjuelito	1
Kennedy	4
Ciudad Bolívar	1
Suba	2
Total participantes	28

En lo que respecta a la participación mayoritaria de docentes y directivos docentes de la localidad de Usme, vale la pena aclarar que cuatro (4) de estos seis (6) docentes, provenían de dos colegios. Es decir, en este caso, y cuya asistencia mayoritaria corresponde al grupo focal No. 3, el número de participantes no coincide con el número de colegios. Estos seis (6) docentes de la localidad de Usme provienen, en realidad, de cuatro (4) colegios distribuidos en los grupos focales

2 y 3. Y del total de los veintiséis (26) colegios participantes, cuatro (4) estaban ubicados en área rural.

Para finalizar, se aclara que, tanto las listas de asistencia a estos grupos focales, como los consentimientos informados debidamente diligenciados por cada uno de los participantes y los formularios de *Google Forms* con los que se inscribieron a esta convocatoria serán adjuntados como soporte en los respectivos informes de actividades de cada uno de los cuatro profesionales de apoyo. En la etapa de sistematización de esta información, cada uno de ellos hará entrega, entre otros documentos, de las transcripciones de sus respectivos grupos focales y de una relatoría que da cuenta de cómo se llevaron a cabo los grupos focales. El formato para la elaboración de dicha relatoría se adjunta al final de este documento en el *Anexo 9*.

Resultados de los grupos focales

En esta sección se presentan los resultados de los cuatro (4) grupos focales realizados en el marco del IDE con maestros, maestras y directivos docentes, los días 12 y 13 de noviembre del presente año, y que tenían como propósito último ampliar los indicadores cualitativos del índice que resultan de difícil medición. De esta manera, se recogen aquí las valoraciones de los veintiocho (28) docentes y directivos docentes provenientes de 11 localidades de la ciudad que participaron en estos cuatro (4) grupos focales. Los resultados que aquí se presentan, están organizados en función de las categorías analíticas que arrojó el análisis cualitativo de algunos aspectos o indicadores asociados a las dimensiones del IDE que tienen como referente las 4 A de Tomasevski: *Disponibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad*.

Disponibilidad

En esta sección, se abordan los aspectos centrales relativos a la dimensión *Disponibilidad* del IDE que emergieron en los grupos focales. Sobre el indicador *sanidad* solo se hará referencia a la percepción de la insuficiencia de baterías sanitarias, pues no emergió información alguna sobre los demás subindicadores. Sobre el indicador *infraestructura educativa adecuada*, se hará mención, tanto al espacio físico de las instituciones, como a las percepciones relativas a la disponibilidad y uso de recursos educativos.

Baterías sanitarias

A la *insuficiencia de baterías sanitarias* se hizo referencia como uno de los aspectos centrales a resolver de cara a la posibilidad de regresar a las aulas en tiempos de pandemia por el Covid-19. Al respecto, por ejemplo, una maestra aclaró que su colegio hace parte de los 25 colegios con los que se pondrá en marcha un proyecto piloto de reapertura. Sin embargo, sostuvo que, dado que allí se atiende una población de 5000 estudiantes de las jornadas mañana, tarde y noche, se logró identificar que “la batería de baños no es la más adecuada para el regreso seguro de los estudiantes” (*Maestra_GF3*). A esta percepción de insuficiencia de baterías sanitarias se suma el hecho, mencionado por un maestro en el marco de su intervención relacionada con el derecho a la educación, sobre la paradoja que implica hablar del cumplimiento de este derecho y no contar en los colegios con “el primer garante para proteger el derecho a la vida como lo es un jabón en un baño”. (*Maestro_GF1*).

Más allá de la coyuntura por el Covid-19, la percepción de insuficiencia de baterías sanitarias está estrechamente relacionada, como es de suponer, con el número de estudiantes por colegio y con las percepciones más generales sobre las condiciones generales de los mismos y la calidad de la infraestructura de los colegios. En esta medida, por ejemplo, como lo mencionó un maestro del primer grupo focal, resulta tan precario e insuficiente tener uno o dos baños habilitados en un colegio pequeño que tiene espacio para 13 cursos y que atiende en promedio a 500 estudiantes, como tener cuatro baterías de baños distribuidas en dos pisos de la sede de un colegio que lleva 8 años funcionando en casetas y cuyo promedio de estudiantes por salón oscila entre los 42 y los 46 estudiantes. Sobre esta sede y los riesgos que debido a la falta de espacio supone el tránsito de los estudiantes al baño, una maestra comentó:

Las baterías de baños, entonces, tenemos dos en el segundo piso y dos en el primer piso y en el intercambio de jornada las señoras del aseo, pues las tienen que limpiar, obviamente, obviamente, entonces llegan los chiquitines, generalmente ocurre con los de primaria (...) y al inicio de la jornada pues necesitan ir al baño porque acaban de salir del comedor pero justo están limpiando los baños, entonces han ocurrido todos los accidentes que ustedes se pueden imaginar que ocurren con los niños de primaria, entonces, bueno, eso también es complicado (*Maestra_GF1*).

A manera de voz que contrasta con estas percepciones, solo una maestra afirmó que las baterías de baño de su colegio eran “muy buenas” y que el aseo del colegio es muy particular porque quien entra allí parece “que fuera un colegio privado” (*Maestra_GF2*).

Infraestructura de las instituciones educativas

Sobre la *infraestructura de las instituciones*, vale la pena resaltar tres aspectos: la diversidad de condiciones de la planta física, la gestión para el mejoramiento de la infraestructura escolar y la disponibilidad y uso de las zonas deportivas.

Planta física

En cuanto a las *condiciones de la planta física*, llama la atención la gran diversidad de estados en los que se encuentran las instituciones educativas en las que trabajan los maestros y maestras participantes de los grupos focales, así como los correspondientes referentes que emergieron en sus descripciones y que van desde las ventajas o desventajas que supone su tamaño o ubicación; la antigüedad, novedad o transitoriedad de las instalaciones (instituciones muy antiguas que no han sido intervenidas, megacolegios que han recibido premios de arquitectura y sedes de instituciones que llevan varios años funcionando en casetas); instituciones con buena y con mala iluminación; sin ventilación; sobrepuestas al ruido y a condiciones climáticas como la lluvia, el frío, el calor o las inundaciones en época de fuertes lluvias; que cumplen, o no, normas de sismo resistencia; con espacios insuficientes cuando se trata de gestionar las actividades relacionadas con la jornada extendida y con espacios destinados para un uso pedagógico pero que, por falta de espacio, deben ser usados, por ejemplo, como comedor escolar.

Sobre esta diversidad de las condiciones de la planta física vale la pena detenerse en dos aspectos. El primero, tiene que ver con las valoraciones sobre el tamaño de las instituciones. Por un lado, están quienes consideran que la falta de espacio en sus instituciones escolares impide, por ejemplo, la posibilidad de ampliar líneas de diversificación con instituciones como el SENA, la realización efectiva de las actividades que demanda la implementación de la jornada 40x40 e, inclusive, la posibilidad de recibir insumos educativos porque no tienen capacidad para almacenarlos.

Por otro lado, están quienes consideran que el tamaño pequeño de sus instituciones supone incluso ventajas para la realización de labores pedagógicas. Sin embargo, en esta última vertiente

también aparecen valoraciones atadas a la coyuntura por el Covid-19 que han conducido a replantear esta percepción. Veamos algunos ejemplos:

Lo negativo es que es muy pequeño, entonces nosotros no podemos mirar... contar con otra línea de diversificación porque no hay espacio, no podemos decir: “bueno, vamos a contar con el SENA”, porque el SENA necesita unas aulas más especializadas, o sea el espacio es demasiado pequeño, entonces... tenemos una limitante de acción y es eso. Desearíamos que... siempre hemos propuesto a la secretaria de educación que por ahí cerca hay lotes grandes a ver si los compran, porque sí es bueno que haya una cosa de calidad y que eso estaba obstaculizando, pues unos desarrollos importantes. Eso. (Maestra_GF1)

(...) Mi proyecto se beneficia de este espacio [refiriéndose a la jornada 40x40] muchísimo, porque yo tengo la oportunidad de trabajar en contra jornada y hacer con los chicos y es muy chévere. Pero uno la sufre todos los días porque hay otros espacios de otros, de otras instituciones del IDRD, de otras universidades, otros maestros que también están gestionando sus propias iniciativas, a los niños que hay que alistar para la natación, a los que hay que alistar para que se vayan a la escuela de fútbol fuera del colegio y todo eso. No hay la condición humana, todo el talento humano para cubrir todas esas necesidades, ni los espacios físicos. (Maestra_GF2).

(..) Pues las dificultades son muy grandes. El acceso, por ejemplo, al segundo y tercer piso es reducido, uno no tiene distancia más de un metro, metro y pico, sólo cabe estudiante de medio lado, básicamente, entonces los trancones que se generan. Ahorita, pues uno lo evidencia más en tiempos de pandemia ¿no? A veces uno naturalizaba como que mi escuelita, sí bonito, pero pues nada, la cuestión es de protección de vida y creo que frente al colegio pues no está adecuado para eso (Maestro_GF1).

Allá llega de todo y a veces no damos abasto porque, la verdad, casi que tenemos todas las oportunidades ahí y nos toca incluso a veces decir no, no, no podemos acá porque ya... pero generalmente es un colegio donde todo el mundo quiere venir por la ubicación” (Maestra_GF1).

Bueno yo, yo sí tengo que decirles con alegría que estoy en una escuela muy bonita del distrito. Yo siempre he dicho que nuestra escuelita es un oasis en el distrito y es un oasis, primero porque es pequeñita (...) ahí he estado casi que desde mi nombramiento y amo mi escuela y mi comunidad porque ya nos conocen, es una comunidad muy integrada. En esa escuelita los maestros somos bastante líderes, todos. Yo pienso que allí nadie se queda atrás en el acompañamiento. He estado muy vinculado. Trabajamos mucho en equipo y eso es una maravilla, yo me siento feliz ahí. (Maestro_GF1)

A las dificultades que supone un espacio pequeño también se hizo referencia en relación con el tamaño de las aulas y con el hecho de que “a duras penas” quepan allí “28 puestos, pero no

hay un espacio de modo que el niño se pueda levantar”. En opinión de la maestra que se refirió al respecto, la insuficiencia de espacio impide que el docente “se desplace” por el salón para revisar trabajos. “Está el escritorio del docente, de pronto un locker y son todos pupitres unipersonales y quedamos exactamente justos”, comentó. De esta manera, más que a las ventajas que trae consigo unas instalaciones pequeñas, al espacio físico reducido se hizo referencia como un aspecto negativo que limita el ejercicio pedagógico, que restringe la capacidad para recibir insumos educativos o, incluso, como lo mencionó otra maestra, que impide contar con servicios como el de la provisión de comida caliente a falta de espacio para construir un comedor. Al respecto, esta maestra comentó:

El otro día, habían aprobado la construcción del comedor y el suministro de comida caliente para la sede A, cuando el año pasado, no, que ya no se puede porque simplemente no hay el espacio y no hay el recurso para hacer la construcción de un lugar donde pueda funcionar el comedor (...) el rector peleó por todos los medios. Lo único que logró conseguir es que le dejaran la comida caliente a la sede B, que es donde están los más chiquitos, pero para la sede A no se cuenta con ese recurso” (Maestra_GF1).

Un segundo aspecto que vale resaltar, que va más allá de las limitantes que supone el tamaño reducido de las instituciones y que puede presentarse de igual manera, tanto en un megacolegio, como en una sede de esta misma institución que opera en casetas, es la poca capacidad que tienen para regular cambios de temperatura. Al respecto, una maestra que trabaja en un megacolegio construido hace 14 años, comenta que si bien desde la perspectiva arquitectónica el colegio “lo ven precioso”, en el día a día parece un colegio “de tierra caliente”. Y cuando llueve, comenta, los estudiantes no tienen “dónde escamparse” porque tiene pocos espacios cubiertos. Esta misma situación se agrava e intensifica en la sede B de su institución que desde hace 8 años opera en casetas. Sobre los cambios extremos de temperatura de esta sede, comenta:

En la mañana eso es helado que no se puede ni mover los labios del frío tan terrible, a mediodía se convierte en un sauna. Nuestro uniforme, de los chicos y niñas es con blazer, pues en la sede B ese Blazer no lo pueden usar, pero ni riesgo, porque eso es terrible a mediodía. En la tarde los profes están dictando clase y se les meten los zancudos a la boca, bueno eso es un caos. (Maestra_GF1)

Sobre los cambios abruptos de temperatura, las inundaciones y la falta de ventilación otra maestra se refirió así a su colegio ubicado en la zona rural de la localidad de chapinero:

No hay buena ventilación y tenemos el problema de todos los colegios (..) si estamos en verano, el calor, por ejemplo, en la parte del laboratorio y de otro salón, el calor es impresionante. No tenemos ventilación. En el tercer piso, la misma historia y cuando llueve, se nos inundan los salones. Del primer piso y lo que es el laboratorio y el salón donde funciona en la mañana matemáticas, en la tarde funciona salón de sociales, vivimos inundados totalmente. Igual no tenemos un espacio de pronto donde decir “bueno, está lloviendo”, los niños no pueden salir al patio. El único sitio donde tienen, son los salones. La gran ventaja de nosotros es que en época de verano, pues estamos en una zona rural y podemos inclusive desplazarnos a la quebrada Las Delicias, entonces podemos... pues esa es, digamos, uno de las beneficios que tenemos en el sector, ese es. Uno de nuestros proyectos que tenemos, la visita allá, la conservación, pero igual como tal el espacio ha sido imposible (Maestra_GF1).

Resulta tan notorio el hecho de que las condiciones varíen incluso en una misma institución, como el hecho de que asuntos relativos a la percepción de calor extremo, la falta de ventilación, o el riesgo a padecer inundaciones puedan presentarse tanto en estructuras nuevas, como en casetas, o en áreas urbanas o rurales. Además de estas situaciones, una maestra del segundo grupo focal se refirió de manera particular a la “contaminación auditiva” como un problema “terrible” que tiene saturado a “todos los maestros” y sobre el que no se habla por falta de espacio para hacerlo. Sobre la variabilidad de la infraestructura en una misma institución, una maestra del tercer grupo focal que trabaja en un colegio con tres sedes, dio cuenta de cómo una de ellas es “nueva”, otra ha tenido “reforzamiento estructural” y otra, “por ser más vieja y estar más deteriorada requiere de adecuaciones”. A pesar de la percepción de algunos maestros sobre la necesidad de intervenir o de ampliar algunas de las instituciones o sedes más nuevas, pareciera, como lo mencionó un maestro del tercer grupo focal, que las sedes nuevas, por el hecho de tener más espacio, tienen acceso a más recursos educativos, cuentan con condiciones de sismo resistencia y están, en general, mejor equipadas:

El Colegio Técnico Distrital Paulo Freire es un colegio relativamente nuevo, fue fundado en el año 2007. Cuenta con las condiciones de sismo resistencia, hace más o 5 años se hizo una nueva construcción para implementar la educación para la primera infancia. El colegio, es un colegio grande y amplio (Maestro_GF3).

Sobre las instituciones educativas nuevas o remodeladas, algunos maestros perciben como logro de las últimas administraciones distritales tanto la construcción de megacolegios, como las intervenciones que han logrado transformarlos por completo. Al respecto, una maestra del cuarto grupo focal que lleva 28 años trabajando en el mismo colegio, narró cómo en el término de unos años su institución dejó las “casetas” en las que funcionaba para convertirse en “toda una institución” que recibe 3600 estudiantes en dos jornadas y a la que han llegado recursos de diverso tipo en beneficio de los estudiantes. Otras instituciones nuevas han sido apuestas especializadas y novedosas, como el Colegio de la Bici, que cuenta dentro de la institución con un “edificio anexo con el Sena” (*Maestra_GF4*). Sin embargo, como se mencionó, no todos los colegios cuentan con las mismas condiciones de colegios nuevos o recientemente intervenidos y en algunos de ellos, incluso, se perciben como precarias las condiciones de infraestructura actuales.

Gestión para el mejoramiento de la infraestructura escolar

Para los colegios que deben ser intervenidos, e incluso para algunos de los que fueron remodelados hace algunos años y requieren de ajustes menores en su planta física, la gestión para el mejoramiento de la misma parece recaer, fundamentalmente, en el rector o rectora de la institución. Algunos asuntos menores, comentó una maestra del tercer grupo focal, pueden realizarse con recursos del colegio. Otra maestra aclaró que detalles pequeños, como una chapa que se daña, se resuelve con el “fondo especial dentro de las partidas que le dan a los rectores”. En su caso, este fondo lo administra un Comité de mantenimientos se encarga de estos arreglos y de mantener la institución “en muy buenas condiciones” (*Maestra_GF1*).

Solicitudes de mayor envergadura, como el “cambio del cableado eléctrico o la impermeabilización de techos”, deben gestionarse directamente ante la Secretaría de Educación. Sobre el trámite que debía surtirse, por ejemplo, para reparar el hundimiento de una de las aulas que se presentó en un colegio, la maestra describió así esta situación:

(...) Al principio como que era como una latencia y se está hundiendo el piso, no pasaba nada. Se está hundiendo el piso, no pasaba nada. Hasta que ya era terrible. O sea, los niños no podían tener nada porque se les caían sus loncheras de sus gavetas para guardar. Ahí sí nos hicieron caso. No pudimos sacar a los estudiantes de ahí, el rector mandó un derecho de petición, realmente yo esos procesos no conozco, bueno, no sé bien la ruta, me imagino que fue al DILE, bueno, a los interesados, y la directriz fue que no pasaba nada, que ahí no había ningún problema. Este año, a principio de año, sucedió que el techo, una de las tejas se rompió y pues ya no podían dictar clase ahí, entonces tuvieron que evacuar a unos estudiantes y descubrieron que ese techo no

tenía las mínimas normas de sanidad, ahí había muchos animales, muchas cosas (...) yo soy honesta y en la gestión de los rectores que tuvimos durante los últimos años, fueron muy correctos en dar aviso. Pero nada pasaba, nada pasaba. Y a veces como que uno queda pensando ¿cuándo será atendido el requerimiento de esta institución? porque pues hay un peligro latente ahí, entonces en infraestructura hay colegios que están beneficiados, pero tenemos otros que, pues definitivamente no lo están *(Maestra_GF2)*.

