



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Investigación evaluativa

Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 y textos complementarios

Jorge Alberto Palacio Castañeda; Lina María Vargas Álvarez;
Catalina Ángel Pardo; Javier Caballero Sánchez;
Gloria Inés Rodríguez; Adriana Londoño Cancelado;
María Clara Melguizo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Investigación evaluativa Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 y textos complementarios

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Jorge Alberto Palacio Castañeda; Lina María Vargas Álvarez; Catalina Ángel Pardo;
Javier Caballero Sánchez; Gloria Inés Rodríguez; Adriana Londoño Cancelado; María Clara Melguizo.

© Editor académico y compilador
Jorge Alberto Palacio Castañeda

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirector Académico(e)	Mary Simpson Vargas
Asesores de Dirección	Ruth Amanda Cortés
	Oscar Alexander Ballén
	Luis Miguel Bermúdez
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Responsable académico	Jorge Alberto Palacio Castañeda
Apoyo administrativo	Marisol Hernández Viasús

Edición, corrección de estilo,
diseño y diagramación Taller de Edición Rocca SAS
correotallerdeedicionrocca@gmail.com

Colección Investigación No. 49
Primera edición 2022

ISBN Digital 978-628-7535-12-1

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.

Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.

Teléfono +57 (601) 263 0603 - Teléfono móvil +57 (314) 488 9979.

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Investigación evaluativa

Plan Sectorial de Educación
“Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020
y textos complementarios

Jorge Alberto Palacio Castañeda; Lina María Vargas Álvarez;
Catalina Ángel Pardo; Javier Caballero Sánchez; Gloria Inés Rodríguez;
Adriana Londoño Cancelado; María Clara Melguizo

Contenido

En el camino personal e institucional hacia el Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED) 9

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

**Investigación evaluativa
Plan Sectorial de Educación
“Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020** 23

LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

Introducción 23

Marco conceptual y metodológico 25

Desarrollo del estudio 32

Resultados: enunciados con los principales avances, debilidades y desafíos de la política pública educativa 36

La política pública educativa en Bogotá: algunos temas imprescindibles 37

Calidad educativa para todos en los contextos escolares 48

Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz en los contextos escolares 61

Conclusiones y recomendaciones 74

Referencias 75

Protocolo entrevista semi-estructurada 77

TEXTOS COMPLEMENTARIOS **97**

Mesa de lectura e interpretación del eje de calidad educativa. Aportes a la discusión 99

CATALINA ÁNGEL PARDO

Los sujetos que observamos	100
Sobre el eje 1. Fortalecimiento de las Competencias del ciudadano del siglo XXI	102
Sobre el eje 2. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	105
Sobre el eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes	106
Reconocimiento y recomendaciones para el SISPED	108
Referencias	109

Reflexiones sobre el eje de la calidad educativa en el Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED): un acercamiento desde las políticas públicas 111

JAVIER CABALLERO SÁNCHEZ

Presentación	111
Primero: el SISPED como oportunidad para el análisis de política pública en una perspectiva de largo plazo	112
Dos: proyección del SISPED a partir de los resultados analizados	114
Tres: recomendaciones para la sostenibilidad del SISPED	116
Referencias	118

Línea estratégica: equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz (ERRP) 119

GLORIA INÉS RODRÍGUEZ

Convivencia escolar (ERRP)	120
Promoción (ERRP)	125
Prevención (ERRP)	130
Algunas conclusiones (ERRP)	132

**Línea estratégica: Equipo por la Educación, para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz (ERRP).
Temáticas centrales y hallazgos** 135

ADRIANA LONDOÑO CANCELADO

Introducción	135
La importancia de la triangulación y de una mirada de la política pública desde las voces de los sujetos	135
Los venezolanos: el principal reto a la convivencia escolar	136
El orientador escolar: entre la normatividad y el desborde socioemocional de la escuela	137
Los derechos, su respeto y garantía: entre su comprensión y su vivencia en los contextos escolares	139
La violencia de género como algo imperceptible, pero que salta a la vista	141
De la Cátedra de la Paz a la Semana por la Paz	142
La participación sigue siendo un asunto de grandes	143
Seguridad y entornos escolares: dos escuelas que se contraponen	145
Relación familia-escuela: avances y desafíos	145
Referencias	146

**Análisis de documentos de gestión de la
Secretaría de Educación del Distrito (SED)** 149

MARÍA CLARA MELGUIZO

Introducción 149

Metodología 150

Análisis integral e interpretativo/matriz categorial ampliada 2018 151

Análisis integral e interpretativo/matriz categorial ampliada 2019 163

Referencias 167

En el camino personal e institucional hacia el Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED)¹ Al segundo año de la era de la pandemia

Jorge Alberto Palacio Castañeda

El 12 de febrero de 2010 inicié mi recorrido como profesional especializado de la Subdirección Académica del IDEP. En general hasta mi retiro en 2021, estuve trasegando en los proyectos de investigación y desarrollo

¹ **Equipo SISPED 2016:** Jorge Alberto Palacio Castañeda, Omar Pulido Chaves, Irene Rodríguez Castillo, Luz Maribel Páez Mendieta, Sandra Patricia Mesa León, Adriana Londoño Cancelado, Lina María Vargas Álvarez, Julián David Rosero Navarrete, Andrés Mauricio Mendoza Piñeros, Claudia Johanna Rincón Cárdenas, Luis Ignacio Rojas García, Marisol Hernández Viasús, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

Equipo SISPED 2017: Jorge Alberto Palacio Castañeda, Omar Pulido Chaves, Gabriel Antonio Torres Vargas, Martha Patricia Vives Hurtado, Julián David Rosero Navarrete, Luis Ignacio Rojas García, Lina María Vargas Álvarez, Miguel Ángel Vargas Hernández, Marisol Hernández Viasús, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

Mesa de Lectura e Interpretación SISPED 2016-2017: Alejandro Álvarez Gallego, Luis Fernando Parra París, María Elvira Carvajal Salcedo, Delvi Gómez Muñoz, Constanza Amézquita Quintana, Claudia Lucía Sáenz. Blanco, Martha Ligia Cuevas Mendoza, Edwin Ferley Ortiz Morales, María Isabel Ramírez Garzón, Equipo SISPED 2016-2017, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

Equipo SISPED 2018-2019: Jorge Alberto Palacio Castañeda, Lina María Vargas Álvarez, Lorena Sofía Correa Tovar, Juan José Correa Vargas, Marisol Hernández Viasús, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

Mesa de Lectura e Interpretación SISPED 2018: María Elvira Carvajal Salcedo, Nadia Catalina Ángel Pardo, Javier Caballero Sánchez, Gloria Inés Rodríguez Ávila, Marcela Villegas Patiño, Oscar Sánchez Jiménez, María Clara Melguizo, Equipo SISPED 2018, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

Mesa de Lectura e Interpretación SISPED 2019: Nadia Catalina Ángel Pardo, Javier Caballero Sánchez, María Elvira Carvajal Salcedo, Delvi Gómez Muñoz, Adriana Marcela Londoño Cancelado, María Clara Melguizo Castro, Omar Pulido Chaves, Gloria Inés Rodríguez Ávila, Equipo SISPED 2019, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

pedagógico, entre otras actividades, a través de dos caminos principales: aquellos relacionados con evaluación y seguimiento de la política pública educativa; y aquellos relacionados con los temas de cuerpo y subjetividad, en particular, en los procesos de cualificación y bienestar docente.

La primera tarea que tuve a cargo en 2010 estuvo relacionada con la evaluación de colegios inscritos en el Banco de Oferentes, conocido para ese entonces como colegios en convenio, tarea que adelantaba el IDEP como resultado de un contrato interadministrativo con la Secretaría Distrital de Educación, además de las evaluaciones de colegios oficiales, y colegios en concesión.

La primera parte del proceso de evaluación supuso una actualización de los instrumentos utilizados en ocasiones anteriores, manteniendo la trazabilidad de la información. Así mismo, la reactualización del software, que, dado que en su elaboración inicial había sido concebido para una sola aplicación en 2007, ya empezaba a parecer una colcha tecnológica de retazos, que, aunada a la velocidad de la obsolescencia de estos recursos, empezaba a suponer una renovación del software.

La segunda parte del proceso implicó la recolección, procesamiento, análisis de la información y la consecuente emisión de resultados. Se evaluaron alrededor de 300 colegios. En el equipo de trabajo participaron los investigadores María Clara Melguizo, Oliverio Arizmendi, Elizabeth Rodríguez y Carmen Gloria Muñoz, bajo la orientación de Jorge Vargas Amaya.

Para 2011 se adelantó la evaluación de colegios oficiales. Esta ya había sido realizada dos años antes con un enfoque cuantitativo y cualitativo en la recolección de la información, pero el análisis no fue triangulado. Finalmente se trabajó solamente con la información cuantitativa recopilada. Para la versión 2011 se abordó solamente el enfoque cuantitativo y se evaluaron alrededor de 360 colegios oficiales. Para ello se hizo un levantamiento de información coordinado por el equipo contratado por el IDEP y se aplicaron las encuestas correspondientes, en relación con la gestión académica, la gestión administrativa y la infraestructura. En esta evaluación participaron las investigadoras María Clara Melguizo, Sara Urazán y Patricia Reyes. Tanto en la evaluación de colegios en convenio como en la evaluación de colegios oficiales se contó con el apoyo para la recolección, procesamiento y sistematización de la información

de la entidad Organización y gestión de Proyectos DeProyectos, firma especializada en el campo.

En 2012 las evaluaciones que habían tenido un curso de cinco años en el IDEP pasaron a ser realizadas por otras entidades, bajo criterios no comunicados por la Secretaría de Educación del Distrito (en adelante SED), pero se comentó en su momento, que en la nueva administración se pensaba que era más pertinente que fueran llevadas a cabo por entidades internacionales o agencias con ese carácter, dado que el IDEP no tenía la imparcialidad necesaria debido a su vinculación como entidad del sector. Suele suceder que cada nueva administración trae sus propios pareceres, con argumentaciones que en muchos casos se derivan de percepciones generales aún no enriquecidas por la experiencia del trabajo interno, matizadas con argumentos técnicos o académicos. Paradójicamente uno de los profesionales más comprometidos con este proceso en su momento es hoy Subsecretario de Calidad y Pertinencia en la SED.

En relación con las evaluaciones, en particular, la evaluación de colegios en convenio, se publicó el documento *Análisis de resultados. Evaluación de colegios vinculados a contratos a través del Banco de Oferentes. Bogotá, Distrito Capital, 2010-2011.*

La evaluación de los colegios inscritos en el Banco de Oferentes se ha convertido para el IDEP en una línea de investigación evaluativa de permanente producción de conocimiento y efectivos impactos en la educación del Distrito Capital. La alianza institucional celebrada entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) para adelantar el proceso evaluativo de los colegios inscritos en el Banco de Oferentes cumple cuatro años, y con ellos se consolida un camino de permanente aprendizaje que ha permitido decantar resultados de orden teórico, metodológico y práctico que solo es posible reconocerlos cuando se emprenden trabajos de investigación de largo plazo y continuidad permanente. Es por ello que al finalizar la evaluación de 2010 es posible tener una visión madura con relación a su sistematicidad, valores, aprendizajes, posibilidades y proyecciones ([Muñoz, Galindo, Rodríguez, Palacio, Cancino, Vargas, Arismendi, Olaya, Melguizo, 2011](#)).



Paralelo a los procesos de evaluación de colegios, se adelantó el trabajo para la consolidación del Índice de Calidad de la Educación Escolar en Bogotá (en adelante ICEEB), bajo la orientación de Luis Alfredo Muñoz, con la colaboración de Luis Jaime Piñeros, Manuel Francisco Caicedo, Nancy Heredia, Laura Maricela Gallardo y Diego Ramón Espitia. Este índice se desarrolló en colaboración con la SED, en modalidad de contrato, bajo la supervisión interinstitucional de la Dirección de Evaluación. Se hizo la primera aplicación del ICEEB en 2011.

La publicación de los resultados en un diario de Bogotá generó una reacción fuerte de parte de los rectores, especialmente de los colegios que habían clasificado bajo en el *ranking* establecido. De donde se deriva que las comunicaciones de asuntos referidos a la comunidad educativa y, especialmente, aquellas derivadas de ejercicios de evaluación, requieren un tratamiento cuidadoso. Como resultado del trabajo se publicó el libro *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.*



Este libro del IDEP, forma parte de un esfuerzo tanto académico como técnico por avanzar en la consolidación del sistema educativo distrital. En este sentido, el IDEP, con el auspicio de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), adelantaron el diseño del Índice de Calidad de la Educación y un sistema de indicadores educativos que lo alimenta. Con él, el Distrito Capital empezó a contar con herramientas adicionales de gestión que permitan afinar el diseño y seguimiento de la política educativa, y de los planes y programas en los cuales se hace realidad. Igualmente, el Índice y el sistema de indicadores permitirán a los establecimientos educativos contar con instrumentos que orienten el mejoramiento

continuo de sus resultados, buscando de esta manera dar cumplimiento al precepto constitucional del derecho a la educación para todos los infantes, niñas, niños y jóvenes de Bogotá y Colombia. En consecuencia, el IDEP hace entrega a la Bogotá Positiva, de otro elemento de análisis y perfeccionamiento de la educación pública escolar. Una contribución que es una herramienta importante en manos de las maestras, maestros, investigadores, directivos docentes y administrativos y, como no, de los

jóvenes alumnos. Un texto llamado a convertirse en vehículo fundamental de la transformación social que todos deseamos y que entre todos estamos construyendo (Muñoz, Piñeros, Caicedo y Heredia, 2011). Los trabajos que habían marcado lo que uno podría llamar el campo de la evaluación y la política pública en el IDEP durante esos años, adquirieron una nueva dimensión en 2012, en el periodo del Plan de Desarrollo Bogotá Humana y con la configuración del nuevo proyecto de inversión del IDEP *Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico*, que incluyó como uno de sus componentes, la Línea de Educación y políticas públicas.

El establecimiento de esta línea de investigación, que en el argot del proyecto se llamaba componente, supuso la posibilidad de generar un trabajo estructurado o al menos un camino posible para adelantar un trabajo organizado durante los cuatro años del periodo de gobierno. Otras dos líneas de investigación y una transversal, se establecieron en el marco del proyecto de inversión: las dos primeras denominadas, “Escuela, currículo y pedagogía” y “Cualificación docente”; la otra, correspondiente al trabajo del equipo de comunicaciones, se denominó “Comunicación, socialización y divulgación”.

En la Línea de Educación y políticas públicas se establecieron tres sublíneas: 1) Derecho a la educación; 2) Subjetividad, diversidad e interculturalidad, y, 3) Derechos humanos y ambientales. Para el diseño del componente se propuso la conformación de un equipo de trabajo y se desarrolló una actividad periódica, en la cual se discutió el derrotero de la línea y se establecieron algunos fundamentos conceptuales para su desarrollo, que sirvieron de aporte en cada una de las sublíneas, denominadas Ámbitos del componente.

Este trabajo se desarrolló en el espacio de reflexión y discusión generado en el componente, llamado Diseño, que fue también implementado con matices diversos en los otros componentes. Participaron de manera especial Omar Orlando Rincón, Rafael Pabón, Constanza Amézquita, Jorge A. Palacio C. y Fernando Rincón, como orientador del proceso. Allí, se expresaron tres intenciones: primero, generar un espacio para el análisis que permitiera proyectar el trabajo para el período; segundo, desarrollar un documento final que permitiera recoger lo construido a través del periodo en cada componente, que dejara una memoria sólida de lo construido a través del proceso y pudiera ofrecer un material consolidado

a la nueva administración, y, tercero, avanzar en la construcción de una herramienta o recurso principal asociado al componente.

En particular, en la sublínea de Derecho a la educación se plantearon dos estudios principales: La herramienta para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación; y el Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación (SMPSE). Este último, resultó de las conversaciones sostenidas por la SED y el IDEP, para el manejo de la meta plan que indicaba que al final del periodo se debía contar con un sistema de evaluación de la calidad de la educación unificado y de monitoreo al plan sectorial.

Esta formulación llevó a pensar a los responsables que la meta se resolvía con el diseño e implementación de dos dispositivos, el primero referido al Sistema de Evaluación y el segundo al Sistema de Monitoreo, de manera que se decidió que debido a los avances previos de la SED en el periodo anterior con respecto al primer tema, su aporte a la meta estaría relacionado con este dispositivo y que el IDEP desarrollaría el Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación, basado en el principio de asumir al sujeto como el centro de las preocupaciones del desarrollo, como lo había planteado para todos los ejercicios investigativos de acuerdo con la formulación hecha en el Plan de Desarrollo Distrital.

En el contexto del IDEP, la herramienta para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación quedó bajo el liderazgo de Fernando Rincón, Asesor de Dirección, y el Sistema de Monitoreo bajo el liderazgo de Jorge A. Palacio, profesional especializado de la Subdirección Académica. El trabajo general del proceso de la actividad de Diseño se recoge en el libro *Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado*.

Propuestas para la valoración del cumplimiento del derecho en los y las estudiantes en Colombia.



El documento es resultado del trabajo desarrollado en el Componente Académico Educación y Políticas Públicas del IDEP, que contiene referentes conceptuales, una propuesta metodológica y una herramienta que aporta a la comprensión del derecho a la educación a partir de los efectos de la escuela formal colombiana en los estudiantes. El documento desarrolla una serie de nociones que posibilitan hacer un giro respecto de cómo se ha venido asumiendo ese derecho y a la vez

propone una herramienta que puede ser aplicada con estudiantes de cualquier institución educativa colombiana de educación básica o media para conocer el nivel de realización de los fines de la educación que se logra en cada caso ([Palacio, Segura, Pulido-Chaves, Pabon Garcia, Cerón, Duarte, Vargas y Rincón, 2016](#)).

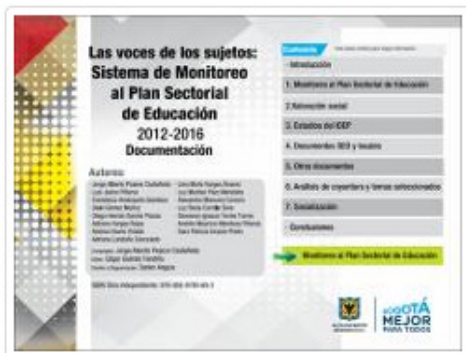
Los documentos asociados a la producción del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación, se recogieron en el libro electrónico *Las voces de los sujetos: Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Documentación*. Los dos documentos consolidados durante las etapas del sistema fueron elaborados por Luis Jaime Piñeros el primero y Constanza Amézquita, el segundo. En su implementación en 2015 participaron los investigadores Delvi Gómez, Adriana Vargas, Andrés Mauricio Mendoza y Luz Stella Carrillo, y tuvo el apoyo para la recolección, procesamiento y sistematización de la información del Observatorio de culturas de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.

La Línea de trabajo de Educación y políticas públicas, bajo cuya responsabilidad se situaba la propuesta, había considerado el abordaje de los estudios en la comprensión de que los derechos son de las personas y que una mirada desde los sujetos como titulares de los mismos, aportaría nuevos elementos para la comprensión del derecho a la educación. Esta mirada no se opone, pero es diferente a la planteada por Katarina Tomasevski desde su enfoque de las cuatro Aes, en el horizonte del cumplimiento de las obligaciones del Estado, que ha sido una vertiente fundamental de la investigación y ha orientado el trabajo para el cumplimiento del derecho a la educación en los últimos años en diferentes entidades, incluido el IDEP.

Un segundo elemento tenía que ver con que la mayoría de los estudios se orientaban a la evaluación de las políticas públicas y en este caso nos interesaba, más que la evaluación, la valoración por parte de los sujetos. Estos dos conceptos son muy próximos y efectivamente en muchos contextos parecen indiferenciables. Pero nuestro interés estaba puesto en referentes que dieran cuenta de lo que se percibe en contextos específicos sobre el devenir de las políticas, más que en medidas objetivas referidas a estándares generales de comparación.

En este camino surgieron igualmente algunos conceptos fundamentales para el monitoreo de la política y la valoración de la realización del derecho a la educación, en términos de las vivencias de los sujetos, situadas y diferenciadas, lo cual anunciaba la importancia de tomar en cuenta el

sujeto en su contexto familiar y social, la escuela en su territorio, y la diversidad cultural y ambiental que le es propia. Los conceptos referenciales son ampliamente desarrollados en los productos elaborados por los miembros del equipo en sus diferentes momentos.



Este libro electrónico presenta algunos documentos producidos por los investigadores asociados al proyecto del Sistema de Monitoreo del Plan Sectorial de Educación, realizado por el IDEP entre los años 2013 y 2016 como parte de la meta del Plan de Desarrollo Bogotá Humana, especificada como “Un sistema de evaluación de la calidad unificado y Monitoreo al Plan Sectorial”, particular en lo correspondiente a la consolidación del diseño del Sistema y su aplicación amplia a manera de pilotaje en 2015-2016 ([Ayala, Angulo, Galindo, Palacio, et al., 2016](#)).

Al inicio del periodo y dada la importancia concedida al programa “Jornada 40x40” en la Secretaría de Educación del Distrito como proyecto prioritario de la política educativa, se llevó a cabo un proceso de análisis y sistematización de la experiencia piloto en 25 colegios de la ciudad. Este trabajo fue desarrollado por Jorge Vargas y José Vicente Rubio y la publicación realizada en 2015 bajo el título *Jornada 40x40. Sistematización y análisis de la experiencia piloto*.



La puesta en marcha del programa de ampliación de la jornada escolar del distrito conocida como Jornada 40x40 genera interrogantes relacionados con la forma de trabajar las horas complementarias; el recurso humano encargado de su implementación, la disposición de los y las estudiantes en cuanto a la posibilidad de permanecer en actividades escolares no necesariamente en el propio contexto escolar; la respuesta de las familias y la posición de docentes y directivos frente a esta situación ([Rubio y Vargas, 2015](#)).

Para el periodo 2016-2020, lo que había sido un estudio en el marco del Componente de Educación y Política Pública y en el ámbito del derecho a la educación, el Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016, pasó a ser uno de los dos componentes del proyecto de inversión, con la denominación de Las Voces de los sujetos: Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital (SISPED), dando continuidad al proceso y haciendo efectiva la conocida frase de “construir sobre lo construido”. El proceso supuso el enriquecimiento del enfoque conceptual, metodológico, técnico e instrumental, una aplicación amplia en 2017 con carácter piloto y dos aplicaciones formales en 2018 y 2019, que dieron curso a la meta del Plan de Desarrollo expresada en términos de un Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital ajustado e implementado.

El SISPED es un ajuste y perfeccionamiento del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación (SMPSE), diseñado por el IDEP en años anteriores como parte del esfuerzo por valorar las acciones de política pública desde los sujetos en los colegios oficiales (Palacio, 2016). El SMPSE tuvo como su objeto el monitoreo y análisis las apuestas del Plan Sectorial de Educación en el periodo de 2012-2016, en el marco del Plan de Desarrollo Bogotá Humana. El SISPED, partiendo de este insumo, tuvo como objeto de seguimiento las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 (PSE) y pretendió tener un alcance mayor en el sentido de proponer un diseño que sirviera para hacer seguimiento a futuros planes sectoriales, posibilitando valoraciones y análisis de mayor alcance sobre la educación pública en Bogotá.

Los diferentes productos del sistema de seguimiento incluyen documentos de carácter conceptual y metodológico, información sobre procesos de recolección de información con técnicas cualitativas, cuantitativas y de análisis documental, análisis comparados anuales, ejercicios de muestreo, información de resultados, ejercicios de triangulación de información y documentos producidos por los integrantes de las Mesas de Lectura e Interpretación. Estos documentos, se pueden consultar en el micrositio del SISPED, www.idep.edu.co/sisped.

El SISPED es un sistema de seguimiento a la política educativa que pone su acento en la consulta a la comunidad en las instituciones educativas, a través el uso de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, que se complementan en el proceso de triangulación de la información, y en el análisis e interpretación de resultados. Esta consulta estuvo dirigida a explorar la vivencia y experiencia de los sujetos en relación con los

programas y proyectos que agenció la Secretaría de Educación del Distrito, en razón del desarrollo e implementación del Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 (PSE), aunque el alcance del SISPED como dispositivo trasciende un periodo de gobierno en particular.

Esta indagación que llamamos consulta a fuentes primarias, se complementa con información proveniente del análisis documental de la producción programática de la Secretaría y el Ministerio, el análisis de los informes de gestión de la SED y la producción desarrollada por entidades externas al sector educativo, que producen información relacionada con la política educativa de la ciudad.

En este sentido, el objetivo del SISPED consistió en hacer seguimiento a la política educativa distrital (Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 (PSE) a partir de las vivencias y experiencias expresadas en la voz de sujetos situados y diferenciados y en el marco

de la realización del derecho a la educación, en dos líneas: Línea 1: Calidad Educativa para Todos (CET); Línea 2: Equipo por la Educación para la Reconciliación, el Reencuentro y la Paz (EERRP).

El proceso de desarrollo del SISPED ha tenido dos componentes principales: de una parte, el ajuste al modelo en la actividad de diseño y la experiencia piloto, que se llevaron a cabo en las dos primeras fases (2016-2017); de otra parte, la implementación resultante de su aplicación en las dos últimas fases (2018-2019). Para 2020 se realizó una investigación evaluativa sobre la política educativa distrital a través de consultas a protagonistas claves del proceso.

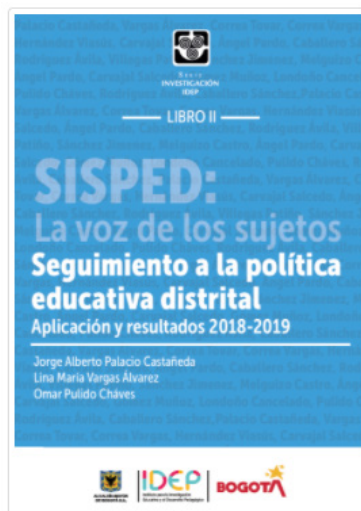
Igualmente se publicaron dos libros en relación con el desarrollo del Sistema de seguimiento: *SISPED, la voz de los sujetos. Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares: diseño y experiencia piloto* y *SISPED, la*



voz de los sujetos. Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares: aplicación y resultados 2018-2019.

El Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED) pone su acento en la consulta a la comunidad educativa en los colegios oficiales de la ciudad a través del uso de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa que se complementan en el proceso de triangulación de la información y en el análisis e interpretación de resultados. En este sentido, el objeto del SISPED para este periodo fue hacer seguimiento a la política educativa distrital expresada en el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 (PSE) a partir de las vivencias y experiencias expresadas en las voces de los sujetos situados y diferenciados, y en el marco de la realización del derecho a la educación en dos ejes estratégicos del mismo: Línea 1: Calidad educativa para todos (CET); Línea 2: Equipo por la Educación para la Reconciliación, el Reencuentro y la Paz (EERRP). Este propósito se enmarca en la meta plan planteada en el Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos” 2016-2020 y que corresponde al ajuste e implementación de un Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares ([Palacio, Páez, Pulido-Chaves y Torres, Vives, 2020](#)).

El texto que aquí se presenta, correspondiente al segundo libro de presentación del SISPED, da cuenta del trayecto recorrido en el cumplimiento de este encargo durante la Fase III y la Fase IV de desarrollo del proyecto, que corresponden al trabajo realizado entre 2018 y 2019. Este trabajo incluye el proceso de implementación del SISPED en 2018, con los ajustes finales derivados de la aplicación en 2017 con carácter de pilotaje y la aplicación en 2019. En el primer libro, se informa acerca de la estructura, componentes y funcionamiento básico del SISPED, en lo que podemos llamar el modelo del sistema y el camino recorrido



durante todo el proceso en las cuatro fases: los antecedentes y el contexto; los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos e instrumentales; la información sobre la experiencia piloto y sus resultados; y el documento de análisis resultante de la lectura y la reflexión crítica sobre los resultados en el marco general de la de política educativa ([Palacio, Vargas y Pulido-Cháves, 2020](#)).

En el proceso de desarrollo del SISPED participaron en diferentes momentos los investigadores Omar Orlando Pulido, Irene Rodríguez, Gabriel Torres, Maribel Páez, Martha Patricia Vives, Julián Rosero, Lina María Vargas, Luis Ignacio Rojas, Juan José Correa, Lorena Sofía Correa, entre otros, contando con el apoyo para la recolección, procesamiento, sistematización y análisis de la información de la entidad Organización y Gestión de Proyectos Desproyectos. Diferentes profesionales y expertos estuvieron asociados al SISPED en el marco de la Mesa de Lectura e Interpretación, una instancia creada para enriquecer la interpretación y la comprensión de los resultados a la luz de referentes históricos y político, entre quienes debo destacar por hacer parte continua del proceso a Alejandro Álvarez, Luis Fernando Parra y María Elvira Carvajal.

Estas publicaciones hicieron parte de una estrategia de medios cruzados o *crossmedia* de comunicación, que involucró el uso de diferentes canales de divulgación, entre la elaboración del micrositio, la publicación de libros, la publicación de artículos en *Aula Urbana*, la producción de piezas de comunicación a análogas y digitales, la socialización de resultados con la comunidad educativa, la realización de mesas de socialización con el nivel central de la SED y la participación en eventos académicos. En este sentido se constituyó en una experiencia sólida de producción de conocimiento que inició con el proceso de diseño, continuó con el pilotaje del sistema y su posterior implementación, avanzó con la producción de información y completó el círculo con la organización sistematizada de la información y su correspondiente socialización y divulgación. Hicieron parte de la Estrategia de Comunicaciones profesionales del diseño y la comunicación como: Luis Ignacio Rojas, Miguel Ángel Vargas, Oscar Gómez, Juana Riveros y Edgar Galindo.

Como resultado de las diferentes experiencias metodológicas desarrolladas en el marco del SISPED y en otros trabajos investigativos, se publicó el libro *Desde la otra cara de la moneda en la investigación educativa: Métodos cualitativos y análisis documental en la práctica* ([Gómez, Pulido-Chaves,](#)

[Cuevas, Dimaté, Vargas, Mancera, Páez, Londoño, Osorio, Ayala, Muñoz y Palacio, 2017](#)).

Para el primer semestre de 2020, como cierre del periodo de “Bogotá Mejor para Todos”, se realizaron dos trabajos, que se desarrollaron en espejo y con la mutua colaboración de las investigadoras en el ejercicio crítico: el primero consistió en una investigación evaluativa de la política educativa distrital 2016-2020 y el segundo en la sistematización de la experiencia vivida en la estrategia para el desarrollo personal de los docentes. Estos dos ejercicios investigativos contaron con una investigadora de base, Lina María Vargas Álvarez para el primero y Delvi Gómez Muñoz para el segundo, un enfoque cualitativo en la recolección y análisis de la información.



En este libro encontraremos, en primera instancia, el trabajo “Investigación evaluativa sobre la política pública educativa “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020”, en el marco del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital, SISPED, Fase V, llevado a cabo en asocio con Lina María Vargas Álvarez, quien actuó como investigadora principal. A través de la realización de 20 entrevistas y 4 grupos focales con grupos conformados por los mismos entrevistados, actores y observadores de la política educativa distrital, se da una revisión evaluativa de la política desarrollada en este período de gobierno.

En segunda instancia se presentan algunos textos complementarios desarrollados en el marco de la Mesa de Lectura e Interpretación llevada a cabo en 2019, cuerpo colegiado constituido con el fin de enriquecer el análisis de resultados desde perspectivas políticas e históricas, derivadas del conocimiento y experiencia de los participantes en el sector educativo.

En el texto de Investigación evaluativa como en los textos complementarios se hacen análisis específicos sobre las líneas de la política, especialmente Calidad educativa para todos (CET) y Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz (EERRP).

Toda la información desarrollada entre 2016 y 2020 se encuentra en <http://www.idep.edu.co/sisped>. Documentos conceptuales, metodológicos, técnicos y de análisis de política se encuentran en este repositorio.

Investigación evaluativa Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020

Lina María Vargas Álvarez¹
Jorge Alberto Palacio Castañeda²

Introducción³

La política pública educativa de Bogotá ha sido, muchas veces, determinante de grandes políticas a nivel nacional. Las sucesivas administraciones locales han sido dialogantes con las nacionales y son referencia para replicar algunas importantes acciones educativas en todo el país; por otro lado, en no pocas oportunidades y teniendo en cuenta la gran autonomía de la administración distrital –a veces abiertamente opuesta–, la política educativa capitalina es bastante divergente de la corriente nacional.

Este trabajo corresponde al estudio desarrollado en la quinta fase del Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED) que consistió en una evaluación general de las principales acciones de la política propuesta en el PSE “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 para establecer líneas de continuidad y/o divergencia para los proyectos del nuevo plan, con base en entrevistas y grupos focales

-
- ¹ Socióloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia.
 - ² Psicólogo, Universidad de los Andes; Máster en Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Montréal; Máster en Escrituras Creativas, Universidad de Salamanca.
 - ³ Agradecemos el acompañamiento de Delvi Gómez Muñoz en el desarrollo del proceso investigativo que se dio en espejo, con el Proyecto “Alma maestra- ser-cuerpo docente: sistematización de la experiencia vivida modalidad presencial”. Igualmente, al equipo de Organización y Gestión de Proyectos-DeProyectos por el apoyo al desarrollo de este estudio.

con personas (funcionarias, contratistas, directivas docentes, docentes y directivas locales), o bien conocedoras del diseño y/o la ejecución de las acciones, o bien observadoras críticas de tales acciones. Dicha evaluación pretendió, más que medir la validez y el grado de cumplimiento de las políticas desarrolladas en los cuatro años anteriores, ofrecer elementos de reflexión para el diseño de acciones educativas para la nueva administración: “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”.

En este documento se exponen las bases del estudio propuesto, los ejes principales de la correspondiente evaluación, la metodología diseñada, y los resultados producto del desarrollo del trabajo. De esta manera, el primer apartado expone los principios de la investigación evaluativa, que inspira la indagación, y los elementos de este tipo de investigación que se utilizaron en el presente estudio; además, presenta la justificación para la utilización y reinención de la matriz DOFA para el análisis de elementos de la política pública; se exponen los objetivos del estudio, las acciones que fueron foco del mismo, y el diseño metodológico final.