Más adelante, esta misma maestra aclaró que si bien hay una corresponsabilidad entre la institución y la Secretaría para resolver estos casos a tiempo, y que el rector es el primer encargado de gestionar las reparaciones ante el DILE correspondiente, parte del problema que explicaría la demora en la implementación de soluciones radica en que la comunicación entre ambas instancias puede romperse si no se surte bien un trámite del proceso de solicitud. En este sentido, por ejemplo, una carta que no se gestiona de la manera adecuada, podría explicar por qué estas solicitudes pueden llegar a tardar mucho tiempo.

A la demora en los avales para dar inicio a los arreglos locativos, también hizo referencia una maestra del segundo grupo focal quien mencionó que en su colegio rural de Chapinero están esperando licitar nuevamente el cambio del techo de la institución: “El techo lo tienen que cambiar porque es un techo en asbesto, eso estaba ya programado para el año pasado, por cuestiones de cambio de pagadora no se pudo hacer la licitación, este año que la iban a empezar a hacer, pues mientras todo el papeleo y eso, ya entramos en lo de la pandemia. Hasta el momento no ha sido posible, el recurso supuestamente ya está asignado y algo que yo sí le manifestaba al rector era eso: si vamos el año entrante a brindar una bioseguridad, empecemos por... por esa parte porque, o sea, es una coladera total y adicionalmente la ventilación en todos los salones es pésima, pésima, pésima. *(Maestra_GF1)*.

En una última referencia sobre la gestión para el mejoramiento de la infraestructura escolar, una maestra aclaró que los problemas de su institución son muchos, y que a su institución “le cuesta muchísimo el contacto con Secretaría de Educación para que autorice” reparaciones:

Llevamos, yo no sé cuántos años, suplicando que en un espacio muerto que hay en el colegio, nos construyan dos salones porque los necesitamos y no ha sido posible porque como tenemos el premio de arquitectura, entonces no se puede alterar la arquitectura del colegio. Y eso es terrible, terrible, porque, lo que dice el profe, entonces cuál derecho prima sobre cuál *(Maestra_GF1)*.

Disponibilidad y uso de las zonas deportivas

Uno de los aspectos sobre la infraestructura escolar que emergió, sobre todo en el primer grupo focal, es el de disponibilidad y uso de las zonas deportivas o zonas verdes de las instituciones. A este aspecto se hizo referencia, bien para comentar el trámite exitosamente adelantado por la rectora de una institución para reparar una cancha de fútbol interna que llevaba “muchos años desbaratada y con huecos”, y que debía ser cubierta constantemente con cemento hasta que finalmente “la arreglaron bonita”, bien para resaltar el hecho de que los estudiantes carecen de espacios deportivos adecuados para su descanso y esparcimiento. Nosotros, a diferencia de muchos colegios, comentó un maestro “un espacio de recreación no lo tenemos. Es un patio que a duras penas alcanza para hacer una formación con los estudiantes, pero unos ahí junto a los otros” (*Maestro_GF1*).

En opinión de los maestros y maestras que se refirieron al respecto, la ausencia de espacios deportivos adecuados trae consigo al menos dos consecuencias: limitaciones en la movilidad de los estudiantes, por un lado, y uso compartido de canchas de fútbol que puede, o no, derivar en accidentes, por el otro. Sobre la primera consecuencia, un maestro aclaró que en su institución cuentan con una cancha de micro para 500 estudiantes. La media hora de descanso, aclaró, es “un mercado persa en toda la mitad, de manera simbólica y figurativa. Claro, el espacio es muy reducido, la movilidad no se permite en este escenario, por lo mismo” (*Maestro_GF1*).

En cuanto al uso compartido de canchas de fútbol, una maestra de un megacolegio que cuenta con dos canchas de fútbol, tiene la misma sensación de que el espacio resulta insuficiente para los estudiantes que atiende. Para esta maestra, el uso de las canchas resulta tan divertido como caótico pues en una misma cancha “se paran hasta cinco arqueros... lo más curioso es que cada uno sabe cuál es el balón que tiene que atajar”. En su opinión, su institución tiene la gran fortuna de tener una “población amorosa” que cuando se cruzan en las canchas los de primaria y secundaria, “terminan jugando juntos sin ningún problema, sin ninguna discusión”. Esta misma maestra, sin embargo, también aclara que tanto grandes como chiquitos necesitan hacer uso de este espacio para jugar y que si bien

los más grandes son más serios y más recatados y salen al descanso y se sientan y caminan, los chiquitos no, ellos corren, brincan, ellos necesitan [el espacio] para jugar y no lo tienen. Entonces también ocurren, pues, los accidentes. Claro, digo yo, para lo que puede pasar en un colegio con 1400 estudiantes, no pasa nada realmente. Porque es que salir al descanso en un colegio... salir uno como docente, salir a la hora del

descanso a hacer sus rutinas de acompañamiento, eso es un riesgo para la vida porque cualquier cosa puede suceder en esos momentos (Maestra_GF1).

(...) por ejemplo, para el descanso nosotros es ataje aquí, ataje allá, porque hay una gradería... las gradas son demasiado altas, peligro para los niños pequeños, ellos no pueden jugar, si juegan dos no pueden jugar tres o cuatro porque ya se están golpeando. (Maestra_GF1).

Disponibilidad y uso de recursos educativos

Sobre la disponibilidad y uso de recursos educativos, la información cualitativa da cuenta de los siguientes aspectos: acceso y uso de bibliotecas dentro y fuera de la institución; dotación de aulas especializadas; dotación y uso de recursos TIC y conectividad y usos de internet.

Acceso y uso de bibliotecas

Aunque sobre el acceso y uso de bibliotecas se realizaron pocos comentarios, los disponibles dan cuenta de las limitantes para su uso y de la promoción y uso de la Biblioteca El Tintal adelantada por una institución educativa. Entre las limitantes para el uso de la biblioteca escolar se mencionaron el tamaño reducido de la biblioteca y/o la falta de espacio que restringe la posibilidad de llevar a los estudiantes a realizar ejercicios de consulta directamente en este espacio; la falta o ausencia de personal calificado para su atención y la poca pertinencia u obsolescencia de los materiales allí disponibles. Estas tres limitantes o una mezcla de ellas fue mencionada por dos maestras en dos grupos focales distintos. En sus comentarios coinciden en la ausencia de una persona calificada para su atención y en el hecho de que no hay material adecuado para el trabajo con los estudiantes porque este está obsoleto, o es muy escaso. No hay información adicional a partir de la cuál determinar con mayor precisión qué tipo de material de lectura es aquel que les resulta poco pertinente para adelantar sus labores pedagógicas, como tampoco emergieron valoraciones sobre los libros de texto disponibles en la institución. En la segunda cita, a continuación, además de estas dos limitantes, surge el asunto del tamaño reducido de la biblioteca y el hecho de que la apertura de la misma depende de un almacenista en cuya ausencia este espacio permanece cerrado:

Nosotros tenemos una biblioteca donde no hay una persona que sea bibliotecaria (...) las formas cómo eligen estos cargos, no son personas que tengan una formación apropiada para ejercerlo. O en el caso de nosotros, no, las personas que han venido tienen cualquier otro tipo de experiencia en la vida menos de biblioteca. Y pues como nosotros como intelectuales de la pedagogía, pues deberíamos generar espacios para que se formarán intelectuales, y no, esos espacios no están, las cosas son obsoletas (Maestra_GF2).

Nosotros la biblioteca en el colegio no la podemos utilizar, decir” venga yo me voy a llevar a los niños a hacer una clase totalmente diferente allá”, primero, no hay el espacio, máximo cabe una silla para que se sienten tres, cuatro personas, los otros 24 estudiantes ¿en dónde los dejó? y la otra, es que no tenemos una persona que esté atendiendo la biblioteca; la estaba asistiendo una sola persona una vez a la semana, pero en un horario limitado y si preciso en ese horario yo tenía clase, no tenía como mi hora pedagógica, de modo de desplazarme hasta ese sitio, pues, igual no podía tener ningún acceso, o sea, a la biblioteca (...) el resto permanece, sí señora, cerrada pues ya tiene uno que decirle al almacenista, en caso tal, si él está disponible porque también tiene que desplazarse a la sede B y hacer otras cosas, por ejemplo, que le faciliten a uno, pues material. Allá, más que todo hay es material de lectura, consulta y para trabajar así con los niños como tal, no, es muy escaso (Maestra_GF1).

En cuanto al caso de uso de la biblioteca El Tintal, la maestra comentó que si bien la institución cuenta con dos bibliotecas bien dotadas, una infantil y otra para estudiantes de secundaria, el hecho de tener de vecinos a la Biblioteca El Tintal ha generado con ellos una relación cercana:

entonces los estudiantes van, los chiquitines de preescolar van a la hora del cuento a la biblioteca del Tintal, eso pues es un recurso externo, pero pues sí es un recurso que usamos mucho. De hecho muchos, muchos docentes, muchas de las profes de primaria, de las primeras tareas que le ponen a los chiquitines en primero es ir con sus papás a sacar el carnet de la biblioteca, pues también como para incentivarlos a usar ese recurso. (Maestra_GF1).

Dotación de aulas especializadas

Los maestros y maestras que trabajan en colegios nuevos y/o remodelados, grandes o pequeños, hicieron referencia también a los laboratorios especializados como parte del “inventario” de recursos educativos disponibles. En estos casos, la manera de describir las aulas especializadas está estrechamente ligada al tamaño de la institución. Dos ejemplos al respecto fueron mencionados por un maestro y una maestra del primer grupo focal:

[El colegio] tiene dos canchas deportivas, cuenta con comedor, biblioteca, tiene un aula de cristal, tiene un aula de inmersión, cuenta salas audiovisuales, tiene tres salas de sistemas, laboratorios de física, química, biología, taller de artes, aula de danzas. Tienen muy buena infraestructura (Maestro_GF1).

Es un colegio que tiene tres pisos en su planta física, excelentes laboratorios de química, lenguas y sistemas, entre ellos los de diseño, una muy buena biblioteca, tiene aula múltiple. En sí, los salones son grandes, con buena iluminación (Maestra_GF1).

Ahora bien, si por un lado se hace referencia a la existencia de aulas especializadas que cumplen el propósito para el que fueron creadas, también se presentan casos en los que se cuentan con estas aulas, o con algunas de ellas, pero terminan convertidas en salones de clase por falta de espacio. Al respecto, una maestra comentó: “Tenemos aulas... tenemos, en teoría, laboratorio de química para primaria y secundaria pero están convertidos en salón de clase”. Al respecto, otra maestra comentó:

Además de las aulas, tenemos el laboratorio de química teníamos, teníamos talleres para artes que también terminaron convertidos en salones de clase, teníamos una ludoteca preciosa para los estudiantes de preescolar, que en este momento también ya es salón de clase (Maestra_GF1).

De esta manera, se advierte una subutilización de las aulas especializadas, quizás como producto de un crecimiento inusitado de la población estudiantil que explicaría por qué espacios como laboratorios deben ser priorizados como aulas de clase y “suspendidos” de la función para la que fueron concebidos. En esta misma línea de la “falta de espacio”, una maestra mencionó que si bien considera que en su institución hace falta material educativo, “tampoco podemos exigir que nos den, cuando no tenemos el espacio para poder aprovecharlos” (Maestra_GF1). Es probable que esta explicación sirva para intentar comprender si, en relación con la dotación de elementos e insumos para laboratorios y aulas especializadas, el hecho de contar con una institución pequeña, antigua, o no remodelada, suponga una desventaja en materia de provisión de recursos educativos especializados.

Dotación y uso de recursos TIC

Sobre la dotación y uso de recursos TIC, en las apreciaciones emergieron al menos dos aspectos centrales. El primero, una percepción que oscila entre la falta y la “suficiencia” de recursos TIC, así como el estado de obsolescencia de algunos recursos. El segundo, la subutilización de estos

recursos TIC, bien por temor a que los aparatos se dañen, bien porque los maestros y maestras perciben en sí mismos una carencia en términos de apropiación y uso de estas tecnologías que conlleva a una limitación en el uso.

La dotación de recursos TIC en las instituciones oscila entre la tenencia de una gran diversidad de recursos (*computadores, tablets, televisores inteligentes, cámaras, video beams, kits de robótica de LEGO para el trabajo en tecnología*, e incluso *laptops* que, en el caso de una institución, llegaron tanto a docentes como a estudiantes gracias al proyecto Impacto por Colombia) y la necesidad de adquirir más y nuevos equipos para toda la población estudiantil pues los que se disponen se describen como insuficientes y obsoletos o desactualizados. En los casos en que las instituciones cuentan con recursos TIC, tal y como lo mencionó una maestra del primer grupo focal, el hecho de que cada estudiante de secundaria pueda contar con su computador se concibe como “un privilegio” y algo “invaluable”. Sin embargo, este “privilegio” es exclusivo de los estudiantes de secundaria, pues en primaria deben hacer uso compartido de los computadores: “es que es mucho uso, son dos jornadas, todos los niños pasan por esos computadores, realmente son unos santos esos criaturas que todavía tienen computadores vivos para poder trabajar” (*Maestra_GF1*).

Hacer uso compartido de computadores, sin embargo, es una constante para otras instituciones que deben implementar estrategias tales como dividir a los estudiantes para la clase de informática en dos grupos: “mientras que unos van a clase con un profesor, los otros nos quedamos con la otra parte cuidándolo y haciendo clase de tecnología, apoyando, haciendo otras actividades de integración. Pero es bonito, nosotros la pasamos muy bueno, nos gusta la educación” (*Maestro_GF1*).

También está el caso de los maestros que si bien consideran que la dotación de recursos TIC es similar para todos los colegios públicos, también reconocen que una cosa es que la institución disponga de una sala de sistemas dotada con 30 computadores y otra contar, efectivamente, solo con 5 de ellos: “Los otros 25 sirven para enseñar escasamente las partes del computador y el teclado, porque no hay acceso a internet continuamente sino por ahí una vez que otra, aclaró una maestra del segundo grupo focal.

A la “mala calidad” de los equipos disponibles en su institución, también se refirió otra maestra. Para ella, la principal obligación debería ser vigilar la calidad con la que llega a las instituciones los dispositivos que utilizan los maestros. En su colegio, comentó,

hay unos computadores para educar que vienen en unas maletas grandísimas y están subidas en unos estantes súper mal hechos, porque los profesores no quieren bajar eso de ahí y si tú los conectas la conexión es mala (...) nadie las quiere utilizar, porque

tampoco se quieren hacer cargo de ese tipo de material y hay otros materiales que llegan y ya son definitivamente obsoletos. Hay unas tablets que desde que llegan no tienen unas condiciones mínimas (Maestra_GF2).

Esta percepción de que los recursos TIC de los que dispone la institución están obsoletos también fue compartida por un maestro del tercer grupo focal. En su opinión, la preocupación que el colegio ha manifestado sobre “implementar recursos que permitan a los docentes la transformación de su práctica pedagógica”, condujo a dotar varios salones del colegio con pantalla, televisor, video beam y computadores funcionales. Sin embargo, aclaró:

En recursos tecnológicos si se van quedando, como es el caso de los IRES o aulas de sistemas, hace 2 años más o menos, se hizo una inversión para cambiar los computadores ya que después de este tiempo empiezan a ser obsoletos, ya que en tecnología un computador a los 10 años ya se vuelve obsoleto. En esta dinámica se hace necesario cambiarlos ya que cuando son muy antiguos no permiten instalar programas para comunicación y diseño. Considero debería haber una responsabilidad más grande por parte del Estado, o de la Secretaría frente al tema de la innovación, porque no es solamente tener el computador sino que el computador sea funcional; lo mismo pasa con las tablets, en el colegio hay tablets que pueden ser utilizadas por los profesores para el desarrollo de sus clases vinculando la tecnología, pero hemos evidenciado que también se empiezan a quedar porque el avance de la tecnología es muy rápido y hacen que los equipos se vuelvan obsoletos (Maestro_GF3).

Ahora bien, más allá de las apreciaciones sobre la disponibilidad y la calidad de los recursos tecnológicos, también está el hecho de que estos están siendo subutilizados en algunas instituciones por temor a que se dañen (y sean los propios docentes quienes deban cubrir los costos de su reparación), o porque algunos maestros y maestras no cuentan con las habilidades tecnológicas necesarias para sacarles provecho pedagógico. Tal y como lo manifestó una maestra del cuarto grupo focal, en su institución llevan guardadas “unas tabletas hace 5 o 10 años”. Al respecto, aclara que “estas tabletas casi que no se dan al servicio de los estudiantes que porque hay que entregar [y] nadie se hace responsable de entregarlas, entonces uno dice: bueno” (Maestra_GF4). Para una maestra del segundo grupo focal, este temor detrás de la subutilización de los recursos TIC se explica en razón de la realización de un “inventario”.

¿Cómo es ese tema del inventario? a nosotros los maestros nos pone en una posición complicada y ahí viene a suceder lo que comenta la compañera anteriormente frente a si los uso, o no los uso. Y creo que nosotros los maestros estamos desconociendo hasta qué punto esos recursos deben tener una póliza, algo que ampare su uso, por decirlo de alguna manera ese consumo, ese desgaste, ese recurso ¿cierto? Entonces viene esa parte y viene también la parte de ¿qué tan preparados estamos para usar ese

recurso? (...) Y entonces encontramos en esas instituciones equipos muy dañados y esto va con relación también al temor que tenemos los maestros de usar esos equipos, porque no tenemos una población que realmente reciba esos equipos y le dé el valor que merecen y el buen uso que merece (...) pues creo que hay esas miradas, hay recursos muy buenos también, tal vez como lo dijo la profe, hay recursos que son obsoletos, pero también hay recursos que están inutilizados ¿cierto? llamémoslo sea por nuestro temor para asumirlos o por el temor a que se dañen, entonces son muchas cosas las que también hay que entrar a reflexionar ahí. (Maestra_GF2)

Aunque no es claro cuál es la ruta, o el procedimiento logístico para la entrega y uso de las tablets por parte de los estudiantes, o qué implicaciones tendría para los docentes la realización de un inventario en el que deba reportarse algún daño, tal y como lo menciona la maestra en la cita inmediatamente anterior, los docentes no cuentan con “una póliza que ampare su uso”. La consecuencia inmediata que se deriva del temor de que estos recursos se dañen, o que deban ser usados los que ya están muy dañados, es que dejan de ser usados. En su conclusión, sin embargo: hay recursos “muy buenos”, hay recursos “obsoletos” y hay otros que son “subutilizados”. Sobre la “tecnología muy buena” que a veces es subutilizada, se refirió también otra maestra. Al respecto comentó: “a veces pues nos da miedo a los maestros sacarla porque desde luego tenemos que responder, somos nosotros los maestros los que tenemos que responder” (Maestra_GF2). En el contexto de una intervención sobre portátiles que fueron prestados a los estudiantes durante la pandemia, otra maestra comentó que en su institución cuentan con una diversidad de recursos que no se utilizan: “Tienen tabletas, cámaras, recursos en laboratorio que muchas veces no se utilizan. Por ejemplo, las cámaras y luces se adquirieron para un proyecto en particular, pero fueron puestas a disposición para uso general, en los últimos cinco años se han usado más por parte de los maestros (Maestra_GF3).