El segundo apartado ilustra acerca del desarrollo del trabajo de campo que, para el caso de este estudio, y teniendo en cuenta la contingencia ineludible de la cuarentena y el aislamiento social como medida principal para el manejo de la pandemia por la COVID-19, fue exclusivamente virtual –experiencia colmada de importantes aprendizajes para el trabajo de campo–.

En el tercer apartado se presentan los principales resultados del estudio, con los aportes de las personas quienes contribuyeron a la valoración de las acciones educativas en los ejes y componentes objeto del análisis. Así, el apartado expone importantes impresiones acerca de los logros, avances, falencias y vacíos que ha tenido la política educativa distrital, en lo atinente a temas como el manejo del tiempo escolar y la formación integral, el mejoramiento de los entornos escolares y la convivencia, las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas para el siglo XXI, la formación docente, la participación escolar, la gestión pedagógica, entre otras importantes temáticas.

Por último, el cuarto apartado recoge, a manera de conclusiones y recomendaciones, los principales resultados expuestos en el apartado precedente, teniendo como horizonte el nuevo Plan Sectorial de Educación “La educación en primer lugar” 2020-2024, del Plan de Desarrollo Distrital “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”.

que debe ser desarrollado para garantizar el goce pleno del derecho a la educación en un contexto altamente desafiante.

Marco conceptual y metodológico

La investigación evaluativa: acercamiento a su uso

La investigación evaluativa es una investigación dirigida a determinar los logros y limitaciones de una intervención social en un contexto determinado, con un énfasis en las condiciones internas y externas que definen tales logros, con el fin de ofrecer elementos para mejorar y adecuar tal intervención, o diseñar nuevas intervenciones de política social. Por otra parte, la investigación evaluativa produce conocimiento y, por lo tanto, aporta en la producción del campo sobre el que se está trabajando (de ahí su denominación en tanto investigación). En tal sentido, tiene un elemento potencialmente transformador, siendo ese su mayor alcance.

El ámbito institucional que caracteriza la investigación evaluativa (Vásquez et. al., 2013, p. 3) –que le impone centralidad al lugar de enunciación como elemento diferenciador de este tipo de investigación– favorece que el IDEP se convierta en la institución más adecuada para desarrollar ejercicios de este tipo, en tanto se ubica dentro del sector educativo público, al tiempo que se consolida como un establecimiento de investigación académica con un amplio margen de autonomía. Con todo, es importante resaltar que algunos autores limitan el ámbito de determinación de la investigación evaluativa en las instituciones del Estado, lo cual es correspondiente a una definición de la política pública como asunto exclusivo de los gobiernos. Por ejemplo, Vásquez, et al. (2013, p. 4), citando a Tamayo Sáez (1997), entienden las políticas públicas como:

(...) el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios. Desde este punto de vista, las políticas públicas se pueden entender como un proceso que se inicia cuando un gobierno o un directivo público identifica la existencia de un problema que, por su importancia, merece su atención y termina con la evaluación de los resultados que han tenido las acciones emprendidas para eliminar, mitigar o variar ese problema (p. 283).

Por el contrario, el IDEP en general y el SISPED en particular, han venido consolidando una definición abarcadora, basada en la noción gramsciana

de la hegemonía, entendida como “la capacidad de unos sectores de la sociedad para ejercer la dirección intelectual y moral del conjunto de la sociedad, mediante el consentimiento y el consenso, por oposición al ejercicio del poder mediante la coerción y la fuerza” (Pulido, 2017, p. 3). La política pública se comprende como el punto de contacto entre la sociedad civil y el Estado y, por lo tanto, presenta diferentes grados de tensión y negociación entre diferentes agentes. Aquí, es preponderante la agencia y la participación de los grupos sociales para demandar la atención del sector público en el cubrimiento de sus necesidades y, más aún, en su reconocimiento político. En palabras de Pulido (2017),

La presencia de la sociedad civil en esta relación es la que le confiere el carácter de públicas a las políticas que pretenden satisfacer las aspiraciones, los intereses y las necesidades de las distintas bases sociales que conforman un determinado bloque histórico o tipo de relaciones hegemónicas entre gobernantes y gobernados. Sin la presencia decisoria de los actores de la sociedad civil las políticas no alcanzan la categoría de públicas; podrán ser políticas de Estado o de Gobierno pero no serán públicas. Así, lo público se consolida como un espacio que dota a lo común, a lo comunitario, de acción política intencionada de sujetos políticos. Lo anterior quiere decir que la política pública se construye en un movimiento de ida y vuelta entre las ofertas que emanan de los grupos y sectores que participan del “gobierno” y las demandas y propuestas de los “gobernados”, en la medida en que puedan constituirse en sujetos con capacidad para actuar políticamente (p. 4).

Una vez revisadas algunas referencias acerca de la investigación evaluativa, resulta relevante la relación que este tipo de investigación debe tener con la ejecución de las acciones que son su objeto:

(...) entendemos a la investigación evaluativa como la investigación aplicada en ciencias sociales (Rossi y Freeman, 1989; Sautu, 2001) que se desarrolla en el marco de los programas sociales. De esta particular inscripción se desprenden una serie de condicionantes que delimitan y establecen reglas del juego diferenciales, lo cual tiene dos implicancias importantes: a) La evaluación no puede ser considerada en forma aislada ni del diseño ni de la implementación, por ser tres fases interdependientes del proceso de intervención. Al respecto, puede afirmarse que este proceso es el que le otorga su propósito (su “para qué”) a la investigación evaluativa, que es diferente del propósito o fin último de la investigación académica. b) En toda intervención (se trate de plan, programa o proyecto), interactúan

una multiplicidad de actores con sus propios intereses, miradas y lógicas; esto hace al contexto y establece posibilidades y límites a la producción de conocimiento en la investigación evaluativa (Vásquez, et. al., p. 5).

Por ello, y reconociendo que la evaluación abordada no contó con la articulación necesaria desde el comienzo, se propuso aprovechar algunos aspectos centrales de la investigación evaluativa, teniendo en cuenta esta limitación. De acuerdo con Esperanza Bausela, de la Universidad de León (2003), los tipos de evaluación a abordar dentro de su modelo de investigación evaluativa son los siguientes:

(i) La *evaluación del contexto* nos proporciona información para las decisiones de planificación, con el fin de determinar los objetivos. (ii) La *evaluación de entrada*, nos proporciona información para establecer decisiones de tipo estructural y de procedimiento con el fin de seleccionar el diseño de un programa. (iii) La *evaluación del proceso* nos proporciona información para las decisiones de implementación con el fin de aceptar, clarificar o corregir el diseño tal como realmente se ha llevado a cabo, y (iv) La *evaluación del producto* nos proporciona información para tomar decisiones de reciclaje con el fin de aceptar, rectificar o abandonar el programa (Bausela, 2003, pp. 6-7).

Aunque es claro que la evaluación fue realizada *a posteriori*, a través de las reflexiones, opiniones e información general otorgada por las personas participantes del estudio, fue posible indagar, a través de las entrevistas y los grupos focales, acerca de diferentes etapas de la intervención (aunque los resultados se presentan como grandes avances o ausencias concretos). Hay que resaltar que en la investigación evaluativa “(...) la evaluación no puede considerarse por fuera de la planificación y de la ejecución ya que, básicamente, *evaluar implica un ejercicio comparativo entre lo planificado y lo ejecutado*, entre los resultados esperados y los resultados logrados, entre la situación de la población destinataria antes y después de la implementación” (Vásquez, et. al., 2013, p. 7). En nuestro acercamiento, más que la comparación, interesa lo que se avanzó desde la perspectiva en que fue asumida la política en el marco del derecho a la educación.

Valoración DOFA

La matriz DOFA, aunque fue diseñada para el campo empresarial, permite realizar valoraciones cualitativas de la implementación de programas y planes sociales. Aunque nace como herramienta para la planificación y

control de los negocios (en empresas tanto privadas como públicas), en tanto es base de la valoración de las condiciones que rodean el desarrollo de las acciones, permite dar cuenta de factores que inciden en el reconocimiento, éxito, desaprobación o desconocimiento de las acciones de política social:

La matriz FODA⁴ es una herramienta de análisis que puede ser aplicada a cualquier situación, individuo, producto, empresa, etc., que esté actuando como objeto de estudio en un momento determinado del tiempo. Es como si se tomara una “radiografía” de una situación puntual de lo particular que se esté estudiando. Las variables analizadas y lo que ellas representan en la matriz son particulares de ese momento. Luego de analizarlas, se deberán tomar decisiones estratégicas para mejorar la situación actual en el futuro⁵.

De esta manera, además de dar cuenta de una situación concreta, en el tiempo y en el espacio, también ofrece elementos para alimentar las recomendaciones y para mejorar, adecuar o diseñar nuevas acciones de política pública.

La matriz se basa en cuatro elementos para focalizar la evaluación del objeto: Debilidades y Fortalezas, que se enfocan en el objeto mismo, es decir, sobre las cuales se puede tener control total a partir de acciones concretas; y Oportunidades y Amenazas, que son parte del contexto en el cual está el objeto de estudio. Por lo tanto, no son de total control, pero pueden ser aprovechadas o minimizadas con acciones propuestas.

El presente estudio asumió la realización de grupos focales (ver apartado Diseño metodológico del estudio) desarrollando una guía basada en los cuatro elementos arriba descritos, estableciendo un énfasis en fortalezas y debilidades de las acciones realizadas en el PSE “Hacia una Ciudad

⁴ Las siglas de la matriz DOFA se presentan a veces de manera diferente, aunque las iniciales significan lo mismo. Quienes la denominan FODA parecen hacerlo para presentar sus elementos de manera más positiva: primero los aspectos positivos (Fortalezas y Oportunidades), y después los que se pueden entender como negativos (Debilidades y Amenazas).

⁵ Escuela de organización industrial. *Análisis FODA como herramienta para la dirección de proyectos*. <https://www.eoi.es/blogs/mintecon/2013/12/14/tecnica-o-herramienta-util-en-la-direccion-de-proyectos-foda/>

Educadora” 2016-2020; y un énfasis en oportunidades y amenazas de cara a la nueva administración, en el PSE “La educación en primer lugar”.

Objetivos del estudio:

- Realizar un análisis de los principales elementos de la política pública educativa en “Bogotá Mejor para Todos” 2016-2020, desde la perspectiva de personas quienes estuvieron cercanas al diseño, ejecución u observación crítica.
- Establecer las fortalezas y debilidades de algunas de las acciones de política pública educativa en Bogotá en el periodo anterior, halladas por personas quienes estuvieron cercanas a su diseño, ejecución u observación crítica.
- Establecer las oportunidades y amenazas de las acciones de política pública educativa en Bogotá a desarrollar en el corto y mediano plazo.
- Ofrecer recomendaciones de política pública educativa para el diseño de programas y proyectos propios del PSE del presente periodo de gobierno distrital.

Acciones de política pública educativa objeto del análisis

Teniendo en cuenta que el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 (PSE), así como las anteriores, y el que está iniciando, consta de un alto número de programas, planes y acciones concretas, se propuso realizar una focalización sobre algunas de las acciones principales, a consideración y criterio del equipo investigativo del IDEP. Uno de los criterios para la selección de acciones a focalizar fue justamente el peso e importancia que en el nuevo PSE “La educación en primer lugar” se ha otorgado a algunas de estas acciones.

La siguiente tabla presenta las acciones objeto de este estudio, y su ubicación en el pasado PSE:

Tabla 1. Plan Sectorial de Educación
 “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020

Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020			
Línea Estratégica	Eje	Componente	
Calidad Educativa para Todos	Fortalecimiento de la gestión pedagógica		
	Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	Fortalecimiento de la lectoescritura	
		Fortalecimiento de las competencias matemáticas	
		Fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas	
		Ambientes de aprendizaje: espacios de innovación y uso de tecnologías digitales	
		Fortalecimiento de una segunda lengua	
	Uso del tiempo escolar		
	Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes	Formación avanzada en el ejercicio docente	
		Formación permanente para la cualificación del ejercicio docente	
		Fomento de la innovación educativa	
	Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto	
	Transiciones efectivas y trayectorias completas	Educación inicial de calidad para todos	
Desarrollo integral de la educación media			
Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz	Promoción	Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad	
	Prevención	Mejoramiento de los entornos escolares inmediatos	
		Alianza familia - escuela	
	Atención	Protocolos para la consolidación de la Ruta Integral de Atención para la Convivencia Escolar	

Fuente: elaboración propia.

Diseño metodológico del estudio

Se diseñó una metodología cualitativa de investigación social, basada en entrevistas y grupos focales, con personas de interés específico sobre cada una de las acciones establecidas como objeto de la investigación. A continuación, se presentan algunas consideraciones generales para cada una de las técnicas mencionadas:

Entrevistas semiestructuradas:

Se diseñó un trabajo de campo con 20 entrevistas semiestructuradas a personas consideradas de interés por su conocimiento y experiencia en el desarrollo de las acciones de política pública educativa objeto de la investigación evaluativa. El criterio principal para la selección de las personas a entrevistar es el amplio conocimiento de los planes y programas ejecutados y la participación en el diseño y/o en la ejecución; es decir, deben ser personas que hayan estado vinculadas a la Secretaría de Educación del Distrito en algún momento de la administración “Bogotá Mejor para Todos” 2016-2020.

Así mismo, se invitó a participar a personas de reconocida trayectoria académica cuyo énfasis ha sido el estudio de políticas educativas. Las temáticas de las entrevistas fueron clasificadas en las relacionadas con calidad educativa, por un lado; y con convivencia, paz y clima escolar, por el otro; y cada entrevistado/a aportó en uno de estos grupos de temas.

Teniendo en cuenta la contingencia de la cuarentena obligatoria, las entrevistas fueron diseñadas para realizarse virtualmente, es decir, a través de videoconferencia, y fueron debidamente grabadas. Para lograr un mayor aprovechamiento del tiempo y del medio por el que se realiza la entrevista, se envió previamente a la persona a entrevistar una guía de preguntas y/o tópicos de conversación, para su preparación. Cada entrevista fue diseñada para una duración no mayor a una hora, y contó con su debido consentimiento informado.

Siendo semiestructurada, el objetivo de esta conversación fue el de obtener la mayor información de los/as entrevistados/as, por lo que se lanzaron temas de interés para su desarrollo y priorización por parte de la persona participante; y no se contó con un cuestionario preestablecido.

Para la sistematización de las entrevistas resultantes, estas deberían ser transcritas en su totalidad y los contenidos posteriormente codificados en una matriz de sistematización, siendo el sustento del análisis para el estudio.

Grupos focales:

Se propuso realizar 4 reuniones grupales, así: una acerca de competencias básicas (lectoescritura, lógica matemática, uso de tecnologías digitales y bilingüismo) y educación inclusiva; una acerca de competencias socioemocionales y ciudadanas y problemáticas sensibles; una acerca del uso del tiempo escolar (jornada única y formación integral), trayectorias completas y reconocimiento a la labor docente; y una acerca de participación, entornos escolares y alianza familia-escuela.

Para estas reuniones se convocó a los/as mismos/as entrevistados/as, de acuerdo con su experticia. El número ideal de participantes en cada grupo es de 5 personas, para garantizar la adecuada participación de todas y la optimización del tiempo y los recursos tecnológicos. La guía de conversación gira alrededor de los componentes de la matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas relacionadas con cada acción de política pública objeto de la investigación), como se explicó en el apartado Valoración DOFA (p. 7 de este documento). El ejercicio fue diseñado para llevarse a cabo con una duración de dos horas, vía videoconferencia grabada, y con consentimiento informado de sus participantes.

Al igual que con las entrevistas, los contenidos de cada reunión deberían ser debidamente transcritos y posteriormente codificados en una matriz de sistematización, y será el sustento del análisis para la evaluación.

Desarrollo del estudio

Una vez surtida la etapa de ajuste del diseño del estudio, proceso desarrollado bajo las directrices del responsable académico del mismo, se procedió a diseñar los protocolos de realización de las entrevistas y los grupos focales, se organizaron las citas para las entrevistas y los grupos focales, logrando realizar 20 entrevistas y 4 grupos focales, todo lo cual fue debidamente grabado.

Entrevistas

Se llevaron a cabo 20 entrevistas, así:

Tabla 2. Entrevistas

Número entrevista	Nombre entrevistado/a	Perfil del(la) entrevistado/a	Fecha entrevista	Línea temática	
				Calidad educativa	Convivencia y paz
1	Orlando Pulido	Experto en educación y políticas públicas	abr-29	X	
2	Mireya González	Experta en formación docente; trabajó en la Dirección de Formación Docente de la SED durante “Bogotá Mejor para Todos”	abr-29	X	
3	Helberth Reales	Director Local de Educación de Fontibón; trabajó en la SED durante “Bogotá Mejor para Todos”	abr-30		X
4	Ma. Clara Melguizo	Experta en convivencia; ha trabajado en seguimiento a políticas públicas educativas	abr-30		X
5	Norberto Barrero	Docente IED El Salitre - Suba	may-04		X
6	Gloria Rodríguez	Experta en convivencia y competencias socioemocionales y ciudadanas	may-04		X
7	Andrés Beltrán	Docente; ha trabajado en la conformación de redes de docentes	may-05	X	
8	Alejandro Álvarez	Experto en educación y políticas públicas	may-05		X
9	María del Carmen Murcia	Directora IED Gerardo Paredes	may-06		X
10	Luz Deyanira Cuervo	Orientadora IED Germán Arciniegas	may-07		X
11	Luz Mery Pulido	Directora IED Castilla	may-07	X	
12	Ana Brizet Ramírez	Docente IED República de Colombia hasta 2019; maestra universitaria en formación de maestros; ha trabajado en la conformación de redes de docentes	may-08	X	
13	Hugo Florido	Rector IED República Bolivariana de Venezuela	may-08	X	
14	Carlos Eduardo Galán	Rector IED Aquileo Parra	may-08	X	
15	José Israel González	Orientador y docente	may-11		X
16	Edwin Ussa	Director de Participación en la SED, actual administración	may-11		X
17	Erick Ariza	Rector Liceo Femenino Mercedes Nariño	may-14	X	
18	Claudia Taboada	Funcionaria de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED desde hace doce años	may-15	X	
19	José Armando Ruiz	Coordinador Observatorio de Convivencia Escolar de la SED	may-19		X
20	Jaime Hernández	Funcionario de la Dirección de Ciencia, Tecnología y Medios Educativos de la SED desde hace quince años	may-22	X	

Fuente: elaboración propia.

Grupos focales

Se llevaron a cabo los siguientes grupos focales:

Tabla 3. Grupos focales

Grupo	Temas	Fecha	Participantes					
			1	2	3	4	5	6
1	JU/Formación integral/ Reconocimiento a maestros/ Innovación	19/05/2020	Omar Orlando Pulido	Andrés Beltrán	Luz Mery Pulido	Carlos E. Galán	Ana Brizet Ramírez	
2	Competencias ciudadano siglo XXI/ Inclusión	19/05/2020	Erick Ariza	Hugo Florido	Jaime Hernández			
3	Alianza familia escuela/Entornos escolares/Participación	20/05/2020	Gloria Rodríguez	Edwin Ussa	Norberto Barrero	Helberth Reales		
4	Educación socioemocional/ Problemáticas sensibles (riesgos)	21/05/2020	Ma. Clara Melguizo	Luz Deyanira Cuervo	Ma. Del Carmen Murcia	José Armando Ruiz	Alejandro Álvarez	José Israel González

Fuente: elaboración propia.

Proceso de sistematización de la información

Una vez realizadas las entrevistas, las respuestas fueron detenidamente revisadas teniendo como base las transcripciones y las grabaciones de los videos realizados, y clasificadas en una matriz de sistematización de acuerdo con los temas trabajados, que corresponden a los componentes de la política pública educativa. De las transcripciones se extractaron fragmentos textuales, que fueron ubicados en las celdas correspondientes.

La matriz se organizó por cada uno de los ejes estratégicos, más un conjunto de categorías emergentes, como se observa en los siguientes registros de identificación de variables, presentados como ejemplo:

Tabla 4. Eje estratégico de calidad
(registros de identificación de variables parte 1)

Nombre entrevistado/a	Fecha entrevista	Generalidades Calidad	Calidad									
			Competencias básicas				Tiempo escolar		Gestión pedagógica			
			Lectoescritura	Matemática	Lengua extranjera	Tecnologías digitales	Jornada única	Formación integral	Gestión pedagógica	Ciclos	Trayectorias completas	
Orlando Pulido	abr-29	Definida como tecnologización de la cultura y de la educación					La jornada única se debe implementar desde un enfoque de derechos y con responsabilidad intersectorial					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Eje estratégico de calidad
(registros de identificación de variables-continuación)

Nombre entrevistado/a	Fecha entrevista	Calidad (Continuación)						Inclusión y educación diferencial
		Uso del tiempo escolar			Reconocimiento docente			
		Recurso humano	Infraestructura	Servicios	Formación avanzada	Formación permanente	Innovación	
Orlando Pulido	abr-29				“(…) una de las fortalezas que yo le veo al plan sectorial pasado es justamente esa, la manera como trabajó el tema de la formación docente, porque a pesar de estar inscrito en este gran tema de la calidad y casi todo lo que se plantea está ahí... Hubo un avance en la conceptualización del tema de la formación porque integró hacer lo que yo te estaba diciendo hace un rato, que es articular en distintos aspectos del tema docente en una cosa más orgánica y más coherente, por ejemplo, intentó articular el tema de la formación con el tema del reconocimiento y ahí me parece que hubo un avance muy grande. Se intentó formular una política de formación docente integral, pero eso ocurrió a mi juicio circunstancialmente por las personas que llegaron allí a pensar ese tema y a trabajar con la Secretaría a darle ese enfoque y por lo que tuve ocasión de conocer en muchos casos venciendo obstáculos internos muy fuertes para poder consolidar esa propuesta que a mí me parece que debería ser digamos retomada, analizada y proyectada”	“(…) lo que hemos venido planteando también desde el enfoque de derechos en la calidad es que no hay que hablar del tema de docentes si no de cuestión docente, porque la cuestión docente integra todos los elementos del docente, integra su carácter de intelectual, integra la centralidad de la pedagogía como su saber, integra el tema de la gestión y la administración de las instituciones educativas, integra el trabajo el ejercicio del trabajo y de la profesión docente, integra el tema de la organización, integra el tema de la participación, es decir el docente no está solo para ir a echar un rollo en un salón de clase a un grupo, sino que el docente es un elemento central en la estructura de la educación, central en la estructura de la escuela y no puede ser que siga separado, por ejemplo, que un maestro no pueda ser rector o que maestro no pueda ser funcionario de la Secretaría de Educación o que un maestro no puede formular políticas públicas porque sólo esta para enseñar” (Entrevista Orlando Pulido, 20200429)		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Eje estratégico de paz y convivencia

Nombre entrevistado/a	Fecha entrevista	Paz y convivencia					
		Generalidades Paz y Convivencia	Competencias socioemocionales y ciudadanas	Alianza familia escuela	Entornos escolares	Participación y gobierno escolar	Problemáticas sensibles
Orlando Pulido	abr-29	Falta formación en ciudadanía, desde los maestros mismos. (Entrevista Orlando Pulido, 20200429)	Sobre la educación inicial de los maestros y su incidencia: “ese maestro tiene que ser un maestro que sepa en que lugar está el en relación con el mundo, tiene que ser un maestro que sea capaz de transmitirles a sus estudiantes lo importante que es ser ciudadano y que le permita a la gente entender que la ciudadanía no se agota en ir a la casa y comer y dormir y eventualmente en ir a una manifestación o echar un cacerolazo, no, hay que ser una integración digamos más allá a lo cultural y a lo político a lo ciudadano en un ámbito mayor y volver a esa idea del maestro formador, que tiene la capacidad incidir en las concepciones del mundo de la gente, que no es solamente un tipo que le enseña bien matemáticas y lenguaje a los niños y les va bien en las pruebas, sino que su ejercicio tiene una implicación social más profunda”. (Entrevista Orlando Pulido, 20200429)				

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Categorías emergentes

Nombre entrevistado/a	Fecha entrevista	Horizonte de la PP	Enfoque de derechos	Territorialidad	Intersectorialidad	Evaluación
Orlando Pulido	abr-29	Limitación en las pp cuando son períodos de gobierno, no políticas de Estado. Rupturas en los acumulados y continuidades: “no hemos sido capaces en el país y esto es un reflejo de lo que ocurre en estancias más amplias de consolidar políticas de estado en materia educativa y cuando uno entra por ahí yo diría ya entra perdiendo, ya lo primero que tiene que decir es algo negativo que caracteriza las políticas públicas y específicamente la política educativa y es que cada cuatro años cambian los énfasis, cambian los enfoques, cambian los estilos, cambian las miradas, cambian los recursos, los énfasis por que los recursos van en función de los énfasis que se tengan entonces eso produce una ruptura en la continuidad de las políticas públicas e implica una ruptura en los acumulados que se hayan podido generar durante los distintos periodos cuando lo que uno sabe es que las transformaciones en estos campos, en casi todos, pero en este campo de la educación son transformaciones a largo plazo” (Entrevista Orlando Pulido, 20200429)	Enfoque de derechos se ha venido desvirtuando: “en Bogotá se había ensayado un cambio fuerte de enfoque en materia de política educativa, en el espíritu de la constitución del 91 para poder meter a las políticas educativas en el enfoque de derechos y lo que se ha venido viendo es que progresivamente ese enfoque de derecho se ha venido desvirtuando, se ha perdido la centralidad del enfoque de derechos, que es un enfoque estratégico y que tiene que ver con la principal tensión en materia de políticas educativas que hay hoy en mundo y que se está haciendo evidente ahorritica en esta coyuntura de la cuarentena y todo eso.” (Entrevista Orlando Pulido, 20200429)	No hay nada de educación rural. (Entrevista Orlando Pulido, 20200429)	“... desde el enfoque de derechos aunque desde la otra óptica también se lo toma así tiene que ver con la intersectorialidad y con el hecho de que la política educativa no se agota solo en el plan de educación si no lo que tiene que ver cómo el sector cultura, cómo el sector recreación, cómo otros sectores salud etc., van en la misma dirección... el tema de la alimentación de los niños, por ejemplo el tema del seguro médico de los niños, todo eso tiene que ver con política educativa también, me parece que ese si es un tema que ellos digamos esta secretaria y el equipo con el que ha trabajado por justamente por su orientación economicista han tenido en cuenta el tema de la intersectorialidad que habría que ver cómo va a quedar en este plan, cierto...” (Entrevista	“... hoy nuestros sistemas educativos están siendo gestionados, administrados y planificados en función de las mediciones de la calidad por la pruebas censales y todo lo que se remedia es lo que en la prueba sale mal, ¿sí?, tenemos que mejorar en esto, tenemos que mejorar en las competencias y las pruebas censales están basadas en estándares y competencias, entonces ahí esa centralidad en la evaluación es un resultado también del énfasis en la calidad” (Entrevista Orlando Pulido, 20200429)

Fuente: elaboración propia.

Resultados: enunciados con los principales avances, debilidades y desafíos de la política pública educativa

Este apartado expone los principales elementos propuestos por las personas participantes del estudio con relación a las acciones de política pública educativa. Algunas personas se centraron más en los avances de la administración “Bogotá Mejor para Todos”, mientras otras prefirieron establecer comparaciones entre diferentes administraciones, para revelar las diferencias, continuidades y olvidos entre uno y otro gobierno distrital. Dado que la indagación también se dirigió a una mirada prospectiva, no faltan las sugerencias y aportes que de manera esperanzada lanzaron los y las participantes.

Teniendo en cuenta que las acciones de política pública se encuentran clasificadas en los grupos de calidad educativa y sus temas relacionados, y de convivencia y paz, y sus temas relacionados, este capítulo presenta

los resultados de acuerdo con tal clasificación. No obstante, en las conversaciones con las y los entrevistados surgieron temas recurrentes (como categorías emergentes) que imponen la necesidad de presentarlos en este estudio. Dichos temas aluden a importantes aspectos de la política pública actual –o bien a la necesidad de abordarlos– y se presentan aquí como el primer apartado, dada su relevancia.

La política pública educativa en Bogotá: algunos temas imprescindibles

El horizonte de la política pública

Una de las grandes limitaciones de la política educativa, que comparte con las demás políticas sectoriales, es que no logra consolidar continuidades. En el proceder de la administración pública colombiana no hay políticas de Estado, sino políticas de Gobierno, algunas de las cuales resultan contrarias a las ejecutadas en el periodo inmediatamente anterior. Además de otros entrevistados (Cuervo, 2020) (Reales, 2020), el rector de la IED Aquileo Parra lo expresa de este modo:

(...) a veces las políticas públicas lamentablemente son del tiempo que dura el Gobierno de cuatro años entonces el alcalde que ingresa, la secretaria que ingresa o el secretario que ingresa implementan con muy buena intención ciertas acciones que llegan al periodo de los cuatro años y las entierran y las dejan en el olvido. Algunas sobreviven muy precariamente y otras se mantienen en la historia de la política educativa distrital, creo que ese es uno de los problemas que yo he observado como crisis en los gobiernos que no se mantienen los equipos y más ahora una contemplación de gente provisional que no mantienen a largo plazo si no que son acciones en el corto plazo (Galán, 2020).

Esto mismo fue resaltado como uno de los aspectos más problemáticos de la educación, haciendo énfasis en el hecho de que las transformaciones sociales producto de la educación son transformaciones a largo plazo (Pulido, 2020), por lo que no resulta viable esperar tales transformaciones en un periodo de cuatro años de Gobierno.

Esta falta de continuidad, si bien a veces se debe a la necesidad política de “dejar un sello”, claramente se vuelve en contra de cada administración interesada en hacer los cambios, pues los grandes debates sobre la

transformación educativa “a cuatro años” inician con un gran entusiasmo y terminan con un afán eficientista. Como lo afirmó Mireya González:

“El segundo año sí, sí, eso es importante, pero la meta es más importante, en el tercer año ni se habla de plan sectorial y el cuarto año por favor alistémonos para el empalme y el proyecto político se pierde, entonces por eso digamos no hay un proyecto educativo que uno diga *wow* esto, sí, esto le apunta a un proyecto político” (González, 2020).

No obstante, es importante anotar que se mencionaron algunos casos en los que ha habido una buena continuidad en la política educativa, como por ejemplo los proyectos que fortalecen la educación media, cuando se ha logrado generar alianzas con entidades mixtas o privadas a lo largo de dos o más administraciones. En este punto específico el rector de la IED Aquileo Parra evidencia que un elemento fundamental en la continuidad radica en la gestión de las rectorías:

(...) creo que el papel fundamental del rector es poder tener la capacidad de mirar todas esas oportunidades que se dan en el sector público como privado, mirar qué aterriza y que llegue en última instancia a transformar el aula de clase que es lo más difícil... (Galán, 2020).

Además de la continuidad de las políticas en el tiempo, también hay un elemento respecto a la discontinuidad de las acciones teniendo en cuenta la autonomía de las instituciones y su facultad para desarrollar o no ciertas acciones. Mireya González (2020) asegura que, aunque este es un tema que lleva bastante tiempo (desde la determinación de la autonomía institucional a partir de la Ley 115 de 1994), en la administración pasada ello “estalló”, pues no hay fluidez entre la implementación de proyectos en los colegios, que son de prioridad de la administración central, y su relación con la práctica pedagógica de los maestros y la gestión de los rectores.

En este caso, al igual que la observación del rector Galán, la voluntad e iniciativa de directivos docentes y docentes en las IED resulta determinante para garantizar la fluidez, cuando esta se da. La rectora de la IED Gerardo Paredes explica:

(...) en el colegio miramos siempre la política pública y en la política pública tanto del Ministerio de Educación Nacional como en la Secretaría de Educación (...) hay proyectos enunciados sin embargo si en el colegio no hay quien lo concrete, que lo lideren, que tengan la capacidad comprensiva

de un contexto (...), puede [que en] la política pública todo eso esté dado y esté escrito pero si no hay un doliente en un colegio que implemente el proyecto, no se da, empezando por un lado es que uno encuentre unos directivos, unos profesores que estén dispuestos a desarrollar algo que este enunciado en la política pública. Dos es también que esa comprensión del contexto posibilite el desarrollo de acciones que conecten y que busquen la relación entre lo que está en la política pública y lo que está en el colegio, eso tiene que ver mucho con los liderazgos entonces en el Colegio Gerardo Paredes hemos venido trabajando por el liderazgo, pero no por el liderazgo como vertical y jerárquico desde una rectoría, sino que ha sido un liderazgo distributivo colaborativo donde los líderes se van formando en procesos y en proyectos que le permiten también darle sostenibilidad a los proyectos que han venido pasando (Murcia, 2020).

Otro elemento que surgió en las conversaciones se relaciona con la organización del sector educativo distrital, y su asociación con otros sectores. Un primer aspecto que interesa resaltar es la definición de las competencias, responsabilidades y obligaciones de las diferentes entidades del sector educativo, en especial entre algunas direcciones de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), y entre la SED y los niveles local e institucional, lo cual aún es un gran desafío no exento de problemas (González, 2020).

Uno de los principales problemas en la articulación entre la SED y las IED fue expuesto en varias conversaciones. Se trata del acompañamiento de agentes externos a las IED que, cuando hace parte directa de la SED (como los Pares de Apoyo Pedagógico (PAP)), es decir, integran los equipos de las direcciones y subsecretarías, fomentan ampliamente la articulación a partir de procesos que difícilmente se interrumpen y son los más orgánicos del sector educativo distrital (Florido, 2020); pero que cuando resulta de procesos de contratación a terceros –en la denominada tercerización laboral–, en general fomentan fracturas y discontinuidades en procesos importantes para cada colegio, pues, además de no coincidir con los tiempos escolares, también pueden introducir agendas propias no necesariamente coincidentes con los intereses de las IED y/o las directrices centrales de política educativa (Cuervo, 2020).

Respecto a su relación con otros sectores, aunque en el apartado Miradas territorial e intersectorial también se aborda, aquí es pertinente resaltar la perspectiva de una orientadora, quien asegura que todas las políticas

dirigidas a la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes deberían converger en la práctica y en la gestión en una sola:

(...) yo quitaría todas las políticas públicas que existen y solamente dejaría una y haría la política pública de infancia y adolescencia, allí invertiría todos mi recursos porque cuando yo empiezo con un ser integral de primera infancia, automáticamente va teniendo los cimientos para que sea un ciudadano, no digo de bien, porque ese bien también es reevaluado, sino que sea un ciudadano que aporte, un ciudadano crítico, un ciudadano con sentido, el que de una u otra manera construya no destruya (Cuervo, 2020).

Así mismo, y quizás en línea con lo arriba mencionado, pero haciendo énfasis en la necesidad de hacer de la gestión pública un ejercicio más pragmático, un rector asegura:

Yo creo que debería pasar de un plan prescriptivo a un plan muy descriptivo de acciones, recursos, tiempos y responsabilidades, pero responsabilidades muy concretas, y muy específicas para que se puedan materializar, con unos indicadores muy fuertes, pero no solamente a nivel de la administración central (Florado, 2020).

Ahora bien, para cerrar este primer apartado acerca del horizonte de la política, es importante resaltar el reconocimiento que con gran énfasis una de las entrevistadas hizo sobre “Bogotá Mejor para Todos” respecto a la comunicación de las acciones desarrolladas (aunque hay que anotar que este elemento no emergió mucho en las conversaciones), y a los medios utilizados para la divulgación y el fomento de la participación de la sociedad civil:

Me parece un trabajo bastante respetuoso por parte de las acciones que hay *links*, hay encuestas, hay videos, hay conferencias, hay diferentes mesas de participación en las cuales los docentes, directivos, estudiantes, padre de familia, están vinculados. Esto hace que definitivamente se escuchen las voces que las personas con intereses mancomunados o puede ser diversos, no sabemos, pero que se logre algo (Cuervo, 2020).

El enfoque de derechos

Todas las personas que aportaron a este estudio mencionaron el enfoque de derechos como base primordial de la educación pública, y también resaltaron el hecho de que dicho enfoque es aplicado en la política pública

educativa distrital desde hace muchos años, a lo largo de varios gobiernos locales. Sin embargo, es el énfasis con que se busca la garantía de los derechos lo que es centro de la mirada crítica de varias y varios entrevistados. Orlando Pulido explica que en la actualidad hay una perspectiva economicista muy marcada –con sus criterios centrales de eficacia, eficiencia y efectividad– en el enfoque implementado, lo que lo ha desvirtuado:

En Bogotá se había ensayado un cambio fuerte de enfoque en materia de política educativa, en el espíritu de la Constitución del 91 para poder meter a las políticas educativas en el enfoque de derechos y lo que se ha venido viendo es que progresivamente ese enfoque de derecho se ha venido desvirtuando, se ha perdido la centralidad del enfoque de derechos, que es un enfoque estratégico y que tiene que ver con la principal tensión en materia de políticas educativas que hay hoy en el mundo (Pulido, 2020).

Uno de los aspectos más tratados al hablar de la educación como derecho, y la centralidad de su garantía, es el carácter integral de dicha garantía. Los derechos no se cumplen a cabalidad por parte del Estado –y mucho menos se viven por parte de la ciudadanía– si hay algunos que se ofrecen y otros que no. Por lo tanto, la atención a las y los estudiantes debe ser integral: “(...) el proyecto de país tiene que garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades porque se están perdiendo unos talentos enormes o sea no todos los estudiantes parten del mismo suelo” (Beltrán, 2020).

En el cumplimiento de esta garantía, algunas personas entrevistadas resaltaron la relación que hay entre la garantía del derecho a la educación y la inclusión de poblaciones diversas. Es quizás esta articulación la que presenta mayores desafíos en la política pública actual, puesto que las entidades del Estado suelen entrar en contradicciones, dejando al margen a las personas y olvidando el carácter fundamental de la integralidad de los derechos. El rector de la IED República Bolivariana de Venezuela ilustra cómo desde el mismo sector educativo se puede llegar a negar este derecho fundamental:

(...) somos una institución que garantizamos el derecho a la educación en términos de la heterogeneidad que existen en las poblaciones, ahorita de pronto más adelante hablo un poco de enfoque diferencial, pero entendemos la educación más como un servicio, como un derecho que tienen todos los niños en edad escolar y la única condición que se merece para poder ir a la escuela es estar vivo, para la institución no existe ninguna

barrera para la cual los niños ingresen al aula de clase, disfruten del acceso al conocimiento y disfruten de procesos de participación aumenten sus posibilidades de socialización y comunicación, para nosotros no existe una barrera, en muchas ocasiones hemos encontrado barreras precisamente producto de las estructuraciones de la política pública que a veces nos obliga a cerrar la puerta, nos obliga a decir no, nos pone obstáculos para el desempeño que tienen los estudiantes, pero en lo que respecta al nivel institucional y al nivel de incidencia en esa política pública a nivel institucional, creo que lo estamos haciendo bien (Florida, 2020).

Ahora bien, resulta importante comprender que la inclusión no se trata solo del acceso, sino, especialmente de la aceptabilidad y la adaptabilidad de la garantía del derecho. Un elemento muy importante, que fue mayormente desarrollado por aquellas y aquellos quienes se refirieron a las acciones de política pública de inclusión educativa, se puede entender como el cuidado sobre los prejuicios que socialmente cargan las personas sujeto del enfoque poblacional y diferencial. Como un ejemplo, se aporta aquí la observación del actual director de Participación y Relaciones Interinstitucionales de la SED:

(...) cuando hablamos de educación rural se cree que todo debe ser como hacia el lado del agro, toda la educación se debe enfocar... ¡no! Por favor los niños de la ruralidad también quieren ser músicos, también quieren ser cineastas, también quieren ser ingenieros, arquitectos, artistas, también nos toca comprender, no es lo que la ciudad quiere, es lo que el campo requiere (Ussa, 2020).

Desde una mirada más general, un orientador escolar agrega:

(...) lo que la Constitución quiso hacer de las instituciones educativas, en últimas, es que las instituciones educativas se hicieran a la imagen y semejanza de los estudiantes obedeciendo a los componentes del derecho a la educación, por ejemplo la adaptabilidad, no es que los niños se adapten a lo que los adultos hemos planteado en los colegios, en las escuelas, sino que los colegios asuman eso y lo hagan suyo para que los niños, niñas y los adolescentes puedan en verdad ser ellos mismos, hacer uso de sus derechos, del libre desarrollo de la personalidad, de la libertad y de todos esos derechos fundamentales (González, 2020).

Aquí es claro que la mirada adultocéntrica que la mayoría de las acciones de política educativa impone, puede ir en contra de las cualidades del derecho que hemos observado.

Miradas territorial e intersectorial

Como ya se anotó en el apartado del enfoque de derechos, en la garantía de derechos es atributo principal la integralidad. Esta característica tiene su principal espacio de desenvolvimiento en el plano de la administración pública, puesto que las diferentes entidades deben articularse para garantizar una atención integral, lo que es reconocido a propósito de la gestión de la administración “Bogotá Mejor para Todos” (Pulido, 2020; Álvarez, 2020 y Melguizo, 2020).

Este reconocimiento de la articulación intersectorial, sin embargo, señala algunos aspectos que deben ser revisados: el primero es que esa articulación, desde una perspectiva economicista, busca más que la garantía plena del derecho, el cumplimiento de los estándares de eficiencia, eficacia y efectividad (Pulido, 2020) –lo cual, hay que anotar, no es negativo *per se*, sino que no debe ser limitado allí–. El otro aspecto es que la articulación intersectorial e interinstitucional se enfrenta a la inercia propia del aparato administrativo del distrito y de la nación, que se ancla en la autonomía de las entidades, como lo explica Alejandro Álvarez:

la inercia en la ejecución radica en los planes erráticos diseñados por las administraciones, siguen haciendo planes sectorializados, aquí por ejemplo, podríamos hacer mención a la actual administración que busca trazar metas y programas que suponen acción intersectorial, lo que significa que las diferentes entidades aporten a esas metas y a esos programas, pero eso se queda en la formulación porque, a su vez, cada entidad tiene su propio plan, sus propias metas, programas y proyectos porque tienen su propio presupuesto, son autónomas y rinden sus propias cuentas, el seguimiento se hace desde las diferentes entidades de control que vigilan y verifican qué tanto están cumpliendo sus metas. No sé, por diferentes razones cada entidad termina encontrando dificultades para poder cumplir con sus metas y los programas macro del plan de ciudad terminan siendo una cosa más formal que aparece en las fichas técnicas, pero no en la acción, no en el territorio, no en las poblaciones (Álvarez, 2020).

Un tercer aspecto muy relevante, aunque fue solo señalado por el docente Norberto Barrero, es el relacionado con la necesidad de establecer alianzas

con el sector productivo. Para ilustrar esa necesidad, Barrero menciona las experiencias de colegios técnicos industriales y técnicos agropecuarios, que han logrado establecer alianzas importantes con dicho sector (Barrero, 2020).

Ahora bien, la importancia de la territorialidad también se puede identificar desde la comprensión de los derechos, pues atiende a la contextualización de la política pública, es decir, a que la acción de los gobiernos atienda a la sociedad con criterios de aceptabilidad y adaptabilidad.

La territorialización de la política pública hace parte de los logros de la Constitución Política de 1991, al otorgar autonomía a los entes territoriales. En materia de política pública educativa, varios entrevistados coincidieron en otorgar un importante espacio de reflexión a este tema, pues se relaciona directamente con la participación de más actores en la vida pública, incluyendo, por supuesto, a todos los agentes educativos (Pulido, 2020; Álvarez, 2020).

Entre los aspectos más relevantes de estas reflexiones se encuentran el hecho de que en los territorios (desde las localidades, las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) y los barrios) no existe una apropiación de los planes y los programas de las entidades de nivel central, habiendo grandes posibilidades de materializarlos. En la vía opuesta, hay una alta desconfianza desde el nivel central en que en las localidades se manejen adecuadamente las acciones, generando un círculo vicioso y alimentando prácticas clientelistas en los microterritorios:

no se confía en la capacidad técnica de los actores locales de los líderes de las JAL⁶ por ejemplo de los alcaldes locales, hay como un círculo vicioso, yo desconfío porque si yo te entrego tú robas... hay una micro clientela al acecho entonces yo no voy a confiar yo no te entrego porque yo sé que allá los recursos corren riesgo y porque mis metas no se van a cumplir y porque tú no entiendes, porque tú no haces parte de la inteligencia política de quienes desde el centro gobernamos, entonces yo desconfío de ti y por múltiples razones eso es cultural, eso está arraigado en la cultura política de este país y de esta ciudad, pero por otro lado el círculo vicioso consiste en que como tú no confías en mí, me sueltas a cuenta gotas los recursos,

⁶ Juntas administradoras locales.

me controlas demasiado, me estás pidiendo cuentas todo el tiempo, me estás observando, me estás haciendo seguimiento (...)

Entonces como tú no confías en mí y me entregas a cuenta gota y me estás vigilando, yo busco cómo usar ese pequeño poder y esos pequeños recursos que tengo para hacer políticamente lo que yo quiero hacer como líder social, líder local o líder político porque yo también estuve en la política y yo debo y quiero y busco protagonismos y entonces termino siendo el que logró hacer aparecer el parque que se hizo en tu barrio, porque yo soy de la junta o porque tengo al presidente de la junta de acción comunal de tu barrio y aquí te lo entrego... Es decir, alimentan el clientelismo y allí en el espacio local el clientelismo está mucho más arraigado (Álvarez, 2020).

A pesar de este panorama un tanto negativo, surgió como elemento interesante el que la escuela, dentro de su territorio, es núcleo importante de la vida local y comunitaria, e incluso anima acciones de política pública no necesariamente educativas. En este sentido,

(...) la escuela debería ser el espacio ideal para, en parte, organizar en este caso concreto la convivencia, que la ciudad de verdad tuviera como prioridad a los niños, niñas y jóvenes, como muchas veces lo enuncia el plan “Bogotá Mejor para Todos” (Álvarez, 2020).

Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la escuela como núcleo, favorece el trabajo en red. Un claro ejemplo de las posibilidades de la gestión territorializada, atendiendo a las dinámicas locales particulares, lo expone el rector de la IED República Bolivariana de Venezuela, quien trabaja en red con los otros rectores de la localidad para obtener logros concretos:

(...) mientras que yo trazo unas metas de carácter anual y unas metas que estén dentro del micro territorio, llamémoslo institucional, dentro del meso territorio, que digamos que es local, y también unas que sean a nivel macro territorio, a nivel distrital, pues las cosas van a funcionar mejor porque date cuenta que, una localidad como la de los Mártires que es donde yo estoy, que somos ocho colegios, deberíamos tener unos indicadores diferentes a una localidad como Kennedy, como Bosa, que puede tener cuarenta instituciones, ¿si me hago entender? Los niveles de gestión no pueden ser los mismos, deben ser los mismos en términos de la categoría sobre la cual se quiere impactar, pero no pueden ser los mismos en términos de la gestión territorial porque es mucho más complejo

una localidad que tenga tanta gente a una sola localidad que nos podemos comunicar de mejor manera como ha pasado en Mártires.

Mártires ha tenido unos desarrollos maravillosos en educación inclusiva y esto ha sido posible porque somos ocho, poquitos que nos podemos comunicar y que decididamente nos hemos mirado a los ojos y nos hemos dicho hagámoslo. Entonces uno atiende indígenas el otro atiende señoras en el oficio de la prostitución, o mujeres que han sido maltratadas, entonces es un mundo de cosas que finalmente cuando hablamos intentamos hablar en un solo lenguaje y pareciera que fuera una sola institución local la que estuviera operando para garantizar el derecho de todos y todas (Florida, 2020).

La intención descentralizadora en “Bogotá Mejor para Todos” fue, así como la intención de articulación intersectorial, bastante evidente. Mireya González, desde su labor en la Dirección de Formación Docente de la SED en esa administración, manifiesta que hubo grandes esfuerzos por lograr que el nivel central no determinara las condiciones de la oferta y la demanda de la formación docente, sino que esta se pensara crítica y participativamente con las IED, sus directivos/as docentes y sus docentes, así como con las Direcciones Locales de Educación; aquí, de nuevo, aparece la inercia de los aparatajes administrativos como gran obstáculo: “A nivel central fue casi imposible de plantear aunque, había una voluntad política inicial, eso fue casi imposible, insisto es como la inercia y la forma de gestión del sistema educativo” (González, 2020).

Por último, no es posible cerrar el tema de la territorialización de la política pública sin abordar su desafío más evidente: la ruralidad, y su especificidad frente a las políticas públicas, que en general, al menos en Bogotá, son pensadas para el ámbito urbano. Pocas personas entrevistadas sacaron a colación el tema (Pulido, 2020; Reales, 2020; Ussa, 2020), pero lo hicieron contundentemente, llamando la atención sobre la necesidad de llegar a los territorios rurales con políticas adecuadas, participativas y reconocedoras de las necesidades, intereses y expectativas concretas de su población. Con todo, fue claro en las conversaciones que la política educativa tiene aún una deuda con la población estudiantil rural.

La evaluación en educación

Al surgir el tema de la evaluación educativa, dos elementos son reiterados en las conversaciones con personas expertas en educación: el primero es una crítica a la evaluación de la calidad educativa medida únicamente

por pruebas, sin detenerse en los procesos; y el segundo es la relación de la evaluación y sus resultados como medida estandarizada.

Respecto al primer elemento, se llama la atención sobre el hecho de que las pruebas tienen –obligatoriamente– que basarse en parámetros y competencias estándares que no necesariamente se compaginan con los contextos, los procesos y los desarrollos de todas las personas o instituciones que son evaluadas. Más aún, estos parámetros hacen entrar en conflicto intereses diferentes al interior de una misma comunidad educativa:

Al tema de la evaluación tú le sumas el SEICE que es el Sistema Integral para la Calidad Educativa, también le sumas la no repetencia o sea puros factores subjetivos y a eso le sumas el índice sintético de calidad, y entonces la evaluación que es procesual, que no se agota en un solo momento, se vuelve una riña y una competencia entre el rector que quiere mantener la cantidad de estudiantes o incrementarlo versus capacidad instalada cuando no hay condiciones para tener cuarenta muchachos en un salón, sino treinta o a lo sumo treinta cinco; entre el coordinador que le preocupa que semestralmente las actividades, los cortes, por ejemplo la séptima semana o la octava semana o la novena semana, dependiendo si la calificación es por bimestre, trimestre o por semestre. Entonces a ese coordinador académico le preocupa que las actividades de recuperación no lleguen oportunamente a las familias (Reales, 2020).

Estas características de los procesos de evaluación educativa revelan su relación con la concepción de calidad educativa (Pulido, 2020), pues la evaluación busca justamente medir la calidad, por lo cual es necesario revisar ambos conceptos de manera simultánea.

Ahora bien, el segundo elemento, aunque relacionado estrechamente con el primero, pone su foco de atención en la imposibilidad de estandarizar lo que en definitiva no es estandarizable, que incluso desde la misma política educativa ha sido determinado como “diferente” o dentro de lo que se considera “diverso”. El rector de la IED República Bolivariana de Venezuela, que se ha venido especializando en la atención educativa a estudiantes con diferentes grados de autismo, enfatiza en la relación entre la garantía del derecho a la educación, la atención educativa inclusiva y la evaluación del desempeño, dejando en último lugar este último elemento:

(...) para nosotros, con todo el respeto que se merecen las pruebas censales porque sí entendemos que es uno de los tantos factores que miden

la calidad de la educación, para nosotros [la evaluación] no es el centro de nuestra atención, no es el centro de nuestra preocupación, el centro de nuestra preocupación es este: que el niño entra al colegio, trabajamos sobre las cuatro características del derecho a la educación propuestas por Katarina Tomasevski, que el niño tenga acceso, que tenga un cupo, que cuente con todos los recursos y procesos de aceptabilidad (Florido, 2020).

De hecho, para no hacer referencia necesaria a la población con trayectorias diversas del desarrollo⁷ o a la población de pertenencia étnica afrocolombiana, indígena, raizal o rrom; o bien a la población rural, entre otras diversidades, vale anotar que las situaciones de grandes carencias también implican un desplazamiento de la necesidad de evaluar la calidad educativa desde parámetros estandarizados. Un docente manifiesta que es un reto confrontar diariamente el hambre de muchos estudiantes, las necesidades básicas insatisfechas de poblaciones desplazadas víctimas del conflicto, de migrantes venezolanos, etc., por lo que medir “bajo la misma categoría” a estos estudiantes –e incluso IED– pierde sentido (Beltrán, 2020).

Calidad educativa para todos en los contextos escolares

Competencias del ciudadano del siglo XXI

Como se ve más desarrollado en el apartado Competencias socioemocionales y ciudadanas, existe una diferenciación manifiesta en las personas entrevistadas acerca de lo que desde política pública educativa se entiende por competencias y por capacidades, sobre todo entre quienes defienden fuertemente un enfoque de derechos garantista. Respecto a las competencias básicas (lectoescritura, bilingüismo, competencias matemáticas y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) específicamente, un docente resaltó el peso excesivo de la determinación del sujeto escolar como un sujeto futuro emprendedor en donde la formación de empresa para la estabilidad económica es más importante que el uso de la ciencia para la transformación: aunque se le brinden importantes conocimientos en áreas como las ciencias básicas, no se abre la oportunidad para el fomento de la investigación (Beltrán, 2020).

⁷ En su conversación, el rector de la IED República Bolivariana de Venezuela aclaró que el término de población con discapacidad (o incluso en condición o situación de discapacidad) no es apropiado. Él prefiere el uso del concepto de personas con trayectorias diversas del desarrollo (Florido, 2020).

Acerca de las competencias para la lectura y la escritura, es decir, las competencias del lenguaje y la comunicación, vale resaltar que en general, las y los rectores y docentes indagados por el tema manifestaron que hubo avances positivos en “Bogotá Mejor para Todos”. En concreto, el acompañamiento brindado por la SED fue bastante apropiado, con un diseño muy dirigido a las y los estudiantes de grado 3º, quienes fueron los principales sujetos del fortalecimiento de la lectura y la escritura (Pulido, L. M., 2020). No obstante, hubo manifestaciones acerca de que temas profundos, como la lectura crítica, debieron ser asumidos como un esfuerzo institucional, y no del sector en su conjunto:

(...) enseñar a los niños a hacer lectura crítica, pero son esfuerzos casi institucionales lo que llega desde la Secretaría de Educación se complementa un poco con los que nosotros hacemos, pero todavía estamos lejos de poder desarrollar un proyecto sobre lectura y escritura que sea sostenible, que sea fuerte y que sea transformador y que realmente se observe que los estudiantes han desarrollado esa capacidad de lectura crítica (Galán, 2020).

Otro tema a tener en cuenta es el de las bibliotecas escolares, sobre el que no hubo mayores observaciones en la indagación, aunque estuvieron centradas en la falta de un apoyo y unos lineamientos concretos desde la SED.

Contrario a la lectoescritura, el bilingüismo como fortalecimiento de una segunda lengua no tuvo el acompañamiento esperado en los contextos escolares. Ello no solo por la necesidad de contar con más maestros y maestras, estrategias o materiales, sino por el hecho de que una segunda lengua no puede adquirirse en lapsos de tiempo tan cortos y separados como se puede ofrecer en la educación oficial Pulido, L. M., 2020).

Ahora bien, respecto al uso de las TIC, vale resaltar que también se echó de menos el acompañamiento y un mayor fortalecimiento de esta competencia. Teniendo como telón de fondo la actual contingencia de salud pública y el correspondiente confinamiento, las pocas habilidades en esta competencia –incluyendo aquí a las y los docentes y, por supuesto a acudientes– salió a relucir en varias conversaciones (Cuervo, 2020). La prueba del confinamiento en la casa, lo que obligó a desarrollar clases virtuales en todas las áreas, y acompañamientos y seguimiento de casos por parte de orientación escolar, demostró que, más que problemas de conectividad, el uso de aparatos, programas y recursos, y la lógica de la virtualidad sí es una competencia del siglo XXI, por un lado, y no hay una preparación práctica para ello en la ciudad.

Por su parte, pocas fueron las alusiones sobre los avances de las competencias matemáticas, por lo que se puede considerar que, o no hay claridad sobre las metas esperadas en el fortalecimiento de estas competencias –que al fin y al cabo fueron mencionadas dentro del conjunto de las competencias–, o definitivamente no hubo un desarrollo específico que distinguiera el fortalecimiento de las habilidades, competencias o la lógica matemática en los colegios.

La rectora de la IED Castilla (quien es licenciada en Matemáticas), no obstante, sí encontró que en “Bogotá Mejor para Todos” hubo un cambio positivo en el énfasis en la apropiación de las competencias matemáticas:

considero que es un acierto, que se haya proyectado el trabajo en esas áreas, porque veníamos de cuatro años donde la proyección fue un poco diferente, la proyección sobre todo a desarrollar otra serie de áreas asociadas a lo artístico, al desarrollo motriz, que también es importante, entonces creo que el enfoque que le dieron fue importante (Pulido, 2020).

Formación docente

El elemento más importante que surgió en las conversaciones sobre la formación, fortalecimiento y reconocimiento docente, es que en la administración “Bogotá Mejor para Todos” se hicieron claros esfuerzos por comprender de una manera integral al maestro y la maestra, y con ellos y ellas, a la labor docente en sí misma, como un aporte social invaluable (Pulido, O. O., 2020; González, M., 2020). Como lo propone Orlando Pulido, no se trata de hablar simplemente del tema docente, sino que desde el enfoque de derechos se busca tener una mirada comprensiva de la *cuestión docente*, donde se integre el carácter de intelectual, la centralidad de la pedagogía como su saber concreto, el tema de la gestión pedagógica, de la administración escolar, de la participación y la organización, etc.:

(...) una de las fortalezas que yo le veo al plan sectorial pasado es justamente esa, la manera como trabajó el tema de la formación docente, porque a pesar de estar inscrito en este gran tema de la calidad y casi todo lo que se plantea está ahí... Hubo un avance en la conceptualización del tema de la formación porque integró hacer lo que yo te estaba diciendo hace un rato, que es articular en distintos aspectos del tema docente en una cosa más orgánica y más coherente, por ejemplo, intentó articular el tema de la formación con el tema del reconocimiento y ahí me parece que hubo un avance muy grande. Se intentó formular una política de formación

docente integral, pero eso ocurrió a mi juicio circunstancialmente por las personas que llegaron allí a pensar ese tema y a trabajar con la Secretaría para darle ese enfoque y por lo que tuve ocasión de conocer en muchos casos venciendo obstáculos internos muy fuertes para poder consolidar esa propuesta que a mí me parece que debería ser digamos retomada, analizada y proyectada (Pulido, O. O., 2020).

Otro aspecto sustancial, que dejó en deuda a la SED en materia docente en la pasada administración, fue la falta de contundencia en el trabajo sobre la formación inicial de los y las docentes, quienes llegan a cumplir sus funciones con grandes falencias en términos de formación integral: el saber disciplinar puede ser fuerte, pero no la formación en ciudadanía (Pulido, O. O., 2020) o en pensamiento crítico.

Respecto a la formación avanzada, el tema central es el retorno pedagógico e institucional de la inversión que hace la SED para apoyar los estudios superiores de sus docentes. Esto se relaciona directamente con la necesidad de participación de los equipos de cada IED en el diseño de los planes institucionales para la formación de sus maestros y maestras, lo cual no ha podido ser aprovechado pedagógicamente (González M., 2020).

Frente al reconocimiento docente, por otra parte, en general hubo valoraciones positivas, puesto que este tema se relaciona directamente con el que más arriba mencionamos como el de la *cuestión docente*. Ello contrasta con los lineamientos actuales de la política educativa distrital, que pueden ser bastante “tibios”:

(...) en materia de maestros, el actual borrador de plan de desarrollo me parece que está en deuda política con los maestros. Poner a los maestros que la transformación se hace con ellos y con ellas (...) me parece que es muy chiquito en relación con los dos planes sectoriales anteriores, me parece que no se corresponde con la dimensión que se venía trabajando, una en clave de empoderamiento y la otra en clave de reconocimiento (González, M., 2020).

Por último, frente al tema de la innovación es importante mencionar que el apoyo a la generación de redes de maestros y maestras es altamente reconocido. Si bien hay posturas críticas del concepto de innovación, debido a que es un concepto técnico y poco pedagógico, y frente al hecho de que aún es difícil concretar la innovación en el aula (Grupo Focal 1),

en general hay una mirada positiva de la innovación educativa y del rol del maestro en esta:

(...) el sujeto maestro se relaciona no solamente con el proceso de investigación, sino con el proceso de transformación pedagógica que se nombraba a través de la innovación. El plan sectorial “Bogotá Mejor para Todos” estaba atravesado por una expectativa fuerte de transformación pedagógica y lo más importante allí era que el sujeto responsable de esa transformación pedagógica era el maestro. Con esto quiero decir que, si bien hubo un primer nivel del discurso donde la formación de docentes intentó ser un factor asociado a la calidad de la educación, finalmente la manera como se nombra a través del reconocimiento maestros y maestras le otorga un papel crítico central a todo el plan sectorial de un lado y de otro lado, la innovación como un ejercicio deseable para ser ejecutado y como un ejercicio académico riguroso que amerita ser potenciado en el saber y en la práctica de los maestros y maestras (González, M., 2020).

Una maestra (Ramírez, 2020) y un maestro (Beltrán, 2020) entrevistados, quienes hacen parte de importantes redes, manifestaron su agrado con respecto a la política de conformación de redes y apoyo a semilleros de investigación, muy ligados al ejercicio de las primeras. Estas son acciones que se espera tengan continuidad en la presente administración, y que son reconocidas como un importante aporte del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Por su parte, una orientadora agrega, para sintetizar el trabajo del sector:

Mire yo la verdad lo que le abono a la administración anterior es toda la parte que invirtió en investigación, yo no quiero echar flores ni nada así por el estilo, pero yo considero que hizo una excelente función, (...) tuvieron muy buenas publicaciones, hubo mayor acercamiento al docente, se presentaron mayores proyectos, digamos que se visibilizó un poco más lo que se trabaja en el aula, no escribimos, hacemos tantas cosas maravillosas y no escribimos y creo que el tema de investigación es excelente (Cuervo, 2020).

Educación inclusiva

El abordaje de la educación inclusiva ofrece varios desafíos, puesto que se trata de garantizar el derecho a la educación desde la aceptabilidad y la adaptabilidad de la misma, para todos y todas. Hay consenso entre las y los entrevistados respecto a que el derecho hay que garantizarlo,

y a que un enfoque integrador no hace parte del horizonte de política pública desde hace varios años. Sin embargo, lo cierto es que al hablar de educación inclusiva hay aún mucho peso sobre las condiciones para la educación de niños y niñas con trayectorias diversas del desarrollo. Es por esto que, desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, se hacen esfuerzos por afincar el concepto –y, claro, la práctica y garantía– de educación intercultural (Taboada, 2020).

Es respecto a la educación inclusiva con énfasis en la educación para estudiantes con discapacidad que existe una mayor normatividad, habiendo un plan progresivo obligatorio de educación inclusiva en todos los entes territoriales, y que debe ser cumplido prontamente. Para el caso de Bogotá, el rector de la IED República Bolivariana de Venezuela⁸ asegura que la administración ha venido avanzando en este campo, pero de manera general y no en cada una de las IED, a las cuales, en su gran mayoría, les faltan muchos recursos, pero también voluntad:

(...) ninguna entidad territorial (además de Bogotá) tiene 800 docentes de apoyo contratados directamente, somos la única entidad territorial junto con Medellín, que tenemos contratación directa los docentes de apoyo eso es maravilloso, pero hace falta voluntad política por parte de los que tenemos el “sartén por el mango” que somos los profesores, los profesores tienen que decididamente decir “sí voy a hacer educación inclusiva”, un rector tiene que decididamente decir: “sí la voy a hacer porque es un imperativo ético, porque es algo que entra en nuestra misión”, mientras eso no suceda no habrá una gobernabilidad que obligue a las instituciones a hacerlo (Florido, 2020).

⁸ Este colegio es uno de los pocos que tiene un PEI dedicado a la diversidad, y lo desarrolla a cabalidad: “(...) tenemos la escuela de formación docente en educación inclusiva yo insisto en que es el más grande que puede tener Colombia porque, no por el hecho de que sea educador de ese colegio puedo indilgar esto que voy a decir, pero sí por el hecho de ser un rector que conoce su comunidad educativa, creo que somos en el nivel público uno de los pocos colegios a nivel nacional que tiene un currículo basado en la educación para la diversidad, nosotros no tenemos un proyecto de educación inclusiva dentro del colegio, sino que nuestro Proyecto Educativo Institucional es de educación para la diversidad, toda nuestra orientación, misión, visión, digamos todo el horizonte institucional está enfocado hacia eso, entonces quiere decir que tenemos una experiencia de muchos años completamente sistematizada y curricularizada por decirlo de una manera” (Florido, 2020).

Ese imperativo ético es un principio que comparten las y los rectores y docentes entrevistados. Sin embargo, la mayoría coincide en que para la educación inclusiva es necesario contar con unas condiciones mínimas pues, si no se cumplen, es muy probable que se vulneren muchos otros derechos de las y los estudiantes (Cuervo, 2020). La rectora de la IED Castilla lo expone así:

(...) sí creo que abiertamente no funcionan entonces lo digo, si hay una cosa de la que nos quejamos algunos rectores del distrito es que la diversidad de condiciones que le están siendo asignadas a los colegios pensando en porque hay un educador especial y le hace un PIA⁹ al niño solventa sus dificultades, es absolutamente falso. Los niños llegan con una serie de problemáticas que uno dice bueno si es por tenerlos los tenemos bien hay están bien cuidaditos y en ultimas a muchos de sus papas solo les interesa eso como quien se los cuida (Pulido, L. M., 2020).

Ahora bien, las diferencias conceptuales –que implican grandes diferencias en la ejecución de acciones de atención integral– son aquí esenciales. El rector Hugo Florido, con amplia experiencia en la gestión efectiva de la educación inclusiva, aclara que la propuesta de educación para la diversidad debe obligatoriamente incluir la educación inclusiva de estudiantes con diversas trayectorias del desarrollo (Florido, 2020), entendiendo aquí que las ubicaciones de situación, condición, pertenencia e identidad ubica a todas las personas en lugares diferentes en el mapa social, con sus correspondientes ventajas y desventajas.

En este punto rescatamos la ya expuesta importancia del enfoque de capacidades y oportunidades. En palabras del mencionado rector,

creo que la política pública se ha equivocado en esas dos cosas primero, en pensar que podemos hacer educación para la diversidad sin transitar por otro tipo de materializaciones y por otra, en mantener el enfoque poblacional, yo sí creo que no es posible mantenerlo, no deberíamos mantenerlo, ¿por qué no deberíamos mantenerlo? Porque sí podríamos hablar acerca de grandes capacidades, grandes factores de capacidad de oportunidad, estoy basándome mucho en la teoría de la oportunidad de las capacidades de Martha Nussbaum, en donde dice: “Todos los seres humanos nacemos con capacidades, todos los seres humanos tenemos la gran y maravillosa

⁹ Plan Integral de Atención.

posibilidad de desarrollarlas”, pero si no encontramos en el ambiente circundante, inclusive en nosotros mismos, en la esencia del desarrollo dentro de la particularidad que tenemos, no encontramos oportunidades para potenciar esas capacidades, pues no las voy a tener y puedo ser entre comillas un niño o un joven regular porque yo no encuentro oportunidades en la escuela que me permitan avanzar, pues siempre me voy a detener y yo creo que ese es el principal problema que ha tenido la educación pública en Bogotá, que no se considera que la escuela es dotadora de oportunidades, queremos es cambiar las capacidades de los niños, todo el tiempo estamos diciendo: “Vamos a aumentar la capacidad del niño” como si fuéramos Dios, como si tuviéramos la potestad de hacer hablar al niño, o que si el lenguaje de señas es suficiente cuando yo le coloco intérprete al niño entonces ya es suficiente porque con esa técnica metida ahí, ya el niño se comunica. No, no es suficiente, hay que seguir ampliando las oportunidades para que los seres humanos podamos decir yo tengo una capacidad para comunicarme, yo tengo una capacidad para aprender, yo tengo una capacidad para participar (Florido, 2020).