Otra explicación para la subutilización de recursos tecnológicos es, como lo comentó una maestra, que “hay cosas que son difíciles” de usar. Esta docente, quien aclaró que había realizado una maestría en manejo de Tics, reconoce que durante la pandemia sus compañeros mayores “se esforzaron por aprender a manejar las plataformas, por adecuarse, por enviar los contenidos, los trabajos, las guías a sus estudiantes” (Maestra_GF3). El hecho de que este tipo de situaciones se hayan develado durante la pandemia, podría también servir como explicación a la subutilización de recursos tecnológicos. Es en este contexto que puede enmarcarse el comentario de una maestra que considera que “el manejo de la tecnología es un campo aparte” y que, si bien le compete a los docentes, no es la esencia del saber docente y de la metodología de trabajo presencial. Para esta maestra, quienes no tenían conocimiento de estas herramientas, tuvieron que ingeniárselas

sin capacitación ni nada, sino mira el “sálvese quien pueda” ir a ver cómo vamos a llegar a los estudiantes y cómo vamos a sacarlos adelante, donde los 3 primeros meses fue así, prácticamente por el celular, vaya lleve mensajes, mientras que nos metíamos ya en el cuento de la tecnología, entonces en ese orden de ideas, mi parecer es que hay que incrementar la tecnología ya como un elemento más y relevante dentro de la educación, porque ya prácticamente los colegios no pueden volver a seguir siendo presencial hasta febrero de este año (Maestra_GF2).

“Todo mundo éramos analfabetas tecnológicamente”, puntualiza esta maestra, quien concluye que “de aquí en adelante ya todo este tipo de cosas esto tiene que cambiar y tenemos que ir centrándonos en una inteligencia artificial”. A este mismo asunto del analfabetismo en relación con las tecnologías informáticas o digitales en el contexto de la pandemia se refirió una maestra del tercer grupo focal para indicar que algunos de sus estudiantes son “analfabetas digitales”, bien porque no tienen acceso a Internet, bien porque leen información que no comprenden. Para esta maestra, la pandemia los ha conducido a evaluar la efectividad de los saberes que se transmiten en las instituciones educativas y a incluir como medida de contingencia durante la pandemia programas mínimos de alfabetización a estudiantes y padres de familia para que aprendieran cómo enviar un correo y un archivo adjunto.

Conectividad y usos de internet

Las apreciaciones sobre la conectividad y los usos de internet en los contextos escolares guardan relación con la percepción de la subutilización de recursos tecnológicos por falta de dominio o destreza informática y/o con la falta de acceso a Internet. Esta percepción, sin embargo, se agudizó o exacerbó por la necesidad a la que los docentes se vieron abocados de hacer uso de plataformas digitales durante la pandemia. Tal y como una maestra del tercer grupo focal expresó, la pandemia trajo consigo una “reeducación”, tanto del cuerpo docente como de los estudiantes, e incluso, de los padres de familia y de las distintas maneras en las que la familia puede vincularse a la escuela. En algunos casos, este proceso fue exitoso pues los estudiantes contaban con conectividad, los maestros aprendieron sobre la marcha a hacer uso de plataformas como Meet o Zoom para dictar sus clases de manera virtual y la institución mantuvo abiertos canales de comunicación vía WhatsApp con los estudiantes y sus familias. En otros casos, que incluso podían presentarse dentro de una misma institución, los estudiantes, independientemente de si tenían o

no acceso a Internet, optaron por recibir guías de trabajo en físico. “No para todas las personas es fácil el proceso virtual”, comentó una maestra del tercer grupo focal.

Una docente del tercer grupo focal comentó que su institución fue de los primeros colegios en iniciar las clases en línea y que lograron tener “el 80% de los estudiantes conectados. Ese logro no fue porque nuestros niños tengan más recursos que los otros; sino porque el ejercicio que se hizo de seguimiento desde el primer día fue abrir los grupos de WhatsApp con todo el mundo” (*Maestra_GF3*). En contraste, en ese mismo grupo focal, una maestra aclaró:

Soy muy honesta y me siento mal porque el trabajo que se hizo y con el que se trataba de atender a los estudiantes, no [se] los atendió como debía ser. Aparte de eso, los docentes empezaron a manejar diferentes tipos de plataformas; eso nos llevó a que organizáramos aulas virtuales, pero ocurrió un problema con un estudiante por una situación de pornografía y decidimos que todo el mundo iba a utilizar Teams; sin embargo, ese “todo el mundo” quedó otra vez sujeto al que quiera y seguimos en lo mismo.

Estas formas de abordar el trabajo pedagógico haciendo uso de Internet, no solo parecen revelar formas distintas de adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje a las condiciones que imponía la pandemia, sino también maneras distintas de concebir su utilidad como parte de dicho proceso. También revelan las distintas posibilidades de acceso a Internet y su variabilidad incluso en el contexto de una misma institución escolar. Al respecto, por ejemplo, una maestra del tercer grupo focal comentó que una vez lograron identificar qué estudiantes tenían “conectividad baja y podían acceder a algún recurso tecnológico como tablet o celular, entonces el colegio distribuyó SIM Card para un grupo de estudiantes que tenían recursos para poder usar la SIM; a los otros niños, se les entregó la unidad didáctica impresa”. (*Maestra_GF3*).

Más allá de la coyuntura que impone la pandemia y de los arreglos y retos a los que debieron enfrentarse tanto maestros como estudiantes, también surgió en distintos grupos focales la idea de que la conectividad que tienen los colegios es deficiente. Al respecto, por ejemplo, un maestro del tercer grupo focal comentó, refiriéndose al WiFi de su institución, que “las megas que le dan a una institución son insuficientes para lo que se requiere; si uno quisiera enlazarse a todos los compañeros para hacer una clase enlazándose a la tecnología, esta no aguanta. Esto origina que los docentes no utilicen tanto las redes y solo hacen para temas de investigación de tipo documental”. (*Maestro_GF3*). En opinión de este maestro, la capacidad de Internet que se requiere, por ejemplo, para explorar bases de datos es deficiente y que a este hecho se suma la calidad, también deficiente, de los equipos.

Esta percepción sobre el acceso deficiente a Internet también guarda relación con las restricciones que impone Red-P para descargar programas que los maestros lleguen a considerar necesarios para su labor pedagógica, y con el acceso “efectivo” que tiene cada estudiante para conectarse a la red, bien porque esta se cae constantemente, bien porque la calidad de la misma puede variar inclusive dentro de una misma una misma institución. Al respecto, una maestra de un colegio rural, comenta:

Allá, pues hay dos redes, la que es para la parte, como, administrativa y la que está para estudiantes, y la que es para estudiantes siempre va a estar fallando, está molestando; además que, pues, no sé, la ubicación también hace que haya influencia para que toda señal allá sea, sea como muy intermitente porque nosotros, pues cerca ahí en el cerro, cerca a El Paraíso, hay unas antenas... eso también hace que influya bastante (Maestra_GF1).

Sobre las desventajas que supone hacer uso de la Red de los colegios para descargar programas, una maestra comentó que, en efecto, a pesar de que en su colegio cuentan con “una cantidad de tablets”, los estudiantes que recibieron una para el trabajo remoto no pudieron hacer uso de ellas para descargar programas porque “todo viene condicionado simple y exclusivamente a ciertos programas avalados por la secretaría; inclusive a veces para nosotros de docentes es complicado instalarle al computador un programa” (Maestro_GF1). Estas restricciones, aclaró otra maestra de este grupo focal, se hicieron evidentes en su institución con la repartición de 160 tabletas para estudiantes a las que “no le podían descargar classroom, no podían instalar zoom. Entonces esas tablets terminaron siendo una tragedia para las familias”. En su colegio, añadió, las restricciones también se extienden a los maestros quienes no tienen acceso a las claves de los computadores:

la clave a los profes no se la sueltan (...) porque es que los profes van y se la dicen a los niños y eso se vuelve un caos, pero resulta que es que ellos no cuentan con la astucia de los estudiantes y a nosotros nos ha pasado que los estudiantes de secundaria venden la clave del WiFi, ellos se la consiguen y la venden y a nosotros no nos la dan porque va y se filtra, pues, eso son unas cosas ahí, y si se desconecta algún equipo, se les desconecta el WiFi,, nos toca esperar ocho días a que venga la persona encargada de REDP a solucionar porque nosotros no tenemos cómo hacerlo porque no tenemos la clave.

Las referencias que emergieron en relación del vínculo entre REDP y las instituciones en materia de conectividad hacían alusión justamente a las restricciones impuestas por esta dependencia para el uso óptimo de aparatos tecnológicos, a las limitaciones para que los docentes descarguen programas diversos y a los tiempos de espera y trámites que deben surtir las instituciones para solucionar problemas técnicos y/o para contar con acceso a internet en las instituciones. En una anotación final al respecto, que además da cuenta de la variabilidad del acceso a la red en una misma institución, una maestra del primer grupo focal comentó: “en el aula de primaria tenemos buena conectividad porque junto con la profe de la mañana peleamos y peleamos con REDP todo lo que fue posible hasta que nos organizaron nuestra conectividad en la sala de primaria; secundaria es más compleja y en el resto del colegio es imposible, diría yo” (*Maestra_GF1*).

Accesibilidad

Sobre esta dimensión, los grupos focales realizados arrojaron relativamente poca información. Un primer asunto que llama la atención es la confusión conceptual de categorías tales como discriminación e inclusión. Así, al indagar por casos de discriminación, algunos maestros se referían al enfoque inclusivo en sus instituciones, o a casos propios y recurrentes de convivencia escolar, tales como el *bullying* (*incluso, ciber bullying*) en contra de un estudiante “nerd”, negro o indígena. Luego de precisar que, desde el componente cualitativo del IDE, entendíamos por discriminación las múltiples formas en las que se expresa un prejuicio negativo en contra de grupos étnicos minoritarios, o de personas o grupos de personas por su color de piel, género, lugar de procedencia, u orientación sexual, se hizo mención a un par de casos de discriminación ejercida por estudiantes en contra de sus compañeros venezolanos, o de discriminación por orientación sexual. Al indagar por casos de discriminación sobre las adolescentes embarazadas, no se reportó ninguno en particular. En la única referencia al respecto, la persona que intervino afirmó que en una situación así su colegió siguió el protocolo, entabló diálogo con la familia y se le garantizó a la estudiante el derecho a la educación.

Así, sobre las formas en las que se manifiesta la discriminación en las instituciones educativas, y que emergieron en los grupos focales, los prejuicios negativos que pesan sobre los estudiantes venezolanos, así como la discriminación por orientación sexual fueron los casos comentados en los grupos focales. En cuanto a los estereotipos sobre los estudiantes venezolanos, vale la pena, sin embargo, resaltar que los docentes tipifican como discriminación, por ejemplo, el

hecho de que un estudiante se dirija a un venezolano y les diga: “usted lárghese de mi país, ustedes no vienen sino a traer miseria” (*Maestra_GF1*). Sin embargo, en esta frase, lo que se evidencia es una posición xenófoba que no es, necesariamente, discriminatoria. La discriminación implica una vulneración a un derecho que, en el relato de esta misma maestra, vino después en su intervención:

(...) pues obviamente sí hay cosas. Por ejemplo, cuando a los niños venezolanos o por lo menos allí llegaban oportunidades para todos de que “participen con la universidad no sé qué, por favor inscribáanse”, pero venezolanos no, porque si no tiene la matrícula, no tienen el carnet, no tiene no sé qué... eso es exclusión (*Maestra_GF1*).

En este caso, la discriminación se hace más evidente y no necesariamente proviene del comentario xenófobo del estudiante frente a su compañero venezolano. Proviene, a cambio, de las propias directrices trazadas por la institucionalidad que impone restricciones a una población, o a un conjunto de ella, para poder acceder a un servicio u oportunidad. Aunque seguramente se requieran más elementos para determinar si en efecto este caso constituye, o no, un caso discriminatorio, lo importante de resaltar aquí es que a nivel institucional la discriminación puede expresarse de diversas formas y que algunas de ellas están tan enquistadas en la cultura que pueden llegar incluso a pasar desapercibidas. Al respecto, el uso del lenguaje puede llegar a develar prejuicios que a simple vista no se conciben como tal. Por ejemplo, una maestra, al referirse a la bienvenida que su institución da a los estudiantes venezolanos, aclaró: “y hasta muy buenos estudiantes” son.

Ahora bien, no resulta menos cierto el hecho de que la población de estudiantes venezolanos, en opinión de algunos maestros, deba cargar con un “estigma” por su lugar de origen. Para contrarrestar esta situación, en un colegio con gran número de estudiantes venezolanos se optó por celebrar “el día de la venezolanidad”: “Nos contaron de sus deportes, de su música, de sus bailes, de su comida, bla bla bla. Bueno, eso fue emotivo hasta las lágrimas, eso lloraron los profesores, lloraron los papás, lloraron los niños, bueno, eso fue bien bonito” (*Maestra_GF1*).

En cuanto al caso de discriminación por orientación sexual, la situación transcurrió de la siguiente manera:

Tuvimos un caso de un estudiante que estuvo involucrado en un tema de ciber bullying con una compañera y después de que se hizo todo el proceso, el estudiante quiso hacer ver que existía una discriminación también por su condición de género, ya que también era homosexual y que ese era el motivo por el que se había sancionado, pero fueron de la Secretaria de Gobierno a revisar el caso y evidentemente no encontraron ninguna información. Fueron a revisar el caso porque la mamá y el estudiante pusieron la queja,

donde decía que la sanción se le estaba dando al estudiante por discriminación de género, pero ese día él revisó todo el caso y evidentemente se dio cuenta que no había ningún tipo de discriminación y que el hecho que había conllevado a la sanción era la conducta que había tenido el estudiante con una de sus compañeras, al hackear su cuenta de Facebook y generara un problema complejo de ciberbullying (Maestro_GF_3).

Este relato permite no solo mencionar la discriminación por orientación sexual, sin que pueda profundizarse en el caso, y su conexión con una situación que podría tipificarse como una falta disciplinaria o de convivencia escolar (*Cyber bullying*), sino que permite poner en evidencia 1) las instancias a las que apelaron la mamá y su hijo para interponer una queja por motivos de discriminación y que en este caso fue la Secretaría de Gobierno, y 2) la manera en la que internamente en la institución se tramitó la falta del estudiante a través de una “sanción”. Tal y como se advierte en el relato del maestro, la Secretaría de Gobierno se desplazó a la institución para verificar lo ocurrido y determinó que la queja del estudiante era infundada. Por otro lado, la única ocasión en los grupos focales en los que se mencionó una “sanción” en contra de un estudiante que comete una falta, fue en la narrada por el maestro.

En la mayoría de los demás casos comentados, que no eran propiamente de discriminación, pero sí de disciplina o de convivencia escolar, las situaciones se resolvían internamente en la institución. Es decir, no se escalaban a instancias superiores, y su resolución quedaba en manos de los maestros y, de manera prioritaria, en las de la orientadora u orientador de la institución. En este sentido, es probable que el hecho de tramitar de manera interna los casos de discriminación que se puedan presentar dificulte la tarea de saber “en realidad” cuántos son y cómo se les hace seguimiento o monitoreo (más allá de un taller organizado por la orientadora u orientador de la institución), especialmente a aquellos en los que la discriminación ha conducido a la violación de un derecho fundamental.

Por lo demás, la manera de afrontar situaciones descritas por los maestros como casos de discriminación, parece irse diseñando a medida que el caso emerge y con el propósito de dejar en los estudiantes una lección de convivencia, de respeto al otro o de valoración de la diversidad. Tal es el caso de una situación narrada por una maestra en la que “niños de 10, 11 añitos, una indígena y un negrito, de hecho tuvieron su roce”. Luego del altercado, teñido de prejuicios de ambas partes, la maestra a cargo decidió, primero, calmar los ánimos de los niños con ejercicios de respiración, y luego, explicarles la importancia de ser de “diferente raza”. Para esto decidió “comprar unas imágenes de una mamá con un bebé y un negrito de África, de una cultura totalmente diferente a

la nuestra, que luchan muy duro para conseguir sus alimentos y los coloqué sobre mi escritorio; posterior a ello, ya los dos niños llegaban hasta riendo a mi oficina y les gustaba que les narrara la historia de los africanos". (*Maestra_GF1*).

Para finalizar, vale la pena mencionar un caso narrado por una maestra del segundo grupo focal quien sostuvo que los prejuicios en contra de las estudiantes lesbianas o de la población LGBTI "a veces venían más de los mismos compañeros docentes [en contra de sus estudiantes], entonces pues eso es un tema delicado", concluyó. En su opinión, a pesar de que la Secretaría ha venido adelantando programas para capacitar a los docentes en "ética civil", que aboga porque no sea la "ética de la religión" la que oriente el deber ser de aquello que se etiqueta como "conductas masculinas y femeninas, estos casos se siguen presentando. Entonces, obviamente hay chicos que en la secundaria tienen claridad sobre su orientación sexual y digamos que cómo se habrán solucionado algunas situaciones que se hayan dado ¿no?" (*Maestra_GF_2*).

Adaptabilidad

Sobre esta dimensión, la información cualitativa arrojó datos sobre la flexibilización curricular para estudiantes con discapacidad cognitiva, la disponibilidad de recursos para la atención de estos estudiantes, el protocolo que se sigue para el diagnóstico y las valoraciones sobre los profesionales de apoyo para su atención.