No es posible cerrar este apartado sin mencionar uno de los mayores vacíos encontrados entre la intención manifiesta del PSE “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020. Se trata del énfasis en la población víctima del conflicto, sobre la que se manifestó, en general, que hay pocas o nulas acciones específicas, sea desde la atención educativa a esta población, como desde el tratamiento pedagógico de la problemática que genera la victimización (valga aquí anotar que hay algunas menciones a la Cátedra de Paz (Taboada, 2020) a este respecto). La rectora de la IED Castilla, por ejemplo, afirmó que “(...) por ahí han tratado de hacer unas capacitaciones para la atención de la población víctima del conflicto, pero pues se ha quedado solo en eso y en la entrega de uno que otro material” (Pulido, L. M., 2020).

Gestión pedagógica y ciclos educativos

En este tema no se hallan avances concretos en las conversaciones. Más allá de la mención sobre la importancia del Proyecto Educativo Institucional como base de toda la gestión pedagógica e institucional de los colegios (Galán, 2020), se evidencian tres grandes problemas en el desarrollo de la política de fortalecimiento de la gestión pedagógica: el primero se relaciona con la disponibilidad de tiempo para los debates pedagógicos necesarios y la organización de ciclos, áreas y proyectos institucionales; el segundo es el de la tercerización laboral, y el tercero, quizá más álgido,

es el del desplazamiento de la gestión pedagógica por lógicas de gestión empresarial.

Sobre el primer problema, rectores y docentes aseguran que es vital contar con espacios para generar debates pedagógicos que sean profundos y no sean meramente instrumentales (Ramírez, 2020) o respondan a urgencias coyunturales. Sin embargo, parece claro que en la práctica no existe el tiempo necesario:

Los ciclos generaron alguna dinámica bien interesante, por lo menos se piensa un poco en la articulación, integración curricular, se pensaron espacios, pero un colegio con tres jornadas es muy complejo porque el tiempo es muy limitado y la cantidad de tiempo que tiene el profesor en el aula de clase son veintidós horas más atención a padres, más tiempo de investigación o sea el tiempo del profesor es muy limitado y la gente al final dice yo cumplo mis seis horas y de ahí para allá... entonces los espacios de conversación y de diálogo, de espacios para compartir un poco la construcción colectiva entre diferentes áreas interdisciplinarias es complejo.

Sin embargo, de ahí salieron estrategias que mantienen al equipo de por ciclos, trabajamos coordinadores por ciclos, no se separa el coordinador de disciplina y convivencia, sino que ellos manejan integralmente todo el procesos de los niños (Galán, 2020).

Por último, hay que hacer énfasis en el tercer problema mencionado: la imposición de lógicas ajenas al campo educativo para dar cuenta de la gestión escolar. Esto, para muchos críticos de los conceptos de calidad limitados a la eficacia, la eficiencia y la efectividad, va en contra del desarrollo pedagógico. Una docente expuso su experiencia al respecto:

(...) yo participé en la educación media durante los últimos ocho años, y pues allí logramos generar un trabajo articulado frente a mallas curriculares, frente a los propósitos formativos de los estudiantes revisando cómo mejorábamos y fortalecíamos las didácticas, cómo generábamos un debate con lo pedagógico. En mi caso, fue adelantado desde lo que implica generar procesos desde la investigación formativa en la consolidación de semilleros escolares. Entonces digamos que eso hace parte de los procesos de gestión, sin embargo también la gestión ha sido atravesada por todos estos procesos de la tecnología educativa y de los lenguajes empresariales que son los que ponen a los equipos de gestión, equipos de calidad de las instituciones a desarrollar una serie de acciones que efectivamente yo

veía que muchas veces son por el activismo, como te decía, por el sentido de entregar y cumplir con algo, pero que además muchas veces disfrazan la realidad educativa para ponerlas en lenguajes y palabras bonitas que muchas veces no muestran lo que acontece.

Entonces son elementos que se deben pensar además porque la Secretaría contrata procesos para certificar a las instituciones y esto nos mete en unas lógicas también absurdas desde lo administrativo que desdibuja lo pedagógico (Ramírez, 2020).

Transiciones efectivas y trayectorias completas

Aunque en “Bogotá Mejor para Todos” se especifica claramente la necesidad de fortalecer y propiciar los pasos fluidos entre los niveles educativos, para el caso de la educación inicial el balance es que es poco lo que se avanzó y más bien se retrocedió en términos de proponer una escuela abierta a las y los niños más pequeños (Barrero, 2020; Pulido, L. M., 2020). La rectora de la IED Castilla hace énfasis en dos elementos importantes: el primero es la falta de coherencia entre la política nacional y la distrital respecto al preescolar de tres grados, pues el Ministerio de Educación Nacional sigue con reconocerlo. La segunda es la falta de continuidad entre las últimas administraciones distritales. Por ello, afirma que:

(...) si no hay una política unificada del Estado como tal, del Gobierno Nacional y de Bogotá, pues hay cosas que resultan absolutamente complejas de ejecutar, en este momento, yo creo que la garantía para esa trayectoria del ciclo educativo es simplemente estar de cinco años hasta los veinte porque hay estudiantes de veinte años que siguen estudiando en los colegios (Pulido, L. M., 2020).

Además de ello, es importante reconocer que no se trata de reproducir guarderías en los espacios escolares, sino de ofrecer un verdadero desarrollo integral, con un amplio componente pedagógico. En palabras del rector de la IED Aquileo Parra, se trata de ofrecer un proyecto

que sea útil para los profesores y para los niños y los padres de familia porque no es hacer unos convenios con la Secretaría de Integración Social ni dar cobertura, entonces decir ya tenemos más niños en el colegio, ya tenemos primera infancia, pero realmente está un poco desentendida la primera infancia (Galán, 2020).

Ahora bien, el tema del fortalecimiento de la educación media parece ser mucho más claro –no así quizás el paso a la educación superior–. Vale anotar que este fortalecimiento, como lo expone el rector de la IED Aquileo Parra (a quien citamos en extenso a continuación), no es una novedad, puesto que tiene un largo recorrido en las prioridades de la política educativa distrital:

(...) es un tema que se ha venido discutiendo más de diez o quince años, se han hecho foros, seminarios tratando de que la educación media sea una transición entre la escuela y la educación técnica, tecnología universitaria, como darle pertinencia de pronto, en lo mismo que le digo, desde la época de Cecilia María Vélez se discutió bastante, más adelante con el gobierno siguiente de Abel Rodríguez pues que estuvo también en la Secretaría de Educación, se le dio importancia y se mantuvo con un presupuesto importante y en alianza con las universidades o instituciones de educación superior se pudieron mantener un tiempo. Sin embargo, en los últimos cuatro años con la política de la Secretaría de Educación le dio importancia fue a los indicadores de resultados de pruebas ICFES y resultados de pruebas internacionales, entonces el mismo proceso de contratación fue muy lento y esa fuerza que tenía la educación media se disminuyó, sin embargo, se mantuvo por parte de los profesores que vienen con un proceso en el caso del Colegio con la Universidad de La Salle, pero al comienzo fue bastante complejo porque los estudiantes no estaban acostumbrados a ir en jornada contraria, madrugar, estar todo el día en el colegio, hubo muchas dificultades: los espacios, los escenarios, la dotación, los laboratorios digamos toda esa logística no está adaptada en lo que se quiere en la formación de los estudiantes (Galán, 2020).

El asunto más mencionado es la fuerte articulación que las IED han logrado con diferentes universidades, y las interesantes opciones que frente al futuro académico de los chicos y chicas se abren. Infortunadamente, existe el problema de que no hay cobertura suficiente para toda la matrícula es educación media, por lo que muchas de esas oportunidades se les brindan a unos pocos. La directora de la IED Castilla lo explica:

(...) la universidad dentro de lo que la Secretaría de Educación aprueba en términos presupuestales y la cantidad de colegios que tenga y la cantidad de estudiantes que tenga cada colegio determina cuántos cupos [para asistir a diferentes espacios universitarios, como inmersión] le va a dar a cada colegio, o sea que es la universidad la que dice “el colegio tiene tantos cupos y ya” entonces el colegio entre sus estudiantes pues determina quienes son

los interesados. En el caso de Castilla nosotros le hemos hecho como un reconocimiento a los estudiantes de mejor desempeño obviamente como no se pueden todos entonces convocamos a los de mejor desempeño les decimos “hay esta oferta si les interesa díganos a quien les interesa y ya por orden de resultado académico” (Pulido, L. M., 2020).

Otra rectora, de la IED Gerardo Paredes, expone una experiencia mucho más positiva, lo que corrobora el hecho de que mucho del éxito de las acciones de política pública se debe a las iniciativas y gestiones que independientemente pueden lograr las directivas docentes en los territorios.

(...) la articulación con el SENA y nos ha dado muchísimos logros y buenos resultados porque ya nosotros tenemos una retención de los estudiantes para el paso a la educación superior mayor del 80% o sea que los estudiantes se quedan en el tecnólogo o pasan a las universidades, y cuando están en el tecnólogo ellos salen con un contrato de aprendizaje durante el tiempo que están estudiando y después generalmente las empresas los ubican, le estamos apuntando a que el padre de familia tenga la seguridad de que su hijo termina en el colegio con doble titulación y que en se procesó también llegan como ayudar a mejorar la calidad de vida de su familia y la calidad de vida propia. Entonces ese reconocimiento del padre de familia es alto y estamos mirando cómo podemos hacer un estudio de impacto (Murcia, 2020).

Hay un problema que atraviesa la atención a la educación media: el de la contratación, que, como en otros casos de proyectos de la SED, implica siempre un desfase con el calendario escolar y una pérdida de oportunidad en tiempo y experiencias para las los estudiantes (Pulido, L. M., 2020).

Uso del tiempo escolar y formación integral

Los avances en la implementación de la jornada única no son grandes, en especial porque tal implementación choca con condiciones objetivas bastante complejas para un gran número de IED. En las conversaciones no surgen argumentos contrarios a la necesidad o al reconocimiento de las bondades de la jornada única, o de un uso amplio del tiempo escolar.

Aunque conscientes de las necesidades apuntadas en las críticas por parte de la mayoría de las y los maestros (sindicalizados o no), hay docentes que le apuestan a la estrategia:

Yo diría que la jornada única es algo que hay que apuntar, o sea cuando uno le pregunta a la mayoría de los profes dicen: “no tenemos las condiciones, no está la infraestructura, no están los comedores, habría hacinamiento”, pues yo diría que hay colegios en los que se puede, pues los profesores tenemos que ceder. Lo que pasa es que muchos profes estamos en un lugar conforme, no queremos ceder y nos asusta que de pronto sean las seis horas adicionales, o sea que se conviertan en 8, pero yo creo que si uno lo piensa como un proyecto de país la jornada única es fundamental (Beltrán, 2020).

El cumplimiento de unas condiciones para el cumplimiento cabal de la jornada única implica esfuerzos que sobrepasan la capacidad de las IED, aunque los rectores estén totalmente dispuestos (Florido, 2020; Galán, 2020). Todas y todos los rectores entrevistados aclararon que no se pueden acoger a la implementación, dada la hasta ahora insalvable relación entre la jornada única en términos de calidad educativa y la cobertura: efectivamente, en colegios grandes, implementar la jornada única implica “sacrificar” un alto número de estudiantes, quienes deben ser incorporados a otras IED, lo cual no es muy factible.

La rectora de la IED Castilla apunta a otro tema poco abordado, y es la marginación de los colegios que no se acogen a la implementación. Esto puede desembocar en un círculo de exclusión de colegios que, pese a sus esfuerzos o a las imposibilidades (sean logísticas, de infraestructura o de cualquier otra índole) no han implementado la jornada única:

(...) algo que ocurrió en los últimos cuatro años muy fuerte y de lo que nos quejamos los rectores, es justamente la priorización de colegios que tienen jornada única para todas las cosas, ¿sí? (...) Entonces los colegios de jornada única son los recursos didácticos, los elementos deportivos, es a los que les dan la salida al teatro, por ejemplo cuando estuvo el *Circo del Sol*, ¿a quiénes llevaron? Exclusivamente a los de jornada única; hubo una vez, por ejemplo, que llegó una convocatoria para ir a, creo que era para expo tecnología, y para que los colegios presentáramos los proyectos, yo inscribí a mi colegio y la respuesta después fue: “qué pena, pero eso era solo para colegios de jornada única” (Pulido, L. M., 2020).

Un último elemento que interesa resaltar aquí es el de la formación integral en el marco de la jornada única. Aunque no surgió mucha información acerca de este tema en particular, vale destacar el énfasis sobre

el necesario seguimiento de la formación integral en las IED, el cual no es regular ni sistemático:

(...) todos estos procesos para potenciar procesos de formación integral de las comunidades han sido muy validos sin embargo, lo que yo veo ahí es que no tiene como el debido monitoreo y seguimiento estoy hablando específicamente de los club, de los centros de interés de los proyectos de tiempo complementario aunque unos que están muy bien organizados, yo lo reconozco es una labor de entidades que los agencian, también digamos que creo que faltan mayores procesos de seguimiento y monitoreo de las condiciones reales, ¿no?, como es la auditoria desde la realidad concreta que se vive en las instituciones porque los programas pueden ser los mismos, pero al ser implementados en las instituciones, pues uno sabe que el contexto en las realidades varían, ¿no? y que todas estas condiciones hacen que hallan unas marcas diferenciales en la implementación de los programas, entonces yo sí creo que hacen muchísima falta como este seguimiento particular (Ramírez, 2020).

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

Competencias socioemocionales y ciudadanas

Este es quizá uno de los temas más complejos dentro de los componentes de la política pública dirigidos a la convivencia escolar. Ello, no porque no se vea positivo el trabajo pedagógico dirigido al fortalecimiento de lo socioemocional y la formación ciudadana –que todas y todos los entrevistados indagados reciben con gran satisfacción–, sino por los diversos énfasis, enfoques o perspectivas que se hallan al trabajar pedagógicamente estos temas. De hecho, hay un consenso general frente a que en “Bogotá Mejor para Todos” se hicieron grandes esfuerzos para trabajar tales competencias.

Una discusión permanente liga la administración anterior con su antecesora (Bogotá Humana), respecto a la diferencia entre competencias y capacidades. Si bien no se ahondará en este tema, sí hace parte de las posiciones que permiten valorar toda la política anterior, por lo que gana relevancia. Si bien no hubo quién afirmara que las competencias de hecho son pensadas para la competitividad en una sociedad individualista (lo cual es una de las críticas al enfoque de competencias), sí hubo quien afirmara que esta es una confrontación vacía y sin fundamento, pues las

competencias dan cuenta de habilidades y capacidades para resolver problemas (Hernández, 2020) en un mundo altamente diverso y cambiante.

En la otra orilla están quienes sí encuentran diferencias básicas en los enfoques, al afirmar que las capacidades se alinean con la perspectiva de desarrollo humano (Melguizo, 2020) y dependen del contexto –apareciendo aquí la teoría de las capacidades y las oportunidades–. Dice Gloria Ramírez, experta consultora en estos temas:

(...) yo creo que el discurso de las capacidades sí es de fondo, ¿por qué? Porque plantea algo que no es tan claro en el discurso de las competencias y es cómo influye el contexto para que sí se desarrollen esas competencias o capacidades, ¿sí? Yo no veo tan claro eso en todo el planteamiento de la política pública de las competencias ciudadanas, lo veo mucho más claro en todo lo que es la conceptualización de las capacidades y es que para desarrollar una capacidad se necesita que el medio me ayude a desarrollarla (Rodríguez, 2020).

Y agregamos aquí la diferencia entre competencias y capacidades, expuesta por el actual director de Participación e Integración Interinstitucional:

(...) si nos vamos a lo más básico entre competencia y capacidad ahí tenemos como dos posturas distintas, seguramente aquí llamaré a Martha Nussbaum (...), pero básicamente cuando hablamos de competencia: ¿quién es el mejor?, ¿quién es el mejor en Matemáticas? Y ese será el primero, el que no es tan bueno pasa a la cola, ¿quién es el mejor en Lenguaje?, ¿quién sabe leer mejor?, ¿quién se expresa mejor? (...). Entonces eso nos pone en una versión piramidal en donde el hombre y la mujer se paran en la punta de esa pirámide y por debajo de ellos está el resto del mundo, eso es competencia y de esa manera construimos nuestras relaciones con el planeta y con las personas (...). Por otro lado, en las competencias tomamos dos cosas, cuando hablamos de competencias además creemos que nosotros esas competencias las vamos adquiriendo por el camino a través de procesos formativos y va elevando nuestra competencia, entre más elevemos esa competencia, si logro por ejemplo entrar a la universidad más costosa que tenga mejor ranking, ¿cierto?, entonces eso eleva mis probabilidades. En cambio las capacidades tú ya las tienes, son innatas al ser humano, tú no las adquieres las vas fortaleciendo, tú no las compras, tú las tienes que poner en práctica, y en esa práctica se van fortaleciendo esas capacidades, y además, cuando hablamos de capacidades pues yo no me estoy comparando con otro ser o no, estoy estableciendo una relación

horizontal en las que tus capacidades son iguales a las mías, son capacidades que son innatas (Ussa, 2020).

Otro aspecto resaltado es la manera en que se debe asumir el aprendizaje o la incorporación de estas competencias. Esto, pues es difícil transversalizar los temas dentro del currículo y la vivencia escolar general, aunque se encuentra que es lo óptimo, como lo mencionan varias y varios entrevistados. Por ejemplo,

(...) uno entiende digamos la perspectiva que en la formación integral esté el tema del deporte, las artes, las no sé qué, la ciudadanía y convivencia tal, pero yo como lo percibiría es bueno la formación integral desde la perspectiva de que ha habido unos saberes favorecidos, unos saberes predominantes, unos saberes que de alguna manera siempre han predominado frente a unos saberes que han sido como relegados, pero no ubicaría ahí el tema de la educación socioemocional y de la ciudadanía y convivencia, sino como algo casi que transversal a toda la formación integral, porque yo creo que justamente los temas que trata la ciudadanía y convivencia y las capacidades socioemocionales y todo esto eso tiene que ser completamente transversal al currículo, o sea, yo pienso que eso tendría que abordarse desde la escuela en general (Melguizo, 2020).

Esta transversalización es importante puesto que así es más posible vincular a la comunidad educativa en su conjunto. Respecto al programa Aulas en Paz (que no ha salido a colación en otras conversaciones), el Director Local de Educación de Fontibón precisó lo siguiente, lo cual consideramos muy relevante:

(...) el tema de competencias socioemocionales, que desde la estrategia Aulas en Paz fue muy efectivo no solamente para los muchachos, sino también para las familias y para los maestros. ¿Por qué para los maestros? Por la transversalización que implica una competencia socioemocional, es decir, mirar y entender los estados de ánimo de las personas en sus diferentes matices le permite a uno, desde el aula o desde la dirección escolar tener una lectura mucho más amplia de lo que puede estar pasando no solamente en la escuela y en la familia, sino en los entornos escolares. Nosotros tuvimos la oportunidad de trabajar muy de la mano el tema de competencias socioemocionales, no falta por supuesto, el maestro o la maestra que nada le sirva, pero me parece que fue un aspecto de mucha importancia porque logró aliviar muchas tensiones, muchos pulsos que se dan al interior de la escuela, porque cada uno se sitúa en el espacio

que le corresponde, la familia en el espacio, el estudiante en el espacio, el maestro en el espacio, pero no hay esa interrelación que nos permite o que le permite a uno mirar la otredad (Reales, 2020).

La centralidad en el bienestar emocional de las y los maestros, así como la necesidad de su propia formación ciudadana (Pulido, O. O., 2020), fue otro tópico abordado en las conversaciones, puesto que las y los maestros son quienes en la escuela se relacionan de manera más directa con los niños, niñas y adolescentes, y allí está también la transversalidad del fortalecimiento de lo socioemocional: “Entonces primero la relación con los chicos. Y el segundo, dice un sabio hombre de por ahí de los que estoy leyendo ahora: ‘el cambio que quieres ver afuera, hazlo primero adentro, ¿quieres ver un mundo de paz? Cultiva la paz dentro de ti, primero que todo’” (Barrero, 2020).

Entornos escolares

El manejo de la política educativa respecto a los entornos escolares se ubica entre dos grandes polos: el centrado en la seguridad de las personas integrantes de la comunidad educativa (que puede desembocar en la concepción de una escuela “isla”), y el centrado en el fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales y comunitarias, asumiendo la escuela como otro espacio de la comunidad (que puede desembocar en la concepción de una escuela de puertas abiertas). Ejemplificaremos aquí algunos elementos en este amplio espectro, comenzando por un importante llamado a acercar esas orillas y evitar esa polarización en las acciones:

Si miramos lo que tú me planteabas sobre lo que había pasado en Bogotá Humana sobre el proyecto de INCITAR y si efectivamente se ve los dos énfasis, ¿cierto? De la apuesta por el tejido social a la apuesta por la seguridad, pero es que yo creo que ningún plan va a lograr resultados visibles si no se combinan las dos estrategias, nadie puede pensar en apostarle al tejido social si no tienes unos mecanismos que te garanticen unos mínimos de seguridad y una posibilidad de actuar yo diría incluso con mano dura en donde se sienta que hay una justicia eficaz, que sea ejemplar en el sentido tradicional de lo que dicen los políticos, sin eso apostar por el tejido social no tiene mayor efecto, pero al revés si tu solamente actúas con la ley en la mano, con el castigo, con la sanción, con la Policía, tú vas a crear desconfianza y no puedes lograr el objetivo social (Álvarez, 2020).

Ahora bien, aunque el actual director de Participación e Integración Interinstitucional aboga por una escuela abierta (hay que anotar que fue el responsable de la estrategia INCITAR en Bogotá Humana), es consciente de que algunas problemáticas como el consumo y la distribución de sustancias psicoactivas debe involucrar un acercamiento policivo, posición que comparte la rectora de la IED Gerardo Paredes (Murcia, 2020). Sobre el polo de la escuela de puertas abiertas, el director expone:

(...) lo que nosotros hicimos con INCITAR fue una apuesta política y pedagógica en la que se promovía el empoderamiento, pero no alejado en un laboratorio, en una cajita de Petri, sino en el relacionamiento que se daba entre la escuela y el territorio, en este caso el territorio más cercano que era el barrio, la cuadra, la comunidad que estaba allí cerca y se construían acuerdos o consensos conjuntos para mejorar, para generar ese entorno protector de manera colaborativa y conjunta, es decir los chicos a la salida también genera unas afectaciones, como unas perturbaciones a las casas que están cerquita, la bulla, pelear no sé qué, pero los vecinos que también están cerca a esas instituciones educativas pueden ser agentes protectores y agentes promotores de los derechos y de la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Eso no se soluciona colocando tres perros a la entrada o dos policías que chequeen a todos los niños que entran y salen, porque ya generas un visión distinta de cómo comprendes el mundo, ¿sí?, y son dos paradigmas completamente diferentes: un paradigma punitivo, un paradigma fiscalizador, un paradigma que está centrado en la competencia, ¿cierto?, en que hay que vigilar, hay que tener el ojo puesto para que no pase nada o un paradigma que está centrado en la cooperación, en la construcción de redes de trabajo colaborativo y en la que todos los actores entran a hacer de manera corresponsable agentes en esta transformación cultural que queremos lograr (Ussa, 2020).

La escuela aquí puede ser incluso el nodo central de las relaciones de la comunidad aledaña, lo que ha ocurrido con algunas experiencias interesantes (Barrero, 2020; Florido, 2020; Álvarez, 2020). Por el contrario, lo que hemos dado en llamar la escuela “isla” lo ejemplifica un orientador escolar:

(...) los colegios han seguido cerrando sus puertas, y eso, cierran las puertas no solamente en lo físico, sino también en lo relacional, entonces en la parte física uno ve en los colegios que cada vez más lo que hacen directivos docentes y órganos del gobierno escolar es: “protejámonos del entorno, coloquemos mallas, coloquemos alambres, coloquemos alarmas”, una serie

de dispositivos, incluso en el gobierno anterior con las cámaras, entonces coloquemos toda una serie de dispositivos de control, que es muy poco lo que han contribuido con la seguridad y con el bienestar. En la parte relacional creo que los mismos funcionarios de la Secretaría de Educación y de otras organizaciones han padecido el régimen de las personas que atienden en la vigilancia, entonces yo voy a hablar con el rector y no está, así este (González, J. I., 2020).

Otro tema, aunque relacionado con el anterior, son las condiciones de seguridad y de convivencia al interior de los colegios, cuestión que para algunas personas es bastante delicada, pues hay casos de agresiones incluso contra el cuerpo docente. Ante estos casos, el maestro Norberto Barrero ha capitalizado la comprensión y la construcción espacial de la escuela a través de ejercicios pedagógicos de cartografía social (Barrero, 2020).

Alianza familia-escuela

La estrategia de acercamiento efectivo entre la escuela (maestros, maestras, orientadores, orientadoras, directivos y directivas docentes) y las familias de las y los estudiantes es una de las acciones que presentan cierta originalidad dentro de las políticas educativas. Aunque las acciones de relacionamiento con padres y madres ha existido desde hace mucho tiempo (Álvarez, 2020), presentarla como un componente bien definido e independiente de los demás es novedoso. En general, hay una percepción positiva de los avances en la relación entre la familia y la escuela, con cierto tinte de continuidad con otras estrategias pasadas:

(...) lo que tú mencionabas del tema de la relación familia escuela, creo que es una de las cosas que uno podría decir que fue un trabajo novedoso de este plan y que fue una apuesta importante en este plan de desarrollo de Bogotá para Todos y que de alguna manera estableció también unas metodologías y unos *cómos* diferentes, innovadores y creo que muy diferentes a lo que se venía haciendo, porque siento que lo que se venía haciendo podría ser INCITAR, pero INCITAR tenía un perfil un poco diferente a lo que yo percibo que fue la apuesta de la alianza familia-escuela entonces, creo que sí hay algo que me parece interesante rescatar del trabajo de ciudadanía convivencia de Bogotá para Todos y es el tema de la alianza familia-escuela (Melguizo, 2020).

Esta estrategia ha significado la transformación de relaciones que en un principio se basaron en el poder que ostentaban los rectores y los maestros

como autoridad educativa (Barrero, 2020), especialistas en la educación no solo sobre sus estudiantes, sino también sobre las y los acudientes. Se trata de un encuentro con un fin común: la educación de las y los niños:

(...) se dice que siempre hay un choque entre docentes y padres sobre quién tiene la responsabilidad frente a la educación, ambos tenemos una responsabilidad y ambos somos importantes en ese proceso de educación y ambos necesitamos tener metas comunes para poder educar a los niños y a los adolescentes y niñas de una manera integral y coordinada (Rodríguez, 2020).

Hay que mencionar que en varias conversaciones surgieron casos que revelan la insistencia en el control vertical de esas relaciones, que pasa incluso por las puertas cerradas y los horarios limitados (González J. I., 2020). No obstante, esta crítica y quizás el aporte más sugestivo sea el de defender la profunda diferencia de roles y sentido social de la familia y la escuela:

bueno voy a dar un juicio aquí muy duro y muy crítico sobre dos asuntos empezando por el del ambiente adecuado que en la familia se supone que debe existir para que los niños puedan tener una línea de continuidad frente a lo que se hace en la escuela y en la familia encuentre el ambiente propicio, a mí me parece eso desacertado y parte de unos presupuestos sobre el rol de la familia y el rol de la escuela; y por eso fracasa, y por eso no hay una autonomía que la escuela debe tener frente a la familia, lo voy a decir un poco de manera extrema, eso puede tener matices claro, pero la escuela es un espacio que se inventó para diferenciar la formación de los niños de la familia, para que el niño salga de la lógica familiar, para que salga de los entramados de la crianza y de la formación filial paterna o materna, que casi siempre es más materna que paterna, para que rompa esas lógicas que son necesarias y sin las cuales los niños tampoco pueden recibir una formación completa, pero la familia es una cosa y la escuela tiene claves y códigos diferentes que se diferencian de las claves y códigos de la familia, si algo ha aportado históricamente la escuela a la formación de las nuevas generaciones es la posibilidad de sacarlos del mundo de la familia, del lenguaje, el lenguaje en el sentido de la producción de lo simbólico que representa el mundo de la familia (...). La escuela tiene ese rol y es de la modernidad, pero es para eso porque sin eso, la formación ciudadana, pero también la posibilidad de acceder al conocimiento que pasa por otros sistemas de codificación distintos a los de la familia no puedes lograr digamos lo que ha logrado históricamente la escuela, cuando tú

montas un programa para que haya un puente de continuidad entre escuela y familia en los procesos formativos escolares fracasas, porque la familia no maneja esos códigos y no tiene por qué manejarlos (Álvarez, 2020).

De esta manera la propuesta de las escuelas de padres presenta un giro interesante, y es la de que la escuela solo brinde un espacio para el encuentro entre padres, madres y acudientes, para que se facilite el intercambio de experiencias, y las y los maestros tengan la oportunidad de escuchar aspectos de sus estudiantes que de otro modo no pueden conocer (Álvarez, 2020). Este tipo de escuelas de padres fue referido en más de una ocasión (Florido, 2020; Rodríguez, 2020; Álvarez, 2020).

Participación y gobierno escolar

El tratamiento del tema de la participación y el gobierno escolar en este estudio ofreció interesantes y variados puntos de vista. Se encuentran posturas que observan críticamente la alta formalidad –pero baja efectividad– de las instancias formales del gobierno escolar (Melguizo, 2020; González, J. I., 2020; Ussa, 2020). El orientador José Israel González, por ejemplo, hizo hincapié en la falta de garantías de la participación real de todas las personas integrantes de la comunidad educativa, incluyendo a acudientes, pues, asegura que “del 100% de los agentes de la comunidad educativa, las decisiones las toman menos de un 10% y ese 90%, sigue pasivo, en su gran mayoría” (González, J. I., 2020). Por su parte, el actual director de Participación e Integración Interinstitucional se enfocó en los mecanismos para una óptima formación ciudadana y participativa:

(...) creo que la administración anterior se concentró específicamente en una participación normativa, que ya está regulada, que ya está normada y que tiene unas instancias de participación y unas maneras de participar, con que tu cumplieras con el criterio, con el indicador de las 4 reuniones por año, de los dos encuentros que tienes que hacer y que, pues todos elijan y que tengas el 100% de las actas y todas estén firmadas y bien, no importa cómo haya sido el proceso, pero con que tengas eso ya estás cumpliendo (...) pero no se arriesgaron a construir sujetos políticos distintos, cuando hablamos que queremos estudiantes con pensamiento crítico eso no se da coloreando una cartilla de derechos humanos, eso se da porque se pone en la práctica en el cotidiano vivir, tu puedes ejercer la ciudadanía y equivocarte y aprender y discutir y en esa construcción de ese tejido es que se fortalecen esas capacidades ciudadanas y no solamente se da en un ámbito regulado o normativo, eso también se da en un ámbito cotidiano,

en las decisiones cotidianas, en lo que pasa en su propio salón, en su propia clase, en lo que pasa en el descanso, en la música que van a escuchar, en la manera en como solucionan los conflictos, en si pueden o no aportar en la construcción de esos proyectos transversales de la institución educativa, en si pueden o no definir como se ve por ejemplo el manual de convivencia, en las ideas que ellos tienen se pueden materializar o no (Ussa, 2020).

No obstante en estas críticas, hay miradas que afirman que si bien hay centralidad en la norma, esta misma se ha definido mucho más y ofrece marcos normativos que facilitan tanto los ejercicios participativos como la formación de las y los estudiantes (Barrero, 2020).

Así mismo, hubo voces que manifestaron que la cualificación de la participación sí ha ido avanzando, y en especial la concepción que desde la escuela como institución social se ha ido afinando, mostrándose como un espacio privilegiado para ejercer la participación:

(...) se han dado pasos importantes en Bogotá para pensar de nuevo en la escuela como una institución sui generis que no es comparable ni con la empresa, ni con la familia como ya lo dije, ni con la Iglesia ni con las ONG, ni con las organizaciones políticas, es decir, la originalidad de la escuela como institución que tiene sus lógicas y por lo tanto sus modos de ser gobernada, administrada, gestionada. Una de esas características que le son propias es la digamos la confluencia de actores que hace que sea complejo, si el tema de gobierno escolar es complejo en parte por la heterogeneidad de los actores que intervienen en el hecho desde los niños pasando por los maestros, los directivos, los administrativos, pero por supuesto los padres de familia, tenemos un grupo poblacional propiamente heterogéneo casi que reproduce la heterogeneidad de la población y contextos sociales abiertos y hace que sea en ese sentido difícil, complejo más que difícil, pero digamos que esto estaría atravesado por el tema de la participación y otra vez yo insisto en esto, conectando con lo anterior, diferenciando los roles de cada actor, de cada protagonista de cada uno de los actores que intervienen, los niños son los niños y jóvenes tienen un lugar, participan en el gobierno pero desde su lugar (Álvarez, 2020).

La participación de las y los estudiantes en espacios más allá de la escuela se ha visto como uno de los mayores avances en la política educativa para el fortalecimiento de la participación. El mismo director de Participación e Integración Interinstitucional, citado más arriba, aplaude los avances en “Bogotá Mejor para Todos” respecto al acercamiento de jóvenes

estudiantes al Concejo de Bogotá, por ejemplo, y la consolidación de la Simulación de las Naciones Unidas (SIMONU) (Ussa, 2020). No obstante, al igual que otras personas entrevistadas (Cuervo, 2020), por ejemplo, se llama la atención sobre la deuda frente a una mayor cobertura de las oportunidades para hacer parte de este tipo de espacios.

Cabe destacar que hay maestras, maestros, orientadoras y orientadores, como Luz Deyanira Cuervo, quienes fomentan la participación de sus estudiantes en espacios distritales por fuera de la escuela y de sus programas:

¿Por qué hablo de la participación? Porque he estado no solamente desde el distrito, he estado en diferentes procesos participativos a los chicos los invito por ejemplo a que se vinculen al Consejo Consultivo, que se junten al comité de niños, niñas y adolescentes que es al Consejo de Juventud, que se vinculen al concejo de planeación o sea digamos no solamente desde la institución, sino también a nivel distrital cómo puedo empezar a colocar mi grano de arena, siento que es en realidad donde viene la participación, hay una política pública de participación, pero nadie habla de ella, esta como muy escondido. Lo que pasa es que este tipo de participación lo ejercen los cargos políticos o la participación solamente como el de mostrar, pero la participación va mucho más allá: es un trabajo colectivo, es un trabajo en equipo, es un trabajo en el cual todos vamos encaminados en un mismo fin; entonces cuando sumerced me habla del gobierno escolar pues digamos a los chicos se les fomenta que participen, se les fomenta a que sean alcaldes, a que sean personeros, a que sean... hay otro... cabildantes (Cuervo, 2020).

Ahora bien, por fuera de los espacios oficiales de participación, dentro o fuera de la escuela, es un imperativo fomentar la participación, en especial en los espacios cotidianos como el aula de clase. En general, se busca exigir que la participación de niños y niñas sea evidente, en especial como parte de la toma de decisiones (Rodríguez, 2020; González, J. I., 2020). Mientras Gloria Rodríguez, por ejemplo, recoge la siguiente posición,

(...) si de verdad usted está preparado y quiere escuchar las opiniones, usted va a tomar en cuenta lo que los niños están diciendo, de verdad en este proceso si una maestra dice: “bueno sobre qué quieren trabajar en Ciencias” y se hace todo un proceso de preguntas auténticas y alrededor de eso escucha a los niños y alrededor de eso se da un proceso de toma de decisiones, pues los niños van a aprender a participar y yo creo que se necesita un modelo, porque no es tan fácil esa transformación de la creencia

en la infancia como objeto de derechos a como sujeto de derechos. Yo creo que eso es un brinco grandísimo que no muchas personas han dado todavía, siguen creyendo a los niños como objeto de derechos: “lo tengo que cuidar”, “lo tengo que proteger”, pero no como personas que, desde el momento de vida, pueden dar opiniones, pueden participar en la toma de decisiones. Entonces para mí es más esa formación de ese sujeto político desde la aula de clase y desde el contexto educativo en general (Rodríguez, 2020).

Otro experto en asuntos de educación y convivencia pone el acento en los roles y los alcances de la misma:

(...) hay una cosa que es propia de la escuela: la jerarquía, la autoridad, o sea las jerarquías no se pueden romper porque si tú las rompes tú generas una sensación de desprotección que no ayuda a la tarea formativa. Si tú sientes que los niños ahora son los que deciden demagógicamente les puedes decir: “ustedes tienen que participar y decidir sobre esto”. No, tú no decides, tú participas, pero no decides, hay temas que no decides, lo decidimos nosotros los adultos el maestro puede decidir algunas cosas, los papás otras, pero tú no lo decides (Álvarez, 2020).

Ahora bien, vale cerrar con una experiencia sobre participación de algunos estudiantes, en ejercicio del control entre pares, lo que parece ser altamente formativo:

Hay un experimento que hizo un compañero a partir del gobierno escolar, afectando la convivencia; los mismos chicos se encargaron de identificar los problemas que había de convivencia: el de consumo de droga, el de amenaza, el de *bullying*. Por ejemplo, un grupo de apoyo de desarrollo de gobierno escolar fueron y hablaron con los muchachos y les dijeron “vamos a hacer una reunión” “viejito, qué pena, no le vamos a aceptar mas eso”... “Viejito, qué pena, mire, ya hay tres niñas que se han quejado de que usted les ha pegado, [y era un chino grande], y no le vamos a aceptar más eso”, entonces, esas dos cosas que usted me ha planteado; la inicial de convivencia y esta ahora que tocamos, creo que sería un excelente apoyo para el desarrollo de una política pública gestionada en el ámbito de la escuela y especialmente por los estudiantes y los maestros (Barrero, 2020).

Problemáticas sensibles o riesgo psicosocial

El tema del riesgo psicosocial, o de lo que puede denominarse problemáticas sensibles en la escuela, se abordó desde diferentes perspectivas por

parte de varios y varios de las y los entrevistados. Un lugar predominante al abordar la gestión de estas problemáticas en el contexto escolar lo tiene el Sistema de Alertas Tempranas, ya que allí se concreta la atención –que se espera sea oportuna y eficiente– a la persona o personas quienes se ven involucradas en estas problemáticas, que son, entre otras, las agresiones físicas y psicológicas, la ideación suicida, el embarazo adolescente no deseado, el consumo y/o distribución de sustancias psicoactivas, el pandillismo, la autoagresión (*cutting*, por ejemplo), entre otras más.

Al referirse al Sistema de Alertas Tempranas surgen dos elementos: su necesidad y la gran oportunidad que ofrece respecto a la información y a la garantía de la atención, lo cual fue muy reconocido respecto a la forma como se integró dentro del proyecto de ciudadanía y convivencia en la administración Bogotá Humana (Melguizo, 2020); y el compromiso que hay que asumir al desplegar el sistema, pues dado que es intersectorial, se puede prestar a que las entidades descarguen en otras sus propias responsabilidades (Cuervo, 2020). El actual director de Participación e Integración Interinstitucional enfatiza en que el sistema es un enfoque de atención, que debe responsabilizar a todas las entidades, por lo que a la SED le corresponde apoyar con acompañamiento pedagógico:

(...) Sistema de Alertas también es un enfoque, una manera como se atienden, se gestiona sobre todo la convivencia escolar y se atienden las situaciones críticas que se presentan en la escuela. Yo creo que mi mayor crítica a la administración anterior va en ese sentido y es en términos en que una situación crítica no se atiende solamente porque activas un protocolo, llamas al 123 y te contactas con ICBF y te descargas del problema y miren a ver cómo las otras instituciones garantes de los derechos de los niños lo solucionan y pues yo ya hice lo que me correspondía que era llamar y activar el protocolo. Nosotros elegimos una ruta un poco más compleja, claramente el Sistema de Alertas tiene que permanecer, tenemos que seguir teniendo la capacidad para que las instituciones educativas oficiales y privadas del distrito denuncien, activen este protocolo para el restablecimiento de derechos, pero no pueden estar solos, requieren de un equipo que puedan acompañarlos pedagógicamente (Ussa, 2020).

Otro aspecto importante es que surgió como un riesgo bastante actual el deterioro de la salud mental de niños, niñas y adolescentes, cuestión que poco se menciona en los planes originales para el manejo del riesgo psicosocial. Este riesgo es abordado desde el fortalecimiento de las

competencias socioemocionales, pero hace falta un mayor énfasis en su prevención y en su manejo (Cuervo, 2020; Rodríguez, 2020).

Por último, vale resaltar un elemento que fue señalado por la rectora de la IED Gerardo Paredes, a propósito del reconocido programa que uno de los maestros de su institución dirigió para evitar el embarazo adolescente. Se trata de la investigación *in situ* de las problemáticas que afectan específicamente a la población de cada colegio, es decir, aunque pueda haber implementaciones de modelos exitosos, o de programas oficiales, parece muy importante que la planta docente y las directivas docentes estén dispuestas a generar conocimiento acerca de su propio contexto, pues ello hace más adecuadas las acciones y puede generar mayor aceptación y participación. Esto relata la rectora:

El trabajo del profesor Luis Miguel en relación con la disminución del embarazo adolescente se dio en el marco precisamente de la investigación porque hemos venido buscando que esos procesos que se dan en el colegio tengan un fundamento y entonces él empieza a investigar por qué las chicas quedaban embarazadas a tan temprana edad y por qué nosotros teníamos un alto índice de embarazo adolescente y empieza hacer las observaciones y a darse cuenta de que uno de los elementos estaba centrado en lo de la cultura machista y desde esa posibilidad de construcción de la cultura machista que se daba, empezó hacer su trabajo y a mirar cómo los chicos y las chicas tenían esa cultura machista y desde ahí se movía.

Se normalizó el hecho de que si mi mamá fue madre soltera, pues yo repito la historia, entonces él empieza a mirar el problema, pero no era solo el análisis del problema, sino que había que trazar una estrategia para disminuir los embarazos y entonces el empezó con los profesores de ética, sociales y con los orientadores a buscar cómo podría disminuir el embarazo y se empieza a trabajar con algunas entidades como la Secretaría de Salud, Oriéntame y con otras entidades para buscar acompañamiento en lo que se denominó “La prevención del embarazo a través de la planificación”, entonces pues al principio fue un poco difícil porque pues no es fácil para los maestros abordar el problema del sexo, pero no abordarlo desde la mera información o desde la perspectiva únicamente biológica, había que hacerlo desde una posibilidad ética y abordar un problema que se estaba presentado en el colegio. Entonces empieza a hablarle a los chicos de su sexualidad, de los derechos sexuales que ellos tienen como jóvenes y que se empiezan a buscar estrategias de prevención (Murcia, 2020).

Conclusiones y recomendaciones

- Necesidad de atender a políticas y planes educativos de largo plazo, pues la educación no puede lograr resultados e impactos sociales con acciones de una duración de cuatro años. La principal causa de ello es la necesidad de dejar un sello de gobierno. Hay que anotar que muchas de las acciones de “Bogotá Mejor para Todos” fueron diseñadas sobre la base de un estudio concienzudo de las acciones de la administración anterior, y su continuidad o no, a veces dependió más en términos de grado (presupuestos, priorización) que de enfoque.
- Un problema recurrente es la tendencia de la política actual de tercerizar sus acciones a través de la suscripción de contratos con diverso tipo de entidades. Esto conlleva a fracturar procesos en los colegios (bien porque se modifica el operador, bien porque los contratos tienen temporalidades que no corresponden con la escolar), y a facilitar que los operadores puedan –no siempre sucede– desplegar agendas propias o lógicas que son ajenas a las de la IED en particular y a la política educativa oficial en general.
- El acompañamiento por parte de la SED es muy bien recibido en general, más cuando las personas que lo desarrollan son parte de los equipos de las direcciones de la Secretaría. Sin embargo, se requiere una mayor articulación para la llegada desde el nivel central (SED) al territorial (IED). Para ello, es vital el óptimo funcionamiento, con ajustada autonomía, de las Direcciones Locales de Educación.
- Es urgente que se reconozca la lógica particular de la institución escolar como parte del modelo social vigente. Ello, pues en muchos aspectos se está equiparando la escuela a una empresa estándar, que debe cumplir parámetros estándar. Esto aplica también para la definición y reconocimiento de roles específicos de la escuela en la socialización de las personas y en la garantía de sus derechos, que la distinguen de otras instituciones sociales, como la familia, por ejemplo, o como –de nuevo– cualquier empresa privada.
- Entre los temas tratados, resulta preponderante definir los enfoques para la formación docente y el retorno en las aulas y las

IED; para la atención de poblaciones diversas; para la atención de situaciones críticas y de riesgo psicosocial, y para el manejo de los entornos escolares.

- Amplio reconocimiento de las intenciones de articulación intersectorial y de descentralización de acciones, en la mayoría de estas.
- El confinamiento y el alejamiento de la escuela obligado por la actual contingencia de la pandemia de la COVID-19, ha demostrado grandes desigualdades y falencias en algunas de las acciones de política educativa. La falta de competencias para el uso de nuevas tecnologías es la más evidente. Más allá de ello, las desigualdades para la conectividad y el acceso a recursos en general, se convierten en los mayores desafíos de la escuela actual, pues se evidencia que esta ha ofrecido el cubrimiento de necesidades básicas a muchas y muchos estudiantes.

Referencias

Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376.

Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020*. SED.

Pulido, O. O. (2017). Enfoque de derechos en el seguimiento a la política educativa. *Magazín Aula Urbana*, (106), 3-5.

Vásquez, N., Aguilar, M. Mykietiw, G. y Torres, M. (2013). *La investigación social y la investigación evaluativa en programas sociales. Reflexiones en torno a las prácticas de investigación en dos campos distintos*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <http://www.academica.org/000-038/780>

Entrevistas referenciadas

Álvarez, Alejandro (05/05/2020).

Ariza, Erick (14/05/2020).

Barrero, Norberto (04/05/2020).

Beltrán, Andrés (05/05/2020).

Cuervo, Luz Deyanira (07/05/2020).

Florido, Hugo (08/05/2020).

Galán, Carlos Eduardo (08/05/2020).

González, José Israel (11/05/2020).

González, Mireya (29/04/2020).

Hernández, Jaime (22/05/2020).

Melguizo, María Clara (30/04/2020).

Murcia, Carmen (06/05/2020).

Pulido, Luz Mery (07/05/2020).

Pulido, Omar Orlando (29/04/2020).

Ramírez, Ana Brizet (08/05/2020).

Rodríguez, Gloria (04/05/2020).

Reales, Helberth (30/04/2020).

Ruiz, José Armando (19/05/2020).

Taboada, Claudia (15/05/2020).

Ussa, Edwin (11/05/2020).

Referencias de aportes en grupos focales

Álvarez, Alejandro (en GF4 21/05/2020).

Cuervo, Luz Deyanira (en GF4 21/05/2020).

Galán, Carlos (en GF1 19/05/2020).

González, José Israel (en GF4 21/05/2020).

Pulido, Omar Orlando (en GF1 19/05/2020).

Ramírez, Ana Brizet (en GF1 19/05/2020).

Protocolo entrevista semi-estructurada

Investigación evaluativa de la política pública educativa

El presente documento presenta las recomendaciones generales y los pautas para la realización de entrevistas semiestructuradas a personas responsables y/o conectoras del diseño y ejecución de acciones de la política pública educativa “Bogotá Ciudad Educadora”, durante los años 2016 a 2020, en el marco de la evaluación desarrollada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Preparación de la entrevista

Teniendo en cuenta la contingencia de la cuarentena obligatoria, las entrevistas serán realizadas virtualmente, es decir, a través de videoconferencia, y serán debidamente grabadas. Para lograr un mayor aprovechamiento del tiempo y del medio por el que se realiza la entrevista, se enviará previamente a la persona a entrevistar una guía de las preguntas y de los tópicos de conversación, para su preparación. Así mismo, se enviará el debido consentimiento informado, para que la persona a entrevistar lo firme y lo remita de nuevo a la o el entrevistador.

- **Duración de la entrevista:** una hora aproximadamente.
- **Requerimientos:** computador con internet, cuaderno de notas, esferos.
- **Lugar:** entrevista virtual.

Desarrollo de la entrevista

A continuación, se presentan los tres pasos que guían el desarrollo de la entrevista:

1. Presentación (duración aproximada: 5 minutos).

La entrevista inicia con el saludo y la presentación de la o el entrevistador. Seguidamente, se expondrán los objetivos de la entrevista y sobre qué temáticas se conversará. Luego se le debe explicar que toda la información recogida se usará con fines investigativos y que la entrevista será grabada.

2. Realización de la entrevista (duración aproximada: 60 minutos).

La o el entrevistador deberá seguir el orden de la guía, y tiene la responsabilidad de cambiar de tema en caso de que una temática se vuelva monótona y no se esté generando información nueva. Por el contrario, si se da un debate interesante y pertinente sobre una temática específica, es pertinente no cortar la charla y dejarla fluir.

A continuación, se presentan las preguntas a desarrollar durante la entrevista, las cuales son generales para todas las entrevistas:

- De acuerdo con su experiencia sobre este aspecto de la política pública educativa, ¿en qué considera que se ha avanzado?
- De acuerdo con su experiencia sobre este aspecto de la política pública educativa, ¿qué opinión tiene sobre el PSE “Bogotá Ciudad Educadora”?
- ¿Cuáles fueron los aciertos y aspectos positivos de las acciones [concretas, de acuerdo con los temas abordados en la entrevista] de política pública? ¿Cuáles fueron las circunstancias que ayudaron a ese logro?
- ¿Cuáles fueron las limitaciones y dificultades de las acciones [concretas, de acuerdo con los temas abordados en la entrevista] de política pública?
- ¿Cuáles las ausencias, lo que “quedó faltando”? ¿Cuáles fueron las circunstancias que impidieron que se lograra a satisfacción los objetivos?
- ¿Cuáles considera deben ser las acciones en esta materia que debe abordar el nuevo PSE?

Ahora bien, a continuación se expone el cuadro de temas generales sobre los que se realizarán las entrevistas:

Tabla 1. Política pública educativa

Política pública educativa
Competencias siglo XXI (lectoescritura, competencias matemáticas, bilingüismo, uso de tecnologías digitales).
Jornada única, tiempo escolar y formación integral.
Docentes: formación avanzada, desarrollo profesional docente, reconocimientos.
Fortalecimiento de la gestión pedagógica, ciclos, articulación y trayectorias completas.
Inclusión, género, grupos poblacionales, educación diferencial.
Educación socioemocional, ciudadanía y paz.
Alianza familia escuela.
Entornos escolares.
Problemáticas sensibles en la escuela.
Participación, gobierno escolar y gestión escolar.

Fuente: elaboración propia.

3. Agradecimiento y despedida (duración aproximada: 5 minutos).

La o el entrevistador terminará la entrevista agradeciendo a la persona entrevistada por su participación.

Protocolo grupos focales. Investigación evaluativa de la política pública educativa

Este documento presenta las recomendaciones generales y las pautas para la realización de los grupos focales con personas responsables y/o conocedoras del diseño y ejecución de acciones de la política pública educativa “Bogotá Ciudad Educadora”, durante los años 2016 a 2020, en el marco de la evaluación desarrollada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Los grupos focales, se plantean como conversaciones dirigidas por la o el investigador, alrededor de los cuatro temas principales de la investigación evaluativa: una acerca de competencias básicas (lectoescritura, lógica matemática, uso de tecnologías digitales); una acerca de competencias socioemocionales y ciudadanas; una acerca del uso del tiempo escolar (jornada única, jornada extendida), y una sobre reconocimiento a la labor docente. El esquema general de la conversación gira en torno a los elementos de la matriz DOFA, procurando realizar una descripción del asunto que ocupa a cada grupo en el cierre y finalización del PSE “Bogotá Ciudad Educadora”.

Preparación del grupo focal

Teniendo en cuenta la contingencia de la cuarentena obligatoria, los grupos focales serán realizados virtualmente, es decir, a través de videoconferencia, y serán debidamente grabados. Para lograr un mayor aprovechamiento del tiempo y del medio por el que se realiza el ejercicio, se enviará previamente a cada persona una guía con las condiciones mínimas para participar (contar con computador, internet, cuenta en Google para conectarse vía Hangouts o Google Meet; estar en un lugar tranquilo, con buena acústica y libre de interrupciones) y el debido consentimiento informado, para que lo firme y lo remita de nuevo al investigador o investigadora.

- **Duración:** aproximadamente una hora y media.
- **Requerimientos:** computador con internet, cuaderno de notas, esferos.
- **Lugar:** reunión virtual.

Desarrollo del grupo focal

A continuación, se presentan los tres pasos que guían el desarrollo del ejercicio:

Presentación (duración aproximada: 10 minutos).

Al inicio del ejercicio, se saluda y se da la bienvenida al pleno de participantes. Se explica de manera breve el ejercicio de obtener información para alimentar una matriz DOFA con prospectiva, sobre un tema específico.

Luego se debe explicar que toda la información recogida se usará con fines investigativos y que toda la conversación será grabada.

Se deberá brindar la palabra para que de manera breve se presente cada participante, explicando el rol en la SED respecto al tema que convoca al grupo.

Realización del grupo focal (duración aproximada: 60 minutos).

La y el investigador deberá seguir el orden de la guía, y tiene la responsabilidad de cambiar de tema en caso de que una temática se vuelva monótona y no se esté generando información nueva. Por el contrario, si se da un debate interesante y pertinente sobre una temática específica, es pertinente no cortar la charla y dejarla fluir. En todo caso, la moderación de la conversación debe garantizar que todas las personas participantes puedan expresarse libremente y en igualdad de condiciones, evitando que alguien tome demasiado tiempo en el uso de la palabra, o se presenten interrupciones. Solo la o el investigador podrá dar la palabra.

A continuación, se expone un cuadro por cada uno de los temas propuestos a abordar en los grupos focales, el cual será diligenciado por la o el investigador mientras se va desarrollando la conversación. Es importante que haya mucha claridad respecto a los ámbitos que se evalúan en la matriz, siendo necesario resaltar que las fortalezas y debilidades son elementos que están (o estuvieron) bajo el control de la ejecución de las acciones; y las oportunidades y amenazas hacen parte de las situaciones, circunstancias o condiciones del contexto en el que se desarrollan las acciones, y el control por parte de la SED está limitado a las gestiones, reacciones y tipos de relacionamiento que las y los ejecutores desarrollan *in situ*. Estas últimas (las oportunidades y las amenazas) deberán abordarse prospectivamente, es decir, como elemento a tener en cuenta para la planeación del PSE que se está diseñando. Aquí, las preguntas son: ¿qué oportunidades hay en el contexto, que puedan ser aprovechadas para una óptima implementación de las acciones concretas de la política pública?, y, ¿qué amenazas hay en el contexto, que se deban tener en cuenta durante la implementación de las acciones concretas de la política pública, con el fin de minimizarlas o neutralizarlas?

Tabla 2. Competencias del ciudadano del siglo XXI

Tema: Competencias del ciudadano del siglo XXI (Lectoescritura, competencias matemáticas, uso de TIC, bilingüismo, educación socioemocional, competencias ciudadanas)	
Fortalezas (elementos de las acciones de política pública; control de la SED)	Oportunidades (elementos externos a las acciones de política pública; alianzas; contexto)
Indagar sobre los aciertos, lo que debería ser continuado y cómo mejorarlo.	Indagar sobre las circunstancias que facilitan (o pueden facilitar) las acciones y sobre otros actores del sector público y privado que deberían continuar como aliados.
Debilidades (elementos de las acciones de política pública; control de la SED)	Amenazas (elementos externos a las acciones de política pública; alianzas; contexto)
Indagar sobre las debilidades, lo que podría descartarse (y por qué).	Indagar sobre los obstáculos que impiden el desarrollo cabal de las acciones y sobre la influencia de otros actores del sector público y privado que puede impedir algún objetivo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Problemáticas sensibles y entornos escolares

Tema: problemáticas sensibles y entornos escolares	
Fortalezas (elementos de las acciones de política pública; control de la SED)	Oportunidades (elementos externos a las acciones de política pública; alianzas; contexto)
Indagar sobre los aciertos, lo que debería ser continuado y cómo mejorarlo.	Indagar sobre las circunstancias que facilitan (o pueden facilitar) las acciones y sobre otros actores del sector público y privado que deberían continuar como aliados.
Debilidades (elementos de las acciones de política pública; control de la SED)	Amenazas (elementos externos a las acciones de política pública; alianzas; contexto)
Indagar sobre las debilidades, lo que podría descartarse (y por qué).	Indagar sobre los obstáculos que impiden el desarrollo cabal de las acciones y sobre la influencia de otros actores del sector público y privado que puede impedir algún objetivo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Jornada única, tiempo escolar y formación integral

Tema: jornada única, tiempo escolar y formación integral	
Fortalezas (elementos de las acciones de política pública; control de la SED)	Oportunidades (elementos externos a las acciones de política pública; alianzas; contexto)
Indagar sobre los aciertos, lo que debería ser continuado y cómo mejorarlo.	Indagar sobre las circunstancias que facilitan (o pueden facilitar) las acciones y sobre otros actores del sector público y privado que deberían continuar como aliados.
Debilidades (elementos de las acciones de política pública; control de la SED)	Amenazas (elementos externos a las acciones de política pública; alianzas; contexto)
Indagar sobre las debilidades, lo que podría descartarse (y por qué).	Indagar sobre los obstáculos que impiden el desarrollo cabal de las acciones y sobre la influencia de otros actores del sector público y privado que puede impedir algún objetivo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Formación y reconocimiento docente

Tema: Formación y reconocimiento docente	
Fortalezas (elementos de las acciones de política pública; control de la SED)	Oportunidades (elementos externos a las acciones de política pública; alianzas; contexto)
Indagar sobre los aciertos, lo que debería ser continuado y cómo mejorarlo.	Indagar sobre las circunstancias que facilitan (o pueden facilitar) las acciones y sobre otros actores del sector público y privado que deberían continuar como aliados.
Debilidades (elementos de las acciones de política pública; control de la SED)	Amenazas (elementos externos a las acciones de política pública; alianzas; contexto)
Indagar sobre las debilidades, lo que podría descartarse (y por qué).	Indagar sobre los obstáculos que impiden el desarrollo cabal de las acciones y sobre la influencia de otros actores del sector público y privado que puede impedir algún objetivo.

Fuente: elaboración propia.

Agradecimiento y despedida: (duración aproximada: 5 minutos).

La o el investigador(a) terminará el ejercicio agradeciendo a las y los participantes.

Síntesis matrices DOFA

A continuación se presentan los cuadros con la síntesis de los ejercicios realizados en los grupos focales, en los que se debatieron los diferentes temas, enfocando las fortalezas y debilidades de las acciones de política pública objeto de la indagación implementadas durante la vigencia del Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 (PSE); y las oportunidades y amenazas vislumbradas para la actual vigencia del Plan Sectorial de Educación “La educación en primer lugar” 2020-2024.

Tabla 6. Grupo focal 1

Grupo focal 1	
Temas generadores: jornada única, formación integral, trayectorias completas, reconocimiento a maestros, innovación pedagógica	
Participantes: Omar Pulido, Andrés Beltrán, Luz Mery Pulido, Carlos Galán, Ana Brizet Ramírez	
Fortalezas (énfasis en 2016-2020)	Debilidades (énfasis en 2016-2020)
<p>Jornada única</p> <ul style="list-style-type: none"> • El intento por implementar la jornada única en las localidades en que era más factible, con una articulación entre las políticas distrital y nacional. • Importante en la jornada única los procesos de transformación pedagógica con oportunidades desde las artes, las tecnologías, los deportes, la comunicación transmedia; esto relacionado con las trayectorias completas fue una fortaleza. • Esfuerzo por la continuidad en la implementación de la jornada única, lo que permite pensar como país. 	<p>Jornada única</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aún hay confusión entre las modalidades de ampliación de la jornada escolar, lo que dificulta la implementación de estas políticas, pues no hay líneas claras. • Falta claridad de la implementación de la jornada única en el terreno. • Faltan recursos económicos para la ejecución de la jornada única. • La contratación a terceros (tercerización laboral) ha dificultado la implementación de la jornada única, pues impide la fluidez de los procesos educativos, que requieren continuidad y regularidad. • Priorización de recursos en los colegios de jornada única, marginando a los demás, creando círculos de exclusión. • Falta hacer un reconocimiento contextual (situado y diferenciado) de los colegios para una implementación exitosa de la jornada única.

Grupo focal 1	
Temas generadores: jornada única, formación integral, trayectorias completas, reconocimiento a maestros, innovación pedagógica	
Participantes: Omar Pulido, Andrés Beltrán, Luz Mery Pulido, Carlos Galán, Ana Brizet Ramírez	
<p>Trayectorias completas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por el ciclo de educación inicial, el fortalecimiento de los tres grados de pre-jardín, jardín y transición. • La intención del fortalecimiento de las trayectorias completas y unas transiciones entre ciclos más adecuadas, en especial en educación media hacia la educación superior. 	<p>Trayectorias completas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarticulación de las políticas y proyectos (ejemplo de fortaleza en inicial y media y olvido de la básica), entre las direcciones de la SED e incluso entre entidades y sectores de la administración distrital (educación inicial con integración social) y con entidades mixtas y privadas. • Se disminuyeron los recursos para proyectos importantes de la administración anterior, como bilingüismo, educación media, acompañamiento de pares académicos en general. • Hay proyectos (como el fortalecimiento de lo socioemocional) focalizado en solo unos pocos grados, lo que le quita impacto. Importante que los proyectos sean mucho más extendidos. • La participación de las universidades no puede convertirse en una plataforma para su negocio; deberían participar las públicas mucho más.
<p>Reconocimiento a maestros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la formación docente. • Lineamiento de política de apoyo a redes de maestros con sus tres líneas: reconocimiento, promoción y agenciamiento, importante por la vinculación en procesos de innovación, investigación e intercambio de saberes. • Reivindicación del rol como intelectuales de los maestros. • Mayor participación de los maestros en el Comité Distrital de Formación Docente, desde sus colectivos y redes. 	<p>Reconocimiento a maestros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las acciones innovadoras de los maestros no están muy visibles o posicionadas en las aulas; a veces son acciones aisladas e individuales. • Falta articulación entre los objetivos de formación de los maestros y su implementación en el aula de clase y la institución, pero eso depende más de la institución misma. • Aún es débil el trabajo de formación de maestros en transformación en aula (no obstante, los esfuerzos del IDEP, que bajaron un poco). • El reconocimiento siempre se da desde lo oficial, lo que está a tono con la política educativa, y no se aprovecha una mirada más amplia sobre lo que ocurre fuera de esos límites para reconocerlo.
	<p>Otras apreciaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se priorizaron los proyectos que impactaban directamente en los resultados de las pruebas Saber (del ICFES). • Las entidades suelen imponer sus propias agendas, sin tener en cuenta a la IED, su contexto, intereses y expectativas. • Las jornadas pedagógicas no son suficientes para garantizar el necesario diálogo e intercambio pedagógico en los colegios.

Grupo focal 1	
Temas generadores: jornada única, formación integral, trayectorias completas, reconocimiento a maestros, innovación pedagógica	
Participantes: Omar Pulido, Andrés Beltrán, Luz Mery Pulido, Carlos Galán, Ana Brizet Ramírez	
Oportunidades (énfasis en 2020-2024)	Amenazas (énfasis en 2020-2024)
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor articulación entre la política nacional y distrital, teniendo en cuenta que la actual ministra fue recientemente Secretaria de Educación del Distrito. El reconocimiento de programas exitosos en Bogotá, para todo el país, implicaría mayores recursos para estos en la ciudad. • Alto nivel de compromiso de docentes, orientadores y directivos docentes en Bogotá. • Pacto social por la educación, para realizar alianzas estratégicas con organizaciones de todo tipo para apostarle a la transformación de la escuela. • Movilización pedagógica fuerte a través de diferentes plataformas virtuales (debido al confinamiento por la pandemia de la COVID-19). • Pacto social por la ciudadanía. • Misión de educadores y sabiduría ciudadana, que promete un ejercicio participativo real para la construcción de políticas públicas educativas. • Reconocimiento del maestro como investigador, innovador. • La coyuntura actual del confinamiento trae una gran oportunidad para repensarse la educación pública, a la que seguramente llegarán más estudiantes por la situación económica general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque hay grandes recursos económicos, falta aún mayor asignación, sobre todo para la continuación y aseguramiento de lo ya existente. • Falta de identidad educativa; esta cambia en cada Gobierno, y así es muy difícil concretar procesos. • Estancamiento en la política educativa. • Excesiva parametrización de las lógicas escolares desde el nivel central; es necesario flexibilizar según cada colegio. • Disgregación familiar y falta de apoyo a los maestros desde la familia. • Que el reconocimiento del maestro se quede solo en la visibilidad y no en la necesaria articulación pedagógica para transformaciones estructurales en la escuela. • El confinamiento por la COVID-19 ha traído una gran desmovilización de la sociedad civil.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Grupo focal 2

Grupo Focal 2	
Temas: Competencias del ciudadano del siglo XXI, inclusión	
Participantes: Hugo Florido, Erick Ariza, Jaime Hernández	
Fortalezas (énfasis en 2016-2020)	Debilidades (énfasis en 2016-2020)
<p>Competencias básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de la importancia del saber digital en la constitución del ciudadano actual; hubo avances importantes. • Importancia de la lectoescritura; es clave para, por ejemplo, evitar la deserción escolar. • Las competencias, o mejor, capacidades comunicativas también se trabajaron a través de las nuevas tecnologías, lo cual fue muy importante sobre todo al hablar de educación inclusiva. • Intentar dejar capacidad instalada en los colegios alrededor de un plan maestro de tecnología. • Renovación en los modelos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. • Diagnóstico de los maestros de Inglés. 	<p>Competencias básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discontinuidad para la implementación de los proyectos y programas. • Falta de planeación para la determinación de los recursos dirigidos a los diferentes programas (caso bilingüismo). • La implementación del fortalecimiento en matemáticas y ciencias, así como bilingüismo, fue débil. • Baja en el nivel de docentes de Inglés, por la falta de oportunidades de actualización de su saber.
<p>Inclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de lineamientos de educación inclusiva. • Ampliación de la contratación de docentes de apoyo para las aulas de inclusión, de manera directa, por lo que no hay tercerización laboral. 	<p>Inclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los lineamientos de educación inclusiva no tienen directrices claras para su implementación, o bien formas de obligatoriedad, lo cual es necesario: no se debe “pedir permiso a los rectores ni al sindicato”. • No hay un plan progresivo de educación inclusiva. • Los colegios aún no reciben a todos los niños para garantizar su derecho a la educación, y es una obligación del Estado. • Hace falta mayor articulación entre la Dirección de Inclusión y las demás direcciones, para establecer cómo las políticas macro deben llegar a las poblaciones según sus necesidades, y para tener atención concreta (por ejemplo, talento humano para contratación de profesionales de apoyo).