Al enfoque inclusivo se hizo alusión a posiciones extremas. Por un lado, por ejemplo, una maestra considera que es una gran oportunidad en términos de convivencia que una "persona crezca y estudie al lado de una persona con discapacidad" (*Maestra_GF1*). Para otra maestra, el enfoque inclusivo es una apuesta para la que los maestros no estaban preparados; "un golazo que nos quiso y nos hizo el Ministerio, la Secretaría" que se suma a los múltiples roles que ya desempeñan (el de ser mamá, papá y psicóloga de sus estudiantes) y que genera trabajo adicional a la ya compleja labor de los docentes (*Maestra_GF2*).

Sobre estas posiciones encontradas, prima, sin embargo, la apuesta por una educación verdaderamente inclusiva que se adapte a las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Si bien, en efecto, flexibilizar los currículos en este sentido demanda para los docentes un trabajo adicional (que en algunos casos se realiza de manera mancomunada con los profesionales de apoyo), pues supone la realización de planes de estudio y de evaluación acordes con las capacidades del estudiante, en este proceso intervienen los educadores especiales quienes

tienen un papel protagónico en la elaboración de los PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables), que es la herramienta que se utiliza para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad.

Respecto a la elaboración de estos PIAR, una maestra comentó que la mayor dificultad es generar una responsabilidad compartida: “no es que el niño de inclusión es solamente responsabilidad de la educadora especial, cuando tengo que elaborar los PIAR, o porque tengo que hacer ciertos procesos, sino que es un trabajo mancomunado” (Maestra_GF3). Para esta maestra, en su institución se ha adelantado un proceso de fortalecimiento técnico que implica hablar con los docentes de los DBA, de la norma y “empezar a hacer un proceso de construcción de los PIAR con ellos”; “porque siempre está en el imaginario que la educadora especialista es la que debe hacer eso, es trabajar en la flexibilización curricular”, comentó. A esta manera mancomunada de trabajar en los procesos de flexibilización curricular también se refirió un maestro del tercer grupo focal. Su colegio, comentó, “cuenta con una profesional que hace el acompañamiento a los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, se hacen los PIAR; ella se reúne con los compañeros, con los profes cuando hay un caso identificado para para gestionar la flexibilización curricular” (Maestro_GF3).

Esta flexibilización curricular, tal y como lo mencionó una maestra, se aborda desde el enfoque del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Este diseño es una aproximación que busca, desde la educación inclusiva, promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, atendiendo a sus particularidades y prestando especial énfasis a quienes por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo, MEN, 2017, p. 11)³⁴. Para la maestra que hizo alusión a este enfoque, se trata entonces de buscar incluir a estudiantes con discapacidades cognitivas y reinventar la escuela en el proceso para permitirles “aprender y compartir en felicidad (...) Creo que es para estos niños lo más importante y lo que verdaderamente implica la inclusión” (Maestra_GF2).

De este enfoque se deriva la comprensión que tienen varios maestros y maestras sobre la necesidad de flexibilizar los currículos y de reconocer con ello las múltiples maneras y retos de aprendizaje y de evaluación de los estudiantes de inclusión, y cómo resulta evidente que sus procesos de formación deben, necesariamente, trascender la visión de “masificación” de las

³⁴ Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación, 2016-2026. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co>.

pruebas “comunes y corrientes” como se refirió a las pruebas estandarizadas una maestra del segundo grupo focal. Sobre este proceso de trabajo curricular, un maestro del tercer grupo focal comentó que, en efecto, las profes de apoyo “son muy hábiles, hacen muy bien su trabajo, están en permanente comunicación con las docentes del grado; se hacen los ajustes respectivos a la malla, al sistema de evaluación y se han llevado los casos de una buena manera” (*Maestro_GF3*).

Recursos disponibles para población de inclusión

Más allá de la disponibilidad del personal de apoyo para el trabajo pedagógico con población de inclusión, una maestra hizo referencia a la escasa partida presupuestal que se asigna para el área de educación especial. Con este “poquito presupuesto”, comentó la maestra,

las profes de apoyo lograron hacerse a algún tipo de material para hacer un proceso de apoyo con estos niños. Porque además, también, nosotros no tenemos inclusión de una población focalizada sino que a nuestro colegio llegan niños con múltiples discapacidades. Entonces tenemos estudiantes con déficit cognitivo, tenemos estudiantes con autismo, tenemos un estudiante con una dificultad motriz bastante fuerte, tenemos estudiantes con dificultades de lenguaje; bueno, lo único que no atendemos es déficit o discapacidad visual y discapacidad auditiva, porque pues a ellos sí los focalizan en las instituciones que tienen todos los recursos para ellos, entonces pues en esa medida es más complicado la consecución de material. Este año con los recursos COVID, que se asignó a cada colegio, para primaria, para preescolar y primaria, se decidió hacer la compra de unos libros para entregarle uno a cada estudiante. Se logró también, eso fue trabajo de las educadores especiales, que a los niños del programa de inclusión se les comprara material especial para ellos, entonces compraron los libros para todos y el material y los libros de apoyo para los estudiantes en condición de discapacidad (...) Por ejemplo material para educación física; el profe de educación física queda maniatado porque no tiene material, no sabe cómo hacerlo, entonces en ese caso, por ejemplo, el niño no puede participar activamente de la clase de educación física, por ejemplo. (*Maestra_GF1*).

Sobre la disponibilidad de recursos pedagógicos para la población con discapacidades cognitivas, lamentablemente, no se realizaron comentarios adicionales. De las apreciaciones de esta maestra, vale la pena, sin embargo, resaltar el papel protagónico que en el proceso de consecución de material tuvieron las profesoras de apoyo o las educadoras especiales. De la misma manera, vale la pena resaltar la asignación presupuestal que, gracias a los recursos COVID, terminó beneficiando a la población en condición de discapacidad con libros y “material especial” para ellos, así como el camino que aún se debe recorrer para que, independientemente de los recursos disponibles, los

profesores de distintas áreas (como el profesor de educación física) puedan trabajar en sus clases con estudiantes de inclusión. Finalmente, también resulta notoria la comparación que la maestra establece entre los recursos a los que tienen acceso estudiantes con limitaciones auditivas o visuales, vs a los que accede determinado estudiante con discapacidad cognitiva. A diferencia de los segundos, los primeros, en su opinión, cuentan con “instituciones que tienen todos los recursos para ellos”. Para profundizar al respecto, valdría la pena validar por distintos medios la percepción de esta maestra. De ser cierta, es probable que se esté asistiendo a una asimetría en las condiciones de posibilidad para el cumplimiento del derecho a la educación que deja en desventaja a quienes tienen discapacidades cognitivas frente a quienes tienen discapacidades de tipo visual o auditivo.

Protocolo para el diagnóstico de discapacidades cognitivas

Al protocolo que deben seguir las instituciones para obtener un diagnóstico médico que les permita a los profesionales de apoyo diseñar un “plan de intervención” de acuerdo a las necesidades de cada estudiante con discapacidad cognitiva, se refirieron varios maestros. Una maestra, por ejemplo, señaló que las profesionales de apoyo de su institución son “muy celosas de su trabajo” porque demandan, para su intervención, el diagnóstico médico que determine con precisión el tipo de déficit cognitivo del estudiante. Así, el cumplimiento estricto de los protocolos se percibe como un factor que limita las posibilidades de atención inmediata de los estudiantes con necesidades educativas especiales:

Y uno pues les dice [a las profesionales de apoyo], “mire es que estoy observando esto, esto, ¿qué se puede hacer? ¿qué podemos trabajar? ¿cómo lo podemos abordar? ¿cómo tal cosa?”. Muchas veces se limitan es a los protocolos, “no, es que hay un protocolo y si ustedes no cumplen este protocolo, nosotros no podemos hacer nada”. Nosotros sabemos que tenemos que tener una remisión, la remisión se hace y todo, pero a la vez, es un trabajo un poco más diferenciado con estos estudiantes (Luz Alexandra Báez: GF1).

En los cursos se presentan uno que otro extra edad, 3 a 5 estudiantes de extra edad, pero no todos tienen problemas de inclusión, entonces cuando lo remite a la orientadora o a la profesora especial, ella lo que dice es, hasta que no me traiga el diagnóstico a saber qué es lo que tiene, no podemos ni siquiera intervenirlo, porque ellas no pueden hacer intervención sino orientarle procedimientos a seguir con este estudiante (Myriam Sepúlveda_GF2).

A esta misma situación se refirió otra maestra del segundo grupo focal para señalar que en el proceso de identificación de una necesidad educativa especial por parte de los maestros, y de remitirlo a los profesionales de apoyo, hay “procesos desarticulados”. En su opinión, dicha desarticulación se percibe porque una vez los profesionales de apoyo reciben el caso, la orientadora de inclusión habla con los papás del estudiante y les pide que le hagan el examen médico. En este punto, sostiene la maestra, el proceso se trunca porque “los papás se quedan con la remisión y tienen dos opciones, o que el Sisbén les dé el examen, o que ellos lo paguen. Y pues ahí podemos durar un año o dos años, entonces estos procesos de inclusión son lentos” (Maestra_GF2). Al respecto, señalan dos maestros, la dificultad de los padres de familia para aceptar que sus hijos tienen dificultades cognitivas hace parte de las demoras para el trabajo con esta población:

Tenemos problemas con algunos temas de diagnóstico. Básicamente, el primer paso es que el papá reconozca que hay una dificultad; ese es el paso tal vez más difícil, porque así el niño tenga física o visualmente limitaciones que uno ve a simple vista y el papá no reconoce. Tenemos dos o tres casos en ese orden y hemos luchado durante unos años para que haya un diagnóstico que confirme o elimine esa situación, pero no se ha podido solucionar. (Maestro_GF3).

La principal dificultad que evidenciamos es la falta de diagnóstico, para un padre es muy difícil aceptar esos hechos. No es difícil a veces contar con el diagnóstico, cuando se ha logrado hacer todo el proceso y toda la identificación, donde los profes juegan un papel muy importante. Porque es el profe, el que empieza a identificar esas dificultades y se remite el caso a orientación escolar y ahí entra la profesional de apoyo a evaluar el caso. Se hace la flexibilización curricular, se hace un acompañamiento con los estudiantes (Maestro_GF3).

De esta manera, mientras se surte todo el proceso de identificación clínica, tal y como lo mencionó una participante del segundo grupo focal, los maestros “debemos reinventarnos para visibilizar a esos niños”:

Entonces realmente la educación pública está apostándole a esa inclusión pero, creo yo, que no es simplemente la inclusión de que esté ahí en el aula, porque a veces confundimos esa inclusión como la guardería, como el lugar que le provee el alimento. Pero creo que debe ir más allá, debe ir en pensar en esa inclusión para hacerle útil, para entenderlo y escucharlo y hacerle sentir que lo que él propone y lo que él piensa también es valioso para los demás y debe ser visibilizado (Maestra_GF2).

Así, tal y como lo menciona esta maestra, aún es necesario realizar esfuerzos significativos para que los estudiantes con discapacidades cognitivas reciban, en clave de derechos, una

verdadera educación inclusiva que no solo los “cuide” en la institución educativa, sino que los “visibilice” y les permita desarrollarse adecuadamente. O como lo mencionó otra maestra, que “los empodere” a tal punto, como ha podido constatar en su institución gracias al trabajo comprometido que realiza el personal de apoyo, que se convierten en “líderes” que, incluso, han logrado acceder a la universidad. (*Maestra_GF1*).

Profesionales de apoyo

Además de resaltar la labor que realizan los profesionales de apoyo en las instituciones educativas que cuentan con un enfoque inclusivo, y de reconocer los aprendizajes y el cambio de mentalidad que promueven sobre lo que puede llegar a hacer esa población en condiciones óptimas de atención, algunos maestros y maestras consideran que los que hay no son suficientes para cubrir la “demanda creciente” de atención de niños con discapacidades cognitivas. Al respecto, por ejemplo, una maestra tiene la percepción de que, si bien “antes” estos niños no eran “tan visibles”, “ahora son en gran número”, razón por la cual el personal de apoyo es insuficiente (*Maestra_GF2*).

Otra maestra comenta al respecto que aunque en su institución está la “educadora especial”, debería haber mayor personal especializado para su atención: terapeutas del lenguaje, psicólogas educativas y terapeutas ocupacionales, de modo tal que con ellos se pueda “desglosar la cantidad de niños de inclusión”. (*Maestra_GF2*).

Aceptabilidad

Sobre esta dimensión, en cuanto al entorno de aprendizaje, se hizo referencia a la formación para la ciudadanía y la convivencia escolar. Respecto al indicador educación integral, las intervenciones de los maestros y maestras se centraron en los objetivos de la educación, enfatizando de manera particular la educación socioemocional y la formación en derechos humanos que promueven los PEI. También, en relación con el indicador educación integral se hizo referencia de manera explícita al uso pedagógico de los resultados de las pruebas estandarizadas. En el contexto de la discusión sobre la calidad educativa, emergieron algunos aspectos que los docentes relacionan de manera directa con dicho constructo y que se enunciarán al final de esta sección.

Formación para la ciudadanía y la convivencia escolar

Los proyectos orientados a la formación para la ciudadanía y la convivencia escolar son muy variados y tienen diferentes enfoques y modos de operación. Mientras unos, por ejemplo, surgen de la iniciativa de uno o dos docentes particulares y con el tiempo logran vincular a toda la comunidad escolar, otros son iniciativas externas a las que los colegios se vinculan con el propósito de mejorar la convivencia escolar y de promover una cultura de la paz. En esta última dirección, los proyectos que surgieron de manera más recurrente fueron Hermes, impulsado por la Cámara de Comercio de Bogotá, y Educapaz o programa Nacional de Educación para la Paz.

Hermes, es un programa de conciliación escolar que trabaja en prevención y resolución de conflictos y construcción de paz en los colegios de Bogotá y Cundinamarca que funciona hace aproximadamente 15 años. Sobre la vinculación a este programa, una maestra comentó:

Esa es una invitación que realizó la cámara de comercio y pues los colegios se inscriben y participan, principalmente se hace con los estudiantes de los grados octavos y novenos, como para que mientras ellos reciben la capacitación y todo, tengan al menos un año como de práctica, y ellos lo han venido replicando en los diferentes estudiantes. El profesor lo que se ha encargado de bachillerato es de, también ir replicándolo desde los grados, desde sexto hacia arriba, como para cuando lleguen ya a noveno, ya estén un poco más empapados, vean cuál es la función de eso. Ellos tiene su jornada de conciliación dónde van, por ejemplo, del programa Hermes y los apoyan primero, reciben su asesoría, cómo van a tratar, ellos hacen una encuesta de cuáles son los conflictos o las dificultades que se están presentando, no solamente con estudiantes, sino entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y padres de familia, y pues en algunos casos se ha recibido la participación de padres de familia que han ido, pues como a mediar, a llegar a esas instancias de mediación, a través del programa Hermes, entonces es por Cámara de Comercio (Maestra_GF1).

A este programa se refirieron también docentes de otros grupos focales quienes se refirieron, además, a las posibilidades de formación de redes y nodos de trabajo en convivencia que promueve este proyecto, así como a la posibilidad que brinda de realizar un trabajo continuado y sistemático de formación de líderes estudiantiles. Al respecto, un docente comentó, por ejemplo, que “afortunadamente [el programa Hermes] llegó a la institución, lo conocimos y ya es un proceso más o menos de tres o cuatro años y donde nos hemos mantenido. Ya se graduó la primera promoción, este año, la segunda promoción inicia el proceso desde octavo, entonces después, esa

es como la oportunidad” (Maestro Julián_GF1). Al parecer, como lo mencionó una maestra, este proyecto se focaliza en el grupo de estudiantes que pertenecen al Consejo estudiantil y también trabaja con los profesores para el manejo de conflictos (*Maestra_GF4*).

Sobre el programa Educapaz, un maestro señaló que este es un proyecto más cerrado que el de Hermes “porque se pensó fue la perspectiva en enfoque territorial en las regiones, desde Ibagué, desde Chocó, y dos experiencias de colegios públicos en Bogotá”. (*Maestro_GF1*). En la página Web de ese programa, se aclara que Educapaz es el Programa Nacional de Educación nacional para la Paz:

Una iniciativa de acción local, investigación e incidencia para ayudar a construir paz en Colombia a través de la educación, impulsada por un grupo de organizaciones de la sociedad civil. Buscamos que las buenas prácticas de educación para la paz que se construyen desde escuelas, comunidades, políticas públicas y organizaciones de la sociedad civil, lleguen a todo el país, especialmente en los territorios afectados por el conflicto armado. Así mismo, buscamos fortalecer mediante alianzas territoriales, nacionales y globales el sistema educativo colombiano (www.educapaz.co)

Ahora bien, si por un lado están estas dos iniciativas de gran envergadura y trayectoria para la formación para la ciudadanía y la promoción de la paz, a nivel de las instituciones surgen otras movilizadas por estos mismos intereses: *Malokeando la convivencia* (*maestra_GF1*); *Inemitas en acción* (*maestra_GF3*); *Soy mejor persona, soy colombiano de paz* y *Semillas de Paz* (*maestro_GF3*), y proyecto *líderes socio afectivos* (*maestra_GF3*), y *Vivo conviviendo y familias kenedianas* (*maestro_GF4*), solo por mencionar algunas iniciativas cuyo común denominador es la promoción de una sana convivencia y el mejoramiento del ambiente escolar y que pueden funcionar en paralelo con proyectos como Hermes o Educapaz. A estas iniciativas se suma el trabajo que se adelanta en las instituciones desde apuestas tales como la Cátedra de la Paz o la Cátedra de estudios afocolombianos, o aquellas que promueven la participación en instancias institucionales como el gobierno escolar: “Tenemos, por ejemplo, el proyecto de democracia que cubre toda esta parte de digamos todos los derechos fundamentales y que habla de ciudadanía, cierto desde grado cero hasta agrado 11 entonces participamos a nivel local con todo lo que tiene que ver, pues las votaciones para elegir todo lo que es el Gobierno escolar” (*Maestra_GF4*).

De manera particular, algunas de estas iniciativas institucionales están enfocadas en la promoción de una cultura de la paz, desde la comprensión de las huellas que ha dejado el conflicto interno colombiano:

Tuvimos la presencia y la oportunidad de trabajar con jóvenes excombatientes, que esto es a veces curioso, yo dicto clase de ciencias sociales, conflicto interno armado colombiano, y uno habla de una historia allá ¿cierto? De la historia que está por allá, en los libros, los medios de comunicación. Pero cuando uno le pregunta a los estudiantes, pues claro, jóvenes desplazados, jóvenes que pertenecían a grupos paramilitares, a grupos guerrilleros, y ahí empezamos a hacer el ejercicio académico, pero también a su vez empieza el ejercicio convivencial, partir de la diferencia, la diversidad, para reconocer estos elementos (Maestro_GF1).