Grupo Focal 2	
Temas: Competencias del ciudadano del siglo XXI, inclusión	
Participantes: Hugo Florido, Erick Ariza, Jaime Hernández	
	<p>Otras apreciaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay desigualdad en la asignación de los recursos en los diferentes colegios del sistema educativo oficial (“qué importa hacer mega colegios cuando muchos se están cayendo”). • Falta de comunicación desde el nivel central, tanto de los lineamientos de política pública como de los avances y estado de implementación. • Planeación y seguimiento no realistas, donde la forma de establecimiento de metas no permite hacer una lectura adecuada de la realidad. • Alcance corto de las políticas (de Gobierno y no de Estado). • Falta de recursos económicos y de todo tipo (tecnológico, por ejemplo) para el desarrollo de los proyectos. • Las direcciones locales aún son débiles, les falta mayor papel protagónico respecto a la forma como se concretan las políticas en las localidades, en especial las relacionadas con el fortalecimiento pedagógico.
Oportunidades (énfasis en 2020-2024)	Amenazas (énfasis en 2020-2024)

Grupo Focal 2	
Temas: Competencias del ciudadano del siglo XXI, inclusión	
Participantes: Hugo Florido, Erick Ariza, Jaime Hernández	
<ul style="list-style-type: none"> • El hecho de no haber aplicado en los últimos años las pruebas Saber dirigidas a los grados 3° y 5° permitió concentrar más los esfuerzos en fortalecer mecanismos propios de enseñanza y evaluación de las competencias, lo cual generó mayor autonomía. • La pandemia ha sido una oportunidad para fortalecer sobre todo la educación ciudadana, y la toma de conciencia sobre lo que el sujeto es en la sociedad y sus responsabilidades. • La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana puede ser ese enlace que articule diferentes gobiernos, y tenga continuidad. • Aprovechamiento de toda la información existente (estudios, investigaciones). • “Crisis como laboratorio de experimentación que nos devela todas las debilidades estructurales del sistema y a partir de ellas empezar a reorganizar toda la estructura para volverla más equitativa y acorde con las necesidades del momento”. • STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática) como enfoque para trabajar las competencias (articular áreas para fortalecer competencias para responder a situaciones del entorno, desde las ciencias). • Grandes experiencias concretas, situadas y diferenciadas que pueden ser compartidas entre rectores y entre docentes (generación de redes y encuentros). • Cooperación y articulación con otras entidades, instituciones de investigación, universidades, etcétera. • El nuevo Plan de Desarrollo Distrital (PDD), que propone un nuevo contrato social y ambiental: prioridad de poblaciones para la igualdad y la equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incertidumbre respecto al futuro de lo cotidiano en medio de esta pandemia. • No hay una superación de la implementación técnica de los currículos; es necesario aportar en una verdadera transformación pedagógica y curricular. • Continuar la limitación de apearse a los indicadores de calidad impuestos por el MEN, que son estandarizados y no atienden a las particularidades de los colegios. • Desfinanciamiento en general, y más aún con la crisis derivada del confinamiento.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Grupo focal 3

Grupo focal 3	
Temas generadores: alianza familia-escuela, entornos escolares, participación	
Participantes: Gloria Rodríguez, Edwin Ussa, Norberto Barrero, Helberth Reales	
Fortalezas (énfasis en 2016-2020)	Debilidades (énfasis en 2016-2020)
<p>Alianza familia-escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de la alianza familia-escuela, muy participativa (mesas estamentales); y el foro para su lanzamiento. 	<p>Alianza familia-escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disminuyó el acercamiento que había en administraciones anteriores entre maestros y familias (esto no es de consenso). • La alianza se desvirtuó un poco teniendo en cuenta que las directrices de la relación entre familia-escuela y los contenidos del trabajo fueron determinadas por la escuela y no en un proceso de diálogo. • El trabajo de la alianza solo llegó a 30 IED, lo cual es muy bajo.
<p>Entornos escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hubo un mayor apoyo policial respecto a la seguridad alrededor de los colegios, aunque aún falta mucho. • Trabajo en la prevención del consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas. 	<p>Entornos escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de involucramiento de las comunidades en el mejoramiento de los entornos escolares.
<p>Participación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de participación fortalecido con alianzas interinstitucionales y pedagógicas importantes como SIMONU y la participación de estudiantes en el Concejo de Bogotá. 	<p>Participación</p> <ul style="list-style-type: none"> • La visión de la ciudadanía, la participación y la paz está aún muy limitada a los aspectos normativos; baja incidencia en la vida escolar y comunitaria. • La participación aún es muy formal, de papel; hay desconexión con la realidad. La SED misma no acoge a las personas para su participación (búnker). • No hubo trabajo en competencias para la participación, muy importantes desde la educación inicial y a través de todos los ciclos educativos. • Bajo presupuesto para el fortalecimiento de la participación.
<p>Otras apreciaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importante el trabajo para implementar la Cátedra de la Paz. • Fortalecimiento de liderazgo de rectores. 	<p>Otras apreciaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ruptura con la estrategia RIO, de la actual administración, lo que debilitó el accionar institucional sobre situaciones de conflicto en la escuela. • Se cumplieron las metas, pero estas no eran muy significativas.
Oportunidades (énfasis en 2020-2024)	Amenazas (énfasis en 2020-2024)

Grupo focal 3	
Temas generadores: alianza familia-escuela, entornos escolares, participación	
Participantes: Gloria Rodríguez, Edwin Ussa, Norberto Barrero, Helberth Reales	
<ul style="list-style-type: none"> • Con la nueva administración hay una gran oportunidad para plantear transformaciones de fondo, desde lo pedagógico, lo administrativo, etcétera. Ejemplo de la alimentación escolar, para revisar el modelo que es más un negocio que la vía de garantizar derechos. • Hacer investigación IAP, indagación desde los contextos específicos, desde las familias y cómo entienden la escuela; y sobre el tema mismo de la relación familia-escuela. • Construcción de la escuela como instancia de protección para muchos niños y niñas. • Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. • Continuación de la alianza familia-escuela y de la estrategia de Aulas en Paz. • Alianzas con las comunidades para el mejoramiento de los entornos escolares. • Alto número (y creciente) de docentes con posgrado que se han cualificado para potenciar su trabajo en las aulas. • La contingencia del confinamiento y los cambios en las relaciones por la COVID-19 como una oportunidad de aprendizaje, para transformar la forma de relacionarnos entre las personas y con el planeta. • Redes y muestras de solidaridad, aporta en la educación socioemocional y ciudadana. • La experiencia de los maestros del distrito, como capital fundamental para desarrollar ejercicios de participación en las escuelas. • El IDEP como entidad aliada para el desarrollo de experiencias pedagógicas importantes. • Existencia de la política pública que respalda la participación, como la de primera infancia. • Autonomía de las instituciones educativas, en términos de participación e iniciativas propias. • En el PSE actual se revive el apoyo a iniciativas de transformación de realidades, lo cual es un elemento muy concreto para la participación. • Acercamiento a la justicia restaurativa y la pedagogía para la verdad. • Varios programas de participación de los niños y las niñas, con incidencia en la política pública. • Redes de maestros por áreas disciplinarias y por territorios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioro del contexto social y espacial de los colegios, que penetra a la escuela (ejemplo consumo de marihuana). • La laxitud de las normas (Infancia y Adolescencia) permitió que el principio de autoridad de padres, madres y maestros comenzara a negociarse. • Tratar a los padres como ajenos, como “enemigos”; negarles la entrada a la escuela. • Volver a la normalidad sin transformar la forma de relacionarnos; volver, por ejemplo, al hostigamiento escolar. • Esquemas arraigados de participación, adultocéntricos y excluyentes.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Grupo focal 4

Grupo focal 4	
Temas generadores: competencias socioemocionales, problemáticas sensibles	
Participantes: María Clara Melguizo, Luz Deyanira Cuervo, María del Carmen Murcia, José Armando Ruiz, Alejandro Álvarez, José Israel González	
Fortalezas (énfasis en 2016-2020)	Debilidades (énfasis en 2016-2020)
<p>Competencias socioemocionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de “Orientación Socio Ocupacional (OSO)” y “Yo puedo ser”; pasar de “Proyecto de vida” a “Sentido de vida”, para los estudiantes de media. • La autonomía de la escuela, establecida en la Ley 115 es buen filtro para determinar las necesidades sobre trabajo socioemocional de sus estudiantes; en este caso, la inercia propia de las instituciones es positiva. • Desde la alianza familia-escuela, hubo desarrollos importantes en las competencias socioemocionales en las familias. 	<p>Competencias socioemocionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contratos de profesionales, que son ajenos a las instituciones educativas. • Los procesos de fortalecimiento de competencias socioemocionales son muy fragmentados; deben estar a través de toda la trayectoria educativa. • Desencuentro entre los procesos de las IED respecto a lo socioemocional, con la política pública del momento y con las agendas y lógicas propias de los operadores. • Las competencias socioemocionales trabajadas están reducidas a las requeridas en los ámbitos laborales y productivos actuales, desde una visión netamente empresarial. • La Cátedra de la Paz, con todas sus posibilidades, está muy reducida en las escuelas. • Fue insuficiente el acompañamiento de la SED a los orientadores. • Bajo aprovechamiento de la potencialidad de las Pruebas Ser y la encuesta de clima escolar, que no tuvieron regularidad y que no son suficientemente conocidas en la ciudad y ni siquiera en las IED.

Grupo focal 4	
Temas generadores: competencias socioemocionales, problemáticas sensibles	
Participantes: María Clara Melguizo, Luz Deyanira Cuervo, María del Carmen Murcia, José Armando Ruiz, Alejandro Álvarez, José Israel González	
<p>Problemáticas sensibles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo del Observatorio de Convivencia Escolar alrededor de los protocolos y rutas de atención. • Alta preocupación institucional por el abordaje de las problemáticas sensibles. 	<p>Problemáticas sensibles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abandono de la estrategia anterior (RIO) que fue más efectiva para abordar las problemáticas sensibles en la escuela y hubo mayor acompañamiento. • No hubo continuidad con el desarrollo de la atención a alertas tempranas en Bogotá Humana. • Falta articulación intersectorial para el manejo de las situaciones de alto riesgo psicosocial, y poco apoyo a la orientación escolar. • Falta trabajo con las familias de corresponsabilidad en el manejo de situaciones de riesgo psicosocial. • Falta de continuidad en estrategias anteriores (o en el cubrimiento y recursos) para tratar, por ejemplo, el seguimiento a la salud mental. • Falta trabajo de prevención de situaciones de alto riesgo psicosocial (pero la prevención fuerte la debe hacer el Estado a través de otras instituciones, no de la escuela-Alejandro Álvarez).
	<p>Otras apreciaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estandarización de proyectos y formas de medición y evaluación, internacionales, que se alejan de la comprensión de los contextos. • Los proyectos son inoportunos; llegan tarde a las instituciones y no se pueden desarrollar a cabalidad. • Los PEI no son elaborados participativamente; impera la mirada de las directivas. • Muchas iniciativas se cumplen solo para demostrar indicadores de gestión y cumplimiento de la administración pública.
Oportunidades (énfasis en 2020-2024)	Amenazas (énfasis en 2020-2024)

Grupo focal 4	
Temas generadores: competencias socioemocionales, problemáticas sensibles	
Participantes: María Clara Melguizo, Luz Deyanira Cuervo, María del Carmen Murcia, José Armando Ruiz, Alejandro Álvarez, José Israel González	
<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de participación desde los territorios para trabajar problemáticas concretas. • Las múltiples perspectivas que se les abren a los estudiantes respecto a sus opciones de vida, que, si bien puede estar centrado en el tema empresarial, es una oportunidad para los estudiantes de educación media ver que hay varias opciones de futuro. • El confinamiento por la pandemia ha obligado a revisar la relación entre la familia y la escuela. • Después del confinamiento, la escuela debe volver basada en otras lógicas de relacionamiento, en otras necesidades, en otras pedagogías y didácticas. • Devolver la voz al maestro para planear, trabajar los currículos y escuchar a los estudiantes. • La investigación como elemento clave dentro de los colegios (ejemplo de cómo fue base para la estrategia de 0 embarazos adolescentes, para abordar la ideación suicida o el <i>bullying</i>). • Conformación de equipos interdisciplinarios dentro de los colegios. • Rescate en esta actual administración de lo avanzado en cuanto a ciudadanía y convivencia en administraciones anteriores, y a proyectos transversales. • La escuela como lugar de acogida puede ser repotenciada después del confinamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los diseños de política no son realistas ni diseñados participativamente, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y expectativas de las comunidades en donde se deben implementar. • Modelo patriarcal de relacionamiento, no solo dentro de las familias, sino también dentro de las escuelas, autoritarismo, castigo y control. • Normativas muy punitivas, o implementadas desde un enfoque punitivo, como los manuales de convivencia, por ejemplo. • Los efectos económicos y sociales de la pandemia y el confinamiento serán muy fuertes, por lo que hay grandes retos allí para la escuela y su reinención. • En estos momentos de confinamiento el trabajo sobre lo emocional es complejo, pues en condiciones de virtualidad se dificulta el abrazo, el trabajo personalizado de orientación con los chicos que lo requieren. • Los problemas recurrentes de atención psicosocial (como la falta de celeridad o la falta de prevención) se han hecho evidentes en esta época de COVID-19. • Hay una excesiva carga de responsabilidad sobre la institución escolar para el manejo de problemáticas sociales que deben ser asumidas por otras instituciones. • Aumento de la violencia intrafamiliar en este confinamiento.

Grupo focal 4	
Temas generadores: competencias socioemocionales, problemáticas sensibles	
Participantes: María Clara Melguizo, Luz Deyanira Cuervo, María del Carmen Murcia, José Armando Ruiz, Alejandro Álvarez, José Israel González	
<ul style="list-style-type: none"> • Una vez pasado el confinamiento, y después de la labor de los profesionales de la salud, estarán los maestros y maestras como los responsables de adoptar nuevas comprensiones de la vida para los estudiantes, muy enfocadas justamente en lo socioemocional. • Posibilidad de fortalecer equipos interdisciplinarios para atender problemáticas relacionadas con habilidades y capacidades socioemocionales. • Necesidad de fortalecimiento socioemocional de los docentes, orientadores y directivos docentes para hacer frente a las dificultades socioemocionales de los estudiantes. • Los comités de convivencia de los colegios como espacios para fortalecer lo socioemocional (ejemplo del Colegio Gerardo Paredes con reuniones virtuales semanales). • Fortalecimiento del Observatorio de Convivencia Escolar, para un mejor manejo de la información disponible y de su socialización. • Mesas locales como instancias importantes de participación de jóvenes, de acudientes, de docentes; igualmente diversos comités. • Reconocimiento a los maestros y las maestras, en especial en estos momentos de confinamiento y educación virtualizada. • Medios de mayor apropiación del PSE. • Fortalecimiento de redes de solidaridad y acogida que acompañen a los maestros y a los colegios para fortalecer su capacidad de contención y mitigación del impacto negativo de la pandemia. • Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, como un derrotero con visión de corto, mediano y largo plazo para la educación. 	

Fuente: elaboración propia.

Textos complementarios

Mesa de lectura e interpretación del eje de calidad educativa. Aportes a la discusión

Catalina Ángel Pardo¹

El Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED), hace “un seguimiento a la valoración que los diferentes sujetos tienen sobre la política pública educativa, es la experiencia y la vivencia lo que se trata de capturar tanto desde el análisis cuantitativo, como cualitativo (Correa, Palacio y Hernández, 2019, p. 5).

Uno de los ejes de política distrital en los que el SISPED puso el foco de su observación durante 2019 es la calidad educativa. Siguiendo la línea de la política centró su atención, entre otro, en tres elementos que se me ha invitado a comentar: a). El fortalecimiento de las Competencias del ciudadano del siglo XXI; b). Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial y, c). Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes. Sin el ánimo de caer en reducciones, esta triada de asuntos puede plasmarse en tres preguntas: ¿qué deben aprender nuestros estudiantes hoy? ¿Cómo se deben formar nuestros maestros y directivos para responder a esos retos de aprendizaje? ¿Cómo generamos mejores condiciones para entender que aprendemos entre diferentes?

Hay una tentación que se tiene cuando se lee el reporte del sistema es la de ahondar en el debate por el concepto de calidad educativa. De allí se desprenden miles de aristas para discutir que no quiero omitir. Por eso afirmo que las siguientes líneas reflejan un juicio crítico frente a la calidad educativa, sin referirse de manera exclusiva a la revisión del concepto.

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Creación Literaria, Universidad Central.

Con esto, presentaré mi reflexión en cinco apartados. El primero tiene que ver con la reflexión sobre los sujetos que observamos, el segundo con el eje de competencias para el siglo XXI, el tercero, con el aprendizaje desde la diversidad y el cuarto, con el reconocimiento que hace la ciudad a sus docentes y directivos docentes.

Los sujetos que observamos

En la medida en que las rutinas se vuelven problemáticas aumenta la complejidad del diario vivir. Con ello aumenta la necesidad de tomar decisiones y, por ende, aumenta la presión sobre el esquema interpretativo de la realidad. Antes había certezas que permitían reaccionar automáticamente a situaciones normales; ahora la vida cotidiana exige decisiones, sin que se disponga de criterios probados.

Lechner, 1982, p. 220

Las palabras de Lechner sirven de referencia para conversar sobre los sujetos que observamos en el SISPED. Cuando el autor afirma que las rutinas se vuelven problemáticas y que, en razón de ellas, aumenta la complejidad del diario vivir, pienso en la pregunta: ¿a qué rutinas se refiere?, o, más bien, ¿a las rutinas de quién? Más adelante, el autor dice que la incertidumbre frente a la capacidad que tenemos o no para resolver esas situaciones problemáticas, produce miedo, dolor y una creciente sensación de amenaza y angustia que aumenta el deseo por la seguridad. Y, afirma Lechner (1982) que, “la seguridad material es probablemente la base fundamental de la política moderna” (p. 220).

Con esta antesala, quiero llamar la atención sobre “dos grupos” de sujetos que están en el terreno de la política distrital. Ubicarlos en dos grupos (cada uno en una orilla) es una decisión arbitraria para observarlos de cerca. En una orilla están quienes toman decisiones: ahí encontramos a los profesionales que diseñan las ideas de “mejoramiento” de los contextos escolares y deciden defenderla frente a sus jefes, están los que escriben las ficha de proyecto y la radican en la oficina de planeación; aparecen también quienes se acercan a vender un servicio de formación a la Secretaría de Educación, están los profesionales en quienes laten los ideales de cambio, están los que no consiguieron un mejor empleo, los que deciden sobre el presupuesto, los mandos medios, los que se oponen a las decisiones ya tomadas así sea por el simple placer de oponerse... en fin, es una larga

lista de sujetos en busca de lo que Lecher llama la seguridad material y, por quienes atraviesan las decisiones que al final, afectarán en mayor o menor medida lo que pase en los colegios de la ciudad.

En la otra orilla, están los niños que llegan al colegio a conocer la magia de las letras, a sentir el dolor de cabeza por un cálculo malogrado, a besar por primera vez al niño que les gusta, a recibir la comida que no hallaron en la casa, a conquistar a pasitos el sueño de ser músicos, actores o abogados, a sumarse a la pandilla que se tomó el colegio, a entrar a los cursos del SENA o aprender algo para conseguir trabajo rápido y poder llevar plata a sus casas.

Está también el profe que no pasó a la Nacional y su única opción fue estudiar Licenciatura; el coordinador que lleva diez años en la dirigencia sindical convencido de que en sus manos está el cambio que la educación necesita; también está la profe de Danzas que trabaja con el de Historia en el montaje de las *Fenicias* de Eurípides; el maestro de Artes que ya casi va a sacar un libro con las mejores fotografías de sus cuadros; la maestra que cuenta los minutos para salir corriendo del colegio y no tenerse que aguantar más a esos niños; el maestro que lo único que quiere es terminar de ahorrar la plata que necesita para salir volando del país; el rector que lleva en su memoria los días que le quedan para recibir la pensión y dedicarse por fin a cuidar a sus nietos.

Lo cierto es que todos esperamos algo de la educación. Algunos con más esperanza que otros, esperamos que “ese algo” sea bueno, que edifique nuestras vidas y las llene de “eso que nos hace falta” para disminuir la incertidumbre y sentir que llegamos a un terreno más seguro. Todos somos sujetos de la educación: los que diseñamos y operamos los proyectos y, los que son afectados por ellas.

A propósito, está de moda la frase “Tenemos que incidir en los tomadores de decisiones”. Las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales dedican buena parte de su tiempo a incidir en los tomadores de decisiones. Sobre esto hay dos afirmaciones, la primera: todos tomamos decisiones sobre la educación: las familias, los estudiantes, los maestros, los secretarios, etcétera y, la segunda, hay unos que tienen en sus manos decisiones que se mueven en un terreno que hoy resulta más estratégico y, es en ellos, en quienes esperamos que, ejercicios como el del SISPED, puedan tener mayor injerencia.

Sobre el eje 1. Fortalecimiento de las Competencias del ciudadano del siglo XXI

En concordancia con el Plan Sectorial, la observación del SISPED decidió concentrarse en cuatro saberes básicos: matemáticas, lenguaje, inglés y TIC. Sobre esto hay algunos asuntos que llaman la atención. El primero es la buena percepción sobre las metodologías de trabajo en el aula para la enseñanza de las Matemáticas, que se relaciona con el gusto por los maestros (esto pasa especialmente en los estudiantes de primaria) y con la satisfacción de los directivos frente a los resultados en las pruebas.

Los análisis muestran también la satisfacción frente al programa distrital de lectura “Leer es Volar” y al amplio despliegue de estrategias que se han derivado de su implementación. Otra vez, la satisfacción es mayor en los estudiantes de primaria y en sus familias, que asienten como positivo que sus hijos dediquen tiempo a la lectura. Sin embargo, tanto estudiantes, como maestros y familias, reportan el uso deficiente de las bibliotecas. Se sigue reclamando que se abran las puertas, que se contraten bibliotecarios y que el uso de los libros en espacios distintos aula, se incorpore a las prácticas de enseñanza.

Algo similar ocurre con el aprendizaje del inglés. Desde el año 2004 a través del Plan Nacional de Bilingüismo, el país decidió implementar el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Sobre esto Bogotá, con el Plan Distrital de Segunda Lengua, ha tenido avances significativos que, de acuerdo con el SISPED, se manifiestan con mayor énfasis en los estudiantes de la media y se refleja en afirmaciones como está:

Para qué, pero tenemos muy buenos profesores, hemos avanzado mucho. A mí me iba bien en Inglés, pero en pronunciación y escritura yo era pésima, y ya ahorita como que uno ve el cambio (Estudiante M., grado 11°, colegio 5, localidad 6; Correa, J. 2019, p. 58).

A propósito, se dice también, que existe satisfacción con la presencia de profesores nativos en las aulas, aunque en ocasiones se pongan en tela de juicio su ausencia de formación pedagógica.

Un punto crítico aparece cuando los deseos son más grandes que la realidad. En afirmaciones como esta: “Se supone que es colegio bilingüe como entre comillas, el Inglés acá es poquísimo porque solo son dos horas a la semana... por ejemplo, Matemáticas son como seis veces” (Estudiante

M, grado 5°, colegio 14, localidad 11; Correa, J. 2019, p. 63), se refleja en parte, la lista de pendientes para que “la clase de Inglés” supere las jornadas de pronunciación y memorización de vocabulario y se parezca más a lo que autores como Cabas, L., Morales, J. y Vargas, C. (2017) denominan el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras que promueve el desarrollo de aprendizajes en una segunda lengua a partir del trabajo con contenidos significativos (en este caso, enfocado en ciencias básicas). La adopción de metodologías como basadas en contenidos significativos, sería la oportunidad para mejorar habilidades comunicativas, cognitivas y sobre todo, para anclar al mundo de la cultura, el desarrollo de procesos de aprendizaje de la segunda lengua.

Con respecto a las TIC hay más tela para cortar. Los resultados del SIS-PED indican insuficiencias en la disposición de equipos para el acceso a las TIC, incluso insiste (este es un fenómeno recurrente respecto al año pasado) en el deficiente uso que hacen de las TIC maestros de áreas distintas a la de Informática o Tecnología. Sobre esto el informe señala:

desde el análisis cuantitativo, Correa, L. (2019) concluye que los resultados ponen de manifiesto que hay una debilidad frente a esta categoría, toda vez que se presentan restricciones al interior de los colegios para familiarizar al estudiante con las tecnologías digitales en su proceso educativo, lo que redundaría en el bajo cumplimiento del objetivo de fortalecer los ambientes de aprendizaje mediante el uso de tecnologías digitales y medios educativos (p. 136).

Considerando así el asunto, sobre las competencias para el siglo XXI, nadie se atrevería a decir que no se necesitan las matemáticas, el inglés, la tecnología y la lectura como saberes básicos para los ciudadanos y ciudadanas que se forman en la escuela. La pregunta es, ¿estos saberes son suficientes? No es necesario ahondar en la literatura especializada sobre el currículo, para dar cuenta de la fuerte presión que deben ejercer, por ejemplo, los profesores de Danza, Música o Teatro para ganar terreno en la carga horaria de la escuela.

Al respecto, Perrenoud (2011) señala que la hegemonía de las *disciplinas de la verdad*, no solo quita terreno a las artes, sino también a las ciencias humanas y a “otras educaciones” (la educación física, la educación sexual, la educación ambiental, la educación para la salud, etcétera) que deberían tener protagonismo en la escuela. Un protagonismo que no está dado,

solamente, por satisfacer *los deseos de la enseñanza*, sino porque pone en juego un entramado de intereses científicos y culturales:

Así, se entiende de sobra que nada cambiará (...) si no se plantea un debate nacional sobre la cultura escolar y se invita con firmeza a los *lobbies* disciplinarios a que pongan el freno a sus intereses para dejar de preocuparse por un momento del *bien común* y de la adecuación global del currículo y mirar mejor la evolución de las sociedades y las necesidades de los futuros adultos (Perrenoud, 2011, p. 202).

Siguiendo con este autor, el debate se hace más agudo cuando se pregunta, ¿qué pasa cuando la escuela pretende preparar para la vida? Sin duda la respuesta es muy compleja. Y para ilustrarla quiero poner foco en mi propia experiencia: en el colegio de mi hijo menor, hemos hecho un acuerdo entre las familias y las maestras para que los niños no utilicen celulares y tengan el menor contacto con los computadores. La razón es que, en nuestras casas, en la calle, en la visita a la familia; los consume un entorno plagado de pantallas digitales y efectos especiales que, a nuestro juicio, los aíslan de la “realidad” que no los dejan mirarnos a los ojos, aunque nosotros tampoco estemos dispuestos a mirar los suyos.

Aquí vale la pena citar a Chul Han (2018), cuando afirma que:

la interconexión digital total y la comunicación total no facilitan el encuentro con otros. Más bien sirve para encontrar personas iguales que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y ante quienes son distintos, y se encargan de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho (p. 12).

La tensión que quiero plantear entonces es que, en testimonios registrados por el SISPED, como el de una maestra que dice:

En la parte de jardines se está haciendo la adaptación de la ludoteca con video beam y con sistema de sonido y computador para el trabajo con los estudiantes. Cada docente tiene grabadora y hay veces que mis alumnos tienen computador y yo llevo el mío, y ahorita llegaron unos parlantes inalámbricos lo más de chéveres (Maestra, educación inicial, colegio 9, localidad 8, p. 58),

aparece como un imperativo el uso de TIC. Igual que como sucede con el inglés y las matemáticas “todos sabemos que es bueno, que es necesario, aunque no tengamos muy claro, por qué”.

Sobre el eje 2. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

Pasemos a otro tema. Es el que tiene que ver con el eje de política oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial. Según la SED, este refiere a la garantía de una educación de calidad a los niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado, pero en un contexto de postconflicto. Para ello se plantea la incorporación de metodologías flexibles de atención educativa que incluirá:

- a) acompañamiento psicosocial e incorporación de temas de paz y convivencia; b) canastas educativas integrales para la atención de dicha población y, c) atención institucional que buscará una observación diferencial a los estudiantes que han sido víctimas del conflicto (...) (Correa, Palacio y Hernández, 2019, p. 31).

Sobre este particular, el informe del SISPED refleja rezagos. El primero tiene que ver con la recurrencia del racismo en los colegios. Expresiones como: “Mi mejor amiga también es negrita y a ella le dicen un poconón de cosas y le pegan. Algunas veces los niños son racistas porque son blancos y no quieren a la otra gente (Estudiante M, grado 5°, colegio 3, localidad 5; Correa, J. 2019, p. 108), son indicadores de que hay otros aprendizajes que tal vez, resulten siendo tan importantes como las matemáticas y el inglés. Quiero decir que es importante aprender a no ser racistas, a no discriminar a otros por su diferencia, pero, aunque parezca frase de Perogrullo, aún no encontramos la clave para que eso pase. Aquí vale la pena citar a Ospina (2018):

Se dice que vivimos en la edad de la ciencia, y que ya solo las respuestas racionales nos resultan satisfactorias. Pero el mundo sigue tan lleno de ilusiones y de credulidad como lo estuvo siempre (...) vivimos en la edad de la especialización, el que ha investigado seriamente una disciplina puede argumentar con rigor sus verdades, pero puede ser muy ignorante en las cosas que no tienen que ver con su especialidad (Ospina, 2018, pp. 81-82).

En consonancia con estas palabras, la inclusión de personas con discapacidad a las aulas regulares sigue siendo un reto. Aunque nos han dicho

hasta el cansancio que la inclusión no se reduce a hablar de discapacidad, el efecto detonante que tiene el tema cada vez que se pone en una mesa de discusión sobre educación, es un llamado de atención para la escuela. No es posible hablar de políticas inclusivas, cuando los maestros tíflogos no son suficientes o cuando un estudiante no puede entrar a clase por falta de una rampa. No hay excusas para que una ciudad con uno de los mayores presupuestos destinados a la educación en el país, no tenga todavía la infraestructura y los equipos de apoyo (de educación y salud) suficientes para atender a los niños y niñas con condiciones diversas.

Un tema que no puede dejar de mencionarse, es la asociación que los estudiantes consultados por el SISPED hacen entre la condición de víctima y los estudiantes migrantes venezolanos. La interpretación a la que conducen los fragmentos de testimonios y los resultados cualitativos, los ubico en dos aspectos. El primero se fundamenta en la idea de que la población migrante llega al territorio receptor en busca de oportunidades para mejorar sus vidas (porque no era buena en el lugar en el que vivían) por lo tanto, el paso por la escuela como parte de la experiencia migratoria debe ser provechosa no solo para educarse, sino también para todo lo que implica vivir mejor. El segundo es que esto no solamente pasa con los migrantes, sino con quienes, sin esa condición, también tienen necesidades básicas que esperan, sean cubiertas por la escuela.

Con esto no queda dicho todo, pero lo narrado sí deja centrar un punto de tensión. La diferencia a la que se refiere el Plan Sectorial no se ve como una oportunidad de aprendizaje, sino que es, sobre todo, un problema. En todos los casos, los problemas de “los sujetos diferentes”, se ven como barreras a superar, como diferencias por “respetar” y esto no nos invita en nada a aprender. Aquí vale traer de nuevo a Chul Han (2018): “Hoy, la red se transforma en una caja de resonancia especial, en una cámara de eco de la que se ha eliminado toda alteridad, todo lo extraño. (...) la comunicación global solo consciente a más iguales o a otros con tal de que sean iguales (p. 16). Se puede concluir este apartado con el dicho popular que, a mi juicio, traduce esta tensión: “todos somos iguales, pero hay unos más iguales que otros.

Sobre el eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes

Con respecto a los maestros y directivos, quiero situar la reflexión en el lugar de la pedagogía en su formación a lo largo de los tres niveles

definidos en el sistema (inicial, continua y posgraduada). Desde que fue promulgada la Ley 715 en el 2001, se permitió la entrada de profesionales no licenciados a la carrera docente y, aunque hoy el porcentaje de su presencia en el sistema no es significativo, con el paso de los años, irá en aumento. La misma ley indica que, "para saldar la deuda con la pedagogía", estos profesionales tienen que hacer un curso de pedagogía de 144 horas, ofrecido por una universidad acreditada.

Las preguntas que surgen al respecto son: ¿es eso suficiente para orientar pedagógicamente las acciones de un aula?, ¿se necesita aumentar la carga en eso que hoy denominamos lo pedagógico?, ¿qué significaría esto, concretamente, en los programas de formación de docentes?, ¿tal vez, nuevas metodologías?, ¿tal vez, otros temas distintos a los que existen ahora?

Con los rectores pasa algo parecido. Además de permitir que los profesionales no licenciados pudieran ser rectores, con la Ley 715, se hizo visible una mayor carga en las funciones administrativas asociadas al cargo, asociadas, particularmente a la fusión de instituciones y al manejo de los fondos educativos. Sin duda esto implicó, en la cotidianidad de la vida de los rectores, una sobrecarga de acciones que, en otro momento, un docente no tenía –y hago el énfasis en la palabra docente porque, en principio se trataba solo de docentes que, gracias a una vacante vigente o a la superación de un concurso asumían el cargo de dirección de una institución–. Lo cierto es que, para ellos, hoy no es suficiente ser licenciado para asumir los retos de una rectoría, pero tampoco los es ser un buen administrador, un buen matemático o un buen gerente.

Entonces, ¿qué necesitan?, si el saber primigenio del docente es la pedagogía, ¿cuál es la dosis que merece su formación?, ¿cuál sería la porción de pedagogía que necesita un rector para desempeñar mejor su ejercicio? Al respecto, para la política educativa de la ciudad no es suficiente con saber que hay maestrías o PFPD² o, que los maestros tienen más o menos posibilidades de viajar a otro país, con todos los gastos pagos, para hacer un doctorado. La pregunta es, cuáles son los asuntos en los que la ciudad, de la mano con las universidades deciden formar a sus maestros, desde dónde se identifican las necesidades de formación. Sobre esto, afirma uno de los testimonios registrados por el SISPED:

² Programas de Formación Permanente de Docentes.

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

El reto está en la identificación de las necesidades de formación versus “retos del aprendizaje en la escuela”. ¡Claro!, los maestros se forman para obtener mejores resultados en las pruebas de ascenso, para satisfacer sus deseos de aprender, pero, dado su papel de intelectuales de la educación, se forman para acompañar a los niños, niñas y jóvenes en eso que Meirieu llama, ser obra de sí mismos.

Reconocimiento y recomendaciones para el SISPED

Sobre la triangulación de métodos: la triangulación de métodos siempre será una forma conveniente de contrastar la información numérica con las voces de los actores. Corresponde también a un proceso complejo que contribuye con la labor de convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito; es decir, en lograr que las experiencias y las vivencias se conviertan en conocimiento y que sean potencialmente teorizables. Sobre esto, cada nueva fase de análisis, puede servir como fuente de maduración para cualificar los instrumentos de registro y sus procesos de análisis, así como afinar la metodología de interpretación y de emisión de reportes.

- a. Sobre la divulgación de resultados: para un lector interesado en hacer seguimiento a la política los resultados resultan interesantes y de fácil lectura. No obstante, además del micrositio: ¿qué otro tipo de reportes estamos emitiendo para que la ciudadanía y especialmente los tomadores de decisiones se enteren y puedan tomar decisiones informadas?
- b. Un aporte para afinar la mirada a los maestros: con respecto a los docentes, considero necesario concentrar la mirada en la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF), puesto que el énfasis de la Ley 715 está pues, precisamente, en la evaluación de méritos para el ascenso lo que desestimula el interés en la formación, lo que implica una de las tensiones actuales

relacionadas con la carrera docente: ¿me formo para ascender?, ¿estudio para ser mejor docente? Sin duda concentrar la mirada en este tipo de preguntas ayudará a resolver en parte el asunto del fortalecimiento a la calidad educativa.

Otro tema al respecto es “filtrar” el análisis de las respuestas de los docentes, de acuerdo con su pertenencia a uno u otro estatuto (esto es 2277 de 1979 o 1278 de 2002). Sin duda, la existencia de estos dos estatutos, da lugar a realidades normativas que tienen efectos en la cotidianidad de la carrera y, por tanto, en la manera de percibir la política.

Referencias

Chul Han, B. (2018). *La explosión de lo distinto*. Pensamiento Heder.

Correa, L. y Palacio, J. (2019). Triangulación SISPED. Segunda Fase. Documento 2. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá

Lechner, N. (1982). *Qué significa hacer política*. Obras II. Fondo de Cultura Económica.

Ospina, W. (2018). *El taller, el templo y el hogar*. Ramdon Hause.

Perreneoud, P. (2011). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Graw.

Reflexiones sobre el eje de la calidad educativa en el Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED): un acercamiento desde las políticas públicas

Javier Caballero Sánchez¹

Presentación

Todo lo malo que se dice de la escuela, plantea Pennac (2009), nos oculta el número de niños que ha salvado de las taras, los prejuicios, la altivez, la ignorancia, la estupidez, la codicia, la inmovilidad o el fatalismo de las familias (p. 25). En *Mal de escuela*, Pennac nos muestra que, con cierta frecuencia, lo que ocurre al interior de las escuelas pasa desapercibido para la mayoría de las personas. A pesar de ello, no es, sino que ocurra una toma en un colegio que las escuelas, y en especial los maestros aparezcan en los titulares de prensa. Es en parte esa fatalidad, de la que habla Pennac y que se nos ha instalado en nuestra mirada, lo que nos impide ver claramente lo que pasa en el sistema educativo. Para entender este *Mal de escuela* habría que desentrañar el asunto sobre el cómo acceder, cómo asomarse a lo que ocurre de manera cotidiana en las escuelas. ¿Cómo ir un poco más allá de aquello de lo que comúnmente se estudia, de lo que se nos oculta como menciona Pennac, para avanzar en la comprensión de la política a partir de lo que se espera (referencial) y lo que realmente sucede o se vivencia?

¹ Licenciado en Educación para la Democracia, Universidad Surcolombiana; Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia.

Considero que la lectura de los documentos e informes que proporciona el Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (en adelante SISPED) contribuye a desentrañar este desafío. Desafío que, sin duda, nos ayudará a comprender con mayor claridad las vivencias de las comunidades educativas.

A continuación, se presentan tres aspectos, tres propuestas para la reflexión derivadas del análisis de los hallazgos identificados por Correa y Correa (2019) en la identificación cualitativa y cuantitativa y los documentos 1 y 2 de triangulación, así como del ejercicio de discusión suscitados en las mesas que, sin lugar a duda, ofrece un amplio panorama para continuar este ejercicio.

Primero: el SISPED como oportunidad para el análisis de política pública en una perspectiva de largo plazo

“Las acciones de gobierno, según lo plantea el profesor Luis Fernando Aguilar, que tienen como propósito realizar objetivos de interés público y que los realizan con eficacia y aun eficiencia, es lo que en términos genéricos puede llamarse política pública” (Aguilar, 2014, p. 37). Aún así, ni toda política pública es tan pública ni toda acción de gobierno, por bien intencionada que sea, suele gozar de la legitimidad que esperan tanto los gobernantes como los decisores de política. Con ello se afirma una vez más que la participación de las comunidades se convierte en una condición indispensable que debe traducirse en acciones sostenidas durante el ciclo de elaboración, implementación y evaluación de las políticas. Tal es el caso del sector educativo en el que, como en otros sectores, se viene hablando de una nueva gobernanza pública².

En esta vía, para Roth (2014), la coproducción de las decisiones entre los sectores políticos, burocráticos y ciudadanos ha significado una ruptura con los principios fundamentales del modelo burocrático moderno weberiano. Roth sugiere que la participación de las comunidades debe

² Para Luis Fernando Aguilar la nueva gobernanza pública, estructurada por la coproducción, coautoría, corresponsabilidad intergubernamental e intergubernamental-social y público privada, tiene implicaciones en el enfoque teórico de las políticas públicas, en sus métodos de análisis y diseño, y en la práctica profesional, aun si hay analistas y profesionales que siguen procesando problemas y diseñando políticas sin registrar el cambio actual del proceso de gobernar en numerosos asuntos públicos (Aguilar, 2019, p. 15).

mejorar la calidad de la deliberación, lo que, a su vez, “debería permitir, al final, formular políticas públicas mejores y más legítimas, y tal vez más respetuosas de las minorías”. Agrega este autor que:

los esfuerzos tienden a buscar mecanismos para introducir la voz de ciudadanos “comunes y corrientes”, o concernidos en los procesos de decisión mediante la creación de espacios de deliberación pública diferentes al escenario parlamentario o a los foros de expertos, profesionales y grupos de interés (2014, p. 181).

Y es esa voz de los ciudadanos, de la comunidad educativa, y particularmente de sus vivencias³ lo que ha propuesto el SISPED que se constituye en una oportunidad, posibilitadora, si se quiere, para avanzar hacia un análisis de política pública en perspectiva de largo plazo⁴. Alcanzarlo es viable si se tiene en cuenta que el SISPED toca en el fondo de dos de los atributos que resultan fundamentales para un análisis de política: son ellos la legitimidad y la efectividad de las políticas públicas. Este último cada vez más presente en las evaluaciones de impacto que buscan asegurar la efectividad de las políticas desde el relato agenciado por los gobernantes. La efectividad en este caso se obtiene de las valoraciones positivas que manifiestan los actores frente a los diferentes componentes de la política, y que como se ve en los procesos de acompañamiento a los colegios, resulta positiva para la mayoría de los actores consultados⁵. Es coherente con lo planteado por Luis Fernando Aguilar al señalar que “un gobierno puede dirigir a su sociedad solo si es legítimo en su cargo y actuación, y si produce resultados reales, socialmente necesarios y útiles (Aguilar, 2019, p. 12).

³ El SISPED considera como una de sus premisas que “la vivencia es la reconstrucción de lo vivido en la voz de los sujetos, que es indagado a través de técnicas diversas de investigación” (IDEP, 2017).

⁴ Para hablar de estabilidad de una política pública el profesor Jorge Iván Cuervo (2014), siguiendo los aportes de Sabatier y Jenkins-Smith, propone un periodo que oscila entre doce y dieciséis años. Agrega que “para el caso colombiano, estaríamos hablando de tres o cuatro periodos de Gobierno como necesarios para hablar de una política pública” (p. 33).

⁵ En las conclusiones del informe cualitativo, por ejemplo, se destaca que para el caso de la política de educación media los tres componentes de la apuesta por fortalecer y diversificar la educación media tuvieron muy buenas valoraciones en los contextos escolares (Ver Correa, S., 2019, p. 260).

Actualmente la ciencia política, que estudia los procesos mediante el cual el Gobierno adopta sus decisiones, construye los instrumentos de política y verifica la efectividad de sus acciones, se nutre de la política pública como disciplina que, además de ocuparse del conocimiento del proceso decisional directivo del Gobierno, profundiza en el conocimiento en este proceso, es decir en el conocimiento del proceso decisorio. Dice Aguilar al respecto:

Este segundo y último paso es paradigmático y de validez incontestable, por cuanto la efectividad de la acción refiere a la causalidad y esta refiere al conocimiento que es la actividad humana que conjetura, descubre y valida los nexos causales que existen entre las realidades y los hechos naturaleza y sociales. La articulación entre el poder político y el conocimiento racional es determinante para su efectividad directiva (Aguilar, 2019, p. 13).

Habiendo entonces una disciplina –políticas públicas– que se ocupa de los dos ámbitos antes señalados, cabe preguntarse por el vacío de conocimiento respecto de las vivencias, las experiencias de las comunidades y su reflexión. No estamos hablando exclusivamente de la participación de las comunidades en las fases de diagnóstico que conduce a la formulación de las decisiones de política (tal y como se propone en el ciclo de política), sino en la posibilidad de analizar los diferentes matices que tienen esas voces de acuerdo con los niveles, roles, grados de involucramiento, características de los contextos en los que ocurren las vivencias y, en especial, de la reflexión sobre la reconstrucción de lo vivido desde la voz de los sujetos. Reflexión a la que accedemos mediante un marco que permite la complementariedad metodológica; para algunos considerada aún como un proceso en construcción.

Tales consideraciones son las que permiten señalar la existencia de condiciones para hacer del SISPED un referente para el análisis de política pública en una perspectiva de largo plazo que a su vez sirva de referentes para otras entidades territoriales.

Dos: proyección del SISPED a partir de los resultados analizados

En la mesa de análisis hemos observado la pertinencia de los ejes y categorías que estructuran el estudio en los módulos cualitativo y cuantitativo en tanto permiten el acercamiento a las vivencias que dan cuenta de lo

que realmente ocurre con la política educativa en los diferentes contextos⁶. Esto a partir del Plan Sectorial 2016-2020. Cada uno de manera independiente, así como desde los ejercicios de triangulación contribuyen en la comprensión de la aplicación de la política, así como sobre sus efectos. Sin embargo, como hemos subrayado, si bien se asumen como categorías interdependientes, la complejidad del proceso educativo hace que, aunque estemos hablando de asuntos referidos, por ejemplo, a la política de educación media esta se cruce con las expectativas que tienen los estudiantes respecto del tiempo escolar de la jornada única⁷. Y en el análisis sobre el acompañamiento para la gestión pedagógica aparecen demandas respecto del papel que esperan los educadores sobre los colegas que han sido beneficiados por el programa de formación posgradual⁸. Concretamente lo que encontramos como hallazgo es que, si bien se abordan como objetos de análisis independientes, estos requieren una mirada compleja, interrelacionada, principalmente en razón a que las comunidades no los vivencian de forma fragmentada.

Luis Fernando Aguilar (2019), en el artículo que ha servido como apoyo para señalar algunos elementos sobre el papel del SISPED en el análisis

⁶ Estas se derivan del Plan Sectorial de Bogotá “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020. El plan, sirve de “referencia de investigación” tal y como lo menciona Pierre Muller (2010) en tanto permite obtener los conceptos y representaciones del mundo en función de las cuales el investigador va a construir el cuestionario de su investigación (Véase *Las políticas públicas* de Pierre Muller).

⁷ Del informe cualitativo se observa que las comunidades educativas coinciden en señalar que ha sido muy positivo el esfuerzo institucional que ha permitido que los de grado 10° y 11° tengan más horas de formación académica (Correa, S., 2019, p. 124). Esto contrasta con el informe del documento de triangulación al encontrar que los estudiantes de grado 11° señalaron que están muy a gusto con la oferta académica de las actividades extracurriculares (Correa, J. J., 2019, p. 21). Sin embargo, al analizar los relatos de los estudiantes del grado 9° se observan inquietudes respecto de las diferencias en el tiempo destinado a la profundización de áreas que son vistas como una desventaja para los estudiantes (Ver p. 22 del informe de triangulación). Los estudiantes ahora reclaman aquello que antes generaba resistencia, tal y como se encontró en el estudio de caracterización sobre jornada única realizado por el IDEP en 52 colegios.

⁸ En el documento de triangulación No. 1 Correa Vargas Juan José señala que “es importante relieves el llamado que hicieron algunos maestros para que desde la SED se convoquen a los profesores que han realizado algún programa de formación avanzada o permanente, para que se sumen y pongan sus conocimientos al servicio de las distintas apuestas que hacen parte de la política distrital de acompañamiento pedagógico” (2019, p. 13).

de las políticas públicas destaca los defectos actuales de la disciplina de las políticas públicas que podrían considerarse para su proyección y en el que aparece la fragmentación antes mencionada.

Destaca este autor, entre otros aspectos: la fragmentación particularista de las políticas; el silencio o la autorrestricción de la política pública frente al crecimiento de la presencia de los mercados en la realización de varias funciones públicas; el persistente enfoque gubernamental, del análisis y diseño de las políticas con resistencia a incorporar la participación del público ciudadano, el dificultoso entendimiento de la complejidad de los problemas actuales; la delimitación de las políticas al campo de las atribuciones de los gobiernos, entre otros.

El primero de los defectos, dice este autor, “debe considerarse como defecto de graves consecuencias” que ha ocasionado el enfoque gubernamental tradicional del análisis y diseño de la política pública. Agrega que:

Se ha centrado exclusivamente en el problema público particular que se quiere resolver y en la población objetivo particular que se quiere atender, sin tomar en consideración la complejidad de la composición y causalidad del problema público particular y la del contexto de vida de su población objetivo, sin registrar y definir los nexos del problema en cuestión con otros problemas, y sin articular el análisis y la deliberación de la política con otras políticas que abordan dimensiones y otros factores causales del mismo problema, o abordan otras dificultades relacionadas con el problema en cuestión, que suele ser su efecto (Aguilar, 2019, p. 16).

Propone este autor avanzar a un conocimiento de y en las políticas agregado e integrado en razón a que cada vez más la política pública particular (en este caso la educativa) es componente de un conjunto integrado de políticas. Así lo hemos visto en el caso de jornada única en la que intervienen factores de infraestructura, movilidad, condiciones docentes, entre otros. O como en el caso de los programas de formación posgradual en el que intervienen otras dinámicas e instituciones que desbordan el marco de competencias tradicionalmente asumido desde el sistema educativo.

Tres: recomendaciones para la sostenibilidad del SISPED

La lectura realizada a la fecha permite observar un conjunto de instrumentos, hallazgos, ejercicios de triangulación y documentación que se constituye en un activo valioso para el análisis de la política educativa. La

revisión de los hallazgos identificados en cada uno de los ejes se convierte en un insumo importante para continuar con el estudio de las diferencias y matices, como hemos llamado, respecto de las experiencias de las comunidades educativas sobre la manera como la política educativa sucede en el contexto educativo. A partir de esta lectura se comparten las siguientes recomendaciones que pretenden contribuir con la sostenibilidad del SISPED:

- La existencia de un plan sectorial se convierte en un insumo de capital importancia para la definición y puesta en marcha de la acción gubernamental. Su carácter referencial, como se ha observado, permite el seguimiento de las acciones de Gobierno (Ver Caballero Sánchez, 2016, “[¿Por qué es importante el plan sectorial en educación?](#)”). De esta manera resultaría valioso que el IDEP socialice el trabajo realizado desde el SISPED con otras entidades territoriales para que emprendan ejercicios similares de seguimiento a la política territorial.
- El ejercicio de consulta a las comunidades se convierte en sí mismo un proceso formativo. El trabajo constante llevará a que las comunidades puedan cualificar sus posturas respecto de la manera como vivencian el transcurrir de la política. Resulta importante entonces involucrarlos en los ejercicios de lectura y retroalimentación de los resultados; especialmente a los educadores, estudiantes y directivos docentes, y familias que participan en los órganos e instancias del gobierno escolar.
- La consolidación del microsítio permite la organización, difusión y lectura de los informes del SISPED. A partir del trabajo realizado sugiero enlazar algunos de los documentos (reporte) con los marcos conceptuales (formulación) que permitan un acercamiento sobre algunos de los debates generados. Por ejemplo: ¿Qué se entiende por curricularizar? ¿Cuál es la agenda del acompañamiento pedagógico que realizan las instituciones externas? ¿Cuáles son las acciones de ajuste curricular que se proponen para el fortalecimiento de la gestión pedagógica?
- Finalmente, como ha señalado Pennac en la cita inicial, lo que ocurre en los contextos educativos es tan complejo que implica una forma diferente de ver los fenómenos. Esto a su vez exige acercamientos y abordajes complejos que contribuyan a comprender

lo que acontece en términos de las vivencias y experiencias de los sujetos. El diseño metodológico, tal y como está planteado contribuye en este desafío.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2019). Las cuestiones actuales de la disciplina de políticas públicas. *Revista Opera*, (25), 11-25.
- Aguilar, L. F. (2014). El concepto de política pública. En *Ensayos sobre políticas públicas II*. Universidad Externado de Colombia.
- Correa, Vargas, J. J. (2019). *Triangulación SISPED Fase 4. Documento 1*. IDEP.
- Correa, Tovar, L. S. (2019). *Triangulación SISPED Fase 4. Documento 2*. IDEP.
- Cuervo, J. I. (2014). La indeterminación conceptual de la política pública. Un problema normativo y metodológico. En *Ensayos sobre políticas públicas II*. Universidad Externado de Colombia.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2017). *SISPED. La voz de los sujetos. Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolar*. IDEP.
- Secretaría de Educación Distrital. (2017). *Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Roth, D. y Noël, A. (2014). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Cómo elaborar las políticas públicas, quién decide, cómo analizarlas, quién gana o pierde*. Ediciones Aurora.

Línea estratégica: equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz (ERRP)

Gloria Inés Rodríguez¹

El presente documento tiene como objetivo interpretar los resultados de la investigación realizada por el IDEP, desde su Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED) durante 2019, en especial de la línea “Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz”.

La investigación del SISPED se consolida cada vez más como un importante aporte para conocer cómo llegan y son vividas las acciones de política pública educativa por la comunidad educativa en los distintos colegios de la ciudad. Este es un ejercicio que representa una gran contribución en la búsqueda de una mayor calidad educativa en el distrito, que además no es realizado por ninguna otra instancia estatal ni privada.

La información derivada de la triangulación de métodos, acerca de las vivencias y experiencias de los actores en los contextos escolares, brinda una gran riqueza en cuanto al conocimiento acerca de qué pasa con las políticas públicas cuando se busca que se hagan realidad en el contexto educativo, en especial a aquellas relacionadas con la construcción de paz que guardan directa relación con la convivencia escolar, la participación democrática y la valoración de las diferencias, en un marco de reencuentro y reconciliación. Esta riqueza es dada por la exploración cuantitativa inicial, a la que se le da profundidad mediante el abordaje cualitativo.

¹ Psicóloga, Universidad Santo Tomás; Doctora en Psicología –Universidad de los Andes– Línea Educación, Desarrollo y Convivencia.

En el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 se pone como centro de una ciudad en paz el mejoramiento de la convivencia escolar. Como parte de la promoción –el ser humano y ciudadano que se quiere formar– se incluye: cátedra de paz y cultura ciudadana, participación ciudadana, y, planes de convivencia. Mientras que de la prevención –tener presentes los riesgos probables para evitar que se presenten– hacen parte el liderazgo educativo, los entornos escolares y las escuelas de padres y madres. La atención –intervenir cuando una situación problemática se presenta– está focalizada en la implementación de protocolos de atención. Y el seguimiento –monitoreo– está dado en el observatorio de convivencia escolar y por el cierre de casos que alteran la convivencia escolar (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2017, p. 133).

Convivencia escolar (ERRP)

La convivencia se considera en la investigación del SISPED como un aspecto central del clima escolar. Es pertinente destacar algunos componentes de la convivencia: manejar constructivamente los conflictos; participar en la construcción de comunidad y comprometerse en contribuir en su bienestar; saber hacer acuerdos, cumplir normas, conocer procesos de transformación pacífica de normas; tener comportamientos prosociales y de cuidado hacia los demás; y controlar, autorregular y regular comportamientos violentos, agresivos o maltratadores. Llama la atención el hecho de que no aparezcan en los resultados comportamientos prosociales y de cuidado hacia los demás, que con toda seguridad se dan de forma frecuente en los colegios.

Una investigación que hizo estudios de caso de escuelas de Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela calificadas como “ineficaces” (Hernández-Castilla, R., Murillo, J. y Martínez-Garrido, C., 2013, pp. 103-118, es decir aquellas en las cuales los estudiantes tuvieron unos resultados por debajo de lo previsto en lenguaje, matemáticas, autoconcepto, satisfacción con la escuela, convivencia y comportamiento social, mostró que de los elementos comunes, quizá sea la existencia de un clima “negativo” en la escuela el elemento que más inmediatamente distingue a estas escuelas que no consiguen que sus alumnos aprendan. Este “clima negativo” se define, en primer lugar, por unas relaciones desconfiadas en la comunidad escolar.

El clima en estas escuelas es tenso, con malas relaciones entre docentes o con escasos espacios de participación de los profesores, los alumnos y las familias, en donde los mecanismos y procesos de comunicación son difusos y asistemáticos. Según describen los investigadores, la nota general que impera en un aula de una de las escuelas analizadas es el desorden. Según estos hallazgos, las acciones dirigidas a la construcción de una convivencia escolar positiva, el mejoramiento de los entornos escolares, y la participación en estos contextos, pueden incidir de forma directa en el fortalecimiento de la calidad educativa.

De los resultados de la investigación del SISPED, llama la atención que los directivos docentes y los docentes perciban una mejor convivencia, mientras que estudiantes y padres reporten una mayor presencia de situaciones que la afectan de forma negativa como las peleas y el manejo agresivo de los conflictos. Es necesario seguir trabajando porque tanto directivos como docentes den a la convivencia la importancia que tiene, y la vean como una dimensión fundamental de la calidad educativa y de la responsabilidad social de la escuela.

Además, el anterior resultado también resalta la necesidad de formar a los estudiantes para que hagan un manejo directo de los conflictos de manera constructiva, temática incluida tanto en la Cátedra de la Paz, como en la Ley de Convivencia Escolar y en el Programa de Competencias Ciudadanas. Parece que esta sigue siendo una temática sin abordar de manera curricular o a través de programas planificados. Es conveniente mencionar que los avances en investigación en muchas de las temáticas relacionadas con la convivencia en contextos educativos son amplios en cuanto a posibilidades de intervención pedagógica.

La indiferencia mostrada por parte de directivos docentes y docentes, y reportada por los estudiantes frente a situaciones de agresión, manejo agresivo de los conflictos y acoso escolar, fue una de las razones que sustentaron la promulgación de la Ley de Convivencia Escolar, que exige la construcción y seguimiento de unos protocolos para el manejo de estas situaciones, y para su prevención a través de la promoción de competencias ciudadanas y de climas de aula democráticos. Es posible que esta indiferencia se deba a falta de herramientas pedagógicas para enfrentar estas situaciones, lo cual evidencia la necesidad de que la formación tanto inicial como en ejercicio de los docentes incluya estas temáticas.

Es relevante el hallazgo acerca de la relación entre el tamaño de los colegios y la presencia de problemas de convivencia, esto podría indicar que los colegios más grandes requieren de más apoyos para actividades de promoción, prevención y manejo relacionado con la convivencia escolar. Podría ser urgente en los colegios grandes incluir en sus planes de estudio programas completos relacionados con la educación para la convivencia. También es más evidente la relación entre el nivel socioeconómico y educativo de los padres, y los problemas de convivencia. Es alentador que frente a esta asociación en algunas de las instituciones se hayan emprendido acciones para el trabajo con padres, de tal forma que se pueda lograr que ellos aporten de forma positiva en el clima escolar.

El trabajo con las familias por parte de las instituciones educativas representa un avance no solo en cuanto a la convivencia escolar y la formación ciudadana, sino frente a la calidad de la educación. En épocas recientes lo que más existía eran las quejas de los maestros hacia el comportamiento de las familias, expresiones como “hijos huérfanos de padres vivos” y “familias disfuncionales” eran muy comunes entre ellos, para referirse a su impotencia frente a dichas problemáticas para educar a los estudiantes tanto para la convivencia como para lo académico.

Que las instituciones educativas hayan asumido un rol activo en el trabajo con padres y familias representa una esperanza importante para superar los ciclos de violencia que como sociedad nos aquejan. Es necesario profundizar en la evaluación de este aspecto debido al sesgo de selección que tuvieron los padres participantes en la investigación.

Otro aporte muy importante de la investigación del SISPED es la identificación de asuntos que tienen que ver con que se presenten conflictos en los colegios: el uso de los espacios comunes, la llegada de estudiantes nuevos, y la presencia de familias venezolanas. Sobre el uso de espacios comunes es importante la estrategia que se ha usado en algunos colegios de hacer acuerdos sobre horarios de uso, o hacer adecuaciones para posibilitar la existencia de más espacios. Esta situación resalta de nuevo la necesidad de formar a los estudiantes para la resolución directa de los conflictos de manera constructiva, de igual manera que la pertinencia de que existan programas de mediación de conflictos de pares.

Acerca de la llegada de estudiantes nuevos que presentan problemas de comportamiento, sería importante contar con una evaluación de la real situación de estos adolescentes, podría ser por parte de orientación escolar,

es necesario tener un proceso de inducción para ellos, y buscar apoyo de profesionales vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescente (SRPA) que puedan ayudar a dimensionar la proximidad del comportamiento de estos estudiantes con acciones delictivas. También es necesario evaluar la existencia de prejuicios y estereotipos por parte de la comunidad educativa que pueden dificultar la integración de los estudiantes nuevos.

Las situaciones de acoso escolar de que han sido víctima estudiantes venezolanos es una oportunidad para educar a niños y niñas que aún no han llegado a la adolescencia en la valoración y el respeto de las diferencias, como lo propone el Programa de Competencias Ciudadanas, y de desarrollar competencias como la empatía, la toma de perspectiva, la autorregulación emocional, el pensamiento crítico, entre otras. También sería necesario activar el protocolo de *bullying* o acoso escolar que según la Ley de Convivencia Escolar debe tener cada colegio. El distrito ha puesto a disposición de todas las entidades oficiales protocolos para diversas situaciones que afectan a las instituciones educativas.

Sería conveniente que se generalice el conocimiento de la experiencia del Dirección Local de Educación (DILE) de Suba en donde tienen ya un protocolo de atención para la población venezolana. También en los colegios deberían existir estos protocolos tanto para estudiantes como para sus padres y familias. Los protocolos, incluidos en el PSE como la principal alternativa de atención de situaciones de convivencia escolar, sirven para tener una ruta de actuación frente a estas situaciones de tal manera que se les pueda dar la solución más pronta y efectiva posible, y así evitar que el manejo agresivo de los conflictos escale, o que una situación de *bullying* continúe, entre otras.

El Programa Hermes ha sido de gran ayuda en Bogotá para la formación de conciliadores y la realización de jornadas de conciliación en los colegios, como lo muestran los resultados, es necesario tener en cuenta que en esta intervención solo forman estudiantes de 8º y 9º grado, y que las investigaciones internacionales muestran que quienes más desarrollan las competencias son quienes actúan como conciliadores, el resto de los estudiantes quedan sin mayores elementos para manejar sus conflictos así participen en jornadas de conciliación en donde un tercero media en los conflictos.

Acerca del respeto, es fácil hacer la conexión de esta temática con la construcción del clima de aula por parte de los docentes, aspecto que es explicado en las Orientaciones de la Cátedra para la Paz y en la Guía 49 del Ministerio de Educación Nacional². El clima de aula está compuesto por dos aspectos fundamentales: la estructura y organización de la clase, y las relaciones de cuidado. En cuanto a la estructura y organización, el establecimiento de normas y acuerdos y el manejo de la disciplina son sus componentes. El cuidado en las relaciones se refiere tanto a las relaciones entre estudiantes, como entre estudiantes y docentes. La construcción del clima de aula depende en gran medida del estilo docente, el cual puede ser autoritario, permisivo, negligente o democrático. Los resultados de la investigación muestran la necesidad de abordar este aspecto con los docentes.

La investigación del SISPED también es muy valiosa es hacer visibles realidades que pueden pasar desapercibidas en el día a día de los colegios y que es fundamental abordar. Por ejemplo, algunos docentes manifiestan que les preocupan los casos de racismo, clasismo, machismo y xenofobia de parte de los profesores a sus pares y a los propios estudiantes, es fundamental retomar estas situaciones y evaluar los estereotipos y prejuicios de los propios docentes a través de procesos metacognitivos.

Con respecto a las relaciones entre directivos, coordinadores y docentes, es acertada la formación que ellos reciben para asumir el liderazgo de sus instituciones desde todos los frentes de gestión, sería pertinente revisar que tengan también formación acerca del manejo constructivo de los conflictos. La relación de los coordinadores con padres y acudientes es un asunto por atender, según lo muestra la investigación, los coordinadores que no se sienten respetados se acercan a la mitad.

La investigación es muy precisa en evidenciar la voz de los sujetos en cada uno de sus apartes, la inclusión de estudiantes, directivos, coordinadores, docentes y familias permite tener una visión integral y global de lo que sucede en la escuela a nivel de convivencia.

² Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2016). *Orientaciones para la Cátedra de la Paz*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. (2014). *Guía No. 49*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

En síntesis, los diferentes integrantes de la comunidad educativa identifican situaciones que se están presentando en la convivencia escolar y que necesitan de planes de promoción y prevención para poder transformarse hacia maneras más constructivas de relacionarse y de lograr bienestar para todos. Se podría decir que la política se ha apropiado en cuanto a presentar lo que se debe cambiar o hacia qué se debe tender, pero aún no se evidencian avances contundentes sobre el logro de una convivencia más pacífica.

Promoción (ERRP)

Cátedra para la Paz y Cultura Ciudadana

Según lo indican los resultados de la investigación del SISPED, varios colegios tienen ubicada la cátedra en el área de Ciencias Sociales, en algunos casos se responde a alguna de las 12 temáticas indicadas en el Decreto 1038 de 2015, como por ejemplo derechos humanos, manejo de recursos naturales y medio ambiente, en otros casos se hacen acciones sin un sentido claro como pintar cuadros que luego se exponen, y que difícilmente tendrán incidencia en romper los ciclos de violencia de los que hemos sufrido durante décadas.

El avance con relación a la implementación de la cátedra como una forma de construir paz es realmente poco, además sigue habiendo escaso abordaje de temáticas problemáticas como el acoso escolar o *bullying*. El Decreto 1038 indica que a través de la cátedra se deben desarrollar competencias ciudadanas, en los resultados no se evidencian cuáles son las metodologías utilizadas. Los docentes dicen trabajar las temáticas de la cátedra en mayor medida de lo reportado por los estudiantes, en esta parte parece que lo que más hacen son “reflexiones” lo cual no respondería a la necesidad de desarrollar competencias.

La construcción de paz, que atraviesa el manejo de conflictos en lo cotidiano, el respeto y la valoración de la diversidad, y la participación democrática, parece estar más presente a través de la metodología de proyectos, por medio de los cuales los estudiantes tienen la oportunidad de practicar por ejemplo la valoración y la convivencia con las diferencias o con la diversidad. En varios de los proyectos se mencionan de forma directa competencias como el manejo de emociones.

Competencias socioemocionales y ciudadanas

En una educación de calidad “niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad incrementan sus competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales, lo que les permite desarrollar sus potenciales, aprender a lo largo de la vida, ser felices y contribuir a la construcción de una ciudad que se reencuentra, se reconcilia y vive en paz” (PSE, p. 139). De tal forma, que las competencias socioemocionales hacen referencia

a los procesos a través de los cuales se adquieren conocimientos y habilidades y se fortalecen las disposiciones y actitudes de niños, niñas y adolescentes para comprender y manejar sus propias emociones, sentir empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, definir y alcanzar las metas, y tomar decisiones de manera responsable (PSE, p. 87),

es asumida la definición más aceptada a nivel mundial de estas competencias. La finalidad de desarrollar competencias socioemocionales y ciudadanas es formar “a los futuros habitantes, capaces de construir un nuevo tejido social basado en la tolerancia, el respeto y el diálogo” (PSE, p. 87).

Los resultados de la investigación del SISPED muestran un avance en el sentido de que desde los colegios se mencionan algunas competencias expuestas en la política pública como la empatía, el manejo de la ira, la escucha activa, etcétera y de grupos de competencias como la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Sin embargo, parece que en algunos casos el desarrollo de competencias socioemocionales se concentra en estudiantes con dificultades, trabajo que se hace de forma integrada entre orientadores y docentes. No se observa un enfoque de educación socioemocional que incluya a todos los estudiantes, y que se haga desde las áreas académicas. Aunque en un colegio se menciona que desde dirección de grupo se aborda el desarrollo socioemocional focalizado en algunas competencias, sin que sea clara la metodología utilizada. De hecho, algunos resultados hacen pensar que aún se piensa en desarrollar competencias a través del discurso del adulto, lo cual se aleja mucho de metodologías y estrategias pedagógicas efectivas.

No se ve claro que la comunidad educativa comprenda el enlace entre el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, y la promoción de la convivencia escolar constructiva, de la participación democrática y de la valoración de las diferencias, y de la prevención de

riesgos. Es posible que la estructura de la investigación intencionalmente se haya centrado en aspectos como el cuidado y autocuidado enfocado hacia la sexualidad, el manejo de los conflictos a través del diálogo, el respeto a la diferencia. Sería conveniente ajustar las preguntas enfocándolas más a competencias por grupos, y al manejo de los conflictos llegando a acuerdos más que el solo diálogo.

Es inquietante la presencia de expresiones como “enseñar a los niños a ser juiciosos” o que “los estudiantes se sientan frustrados por las ‘reglas relacionadas con el celular’”. Parece que en los colegios no se apropiaron de la propuesta de la SED con respecto al trabajo referente a la cultura ciudadana, sobre todo en lo relacionado a la formación ciudadana y a la coherencia entre normas culturales, morales y legales.