Creo que tiene dos, dos proyectos que son muy bonitos, lo que se llama “vivo conviviendo” que es aquel que resaltan los derechos humanos, se hace el Congreso anualmente, es una semana y hemos tenido conferencistas muy buenos. Hace dos años tuvimos a las madres de Soacha; compartieron con nosotros esa semana y hemos así tenido personajes que son de diferentes grupos que nos acompañen la semana y nos hacen como una reflexión a partir de sus vivencias, tuvimos también personas de donde fue la explotaron los cilindros, tuvimos también personal compañeros de allá, nos acompañó la vendedora de rosas también y se hace dentro de unas semanas, se hacen esas reflexiones esos talleres que son muy bonitos y de mucho aprendizaje. (Maestro_GF4)

Otras iniciativas concentran sus esfuerzos en la educación *socioemocional* de los estudiantes. En el marco del programa Educapaz, por ejemplo, se impulsa la educación Crese (Educación socioemocional ciudadana y para la reconciliación). *Socioemocional*, aclara el coordinador nacional de esta iniciativa, Óscar Sánchez, se refiere al “manejo de las propias emociones y de cómo entender y reaccionar a las emociones de los demás en las relaciones cotidianas. *Ciudadana* significa dar valor profundo, muy profundo, a la dignidad, la identidad y la participación de los seres humanos y a la relación justa de las personas con las instituciones. Ejercer una ciudadanía de conflictos y solidaridades que nos haga libres y respetuosos de los demás, y no solo obedientes”³⁵

Al componente socioemocional involucrado en la formación ciudadana se enfoca, por ejemplo, el proyecto “soy mejor persona, soy colombiano de paz”. Este proyecto es una iniciativa liderada en una institución para promover el manejo de las emociones y está fundado en “el lenguaje del amor”, como se refirió a este proyecto un maestro del tercer grupo focal. También está el proyecto “líderes socioafectivos” liderado por una maestra del tercer grupo focal y desde el cuál los estudiantes, desde 3° hasta 11°, “reciben unas capacitaciones, unos talleres en convivencia, en

³⁵ En: ¿Cómo educar para la no violencia en un país como Colombia?. *Revista Semana* (10/23/2020). Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion>

derechos humanos, en manejo de habilidades blandas, en manejo de emociones y ellos hacen esta réplica de talleres en sus salones”. La maestra líder de este proyecto comentó que el trabajo lo ha realizado prácticamente sola: “casi nadie se le mide porque dedica mucho tiempo, etcétera. Pero al ver los resultados de ese proyecto el año pasado, se vincularon este año cuatro maestros de diferentes áreas a trabajar en el proyecto líderes y en Inemitas en acción. Esperamos que el otro año se vinculen más gente porque este proyecto es muy grande”. (Maestra_GF3).

Sobre el “impacto” que esta maestra considera que ha traído a la comunidad escolar su proyecto de formación de líderes, señaló:

Pero a mí me parece que lo más importante del proyecto no es tanto, si a futuro mejora sin duda la convivencia, pero es que seamos reconocidos y que ellos reconozcan que tienen un poder transformador, primero eso. Lo primero fue transformar y de aquí salió este año un estudiante de grado once que salió súper motivado a trabajar en política, es como mi líder como más estable. Son líderes que ya se van a otras instancias de participación, digamos en contraloría, en mesas de locales de participación; entonces más que de pronto mejorar los índices de conflicto, porque eso pues siempre va a pasar. Si ha disminuido, pero yo no puedo medir que sea por el proyecto, pero de pronto empoderar a estos líderes y hacerlos ver como yo puedo ser transformador. Que se sientan valiosos y digan yo puedo transformarme para hablar en público, eso es valioso; eso es lo más valioso el proyecto (Maestra_GF3).

De esta manera, se observa cómo en materia de formación para la ciudadanía y la convivencia escolar las iniciativas son amplias, variadas y con distintos alcances entre los docentes o los estudiantes involucrados. Algunas son promovidas por docentes pensando en involucrar distintos grados y tantos maestros como sea posible, otras parten de la iniciativa de un docente y se amplían a los estudiantes que conforman el Consejo estudiantil esperando que sus aprendizajes se repliquen en distintos grados.

La impresión que queda, para un docente que hace parte de un colegio con múltiples iniciativas en materia de formación para la ciudadanía y la convivencia, es que siempre está el riesgo de caer “en la proyectitis” y que esta situación genera desgastes, por ejemplo, por el trabajo que implica asistir a diversas reuniones para movilizar cada proyecto. Lograr, sin embargo, que proyectos transversales sean apropiados y sostenidos por largo tiempo en los distintos entornos escolares no parece ser un reto menor. Paradójicamente, sobre su colegio, cuyo PEI está orientado a la formación musical, una maestra afirmó que sin tener en su institución un programa distinto a Hermes, y sin necesidad de una “Cátedra de derechos humanos”, siente que la música y la formación musical, contribuyen en el desarrollo de la habilidad de “pensamiento crítico” y en el “desarrollo del ser” de

los estudiantes. En su caso, es desde la apuesta curricular centrada en la música que se ha propiciado un ambiente, un clima propicio para el desarrollo humano de los estudiantes (*Maestra_GF4*).

Finalmente, en materia formación para la ciudadanía, desde su componente cognitivo y no desde el emocional, también vale la pena mencionar el caso de una maestra en cuyo colegio se viene adelantado un proyecto en convenio con el Gobierno de Canadá y que tiene como eje de análisis y reflexión las noticias falsas. Desde allí, aclara esta maestra, se le está apuntando al desarrollo de competencias ciudadanas (*Maestra_GF4*).

Formación en derechos humanos – PEI

En estrecha relación con el desarrollo de proyectos transversales enfocados en la formación ciudadana y la convivencia escolar, está el lugar que ocupa la formación en derechos humanos en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Aunque al indagar de manera específica por este componente de formación en derechos humanos las respuestas de los maestros y maestras tendían a centrarse nuevamente en los proyectos transversales ya referidos, en unas pocas intervenciones se aclaró que, si bien esta formación está articulada a todo el proceso pedagógico, hay unos días específicos dentro del bimestre que se dedican a “trabajar los derechos de los niños, y bueno, los niños están muy enterados de lo que son sus derechos y por lo tanto que nos los vulneren ni se dejen vulnerar, eso es lo importante que hacemos en nuestros talleres”, comentó al respecto una maestra del segundo grupo focal.

En algunos casos, pareciera que la formación en derechos humanos fuera una labor que se realiza desde el desarrollo de proyectos, talleres, celebraciones conmemorativas y desde clases de ética y de religión. En otros, tal es el caso de un colegio articulado alrededor de la BICI, el PEI enfatiza el enfoque STEAM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés), y aún se encuentran discutiendo qué lugar tendrá en él las artes y las humanidades. Sin embargo, aclara la maestra que hace parte de este colegio de la Bici, que también se ha discutido la necesidad de no fragmentar el conocimiento, pues “todo es como un puente comunicante” (*Maestra_GF4*). En otras intervenciones se advierte que la formación en derechos humanos es una labor estrechamente ligada al ejercicio ciudadano y cuyo alcance formativo remite, entre otros asuntos, a la promoción de instancias de participación tales como el gobierno escolar.

Ahora bien, al indagar por el asunto más amplio de los objetivos de la educación, del para qué de la educación, emergieron asuntos tales como los aportes que debe hacer la escuela al “desarrollo de sujetos”; “al desarrollo de la personalidad”; “al compromiso ciudadano”; al

“reconocimiento de la diferencia” y el “rechazo a la discriminación”; a la formación de “seres humanos felices con habilidades del siglo XXI”; a la “formación en valores” y en el “respeto a la vida”; al “desarrollo de habilidades y competencias necesarias para que el chico pueda insertarse una muy buena manera y productiva, social” (*Maestra_GF3*); a su papel “transformador”; a formar “el ser antes que el hacer”; a generar consciencia sobre las responsabilidades y deberes, pero también sobre los derechos; a su contribución para la realización de “un proyecto de vida” pleno, o, como se refirió una maestra a los objetivos de educación:

a la formación integral del ser, el ser humano. Y no por los conocimientos de los contenidos, es cómo, cómo hacer que los maestros y las maestras de empecemos a pensar que ya el problema no es que “se me fue el tiempo y no alcance a dar todo el plan de estudios que tenía”. No son los contenidos, es la formación integral del ser humano (*Maestra_GF4*)

De esta manera, pareciera que los maestros y maestras concibieran la formación en derechos humanos como parte de un conjunto de habilidades, competencias y actitudes que la escuela debería proponerse desarrollar de manera prioritaria, independientemente de si dicha formación está, o no, establecida en el PEI. Es decir, si bien los maestros y maestras identifican prácticas concretas encaminadas a la enseñanza y reconocimiento de los derechos fundamentales, estas cobran sentido en el marco más amplio de la pregunta acerca del para qué de la educación.

Usos pedagógicos de los resultados de las pruebas estandarizadas

Más allá de los reparos y consideraciones críticas sobre el uso de los resultados de las pruebas estandarizadas como indicador para medir la calidad de la educación, surgieron algunos aspectos relacionados con el uso que los maestros y maestras dan a los resultados de las pruebas del Icfes. Las posiciones al respecto son muy variadas. En algunos casos estos resultados se analizan concienzudamente con miras a establecer planes de acción que permitan enfocar esfuerzos para mejorar las áreas más débiles. En otros, buena parte de los esfuerzos escolares se enfocan en contratar servicios de entidades externas que entrenen de manera periódica a los estudiantes para enfrentarse a la prueba y obtener así mejores resultados. Para otros, los resultados del Icfes son prácticamente desestimados pues se reconoce que el papel de la educación va mucho más allá de formar a los estudiantes para pasar una prueba, y/o se afirma que las pruebas de Estado están muy desvinculadas de la realidad de formación que se vive en las escuelas.

En cuanto a los casos en los que los resultados son analizados e incorporados con fines pedagógicos a los procesos de aula, se encuentra el caso de una institución que, entre otras

actividades, realizó un análisis estadístico de los resultados obtenidos por competencias. Al respecto, el maestro comenta:

(...) después de haber hecho ese análisis, pues se hizo una jornada pedagógica en una reunión de área, pues para establecer algunos acuerdos para fortalecer esas competencias específicas del área. Esa fue una actividad que se hizo ya hace varios años; sin embargo, con el pasar de los años pues se ha ido manteniendo la estrategia con algunas innovaciones ¿no? Entonces, por ejemplo, en algún momento también se definieron también cuáles fueron los análisis, y desde cada área, eso se hizo en el consejo académico, con un acuerdo el consejo académico, desde cada área se definieron dos asignaturas en las que se iba a hacer un aporte fuerte, desde cada área que era matemáticas y humanidades, de la parte de lengua de lenguaje, de español. Esa fue otra estrategia, en general siempre se hace un análisis de los resultados para determinar dónde están las falencias y mirar desde las áreas y desde los equipos de trabajo de los ciclos, cómo se fortalecen esas dificultades, pues a fin de ir mejorando un poco los resultados, en relación con los resultados de las Pruebas Saber (*Maestro_GF3*).

Para quienes los resultados del Icfes son un indicador de calidad, tal y como lo manifestó una maestra, ocupar los primeros lugares en el Icfes es un reconocimiento a la “metodología y la forma de trabajar” de los maestros (*Maestra_GF2*). Otros docentes, manifestaron hacer un análisis de los resultados en el marco del día E, y reconocen que esta actividad proporciona insumos para la autoevaluación, pero no dan cuenta de un trabajo sistemático alrededor de los resultados. Una maestra crítica de las actividades de corte pedagógico en torno a los resultados del Icfes y a las pruebas estandarizadas de manera puntual, comentó:

(...) yo creo que el asunto de la evaluación también tiene un discurso que es bastante grande, que va más allá de hacer el material. En mi caso, digamos en mi caso, el día que más se discute el asunto es el Día E donde evaluamos cómo nos está yendo y hay jalón de orejas, pero lo seguimos logrando, seguimos buscando mejores resultados y romantizamos la idea de que nuestras poblaciones no han tenido el mejor acceso a la educación, que tenemos dificultades, pero todavía no se ha trabajado realmente sobre el terreno. Nosotros seguimos aplicando pruebas estandarizadas y tomamos ese estándar de proyectos pedagógicos que vienen de otros continentes o que no se ajustan a las dinámicas de las escuelas de nosotros, incluso que son diferenciales entre el niño que estudia en un colegio público y uno privado y nos pretenden calificar de la misma forma (*Maestra_GF2*).

En esta perspectiva crítica frente a las pruebas en sí mismas, o frente al hecho de preparar a los estudiantes para presentarlas, una maestra expresó que en su institución, realmente, “no se enfocan en el resultado de la prueba”. Aunque, aclara esta maestra, desde la rectoría se invita a los docentes a realizar un mejor esfuerzo pues así podrán acceder a becas, y que cuando llegan los resultados se dan “golpes de pecho” y se dicen a sí mismos que “podrían ser mejores”, “al final del día nos sentimos orgullosos de nuestros estudiantes. Pueden no ser los más brillantes intelectualmente, pero convivencialmente son adorables, son respetuosos, son solidarios, son empoderados (...)” (*Maestra_GF1*). Esta maestra, sitúa su perspectiva crítica frente a las pruebas estandarizadas en el marco de la discusión de lo que ella conoce como el “Teaching for Test”. Es decir, desde la intención expresa que existe en muchas instituciones de “enseñar para la prueba”, “no en enseñar para que el muchacho aprenda, para que promueva su conocimiento, para que promueva su habilidad, sino para que responda adecuadamente la prueba”.

Sin pretender afirmar que los colegios que contratan entidades externas para que, por un bajo costo, las familias paguen para que sus hijos se preparen para las pruebas del Icfes se sitúen en la perspectiva del “*Teaching for Test*”, lo cierto es que la cultura de entrenamiento para la prueba está vigente en muchos colegios. De esta manera, tal y como se advierte en el siguiente comentario, se institucionaliza el “martes de prueba” como el día para entrenar a los estudiantes a responder las pruebas estandarizadas:

Maestra: Les cuento, en mi colegio trabajamos martes de prueba, lo lidera una institución externa, Milton Ochoa, entonces, ¿qué hacemos? Bueno el niño paga su inscripción que hacemos conciencia a los padres de familia en las primeras reuniones, para el pago de esta inscripción, todos los martes entonces

Moderadora: ¿Cuánto pagan, profe?

Maestra: \$30.000 por el año. Entonces, todos los martes trabajamos esa prueba. Viene sociales en el cuadernillo, viene lenguaje, lectura crítica...

Moderadora: ¿Esto es para los estudiantes de 11°?

Maestra: No. Todo, primaria y secundaria, todos aplicamos estas pruebas. Y ciencias naturales e inglés ¿Qué hacemos entonces con estos resultados? Es la pregunta, hacemos la retroalimentación, una vez hemos hecho el martes, entonces inmediatamente el miércoles, jueves y viernes o lunes, según el horario. Entonces, ¿qué hacemos? Tomamos nuestra asignatura, nuestra área, la trabajamos nuevamente, le damos retroalimentación a los estudiantes, o sea, no queda suelta, si fue que el niño contestó bien o mal, no. Nos devuelven también los resultados de esa evaluación, es decir, ha sido muy bueno de verdad, el aporte, bueno, esto fue iniciativa de la señora rectora y me ha parecido y a todos nos ha parecido de verdad un trabajo que apunta,

primero a que los niños sepan cómo se trabajan las preguntas tipo Icfes, tenemos también el acompañamiento de algunos maestros de Milton Ochoa que también nos ha dado alguna aproximación, nos ha dado capacitación para trabajar las preguntas y bueno, también en el ICFES. *(Maestra_GF2)*.

En su intervención, otra maestra aclaró que en su institución también ha participado la empresa privada para preparar a los estudiantes para las pruebas del Icfes. En su caso, se trató de la Universidad del Rosario quien se encargó muy juiciosamente de entrenar en línea a los estudiantes de 10° y 11° para todas las asignaturas: “fue un acompañamiento full que se le hizo a los estudiantes del año pasado”, aclaró. *(Maestra_GF2)*.

Categorías emergentes relacionadas con la calidad educativa

Finalmente, vale la pena señalar que en el contexto de la discusión sobre el complejo asunto de la calidad educativa, surgieron unas categorías emergentes que, en opinión de los maestros y maestras, guardan estrecha relación con dicho constructo. Aunque el propósito de este documento no es desarrollarlas, vale la pena al menos enunciarlas para que eventualmente puedan ser sometidas a discusión con miras de incorporar algunas de ellas, de ser posible, a la medición del IDE. Estas categorías emergentes, son:

- 1) Los proyectos de innovación pedagógica que pueden, o no, guardar relación con los proyectos transversales para la formación en ciudadanía y convivencia escolar
- 2) Los incontables vínculos que la escuela entabla con diversas entidades locales de carácter público y privado a través de las cuales se fortalecen vínculos pedagógicos, académicos y/o encaminados a mejorar la gestión institucional a través de la provisión de recursos de distinta índole. En esta dirección, por ejemplo, se encuentran los proyectos ambientales adelantados entre los colegios y la CAR o el Jardín Botánico, los proyectos pedagógicos que involucran universidades públicas o privadas, las entidades extranjeras como la ACHNUR o la OIM que apoyan determinadas instituciones para la atención de población migrante, etc.
- 3) La relación familia- escuela como uno de los aspectos que, en opinión de los maestros y maestras, más influye en el desempeño académico de los estudiantes y en la cultura de apropiación de la institución como un territorio que jalona procesos de cambio no solo a nivel individual, sino colectivo.
- 4) El bienestar docente como uno de los factores que incide en la calidad de la educación. En este sentido, se parte de la hipótesis de que un docente con sobrecarga laboral y/o administrativa que

percibe un clima laboral difícil de sobrellevar en el día a día es, probablemente, un docente desmotivado para el ejercicio docente y cuyo potencial de desempeño profesional se va a ver influido por las condiciones laborales mismas en las que se desempeña.

5) Liderazgo del rector(a) de la institución como un rol fundamental en la promoción y movilización de acciones pedagógicas innovadoras orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación. El rol que en este sentido, y en opinión de los maestros y maestras, pareciera jugar el rector(a) institucional, amerita ser analizado en profundidad.

Conclusiones y recomendaciones finales

La información relativa al componente cualitativo del IDE en su línea de base consistió en la realización de cuatro (4) grupos focales virtuales con docentes y directivos docentes del Distrito. Estos grupos focales tuvieron como principal objetivo recabar información que permitiera ampliar las fuentes de información y el espectro de lo que los indicadores cualitativos del IDE podrían, eventualmente, llegar a medir. Esta metodología de indagación posibilitó el diálogo abierto y reflexivo entre veintiocho (28) docentes y directivos docentes provenientes de once (11) localidades de la ciudad, distribuidos en los cuatro (4) grupos focales. Con ellos fue posible profundizar en torno a indicadores del IDE que resultan de difícil medición y complejizar aún más la mirada sobre los distintos aspectos a partir de los cuales se materializa el cumplimiento del derecho a la educación. Lejos de pretender cuantificar las valoraciones compartidas en los grupos focales por los participantes, las reflexiones que de allí se derivan arrojan luces interpretativas acerca de las múltiples maneras en que en distintos contextos escolares se viven asuntos relacionados con el cumplimiento del derecho a la educación, tales como la disponibilidad y uso de recursos educativos, la discriminación (étnica, racial, religiosa, por edad, por lugar de procedencia, por orientación sexual), el enfoque inclusivo y la formación para la ciudadanía y la convivencia escolar, entre otros aspectos. A continuación, se presentan algunos de los hallazgos cualitativos discriminados por dimensión del cumplimiento del derecho a la educación:

Disponibilidad

- Aunque algunos maestros, maestras y directivos docentes reconocen avances en materia de infraestructura educativa, aún se perciben como carencia asuntos tales como: la insuficiencia de baterías sanitarias y la inexistencia de insumos como el jabón, vitales para sortear la crisis producida por el Covid-19; el tamaño reducido de los salones de clase; la poca capacidad que tienen algunos colegios para regular cambios de temperatura, o la lluvia, el viento, el frío o el ruido al que algunos maestros se refieren como casos de “contaminación auditiva”.
- Sobre las instituciones educativas nuevas o remodeladas, algunos maestros perciben como logro de las últimas administraciones distritales tanto la construcción de megacolegios, como las intervenciones que han logrado transformarlos por completo. Sin embargo, no todos los colegios cuentan con las mismas condiciones de colegios nuevos o recientemente intervenidos y en algunos de ellos, incluso, se perciben como precarias las condiciones de infraestructura actuales.
- En opinión de los maestros y maestras que se refirieron al respecto, la ausencia de espacios deportivos adecuados trae consigo al menos dos consecuencias: limitaciones en la movilidad de los estudiantes, por un lado, y uso compartido de canchas de fútbol que puede, o no, derivar en accidentes, por el otro.
- Entre las limitantes para el uso de la biblioteca escolar se mencionaron el tamaño reducido de la biblioteca y/o la falta de espacio que restringe la posibilidad de llevar a los estudiantes a realizar ejercicios de consulta directamente en este espacio; la falta o ausencia de personal calificado para su atención y la poca pertinencia u obsolescencia de los materiales allí disponibles.
- En algunos casos se advierte una subutilización de las aulas especializadas, quizás como producto de un crecimiento inusitado de la población estudiantil que explicaría por qué espacios como laboratorios deban ser priorizados como aulas de clase y “suspendidos” de la función para la que fueron concebidos.
- En relación con la dotación de elementos e insumos para laboratorios y aulas especializadas, aún es necesario profundizar en el hecho de si contar con una institución pequeña, antigua, o no remodelada, supone, o no, una desventaja en materia de provisión de recursos educativos especializados.

- Sobre la dotación y uso de recursos TIC, en las apreciaciones emergieron al menos dos aspectos centrales. El primero, una percepción que oscila entre la falta y la “suficiencia” de recursos TIC, así como el estado de obsolescencia de algunos recursos. El segundo, la subutilización de estos recursos TIC, bien por temor a que los aparatos se dañen, bien porque los maestros y maestras perciben en sí mismos una carencia en términos de apropiación y uso de estas tecnologías que conlleva a una limitación en el uso.
- Las apreciaciones sobre la conectividad y los usos de internet en los contextos escolares guardan relación con la percepción de la subutilización de recursos tecnológicos por falta de dominio o destreza informática y/o con la falta de acceso a Internet. Esta percepción, sin embargo, se agudizó o exacerbó por la necesidad a la que los docentes se vieron abocados de hacer uso de plataformas digitales durante la pandemia.
- Formas distintas de abordar el trabajo pedagógico haciendo uso de Internet, revelan, a su vez, distintas posibilidades de acceso a Internet y una gran variabilidad en la conectividad incluso en el contexto de una misma institución escolar.
- Más allá de la coyuntura que impone la pandemia y de los arreglos y retos a los que debieron enfrentarse tanto maestros como estudiantes, parece generalizada la idea de que la conectividad que tienen los colegios es deficiente y que las restricciones que impone REDP para la descarga de programas y administración de claves supone una gran limitante para la labor pedagógica. La percepción sobre la calidad deficiente de Internet en los colegios se agudiza en colegios rurales de la ciudad.

Accesibilidad

- Sobre las formas en las que se manifiesta la discriminación en las instituciones educativas, y que emergieron en los grupos focales, los prejuicios negativos que pesan sobre los estudiantes venezolanos, así como la discriminación por orientación sexual fueron los casos comentados en los grupos focales.
- A nivel institucional la discriminación puede expresarse de diversas formas y que algunas de ellas están tan enquistadas en la cultura que pueden llegar incluso a pasar desapercibidas. Al respecto, el uso del lenguaje puede llegar a develar prejuicios que a simple vista no se conciben como tal.
- En la mayoría de los casos comentados, que no eran propiamente de discriminación, pero sí de disciplina o de convivencia escolar, las situaciones se resolvían internamente en la

institución. Es decir, no se escalaban a instancias superiores, y su resolución quedaba en manos de los maestros y, de manera prioritaria, en las de la orientadora u orientador de la institución. En este sentido, es probable que el hecho de tramitar de manera interna los casos de discriminación que se puedan presentar dificulte la tarea de saber “en realidad” cuántos son y cómo se les hace seguimiento o monitoreo (más allá de un taller organizado por la orientadora u orientador de la institución), especialmente a aquellos en los que la discriminación ha conducido a la violación de un derecho fundamental.

- Por lo demás, la manera de afrontar situaciones descritas por los maestros como casos de discriminación, parece irse diseñando a medida que el caso emerge y con el propósito de dejar en los estudiantes una lección de convivencia, de respeto al otro o de valoración de la diversidad.

Adaptabilidad

- Al enfoque inclusivo se hizo alusión en posiciones extremas. Por un lado, están quienes consideran el enfoque inclusivo como una oportunidad para crecer en un ambiente plural en el que realmente se convive con quien es tildado como “diferente”. Por otro lado, están quienes consideran que el enfoque inclusivo es una apuesta para la que los maestros no estaban preparados; un “gol” que les metieron y un rol más que se suma a los múltiples desempeñados por los maestros y maestras en sus instituciones.
- Sobre estas posiciones encontradas, prima, sin embargo, la apuesta por una educación verdaderamente inclusiva que se adapte a las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Una educación con currículos flexibles para estudiantes con discapacidades cognitivas, con recursos suficientes para la atención de esta población, con un protocolo de atención más flexible que deposite en el diagnóstico médico el principal referente para el acceso a formación especializada, y con profesionales de apoyo suficientes en número y áreas de experticia.

Aceptabilidad

- Los proyectos orientados a la formación para la ciudadanía y la convivencia escolar son muy variados y tienen diferentes enfoques y modos de operación. Mientras unos, por ejemplo, surgen de la iniciativa de uno o dos docentes particulares y con el tiempo logran vincular a toda la comunidad escolar, otros son iniciativas externas a las que los colegios se vinculan con el propósito de mejorar la convivencia escolar y de promover una cultura de la paz. En esta última dirección, los proyectos que surgieron de manera más recurrente fueron Hermes, impulsado por la Cámara de Comercio de Bogotá, y Educapaz o programa Nacional de Educación para la Paz.
- Algunas iniciativas institucionales de formación para la ciudadanía y la convivencia escolar promueven la cultura de la paz desde la comprensión de las huellas que ha dejado el conflicto interno colombiano, otras privilegian la educación socioemocional y/ o el desarrollo del pensamiento crítico.
- La formación en derechos humanos pareciera ser concebida como parte de un conjunto de habilidades, competencias y actitudes que la escuela debería proponerse desarrollar de manera prioritaria, independientemente de si dicha formación está, o no, establecida en el PEI. Es decir, si bien los maestros y maestras identifican prácticas concretas encaminadas a la enseñanza y reconocimiento de los derechos fundamentales, estas cobran sentido en el marco más amplio de la pregunta acerca del para qué de la educación.
- Las posiciones respecto al uso que se hace de los resultados de las pruebas estandarizadas son muy variadas. En algunos casos estos resultados se analizan concienzudamente con miras a establecer planes de acción que permitan enfocar esfuerzos para mejorar las áreas más débiles. En otros, buena parte de los esfuerzos se enfocan en contratar servicios de entidades externas que entrenen de manera periódica a los estudiantes para enfrentarse a la prueba y obtener así mejores resultados. Para otros, los resultados del Icfes son prácticamente desestimados pues se reconoce que el papel de la educación va mucho más allá de formar a los estudiantes para pasar una prueba, y/o se afirma que las pruebas de Estado están muy desvinculadas de la realidad de formación que se vive en las escuelas.
- Otros aspectos que los docentes mencionaron como asuntos relacionados con la calidad educativa, son:
 - Los proyectos de innovación pedagógica que pueden, o no, guardar relación con los proyectos transversales para la formación en ciudadanía y convivencia escolar

- Los incontables vínculos que la escuela entabla con diversas entidades locales de carácter público y privado a través de las cuales se fortalecen vínculos pedagógicos, académicos y/o encaminados a mejorar la gestión institucional a través de la provisión de recursos de distinta índole.
- La relación familia- escuela como uno de los aspectos que, en opinión de los maestros y maestras, más influye en el desempeño académico de los estudiantes y en la cultura de apropiación de la institución como un territorio que jalona procesos de cambio no solo a nivel individual, sino colectivo.
- El bienestar docente como uno de los factores que incide en la calidad de la educación.
- El Liderazgo del rector(a) de la institución como un rol fundamental en la promoción y movilización de acciones pedagógicas innovadores orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación

Recomendaciones metodológicas para el enfoque cualitativo del IDE

Para futuras aplicaciones del componente cualitativo del IDE se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Aproximarse a los resultados cuantitativos arrojados por el IDE en su línea de Base para los colegios de la ciudad, de manera retrospectiva, y con el propósito de arrojar luces interpretativas que permitan explicar los datos obtenidos. Este modelo se inscribe en los estudios mixtos secuenciales en los que primero se realiza una indagación de corte cualitativo o cuantitativo (esta última en este caso) para en un segundo momento recurrir a técnicas de análisis cualitativas que permitan profundizar en las razones “detrás” de los datos.
- Como parte de un diseño metodológico de corte mixto, se recomienda ampliar, tanto el tipo de actores de la comunidad escolar a ser consultados, como el arsenal de estrategias para la indagación cualitativa. De esta manera, por ejemplo, podría pensarse en realizar estudios de caso (que bien podrían ser seleccionados con un criterio técnico a partir de los datos cuantitativos del IDE) para realizar un trabajo de campo ampliado en el que se consulten, además de las voces de maestros, maestras y directivos docentes, las voces de los estudiantes sobre quienes recae el cumplimiento del derecho a la educación.

- En el diseño metodológico a implementar valdría la pena tener en consideración los niveles escolares como un criterio para su realización pues, como es de suponer, aunque los indicadores del cumplimiento del derecho a la educación son los mismos para todas las dimensiones de las 4 A, es probable que, por ejemplo, no se expresen o materialicen de la misma manera para los estudiantes de educación básica primaria, que para los de educación secundaria. En este sentido, valdría la pena realizar esfuerzos para incorporar la variable del ciclo vital como parte de un estudio cualitativo que diseñado para reflexionar en torno al complejo asunto del cumplimiento del derecho a la educación para la ciudad.

Bibliografía

Bayona-Rodríguez, Hernando, Arturo Harker et al (2018). Validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, empleando la metodología Delphi. En: Revista Educación y Ciudad No. 34. Enero – Junio, pp. 113-128

Sarmiento Gómez, Alfredo. Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para los niños, niñas y jóvenes. Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco, UNICEF, et al.

Secretaría de Educación del Distrito e Instituto de Estudios Urbanos (IEU) Universidad Nacional (2019). Encuesta de Clima Escolar (ECE).

Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Pérez Murcia, Luis Eduardo. *Bogotá: el reto de transitar entre una política educativa con enfoque de derechos humanos y la materialización del derecho a la educación*. En: Políticas educativas y derecho a la educación: análisis de experiencias nacionales e internacionales. Rodrigo Uprimny et al. IDEP_ Centro de Estudios Derecho, Justicia y Sociedad. Pp-18-71.

UNESCO (2015). Informe de resultados TERCE.

Vargas, Lina (2019). Análisis documental de la producción de fuentes externas. SISPED. La voz de los sujetos. IDEP.

Álvarez Edgardo y Luis Reyes (eds). 2013. La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México). Ediciones Piso Diez. Santiago de Chile.

Bayona-Rodríguez, Hernando, Arturo Harker et al (2018). Validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, empleando la metodología Delphi. En: Revista Educación y Ciudad No . 34. Enero – Junio, pp. 113-128

Bayona-Rodríguez, Hernando y María Paula Silva (2020). Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia. Informe de avance. Sin publicar.

Fundación Plan por la niñez (2008). Monitoreando a los que nos monitorean. Ernesto Durán, investigador principal Observatorio sobre Infancia- Universidad Nacional.

ICFES. Marco de factores asociados Saber 3°, 5° y 9° 2016.

IDEP (2011). Estructura del Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB). Equipo de Investigación del Índice de Calidad. *Sin publicar*.

IDEP (2015). Propuesta de bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central desde el enfoque de derechos. Javier Caballero, investigador principal. *Sin publicar*.

IDEP (2015). Estudio sobre territorio y derechos en la escuela. Componente Educación y políticas públicas. Omar Pulido Chaves, investigador principal. *Sin publicar*

IDEP (2016). Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado. Propuesta para la valoración del cumplimiento del derecho en los y las estudiantes en Colombia.

IDEP (2017). SISPED. La voz de los sujetos. Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares.

Pérez Murcia, Luis Eduardo (sf). Modelo de indicadores para monitorear y evaluar las políticas educativas desde la perspectiva del derecho a la educación. Centro de Estudios Derecho, Justicia y Sociedad -DeJusticia, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP-

Muñoz Wilches, Luis Alfredo, Luis Jaime Piñeros, et al (2011). Una aproximación al estado del arte de la calidad de la educación escolar. Hacia la construcción de un Índice de Calidad de la Educación Escolar en Bogotá, D.C. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Pérez Murcia, Luis Eduardo (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas educativas. *Estudios Socio-jurídicos*, Bogotá, No. 9, pp. 142-165.

Pérez Murcia, Luis Eduardo (s.f). Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Pública Educativa a la Luz del Derecho a la Educación. Defensoría del Pueblo Colombia. Serie DESC Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa a la Luz del Derecho a la Educación.

Pérez Murcia, Luis Eduardo (2007). ¿Cómo medir el cumplimiento de los derechos sociales? Un modelo de indicadores para monitorear y evaluar el disfrute del derecho a la educación. En: Rodrigo Uprimny Yepes, et al (2007). *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Centro de Estudios Derecho, Justicia y Sociedad -DeJusticia, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP- pp. 132-177.

Procuraduría General de la Nación (2006)- El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos Humanos. Documento elaborado por Pedro Antonio Pinilla Pacheco. Giro Editores Ltda, Colombia.

Right to Education Index RTEI (2018). *Questionnaires*.

Roth Deubel, André-Noël (2002). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora.

Tomasevski, Katarina (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, volumen 40, pp. 341-388.

UNESCO- UIS (2019). Indicadores globales de Educación 2019. Libro de Datos del ODS 4. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal.

UNESCO (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. Chile.

Anexo 1: Cuadro comparativo indicadores IDE

TABLA RESUMEN INDICADORES DERECHO A LA EDUCACIÓN						
Dimensión	Obligación					
		Bayona, Hernando y María Paula Silva (2020). Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia. Informe de avance. <i>Sin publicar.</i>	Pérez Murcia, Luis Eduardo (2007). ¿Cómo medir el cumplimiento de los derechos sociales? Un modelo de indicadores para monitorear y evaluar el disfrute del derecho a la educación. En: Pérez Murcia, Luis Eduardo, Rodrigo Uprimny Yepes et al. Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas, pp. 131-177	RIGHT TO EDUCATION INDEX	Procuraduría General de la Nación (2006). El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos Humanos	IDEP IDEP (2011). Estructura del índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEB). Equipo de Investigación del Índice de Calidad. (Tabla 5. Conceptos, atributos, obligaciones e indicadores propuestos para el Índice de Calidad de la Educación de Bogotá). <i>Sin publicar.</i>
Asequibilidad/ Disponibilidad	Asegurar el número de cupos equivalentes al número de niños y niñas en edad de enseñanza primaria	Porcentaje de matrícula en jornada única completa sector oficial	Tasa cobertura bruta	AULAS	Asistencia e inasistencia de la población de 5 a 17 años.	Nuevos establecimientos educativos construidos
			Tasa cobertura neta	SANIDAD	Participación del sector oficial en la matrícula	Establecimientos educativos mejorados, optimizados o reforzados
			Déficit de cupos escolares por sector oficial	PROFESORES	Asistencia por niveles de ingreso y tasa efectiva de escolarización.	Laboratorios
	Asegurar adecuadas condiciones de infraestructura física y ambiental de las instituciones educativas y centros de enseñanza		Número de establecimientos educativos que no disponen de servicios públicos domiciliarios completos.	LIBROS DE TEXTO		Bibliotecas
			Número de establecimientos educativos con infraestructura que amenaza ruina.			Estructura principal
			Número de establecimientos educativos en zonas de alto riesgo ambiental			Áreas comunes de recreación construidas u optimizadas
	Asegurar la disponibilidad de docentes y la existencia de programas de instrucción académica y formación para los mismos	Relación alumno docente sector oficial	Déficit de docentes en establecimientos oficiales			Total matrícula de (preescolar, primaria, secundaria y media)
		Relación alumno docente profesional sector ¿oficial?	Relación alumno-docente			Relación alumnos por computador
						Dotación de laboratorios
			Total docentes que recibieron cursos de formación y actualización en un periodo de referencia.			Dotación de bibliotecas
					Aulas de informática	
					Conexión a Internet	
					Centros de Idiomas	
					Relación alumnos por docentes	
					Nivel de formación de los docentes	

Accesibilidad	Garantizar el derecho de acceso a las instituciones y programas de enseñanza públicos sin discriminación alguna.	Tasa de Cobertura Neta	Tasas de asistencia bruta y neta	EDUCACIÓN GRATUITA	Tasas de cobertura
	Proporcionar educación básica, pública, obligatoria y gratuita para todos los niños y las niñas y asegurar el acceso a la educación básica a toda la población.	Tasa de Cobertura Bruta	Porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas públicas que cursan primaria gratuita	DISCRIMINACIÓN	Tasas de cobertura para poblaciones vulnerables: grupos étnicos, mujeres, desplazamiento
		Brecha oficial-no oficial	Porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas públicas que cursan secundaria básica gratuita	PARTICIPACIÓN	Total estudiantes con gratuidad total
		Brecha rural-urbano	Porcentaje de la población mayor de 11 años que no ha terminado la primaria.		Número de subsidios de transporte escolar
	Asegurar accesibilidad económica a la enseñanza básica, mediante la aplicación inmediata de su gratuidad y asegurar la accesibilidad física y geográfica	Brecha hombre-mujer	Porcentaje de gastos del hogar destinados a la educación básica		Alimentación escolar
		Implantar un sistema adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables		Inversión anual promedio del Estado por alumno(a) de educación básica.	
			Porcentaje de la población estudiantil que tiene que tomar transporte para asistir a la escuela.		
			Porcentaje de estudiantes que reciben subsidios educativos.		
			Inversión del Estado en subsidios educativos		
	Erradicar el analfabetismo		Tasa de analfabetismo		
		Años promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años			

Aceptabilidad	Establecer y garantizar que se cumplan normas mínimas de enseñanza en las escuelas públicas y privadas, y ejercer inspección y vigilancia del sistema educativo en todo el territorio y en todos los niveles educativos, con el fin de velar por su calidad	Nivel educativo de los docentes	Años promedio de escolaridad para cursar primaria	Objetivos de la educación	Derecho a la calidad: b) formación de capital humano (competencias en ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales y lenguaje). c) Factores asociados al logro	Construcción y gestión del PEI
		Tasa de reprobación sector oficial	Años promedio de escolaridad para cursar secundaria	Entorno de aprendizaje		Planes de Estudio y diseño curricular
		Desempeño esperado pruebas Saber 3,5, 9 y 11°	Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel de competencia mínimo en las pruebas Saber.	Resultados del aprendizaje		Proyectos transversales
			Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel de competencia mínimo en las pruebas Saber.			Apoyo a la investigación e innovación
	Vigilar y garantizar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana		Número de quejas interpuestas por estudiantes y/o padres de familia ante MEN o la SE relacionadas con maltrato físico o psicológico en los establecimientos educativos durante un periodo de referencia		Derecho a la calidad: a) Formación de capital social: competencias ciudadanas (conocimientos, actitudes, acciones, ambientes democráticos, procesos cognitivos, manejo de emociones, empatía).	Evaluación y seguimiento escolar
	Asegurar que el principio de libertad no genere desigualdades en la calidad de la educación que reciben los grupos poblacionales más vulnerables		Porcentaje de estudiantes admitidos en las universidades públicas egresados de instituciones educativas públicas			Planeación institucional
	Mejorar de manera continua la capacidad intelectual del cuerpo docente		Porcentaje de docentes de educación básica que tienen título profesional			Sistema Institucional de Evaluación y seguimiento (SIE)
			Porcentaje de docentes de educación básica que recibieron cursos de formación y actualización en un periodo de referencia.			Evaluación de clima escolar
						Desempeño del Consejo Directivo
						Desempeño del Consejo Académico
					Liderazgo del Rector	
					Satisfacción del estudiante	
					Satisfacción de docentes y administrativos	
					Relaciones con la comunidad	
					Disponibilidad de programas de formación y actualización docente	
					Formación y actualización de administrativos	
					Acompañamiento de la SED a los colegios	

Adaptabilidad	Asegurar la permanencia de los niños y las niñas en la educación pública, básica, obligatoria y gratuita y adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas	Tasa de extraedad sector oficial	Tasa de deserción escolar	Menores con discapacidades	Derecho a la permanencia: 1. Retención escolar	Tasa de aprobación escolar	
		Tasa de deserción intraanual sector oficial	Tasa de supervivencia escolar 5°	Menores de minorías	2. Población que culmina la educación básica y media	Tasa de reprobación escolar	
		Tasa de tránsito inmediato entre niveles educativos sector oficial	Tasa de supervivencia escolar 11°	Educación Extra-escolar	3. Nivel educativo de la población.	Tasa de deserción escolar	
		Esperanza de vida escolar sector oficial	Subsidios educativos para promover la permanencia escolar	Niños fuera de la escuela (out of School children)		Tasa de repitencia	
	Asegurar que en los centros educativos públicos y privados se imparta la enseñanza que mejor se adapte a los niños y las niñas		Número de establecimientos educativos especializados en la atención de niños y niñas con discapacidad				Resultados en el desempeño académico de los estudiantes
			Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad				Valor agregado
			Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad que no disponen docentes especializados.				
			Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad que disponen de apoyos especializados.				
			Establecimientos educativos con matrícula de indígenas con tradición lingüística propia que ofrecen programas etnoeducativos.				

Anexo 2: Síntesis de categorías estudio Edgardo Álvarez

FUENTE: La escuela sitiada. Violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México). 2013. Edgardo Álvarez y Luis Reyes (eds). Santiago de Chile: Piso Diez Ediciones.				
DIMENSIÓN	EDUCACIÓN	Técnica/actor consultado Educación	VIOLENCIA EN LA ESCUELA	Políticas públicas educativas
Asequibilidad	El Estado tiene cobertura para los y las estudiantes	Entrevista al rector/a	N.A	Hay políticas preventivas, de atención y/o de reparación o restablecimiento de derechos. ¿Cuál es el enfoque, alcance, recursos, sostenibilidad, medición de impacto, participación en la definición de las políticas, quién las hace (existe veeduría), hay consentimiento, es informada, hay deliberación, toma de decisiones, y ejecución de acciones? ¿Quiénes son actores externos e internos? <i>Técnica: Revisión documental y encuesta.</i>
	Hay escuelas disponibles para ellos y ellas			
	Las escuelas cuentan con profesores suficientes			
Accesibilidad	Disponibilidad de la escuela para que puedan asistir	Entrevista al rector/a	N.A	
	Factores protectores para ingresar a la escuela			
	Factores económicos para poder asistir (costos educativos).			
Adaptabilidad	Factores geográficos y administrativos. Se facilita la participación de la población estudiantil según las distintas dimensiones de la equidad (género, geográfico, etnolingüístico, nivel socioeconómico).	Grupo focal o encuesta miembros del equipo de convivencia (maestros(as), estudiantes, rector(a)).	N.A	
	Las estrategias pedagógicas son pertinentes y flexibles para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes			
	Se hace un abordaje de las distintas problemáticas con la que llegan los estudiantes.			
	Existe o está contemplado el enfoque diferencial			
Aceptabilidad	Hay un diferencial de género en la tasa de ausentismo de niños y niñas, jóvenes mujeres y jóvenes hombres que asisten a la IE se mide por niveles: primaria, secundaria y media.	N.A	Tiene criterio de pertinencia y calidad (calidad entendida cómo) Existen comités de Convivencia o equipos promotores de convivencia, existen mecanismos de participación Existe la tramitación de las violencias en la escuela (hay diferencias para los géneros) Los instrumentos escolares están estructurados desde los derechos humanos, currículum en aprendizajes suficientes.	
	N.A			
	N.A			
	N.A			
Violencia directa	N.A	N.A	Se presentan actos violentos contra los actores de la comunidad educativa, actos violentos entre los actores educativos, acciones violentas contra la institución (hay diferencias entre géneros).	
Violencia estructural	N.A	N.A	Se presenta desigualdad, discriminación, factores excluyentes. Inseguridad en la escuela. Sistemas de clasificación y exclusión: división de grupos, clasificaciones académicas, rotulación entre buenos y malos.	
Violencia cultural-simbólica	N.A	N.A	Naturalización de hechos violentos, falta de solidaridad, control y legitimación de la violencia. Expresiones de justicia, prácticas, discursos y dinámicas escolares alusivas a la violencia (Género, grupos, estéticas, generación, étnicas, credo, de origen).	

Anexo 3: Tabla sintética indicadores para ampliar el IDE

TABLA SÍNTESIS PARA AMPLIACIÓN DEL IDE					
Dimensión	Obligación	Indicadores cuanti Bayona (1)	OTROS INDICADORES CUANTI	PROPUESTA INDICADORES CUALI	
Asequibilidad/ Disponibilidad	Asegurar el número de cupos equivalentes al número de niños y niñas en edad de enseñanza primaria	Porcentaje de matrícula en jornada única completa sector oficial	Aulas: estándares mínimos número de alumnos por salón y porcentaje de alumnos por salón (RTEI)	N.A	
			Déficit de cupos escolares por sector oficial (Pérez Murcia, 2012. Muñoz y Piñeros: Escuelas suficientes para la población en edad escolar.		
			Disponibilidad de la infraestructura (Nuevos establecimientos educativos construidos): Piñeros Tabla5		
	Asegurar adecuadas condiciones de infraestructura física y ambiental de las instituciones educativas y centros de enseñanza			Sanidad: Número de establecimientos educativos que no disponen de servicios públicos domiciliarios completos (Murcia, 2012); RTEI	N.A
				Sanidad: estándares mínimos en la relación número de alumnos por salón + porcentaje de escuelas sin agua potable (RTEI)	N.A
				Número de establecimientos educativos con infraestructura que amenaza ruina (Murcia, 2012)	N.A
				Número de establecimientos educativos en zonas de alto riesgo ambiental (Murcia, 2012)	N.A
				Calidad de la infraestructura: Nuevos establecimientos educativos construidos; establecimientos educativos mejorados, optimizados o reforzados, estructura principal, áreas comunes de recreación construidas u optimizadas (Piñeros)	Calidad de la infraestructura escolar
				Dotación de recursos de aprendizaje: Dotación de laboratorios, bibliotecas, aulas de informática, relación alumnos por computador, conexión a Internet, Centros de idiomas (Piñeros). Libros de texto: relación alumnos libros de texto (RTEI) y Porcentaje de escuelas que tienen biblioteca, computadores e información tecnológica (RTEI).	Disponibilidad y de recursos de aprendizaje (incluidas las TIC)
Asegurar la disponibilidad de docentes y la existencia de programas de instrucción académica y formación para los mismos	Profesores: Relación alumno docente profesional sector oficial (Viene del RTEI)	Relación alumno docente sector oficial	Profesores: Salario promedio de los profes en relación con el salario promedio nacional (RTEI)_ Maestros (Educación y capacitación, reclutamiento, derechos laborales, libertades sindicales_ Muñoz, Piñeros et al).	Bienestar docente/ clima laboral	
			Las escuelas cuentan con profesores suficientes (Álvarez, 2013)		

Accesibilidad	Garantizar el derecho de acceso a las instituciones y programas de enseñanza públicos sin discriminación alguna.	Tasa de Cobertura Neta	Inversión anual promedio del Estado por alumno(a) de educación básica (Pérez Murcia) / Porcentaje de gastos del hogar destinados a la educación básica (Pérez Murcia)	N.A
			PARTICIPACIÓN (RTEI): Tasa cobertura bruta, neta y "completion rate" por grado, género, urbano-rural- INGRESOS y discapacidad.	
		Tasa de Cobertura Bruta (Viene del RTEI)	DISCRIMINACIÓN (RTEI): preguntas sí/no: discriminación por distintos tipos? Se expulsa a niñas embarazadas? Niños migrantes o desplazados internos deben presentar documentos que prueben su estatus legal para ser enganchados en la escuela?	Discriminación (concepción ampliada)
	Proporcionar educación básica, pública, obligatoria y gratuita para todos los niños y las niñas y asegurar el acceso a la educación básica a toda la población.	Brecha oficial-no oficial	EDUCACIÓN GRATUITA: RTEI; eliminación de obstáculos financieros (Muñoz); Identificación y eliminación de barreras al acceso (Muñoz); Eliminación de barreras legales y administrativas (Muñoz); Total estudiantes con gratuidad total (Piñeros)	N.A
		Brecha hombre-mujer	Hay un diferencial de género en la tasa de ausentismo de niños y niñas, jóvenes mujeres y jóvenes hombres que asisten a la IE se mide por niveles: primaria, secundaria y media (Álvarez)	N.A
			Número de subsidios de transporte escolar (Piñeros)	N.A
			Alimentación escolar (Piñeros)	N.A
			Porcentaje de la población estudiantil que tiene que tomar transporte para asistir a la escuela.	N.A
	Asegurar accesibilidad económica a la enseñanza básica, mediante la aplicación inmediata de su gratuidad y asegurar la accesibilidad física y geográfica	Brecha rural-urbano	Factores geográficos y administrativos. Se facilita la participación de la población estudiantil según las distintas dimensiones de la equidad (género, geográfico, etnolingüístico, nivel socioeconómico).	N.A
	Implantar un sistema adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables		Porcentaje de estudiantes que reciben subsidios educativos (Pérez Murcia)	N.A
			Inversión del Estado en subsidios educativos (Pérez Murcia)	N.A
			Total subsidios condicionados a la asistencia (Piñeros)	N.A
		Tasas de cobertura para poblaciones vulnerables: grupos étnicos, mujeres, desplazamiento (Piñeros)	N.A	
Erradicar el analfabetismo		Tasa de analfabetismo (Pérez Murcia)	N.A	
		Años promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años (Pérez Murcia)	N.A	

Aceptabilidad	Establecer y garantizar que se cumplan normas mínimas de enseñanza en las escuelas públicas y privadas, y ejercer inspección y vigilancia del sistema educativo en todo el territorio y en todos los niveles educativos, con el fin de velar por su calidad	Tasa de reprobación sector ofi cial	Años promedio de escolaridad para cursar primaria (Pérez Murcia) Años promedio de escolaridad para cursar secundaria (Pérez Murcia)	N.A. N.A.
		De desempeño esperado pruebas Saber 3,5, 9 y 11*	Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel de competencia mínimo en las pruebas Saber (Pérez Murcia)	N.A.
			Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel de competencia mínimo en las pruebas Saber (Pérez Murcia)	N.A.
			RTEI OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN (El currículo promueve el desarrollo de la personalidad, respeto por los derechos humanos y las libertades, respeto por los padres y la identidad cultural, responsabilidades tales como la paz, tolerancia, equidad, amistad y respeto por el medio ambiente). Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE (pruebas nacionales evalúa el progreso de los alumnos en esos mismos campos?)	Calidad de la educación (concepción ampliada de)
	Construcción y gestión del PEI (Piñeros); Planes de Estudio y diseño curricular (Piñeros); Proyectos transversales (Piñeros); Evaluación y seguimiento escolar (Piñeros); Planeación institucional (Piñeros); Sistema Institucional de Evaluación y seguimiento (SIE); Desempeño del Consejo Directivo (Piñeros); Desempeño del Consejo Académico (Piñeros); Liderazgo del Rector (Piñeros); Satisfacción del estudiante			
	Vigilar y garantizar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana		Entorno de aprendizaje (RTEI, preguntas sí/no relacionadas con las medidas estatales para proteger a los niños de la violencia y el abuso y sí se prohíbe, o no, el castigo corporal. Número de quejas interpuestas por estudiantes y/o padres de familia ante MEN o las relacionadas con maltrato físico o psicológico o en los establecimientos educativos durante un período de referencia (Pérez Murcia, 2012); Los instrumentos escolares están estructurados desde los derechos humanos, currículum en aprendizajes suficientes (Álvarez, 2013); Reconocimiento de los niños como sujetos de derechos (Muñoz); Eliminación de la censura (Muñoz); Libre elección de los padres con respecto a la educación de los hijos (con los correctivos correspondientes al respeto a los derechos humanos) (Muñoz); Existen comités de Convivencia o equipos promotores de convivencia, existen mecanismos de participación (Álvarez, 2013); Existe la tramitación de las violencias en la escuela (hay diferencias para los géneros) (Álvarez, 2013); Evaluación de clima escolar (Piñeros); Relaciones con la comunidad (Piñeros);	Entornos de aprendizaje (convivencia, clima escolar y formas en las que se tramitan las violencias en la escuela en relación con los distintos actores que la conforman)
	Asegurar que el principio de libertad no genere desigualdades en la calidad de la educación que reciben los grupos poblacionales más vulnerables		Porcentaje de estudiantes admitidos en las universidades públicas egresados de instituciones educativas públicas.	N.A.
	Mejorar de manera continua la capacidad intelectual del cuerpo docente	Nivel educativo de los docentes	Porcentaje de docentes de educación básica que tienen título profesional (Pérez Murcia); Nivel de formación de los docentes (Piñeros)	N.A.
			RTEI OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN (La formación de docentes provee las herramientas necesarias para el desarrollo de los siguientes objetivos: desarrollo de la personalidad, respeto por los derechos humanos y las libertades, respeto por los padres y la identidad cultural, responsabilidades tales como la paz, tolerancia, equidad, amistad y respeto por el medio ambiente).	Calidad de la educación: objetivos de la educación
			Apoyo a la investigación e innovación (Piñeros)	
Disponibilidad de programas de formación y actualización docente (Piñeros)			Calidad de la educación: La innovación y el quehacer pedagógico	
Formación y actualización de administrativos (Piñeros)				
Satisfacción de docentes y administrativos (Piñeros)				
		Porcentaje de docentes de educación básica que recibieron cursos de formación y actualización en un período de referencia.	N.A.	

	Asegurar la permanencia de los niños y las niñas en la educación pública, básica, obligatoria y gratuita y adoptar medidas para formentar la asistencia regular a las escuelas	Tasa de extraedad sector oficial	Porcentaje de la población mayor de 11 años que no ha terminado la primaria (Pérez Murcia, 2012); Concordancia derechos-edad (Muñoz);	N.A
		Tasa de deserción intraanual sector oficial		
Tasa de tránsito inmediato entre niveles educativos sector oficial			N.A	
Esperanza de vida escolar sector oficial				
Adaptabilidad	Asegurar que en los centros educativos públicos y privados se imparta la enseñanza que mejor se adapte a los niños y las niñas		<p>RTEI: Menores con discapacidades, menores de minorías, educación extra-escolar y niños fuera de la escuela.</p> <p>Número de establecimientos educativos especializados en la atención de niños y niñas con discapacidad (Pérez Murcia)</p> <p>Existe o está contemplado el enfoque diferencial (Álvarez)</p> <p>Las estrategias pedagógicas son pertinentes y flexibles para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes (Álvarez)</p> <p>Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad (Pérez Murcia)</p> <p>Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad que no disponen docentes especializados (Pérez Murcia)</p> <p>Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad que disponen de apoyos especializados (Pérez Murcia)</p> <p>Establecimientos educativos con matrícula de indígenas con tradición lingüística propia que ofrecen programas etnoeducativos (Pérez Murcia)</p> <p>Prevención del redutamiento, eliminación del maltrato infantil, del matrimonio infantil, niños migrantes y transeúntes (Muñoz)</p>	Inclusión y enfoque diferencial en la escuela

Anexo 4. Tabla comparativa indicadores IDE

TABLA DE REQUERIMIENTOS DE DERECHO A LA EDUCACIÓN							
Dimensión	Categoría	Bojórquez, Hernández y Heredia-Palacio (2012), Informe del Observatorio de la Educación (OCE) para Colombia. Informe de síntesis. Sin publicar.	Para Martínez, Luis Eduardo (2007). "Como medida compensatoria de los derechos sociales?" Un estudio de indicadores para monitorear y avanzar al disfrute del derecho a la educación. En: Pérez Heredia, Luis Eduardo, Rodrigo Uribe y Yapey et al. Los derechos sociales en serie. Tercer catálogo de derechos y políticas públicas, pp. 121-177.	RIGHT TO EDUCATION INDEX	Procuraduría General de la Nación (2016). El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos.	Unos ejemplos en el artículo del artículo de calidad de la Educación en Colombia. Luis Alvarado Muñoz, Luis Jaime Pérez et al. (pp. 30). Tabla 1. Componentes del Derecho a la Educación (DCE)	ICEP ICEP (2011). Estructura del Índice de la Calidad Educativa de Bogotá (ICEC). Equipo de Investigación del Índice de Calidad. (Tabla 1. Componentes del Índice de Calidad de la Educación de Bogotá). Sin publicar.
Asegurar el número de aulas equivalentes al número de niños y niñas en edad de asistir a primaria		Tasa cobertura bruta	ALIAS	Adaptación de la estructura de la población de 5 a 17 años.	Requisitos mínimos académicos con los obligados de los Derechos Humanos	Nuevos establecimientos educativos construidos	
		Tasa cobertura neta	SALEDA	Participación del sector público en la inversión	Requisitos mínimos para la población en edad de asistir	Requisitos mínimos académicos mejorados, aptitudinales y académicos	
Asegurar adecuadas condiciones de infraestructura física y ambiental de las instituciones educativas y centros de enseñanza		Deficit de aulas educativas por sector oficial	PROTEGOSIS	Adaptación de aulas de ingreso y sus servicios de infraestructura.	Uso maso de aulas y capacitación, infraestructura, derechos laborales, libertades individuales.	Edificios	
		Deficit de docentes en sector oficial	BOGOTADOT			Infraestructura principal	
Asegurar la disponibilidad de docentes y la existencia de programas de formación académica y formación para la vida		Deficit de docentes en sector oficial				Formación común de formación en competencias	
		Deficit de docentes en sector oficial				Formación común de formación en competencias	
Garantizar el derecho de acceso a las instituciones y programas de enseñanza pública sin discriminación alguna		Tasa de cobertura neta	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura	
		Tasa de cobertura bruta	Deficit de estudiantes matriculados en escuelas públicas que cursan primaria y secundaria	DISCIBLAHCO	Eliminación de barreras físicas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Promover educación básica, pública, obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas y asegurar el acceso a la educación básica a toda la población		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Asegurar la accesibilidad económica a las enseñanzas básicas, mediante la aplicación de medidas de apoyo y garantizar la accesibilidad física y geográfica		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Impulsar un programa adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Fomentar el aprendizaje		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Asegurar la accesibilidad económica a las enseñanzas básicas, mediante la aplicación de medidas de apoyo y garantizar la accesibilidad física y geográfica		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Impulsar un programa adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Fomentar el aprendizaje		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Asegurar la accesibilidad económica a las enseñanzas básicas, mediante la aplicación de medidas de apoyo y garantizar la accesibilidad física y geográfica		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Impulsar un programa adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Fomentar el aprendizaje		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Asegurar la accesibilidad económica a las enseñanzas básicas, mediante la aplicación de medidas de apoyo y garantizar la accesibilidad física y geográfica		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Impulsar un programa adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
Fomentar el aprendizaje		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	
		Deficit de docentes en sector oficial	Tasa de atención bruta y neta	EDUCACION BATAVA	Eliminación de barreras físicas y administrativas	Tasa de cobertura para poblaciones vulnerables (grupos étnicos, mujeres, desplazados)	

Anexo 5. Protocolo validado para la realización de grupos focales IDE

Objetivo:

Recoger las impresiones y valoraciones de un grupo de rectores(as), directivos docentes y maestros y maestras del Distrito sobre algunos indicadores que resultan de la revisión teórica de indicadores de cumplimiento del Derecho a la educación con miras a su ampliación, desde la perspectiva de las 4 A planteada por Tomasevski.

Instrucciones previas:

Durante la fase de convocatoria para conformar los grupos focales, quienes acepten participar deberán diligenciar un consentimiento informado que les será enviado por parte del IDEP. Al inicio del grupo focal se preguntará a los participantes si diligenciaron este consentimiento y se les solicitará autorización para grabar la sesión aclarando que esto se realiza única y exclusivamente para los propósitos de este estudio.

Se invitará a dejar la cámara encendida durante el tiempo que dure el grupo focal o durante los momentos en que intervengan y se invitará a que cada uno de los participantes se presente brevemente: nombre, colegio en el que trabajan, localidad, rol en el que se desempeñan, años de experiencia y formación académica. A continuación, se explicará brevemente el objeto del grupo focal y la dinámica de participación: pidiendo la palabra por turnos en el chat y silenciando el micrófono cuando sea otra persona quien esté interviniendo.

Desarrollo del Grupo focal

Preguntas introductorias

1. ¿Qué entendemos cuando se hace referencia al derecho a la educación?
2. ¿Cuáles son los aspectos que impiden el cumplimiento del derecho a la educación?
3. ¿Cuáles son los aspectos que promueven el cumplimiento del derecho a la educación?
4. ¿De qué manera se relacionan el derecho a la educación y la calidad educativa? (¿el primero podría ser “sustituto” del segundo? ¿por qué?)

Disponibilidad

5. Describan, brevemente, el estado de la *infraestructura escolar* de sus instituciones (construcción nueva, remodelada) haciendo referencia a las condiciones en las que se encuentran la estructura principal y los espacios recreativos y/o deportivos y la manera en que dicha infraestructura incide en el cumplimiento del derecho a la educación de los y las estudiantes. En caso de fallas en la infraestructura, ¿cómo se tramita o se gestionan las solicitudes de reparación?
6. Describa brevemente el estado de los *recursos educativos* de los que disponen en sus instituciones (libros de texto, bibliotecas, laboratorios y acceso y uso de recursos TIC) y la relación que encuentran entre el estado de estos recursos y el cumplimiento del derecho a la educación. ¿Cuándo se cataloga como inadecuada la disposición de estos recursos y cómo se gestionan las peticiones para su dotación? (*¿Son pertinentes los recursos con los que cuentan para promover el desarrollo de sus estudiantes?*)
7. ¿Cómo valoran el acceso y el uso de internet (antes de la pandemia) y de los dispositivos tecnológicos en sus colegios? (o el uso también de cartillas para dar cumplimiento al aprendizaje en tiempo de pandemia que suple el uso de TIC)

Accesibilidad (*discriminación como categoría única de indagación*)

8. ¿Se han presentado/Han escuchado en sus colegios casos de estudiantes que afirman haber sufrido (en este u otro colegio) algún tipo de discriminación (étnica, racial, religiosa, por edad, por lugar de procedencia, adolescentes en embarazo, etc.)? En caso de respuesta positiva, ¿cómo ha sido el tratamiento y/o la ruta de atención para resarcir el derecho que ha sido vulnerado?

Adaptabilidad (*enfoque inclusivo en la escuela como única categoría de indagación*)

9. ¿Qué grupos poblacionales son considerados en sus colegios como “minoritarios” y qué tratamiento reciben? (*Ej: menores con discapacidades, menores de minorías étnicas, migrantes y desplazados*).
10. ¿Podrían referirse a un caso concreto que ilustre cómo se ve reflejado el *enfoque inclusivo* en sus colegios?
11. ¿Qué ajustes razonables, tanto en términos de *infraestructura* como en la disponibilidad de *recursos educativos* para el aprendizaje y la evaluación, se realizan en las instituciones para

responder a las necesidades específicas de la población con discapacidades físicas y/o cognitivas?

Aceptabilidad (*PEI y objetivos de aprendizaje y convivencia escolar*)

12. ¿En cuál de sus colegios los derechos fundamentales son el eje que articula el PEI?
13. ¿Existen en sus colegios proyectos transversales relacionados con el respeto a los derechos humanos y a la formación para la ciudadanía y convivencia? ¿Cuáles?
14. ¿De qué maneras (puntuales) se promueve en sus instituciones una convivencia pacífica y un clima escolar centrado en el respeto y el reconocimiento de las diferencias?
15. ¿Cómo se tramitan y se realiza seguimiento a las distintas formas de violencia que ocurren al interior de las instituciones? ¿Podrían proporcionar un ejemplo?
16. ¿Cuáles son los usos pedagógicos que realizan en sus instituciones en función de los resultados de las evaluaciones estandarizadas del Icfes? / ¿Hay actividades académicas orientadas a mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas?

Anexo 6. Ejemplo carta de invitación a participar en los grupos focales

Bogotá D.C.

Estimado rector(a)

XXXX

COLEGIO XXXX

Ciudad

Asunto: *Componente cualitativo Índice del Derecho a la Educación*

Cordial y afectuoso saludo:

Actualmente, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- se encuentra adelantado la construcción de la línea de base de aplicación del **Índice del Derecho a la Educación (IDE)** en los colegios de la ciudad. Contar con una medida que nos permita determinar, más allá del acceso, el nivel de cumplimiento del derecho a la educación en la ciudad, no solo facilitará a las autoridades locales la toma de decisiones para avanzar al respecto, sino que proveerá información relevante a cada una de las instituciones educativas de la ciudad para que desde allí se movilicen los cambios y demandas necesarios para su cabal cumplimiento.

Aunque la aplicación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) en su línea de base es fundamentalmente un ejercicio de medición cuantitativo, también contempla un componente cualitativo diseñado para proveer un contexto explicativo a los datos estadísticos que surgirán de

esta medición y para identificar posibles estrategias que a mediano plazo permitan incorporar en el Índice nuevos indicadores que resultan difíciles de cuantificar.

Con el propósito de participar en el componente cualitativo del IDE, los estamos invitando entonces para que participen, o extiendan la invitación a alguno de los maestros o maestras de su institución, en **uno** de los **grupos focales** que serán llevados a cabo de manera virtual. Con estos grupos focales nos proponemos recoger las valoraciones de un conjunto de directivos docentes, maestros y maestras de la ciudad sobre algunos aspectos relativos al complejo asunto del cumplimiento del derecho a la educación.

Los **grupos focales** previstos serán llevados a cabo durante **la segunda semana de noviembre**, y tendrán una duración aproximada de **2h y 30 minutos**. La logística para su realización estará a cargo de XXXX con quien podrá ponerse en contacto al correo electrónico XXXXX.

El profesional a cargo circulará esta invitación en algunos colegios de la ciudad, confirmará vía telefónica la participación de quienes se inscriban y proveerá la información adicional necesaria para la realización de los grupos focales: horarios, link de acceso a la sala vía Zoom o Meet, entre otros asuntos.

Esperamos contar con su valiosa presencia en este espacio de discusión, o con su apoyo en la divulgación de esta actividad entre los miembros de su comunidad escolar.

Cualquier información adicional sobre el Índice del Derecho a la Educación, pueden comunicarse con el asesor de la dirección del IDEP Oscar Alexander Ballén Cifuentes al correo oballen@idep.edu.co.

Cordialmente,

ALEXÁNDER RUBIO ÁLVAREZ

Director General IDEP

Anexo 7. Plantilla del email de invitación enviado a rectoras y rectores

Estimado rector(a)

Reciba un cordial saludo. Esperamos que este correo lo(a) encuentre muy bien.

Mi nombre es **XXXX** y actualmente me encuentro **vinculado(a)** al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- brindando apoyo para la realización de un grupo focal que se desarrollará en el marco del levantamiento de la línea de base para medir el Índice del Derecho a la Educación (IDE) en los colegios de la ciudad.

Tal y como lo especifica en la carta que se adjunta a este correo el Director del IDEP, doctor Alexander Rubio Álvarez, este estudio contempla la implementación de una encuesta en todos los colegios de la ciudad y la realización de los grupos focales mencionados. En los próximos días recibirán una invitación que amplía esta información y en la que serán invitados a un evento de socialización de este estudio que tendrá lugar el próximo viernes 13 de noviembre a las 3:00pm a través de una plataforma virtual. Los detalles de este evento serán especificados en un dicho correo.

De momento, quisiéramos extenderle una invitación a que participe, comparta esta invitación en su institución o delegue a **UN** maestro o maestra de su colegio para hacer parte de un grupo focal que tiene el propósito de recoger las valoraciones sobre el cumplimiento del derecho a la educación.

Este grupo focal se llevará a cabo de manera virtual y tendrá lugar el próximo **XXXXXX** de **XXXXXX a XXXX am/pm.**

Quien manifieste interés para participar en este grupo focal deberá diligenciar el siguiente formulario de Google Forms:

XXXXXX

Posteriormente, me estaré comunicando telefónicamente con quien se haya inscrito para confirmar su participación y le haré llegar la sala virtual en la que nos reuniremos y el consentimiento informado que deberá ser diligenciado antes del desarrollo de esta actividad.

Esperamos que usted o alguien de su institución se anime a participar y que sea esta una oportunidad para conocernos y para discutir, en un espacio ameno con otros miembros de la comunidad escolar, sobre un asunto tan complejo y con tantas aristas como el cumplimiento del derecho a la educación.

Cordialmente....

XXXXXX

Anexo 8. Plantilla del formulario de Google Forms para la inscripción a los grupos focales

Invitación grupo focal Índice del Derecho a la Educación (IDE)

Con el diligenciamiento de este formato acepto participar en el grupo focal convocado por el IDEP para el desarrollo de un grupo focal sobre el Índice del Derecho a la Educación (IDE).

* Required

1. Email address *

2. Nombres y apellidos

3. Cédula de ciudadanía

4. Número telefónico

5. Nombre de la institución educativa en la que trabaja

6. Localidad en la que se encuentra ubicada la institución

Mark only one oval.

- Localidad de Antonio Nariño
- Localidad de Barrios Unidos
- Localidad de Bosa
- Localidad de Chapinero
- Localidad de Engativá Localidad de Fontibón
- Localidad de Kennedy Localidad de La Candelaria
- Localidad de Los Mártires Localidad de Puente Aranda
- Localidad de Rafael Uribe Uribe Localidad de San Cristóbal
- Localidad de Santa Fe
- Localidad de Suba
- Localidad de Sumapaz Localidad de Teusaquillo
- Localidad de Tunjuelito
- Localidad de Usaquén Localidad

de Usme Localidad
de Ciudad Bolívar



7. Tipo de jornada a la que corresponde la institución educativa

Mark only one oval.

Ú
n
ic
a
C
o
m
p
le
t
a
M
a
ñ
a
n
a
T
a
r
d
e
O
t
h

e

r:

8. Rol en el que se desempeña

Mark only one oval.

Maestro(

a)

Directivo

docente

9. Formación académica

10. Área(s) del conocimiento que enseña actualmente (solo para maestros y maestras)

11. Grado(s) escolar(es) en los que se desempeña actualmente (solo para maestros y maestras)

Menos de 5 años Entre 5.1 y 10 años
 Entre 10.1 y 15 años Más de 15.1 años No aplica

13. Experiencia escolar en colegios oficiales como directivo-docente

Mark only one oval.

Menos de 5 años
 Entre 5.1 años y 10 años
 Entre 10.1 y 15 años Más de 15.1 años No aplica

Anexo 9. Formato para el diligenciamiento de la relatoría de los grupos focales

Fecha:	
Hora de inicio:	
Enlace Zoom o Meet:	
Número de participantes:	
Localidades:	
Hora de finalización:	
Moderador(a):	
Relator(a):	

Objetivo de la relatoría: registrar la manera como transcurrió el grupo focal de manera tal que lo consignado sirva como insumo para contextualizar la transcripción asociada.

*Aspectos a tener en cuenta en la elaboración de la relatoría (**no más de 3 páginas por grupo focal**).*

- *Manejo del tiempo* (ej: el grupo focal inició a tiempo, duró las dos horas y media programadas y se cubrieron todas las preguntas planteadas en el protocolo o, por el contrario, no se cumplieron los tiempos, hubo fallas técnicas o de otro tipo que impidieron la óptima realización del grupo focal).
- *Forma en que se dio la participación* (ej: si se concentró en dos o tres docentes, si participaron por igual, si la conversación tendió a ser “monopolizada” por algún docente, si se evidenció que en sus intervenciones los participantes hacían referencia a lo dicho por otro docente del mismo grupo focal, etc.).
- *Aspectos o temáticas abordadas que suscitaron mayor y menor participación de los asistentes.*
- *Comentarios generales sobre la realización del grupo focal.*