Participación ciudadana

Los resultados muestran avances importantes, aunque no homogéneos, en términos de la comprensión de la importancia que a nivel de los colegios se le da al gobierno escolar, además evidencia procesos cada vez más estructurados alrededor por ejemplo de las elecciones, esto lo muestra lo que hace alguno de los colegios que invita a esa jornada a entidades del distrito que realiza diferentes tipos de actividades con los estudiantes.

Los resultados de la investigación del SISPED también muestran avances relacionados con la gestión del gobierno escolar, por ejemplo, en el hecho de que los estudiantes conozcan qué hacen sus representantes durante el año escolar, así solo la mitad manifieste que se les informa acerca de las actividades desarrolladas. Esto no se da igual en todos los colegios, en algunos solo se da el proceso de votación, pero no se da el apoyo necesario para que por ejemplo el personero haga su gestión. Este resultado es importante ya que indica que para la gestión del personero es fundamental contar con el apoyo de directivos docentes y docentes. Es de subrayar la presencia del personerito de 5° grado en algunos de los colegios, esto promueve la participación de los estudiantes de primaria. Sin embargo, también es inquietante la ausencia de participación en la primera infancia, en el centro del Programa de Cero a Siempre está la participación infantil.

El Plan Sectorial de Educación parece dejar de lado la importancia de preparar a toda la comunidad educativa para la participación cotidiana al centrarse solo en las instancias formales de participación, aunque es

probable que la consideren incluida en el desarrollo de competencias ciudadanas. El solo conocimiento del gobierno escolar y de lo que hace no garantiza la participación ciudadana de los estudiantes en el colegio, deben tener el compromiso, las actitudes y las habilidades para participar. Así que tiene bastante relevancia el hecho de que en la investigación del SISPED se haya indagado acerca de la participación cotidiana en los colegios.

Es esperanzador que los estudiantes en su mayoría perciban que se pueden expresar libremente en su colegio, sería muy interesante conocer qué tanto participan y qué tanto en las aulas de clase hay espacios de participación para expresar sus pensamientos y cualificar sus argumentos. El resultado acerca de que a los estudiantes de los grados 9° y 11° no les gusta participar porque sus compañeros se burlan de ellos o simplemente por vergüenza de hablar en público, es un hallazgo importante que muestra que quizá no se están desarrollando las competencias para participar desde las áreas académicas, y que el clima de aula no está siendo propicio para la participación.

Son inquietantes los resultados con respecto a la perspectiva de género, en los cuales se plantea que es posible que los hombres se sientan más libres para participar que las mujeres en el contexto escolar, es un aspecto por explorar con mayor profundidad. Son interesantes las experiencias particulares que promueven la participación en algunos colegios, como la evaluación de aspectos de la institución con todos los estudiantes, la votación para tomar decisiones que incumben a todos, entre otras.

Esta es una temática que se enlaza con el desarrollo de competencias socioemocionales, sobre todo de aquellas relacionadas “consigo mismo”, el autoconcepto, la autoeficacia, la autorregulación son aspectos centrales para participar, que según los resultados aún no se han apropiado como parte de la educación que necesitan recibir los estudiantes. La participación democrática sigue siendo un reto en el contexto escolar.

Manuales de convivencia

Los resultados de esta parte son reveladores, hacen pensar cómo es la revisión o actualización participativa que se hace del manual de convivencia, parece que, en la mayoría de los colegios, se toma como un requisito más que como la búsqueda de un verdadero compromiso con la norma construida en comunidad.

Es muy importante el resultado que indica que algunos estudiantes no leen el manual de convivencia porque no les interesa, también el hecho de que al sentir que sus sugerencias no son tenidas en cuenta lo consideran un ejercicio de imposición, esto reafirma la necesidad de que el manual sea un ejercicio de construcción colectiva.

Al no hacerse un ejercicio de participación para comprender y modificar el manual de convivencia se aporta para que los estudiantes se formen como ciudadanos que no comprenden el sentido de las normas, lo cual puede ser una condena hacia una moral heterónoma o preconventional.

Según la Ley de Convivencia Escolar los manuales de convivencia deben tener elementos acerca de la resolución de conflictos, este es un aspecto en que tanto estudiantes como docentes le ven poca utilidad a su manual, es decir que en estos no hay claridad sobre cómo manejar una situación de conflicto cuando ha escalado a algún tipo de agresión, sea presencial o virtual, sea directa o indirecta, física, verbal o relacional.

Interesante el ejercicio que se reporta de la construcción de un manual para primera infancia, habría sido muy importante que incluyeran la voz de los niños que son quienes deben regular sus comportamientos frente a la búsqueda del bien común.

Qué importante que se haya incluido una indagación acerca de los comités de convivencia escolar, según los resultados estos comités están funcionando en todos los colegios, y es de destacar que en el caso del comité local de convivencia del DILE de Suba no solo se analizan las situaciones críticas del territorio, sino que también se planea la realización de talleres y capacitaciones a las comunidades educativas, lo cual cumple con el sentido de estos comités que es el de la promoción y prevención, no solo la atención.

En síntesis, se encuentran avances en cuanto a la apropiación de las funciones de los comités de convivencia escolar, en cuanto a reconocer sus funciones no solo de atención, sino además de promoción y prevención. Varios resultados muestran que falta mayor formación con respecto a las situaciones de convivencia y a las acciones pedagógicas de promoción y prevención que a través del desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales se podrían emprender.

Prevención (ERRP)

Es importante retomar el marco en el que se habla de prevención en el PSE: “La mitigación de los factores de riesgo en los entornos de los establecimientos educativos implica la generación de condiciones que permitan su abordaje desde una perspectiva preventiva” (PSE, p. 135). Es necesario puntualizar que en el PSE se consideran como una forma de prevención de riesgos tanto del entorno como individuales –embarazo adolescente, ideaciones suicidas, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros–, la apropiación del territorio, el fortalecimiento del tejido social y las redes comunitarias, y el desarrollo de capacidades de los padres para propiciar comportamientos seguros en sus hijos. En este último aspecto, el plan le apunta al fortalecimiento de la alianza familia-escuela “como una estrategia que permitirá trabajar conjuntamente en torno a la garantía del derecho de una educación de calidad” (PSE, p. 139).

Entornos escolares

En cuanto a los entornos escolares seguros, la mayoría de los estudiantes se sienten seguros en sus colegios, y no es evidente los motivos de sentirse inseguros de quienes manifiestan sentirse así. Los resultados muestran que en los colegios los estudiantes aprenden cuáles son los riesgos del uso del Internet, lo cual muestra la capacidad de los colegios para responder a las necesidades y contingencias que la época va presentando.

El estudio y trabajo alrededor de los entornos seguros ha tenido continuidad en varias administraciones siendo un aspecto bastante pertinente para nuestros contextos. La investigación sigue mostrando los grandes retos que como sociedad tenemos, y el desafío para el sector educativo que representa mantener a los estudiantes en sus aulas. Un resultado que subrayo es la estrategia de hacer alianzas con el entorno para garantizar la seguridad de los estudiantes, y el hecho de que la inseguridad a veces está en las propias familias debido a situaciones de abuso sexual y violencia.

Los resultados de la investigación son un insumo importante para enfatizar en la necesidad de establecer y sostener alianzas con la policía, los vecinos, y otras instituciones del entorno. También sería pertinente que se adelantaran dentro de la institución estrategias para gestionar los riesgos del entorno como un objetivo de toda la comunidad educativa.

En este aspecto hay creencias por transformar, por ejemplo, sobre la responsabilidad de la comunidad educativa con respecto a las peleas que se dan por fuera de la institución, el colegio debe asumir alguna posición, y como mínimo abordar estas temáticas en sus aulas. La presencia de inseguridad en espacios escolares, indica la necesidad de hacer mayores trabajos con las estrategias de prevención y promoción, y con el manual de convivencia. La mayoría de los conflictos que se manejan de forma agresiva a través de peleas fuera del colegio o por las redes sociales han surgido en las aulas y en los diferentes espacios escolares³, los estudiantes no tienen las competencias para manejarlos de otra manera. Según la política pública es responsabilidad de la institución formarlos para tal fin.

En cuanto al sentido de pertenencia y el mejoramiento de los entornos la investigación presenta muy importantes resultados. En ambos casos, se muestran avances en la gestión para lograr entornos más adecuados, el alto sentido de pertenencia de los estudiantes hacia sus colegios es importante. Es necesario seguir trabajando en ambos temas, en especial sería pertinente que la comunidad educativa reconozca todos los aspectos por los que podrían sentirse satisfechos de estudiar en una institución pública.

Relación familia-escuela

El hecho de que tanto docentes como coordinadores se sientan con más elementos para relacionarse con las familias representa un avance y una apropiación de la política pública.

Son muy importantes los resultados de la investigación con respecto al compromiso de los padres de educación inicial y primaria, y del sector rural. Diferentes investigaciones confirman estos resultados en cuanto a que la educación inicial, es una etapa clave en la que se puede aprovechar la relación de los padres con el colegio para realizar acciones de promoción y prevención, y para establecer metas comunes para la alianza familia-escuela.

La percepción de los padres acerca de las acciones de los colegios para que ellos se involucren más, también muestran una apropiación de la

³ Rodríguez, G. y Chaux, E. (2018). *Conflictos entre grupos adolescentes en el contexto escolar*. En prensa.

política pública en cuanto a la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

Aún la estrategia que parece ser más utilizada para crear el vínculo con las familias son las escuelas de padres, sin que aún se pase a establecer una alianza familia-colegio, a excepción de la experiencia que reporta la investigación “familias aprendiendo de familias” que en su breve explicación conlleva varios elementos de una alianza.

Alianzas educación pública-privada

La investigación muestra y hace una breve presentación de una experiencia significativa de alianza entre educación pública y privada que se ha dado a través del DILE de Usaquén y que muestra las múltiples posibilidades que brinda este tipo de alianzas en términos de convivencia ciudadana y escolar, y de beneficios académicos para los estudiantes. Esto demuestra el gran potencial que tiene la promoción de estas alianzas.

Algunas conclusiones (ERRP)

- El SISPED hace una gran contribución al mejoramiento de la calidad educativa al hacer seguimiento a las políticas que se han creado con esta finalidad.
- En general, las políticas relacionadas con el reencuentro, la reconciliación y la paz tanto nacionales como distritales orientan acerca de hacia dónde dirigir la construcción de ambientes de convivencia más constructivos, pacíficos y democráticos, es necesario atender la corresponsabilidad en cuanto a formación y transformaciones pedagógicas necesarias para que dichas políticas lleguen a concretarse en la realidad.
- La convivencia escolar sigue siendo un reto para lograr mejorar la calidad educativa, para que se cambien las formas de relación que hemos aprendido culturalmente es necesario integrar nuevos elementos educativos en lo referente a las relaciones interpersonales, construcción de comunidad, cooperación, manejo constructivo de los conflictos, cuestionamiento de prejuicios y estereotipos, entre otros. Es necesario pasar de lo tradicional e intuitivo, a lo rigurosamente planeado desde la evidencia científica.

- Las políticas no se asumen de forma lineal, son apropiadas de forma diversa en cada institución educativa, incidir en la formación inicial de los maestros podría ser una vía de lograr una mayor coherencia entre política y realidad.
- El buscar hacer vínculos más efectivos y afectivos entre familia y escuela es un avance importante para la calidad educativa aportado por el PSE, y asumido por las instituciones educativas. Además, es acertado ubicar el establecimiento de alianzas y el trabajo por entornos escolares más seguros como estrategias centrales de prevención.
- La investigación del SISPED hace evidente un vacío en cuanto a la participación infantil en el contexto escolar, aunque la participación de los adolescentes no es la ideal sí es más notoria.

Línea estratégica: Equipo por la Educación, para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz (ERRP). Temáticas centrales y hallazgos

Adriana Londoño Cancelado¹

Introducción

Este documento es producto de la lectura e interpretación de los resultados del Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, en tanto ofrece una visión enriquecida sobre la política educativa, desde una visión histórica y política ampliada que se nutre de las discusiones y debates sostenidos en los encuentros presenciales de la Mesa de Lectura e interpretación, específicamente en torno a la Línea estratégica del Equipo por la Educación, por el Reencuentro, la Educación y la Paz. En consecuencia, se abordan nueve temáticas centrales, que se constituyen en los principales hallazgos de la lectura y reflexión en torno al eje mencionado.

La importancia de la triangulación y de una mirada de la política pública desde las voces de los sujetos

Considerando que el SISPED es un sistema de información y seguimiento de la política pública educativa, que se aparta de los sistemas de información tradicionales, al valorar las voces de la comunidad educativa, registrando desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa las vivencias de los sujetos en el contexto escolar; es fundamental resaltar la pertinencia de un ejercicio investigativo de este calibre que no solo muestra la complejidad

¹ Politóloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia.

de los contextos escolares, sino las contradicciones en las vivencias de los sujetos sobre los que recaen las decisiones de política pública.

El carácter innovador de una experiencia como la del Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital, debe ser un derrotero fundamental para que los decisores de política pública consideren las múltiples dimensiones y sentidos que adquieren las decisiones de política pública, validando los actores sobre los que recae la política como sujetos situados y diferenciados que comprenden y apropian de manera distinta las decisiones de política, así como los contextos sobre los que la política actúa muchas veces de forma general, y poco diferenciada.

Adicional a ello, y a partir de los resultados que arroja el ítem de participación, cada vez se hace necesario emprender procesos de construcción de política pública desde verdaderos escenarios de participación ciudadana, considerando, más allá de la opinión, las necesidades, prioridades y situaciones concretas de los sujetos sobre los que recaerán las decisiones de política pública, siendo para el caso en cuestión los diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, orientadores, padres y acudientes, comunidad cercana a los colegios, etcétera.

A propósito, apareció como un reto para el sistema y para la política pública educativa encontrar las formas de interlocutar con la primera infancia, con aquellos niños y niñas de preescolar y transición, que empiezan a ser actores protagónicos de los procesos de educación, a partir de la consideración de su voz y el reconocimiento de su participación en los asuntos concernientes a su formación y desarrollo.

Los venezolanos: el principal reto a la convivencia escolar

Como si se tratase de una noticia que describe el panorama nacional y las tensas relaciones con el hermano país de Venezuela, la permanente afluencia de venezolanos a nuestro país y en especial a la ciudad capital, se ha convertido para las instituciones educativas en todo un reto para la convivencia escolar, sobre todo en el nivel de primaria, en donde, de acuerdo con el estudio del SISPED, se han presentado hostigamientos y matoneo con los estudiantes venezolanos que ingresan a las instituciones.

A esta problemática de maltrato se le suma que la escuela no cuenta con protocolos para la atención de esta población, aunado a las dificultades

para certificar académicamente a estos niños, niñas y jóvenes que llegan del vecino país y muchos de ellos no cuentan con papeles, ni certificaciones de su proceso educativo, lo que dificulta su nivelación y el trabajo en el aula.

Lo anterior contrasta de manera significativa con las preguntas que indagaban por el respeto como un indicador cualitativo y cuantitativo de la convivencia escolar, en tanto la mayoría de los estudiantes de primaria (88.9%), secundaria (87,8%) y media (89,4%) manifestaron sentirse siempre o casi siempre respetados por sus compañeros. Evidencia que deja al descubierto una brecha existente entre lo que se dice, que pareciera estar en la perspectiva de lo “políticamente correcto” y lo que en realidad se hace o vivencia en la escuela.

Sin lugar a duda, el problema migratorio por el que pasa el país, con la llegada de cerca de un millón y medio de venezolanos en los últimos años, parece desbordar la escuela, pero lo más interesante aún, es que nos confronta con nuestra condición humana y con los procesos de garantía de derechos que se vienen reclamando y enseñando en los contextos educativos distritales, en el marco de los procesos de transición hacia un país en paz.

Cuando los venezolanos adoptan una actitud agresiva y desafiante frente a la garantía y exigencia de sus derechos, se convierten en un problema para la convivencia escolar, por los conflictos que esto ocasiona, en lugar de ser un desafío que la escuela asuma, como una oportunidad para asegurar el respeto y garantía de los derechos humanos a todos y todas, sin importar su condición, nacionalidad, etcétera, en la perspectiva de avanzar en la construcción de la paz y la reconciliación, como consignas esenciales de esta línea estratégica de política pública.

El orientador escolar: entre la normatividad y el desborde socioemocional de la escuela

Uno de los principales hallazgos con relación a la convivencia escolar, es la relevancia que los directivos docentes y los docentes otorgaron, al papel que vienen jugando en las instituciones escolares los orientadores escolares y los educadores especiales, en la atención, abordaje y resolución de los conflictos socioemocionales de los estudiantes, que en muchas oportunidades parecieran desbordar la escuela, y los mecanismos con que esta cuenta para atenderlos y tramitarlos. Sin lugar a duda, el rol jugado por orientadores y docentes de apoyo como profesionales especializados

en el abordaje de estas problemáticas, representan una garantía de acompañamiento y apoyo a las realidades que desafían los contextos sobre los que actúa la política pública educativa

Si a esto le agregamos que existe una brecha entre las instituciones educativas distritales que cuentan con el apoyo suficiente de la orientación escolar para atender estos conflictos, y aquellas que no cuentan con ese apoyo, o que manifiestan contar con un número insuficiente de orientadores escolares o de profesionales de apoyo para atender los casos que se presentan en la cotidianidad escolar, nos encontramos con un escenario de inequidad sobre el que la política pública debe poner toda su atención.

Más allá de la cantidad de orientadores escolares que una escuela necesita, el debate en torno a la importancia de los mismos, oscila en torno a las tareas o funciones encargadas a estos profesionales, puesto que se asiste a una configuración instrumentalizada del rol del docente orientador, que se encarga de “apagar incendios”, o de actuar con inmediatez para resolver los conflictos escolares, siguiendo protocolos preestablecidos o asumiendo tareas urgentes e impostergables con relación a otros y otras (estudiantes, directivos, padres, acudientes), muchas veces sin una reflexión necesaria y pertinente sobre su práctica y los impactos de la misma.

Como lo menciona Perrenoud (2001), al ser el orientador escolar un rol que surge con la industrialización, es poco el espacio que le queda para pensar su práctica fuera del impulso de la acción. Y si a esto le sumamos, la ausencia de formación profesional en el campo de la orientación en Colombia, dado que en la actualidad no existe en el país ninguna carrera de pregrado que forme orientadores escolares, y a nivel de posgrado aparece como una línea de investigación en la Universidad Libre y recientemente en la Universidad Pedagógica, lo que socava el asidero disciplinar e investigativo de este rol, que termina siendo ejercido por profesionales de diversas disciplinas como el Trabajo Social, la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la licenciatura en Psicología y Pedagogía, la Terapia Ocupacional, entre otras; el panorama de su ejercicio es ambiguo y retador por los múltiples campos de acción e intervención que caracterizan el ejercicio profesional de la orientación.

A pesar de ello, el tema de la convivencia escolar en las instituciones educativas distritales recae en la figura del orientador escolar, quien no solo se encarga de atender de forma personalizada las problemáticas socioemocionales de los estudiantes, sino también de garantizar el enlace con

las familias y el desarrollo socioafectivo (Sandoval, 2016, 2015) el trabajo comunitario (Gordillo, 2010), la prevención y consejería (González, 2018), así como la orientación vocacional (Brunal, 2008; Rascovan, 2004 y 2008).

Bajo esta perspectiva, es el orientador escolar quien termina conociendo de primera mano los problemas de los estudiantes, entendiendo sus contextos y desentrañando las relaciones de convivencia con sus padres, y compañeros, asumiendo también la importante tarea de tejer lazos sólidos entre las familias y escuela, con el fin de afianzar el trabajo colaborativo entre acudientes y maestros, como elemento fundamental para mejorar la convivencia.

En el marco de esta disyuntiva en la que se encuentra el orientador escolar, la política educativa distrital debe poner especial atención a este actor de la comunidad educativa, sobre el que recaen funciones y responsabilidades de gran importancia para la convivencia escolar, más aún cuando la escuela cada vez más deja de ser el lugar exclusivo para el aprendizaje de conocimientos, y se convierte en el refugio, y en el espacio protector de muchos niños, niñas y jóvenes que son abusados y violentados en el seno de sus familias.

Los derechos, su respeto y garantía: entre su comprensión y su vivencia en los contextos escolares

Resulta bastante positivo que a partir de los resultados tanto cualitativos, como cuantitativos del estudio, se observe una progresiva disminución de los casos de agresión y rechazo hacia poblaciones diversas como la población LGBTI, los indígenas y los estudiantes con necesidades especiales, que pareciera indicarnos que nos encontramos ante una escuela más tolerante y respetuosa de las diferencias, y frente a unos estudiantes más abiertos de mente. Avance que también puede explicarse como efecto de las políticas públicas, que como la de inclusión, han avanzado en el reconocimiento de estas poblaciones, o a partir del posicionamiento social y cultural de la diversidad sexual, o de la diversidad étnica en nuestro país.

En este panorama muestra una realidad en la que el discurso sobre el respeto a los derechos humanos, que ha logrado un trabajo articulado de las áreas, y en algunos casos la transversalización en el currículo, empieza a tener efectos positivos en las comprensiones y vivencias sobre el respeto a la diferencia en las instituciones educativas distritales, que se contrasta con la permanencia de prácticas soterradas o naturalizadas de machismo,

xenofobia, racismo y clasismo que pasan por un currículo oculto al que poco se le presta atención en las instituciones escolares, y mucho menos en la política pública.

Desde esta perspectiva, encontramos que en la formalidad de las diferencias se percibe un panorama halagador de respeto e inclusión hacia aquellas que han tenido un protagonismo y atención desde la política pública, que no se corresponde con la pervivencia en los contextos escolares de violencias estructurales y simbólicas desde la perspectiva de Galtung, como las que devienen del machismo, del racismo o del clasismo. Lo que se corresponde con los planteamientos de Slavov Zizek en su texto “Sobre la violencia”, quien releva cómo la fascinación mediática con la violencia directa, hace que descuidemos y desviemos la mirada de las violencias estructurales que permean, destruyen y fragmentan nuestras sociedades de manera casi imperceptible.

Lo más interesante de este hallazgo es que este tipo de violencias, poco abordadas y tratadas en el contexto escolar, emanen de las relaciones entre los estudiantes y sus maestros, a partir de la pregunta que indaga si los estudiantes sí se sienten respetados o no por sus maestros, en la que el (67,8%) de estudiantes de secundaria, y el (66,8%) de media (66,8%) se sienten siempre o casi siempre respetados por sus profesores, en contraste con el 90% de estudiantes de primaria, evidenciando con ello, cómo en bachillerato y media aumentan los conflictos con los maestros producto de acciones de discriminación, hostigamiento y xenofobia de los docentes hacia los estudiantes, que se traducen en frases cotidianas como “el profe me hace perder el año”.

En los relatos de los estudiantes, se describe una realidad en la que los maestros resultan trasladando sus problemas personales al aula de clase, tornándose agresivos y arbitrarios y llegando a discusiones que fácilmente pasan de lo académico a lo personal, en las que se afloran las violencias estructurales arriba relatadas (machismo, clasismo, racismo). Lo anterior, evidencia un campo de acción y de trabajo de la política pública educativa con los maestros y las maestras, quienes también manifiestan sentirse poco apoyados, agredidos y con reducidos espacios para la escucha y el diálogo en torno a sus problemáticas. Por ello, disponer de espacios de bienestar y cuidado de los maestros, así como un sistemático trabajo sobre el ser maestro, se hacen indispensables para mejorar la convivencia escolar y atenuar estas violencias soterradas que tanto daño le hacen a la vida de los otros.

La violencia de género como algo imperceptible, pero que salta a la vista

En el marco de esta discusión sobre los conflictos y la convivencia escolar, emerge de manera recurrente en los resultados cualitativos y cuantitativos del seguimiento a la política pública educativa, un tipo de violencia naturalizada y normalizada en los contextos escolares, que pareciera desapercibida y desatendida por los actores de la comunidad educativa: la violencia de género. Desde el uso de espacios comunes, pasando por la participación en el aula y fuera de ella, hasta los asuntos relacionados con la seguridad de los entornos escolares, las mujeres aparecen en desventaja frente a los hombres.

En los contextos escolares, es común encontrar como un factor de alteración del clima escolar, el uso de espacios comunes como las canchas, que parecieran destinadas a la hegemonía de un género y un deporte: los hombres que juegan fútbol. En esta perspectiva se vulnera el derecho que tienen las mujeres de hacer uso de estos espacios diseñados desde la política pública para la recreación de todos y todas. Frente a esta problemática se resalta la manera creativa como algunas instituciones han construido pactos que permitan el uso compartido de estos espacios comunes a partir de turnos o rotación de los mismos por días, de tal forma que todos tengan el mismo derecho a su uso y disfrute.

Una situación similar de vulneración de los derechos de la mujer, es la que se evidencia en los espacios de participación en el aula y por fuera de ella, en la que según el estudio, los hombres se autoperceben como más seguros de sí mismos, en contraste con la vivencia diferenciada de las mujeres, que aparecen como calladas o poco participativas, por temor a la burla, o al qué dirán, vulnerándose con ello, el derecho a la libre expresión y a la igualdad de posibilidades entre hombres y mujeres.

Adicional a ello, los resultados del estudio sobre los entornos escolares, evidencian una mayor vulnerabilidad de las mujeres frente a los hombres, en lo que son considerados espacios inseguros aledaños a las instituciones escolares como parques, lotes abandonados, vías o lugares con poca iluminación, que hacen de la mujer un blanco de abusos, atracos, agresiones y violencia, producto de su “vulnerabilidad” y de la pervivencia de prácticas machistas y patriarcales que siguen dominando nuestras relaciones sociales.

De la Cátedra de la Paz a la Semana por la Paz

Desde el Plan Sectorial de Educación se señala cómo el acompañamiento que se realiza a los colegios para la implementación de la Cátedra de la Paz, se constituye en una estrategia de la Secretaría de Educación para reducir y mitigar los problemas convivenciales, en tanto se garantice el abordaje de una serie de temas como la cultura de paz, el respeto a los derechos humanos, el cuidado y el autocuidado, el cumplimiento de normas, entre otros, que se constituyen en las apuestas centrales de la política pública y de la administración en torno al tema de la paz.

Atendiendo a estos lineamientos, las instituciones educativas han desplegado diversas acciones para avanzar en la implementación de la Cátedra de la Paz. Acciones que van desde la transversalización de los temas en diversas asignaturas, la articulación de los mismos en proyectos escolares, o la puesta en escena de estas problemáticas en los foros institucionales. Respecto a la transversalización de los asuntos propios de la cátedra en diversas asignaturas, la pregunta que surge es si la paz debe seguir siendo un asunto de interés exclusivo de las áreas de Sociales, Ética o Religión, o debe convocar a las múltiples áreas y asignaturas en un abordaje complejo y multidimensional de los efectos del conflicto armado y los desafíos de la construcción de paz, de la misma forma que los procesos de escritura no son un problema exclusivo de las áreas de Español y Lenguaje.

De igual manera, y a pesar de los esfuerzos realizados por los colegios para inventarse y reinventarse todos los días las formas para hacer mejor su tarea, pareciera que las acciones referidas a la Cátedra de la Paz se visibilizaran única y exclusivamente en la Semana por la Paz, momento en el que se concentran las actividades que, desde lo artístico, lo cultural, lo reflexivo y lo académico abordan este importante tema. Frente a ello, las preguntas que suscita esta realidad son: ¿de qué manera se aborda el tema en los otros días, jornadas, periodos del año escolar diferentes a la Semana por la Paz? ¿De qué manera se garantiza la continuidad y sistematicidad en las reflexiones sobre los temas relacionados con la Cátedra de la Paz? ¿El concentrar las actividades de la cátedra en un momento del año no termina ahondando la brecha existente entre los discursos y las prácticas en lo que a la garantía de derechos se refiere?

Llama la atención en los resultados sobre la implementación de la Cátedra de la Paz, que las experiencias más interesantes y significativas se

presenten en contextos rurales como Sumapaz, que han sido los que han sufrido de cerca las funestas consecuencias de nuestro conflicto armado y en donde se ha asumido una reflexión rigurosa y permanente sobre la paz, que ha permitido a la comunidad educativa pensar su identidad, su cultura, la relación con el territorio y la historia del mismo, así como la fortaleza ambiental con la que se cuenta, a partir de un fecundo diálogo interdisciplinar que ha potenciado el tejido de lo común.

En contraste con lo anterior, pareciera que en los colegios de la ciudad, entre más lejano tengamos el conflicto, más asépticos somos para abordar en contexto y de manera continua, el tema de su resolución y de la construcción de la paz. Lo que se corresponde con los resultados que arrojan que varios de los docentes consultados están abordando temas relacionados con el cuidado y autocuidado, el respeto a las diferencias, el medio ambiente y la resolución de conflictos, sin una relación concreta con el contexto de los estudiantes.

Adicional a ello, esta realidad, en la que los contextos educativos rurales asumen un compromiso más fuerte con la construcción de paz, debería suscitar para la política pública educativa un importante desafío frente a los intercambios que puedan darse entre las experiencias rurales y urbanas, con el fin de comprender a profundidad las causas estructurales del conflicto en Colombia, así como los distintos caminos y escenarios para la construcción de paz desde los contextos escolares, y sus particularidades, aprovechando, claro está, la riqueza de los territorios.

La participación sigue siendo un asunto de grandes

Uno de los principales hallazgos de los resultados del Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital es que la participación en los contextos escolares, sigue siendo un asunto de grandes, puesto que en términos formales, en las instituciones educativas se han reproducido, a manera de simulacro, prácticas propias de la democracia representativa occidental, como lo es la elección de un gobierno escolar, conformado por diferentes miembros de la comunidad educativa que son elegidos de manera libre y voluntaria.

De manera paradójica, estas instancias de participación formal que fueron diseñadas para que los estudiantes de secundaria y media se familiaricen con la democracia, entendida en su clásica acepción como el “gobierno del pueblo” o el “gobierno de las mayorías, de la multitud, o de los más”

terminan dejando por fuera a los estudiantes de primaria y preescolar, que son los que más participan en la cotidianidad del contexto escolar, según los resultados del estudio, en el que además, se señala como un hallazgo importante cómo los más pequeños participan más, pero a medida que crecen dejan de hacerlo. Para contrarrestar esta paradoja, algunas instituciones educativas han implementado la figura del personerito elegido en quinto de primaria como el representante de las necesidades de los más pequeños.

Otra de las contradicciones que devela el Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en lo que respecta a la participación en los contextos escolares, se evidencia en la distancia entre la participación formal materializada en el gobierno escolar, al que los colegios dedican una gran cantidad de tiempo y empeño; y la participación cotidiana en la institución educativa, a partir de la generación de un ambiente participativo en el que se pueda opinar, proponer y exponer libremente las ideas dentro del aula y fuera de ella.

Respecto a esta segunda, los relatos y vivencias diferenciadas de los estudiantes muestran una permanente imposibilidad de dialogar con los maestros y de expresar libremente sus ideas, por miedo a ser objeto de burla de sus pares, o a ser recriminados o violentados por el maestro. Adicional a ello, las expresiones propias del derecho a la libre expresión o al libre desarrollo de la personalidad no se ejercen a plenitud en los contextos escolares, generando conflictos y problemas de convivencia asociados al porte del uniforme, al uso de piercings, de tatuajes, etcétera.

Lo anterior se corresponde con la escasa participación que manifiestan los estudiantes en la construcción y/o revisión del manual de convivencia, entendido como el compendio de normas y acuerdos que rigen la convivencia escolar, en el que 2 de 3 estudiantes de secundaria manifiestan no haber participado, y aquellos que lo han hecho resienten que sus aportes no hayan sido recogidos, ni incorporados a la versión final del documento. Lo que termina generando en estudiantes y acudientes un desconocimiento del mismo, o la falta de interés o poca importancia otorgada a los lineamientos que allí se estipulan.

Seguridad y entornos escolares: dos escuelas que se contraponen

Un hallazgo interesante del Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital, es la variada y diferenciada percepción que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa sobre la seguridad de los entornos escolares, que nos ubica frente a dos escuelas diferentes: una, que es la que viven los estudiantes, y otra muy diferente, la que viven los padres y acudientes. Para los primeros la vivencia es positiva frente al entorno, puesto que el 86% de ellos, manifiestan sentirse seguros en él, mientras que los segundos manifiestan una experiencia menos positiva de los entornos, al percibirlos como inseguros por la alta presencia de “ñeros”, y problemáticas asociadas a las riñas, el micro tráfico, los atracos, las agresiones y abusos que se presentan a diario en las inmediaciones de los colegios públicos de Bogotá.

Es de anotar, que tanto estudiantes como acudientes relevan en múltiples oportunidades en el estudio, el asunto de las riñas cerca a los colegios, como una de las problemáticas de seguridad mas desafiante para la escuela y para la convivencia escolar, lamentando la falta de acción e intervención de directivos, docentes e incluso celadores en estas contiendas, que se corresponde con una tendencia a encontrar los culpables de la alteración de la convivencia en el afuera, en tanto se atribuye el aumento de las riñas a la presencia de “ñeros”, de estudiantes nuevos que llegan con problemas de violencia o de drogas, o de migrantes venezolanos, denotando con ello, esa imposibilidad de mirar y comprender las problemáticas desde las realidades propias de la escuela, desde el interior de los contextos escolares y sus complejidades. ¿Por qué siempre tendemos a encontrar las causas de los conflictos en los “otros”, sin mirar o revisar como estamos “nosotros”?, ¿qué estamos haciendo para entendernos mejor, para convivir juntos?

Dada la preocupación de padres y acudientes por la seguridad de los entornos escolares, se perfila en el estudio, que esa preocupación puede convertirse en una oportunidad para trabajar mancomunadamente con ellos, estrechando los lazos entre familia y escuela en la configuración de redes de apoyo y protección de los entornos escolares.

Relación familia-escuela: avances y desafíos

La relación familia-escuela, como una intención concreta de la política pública tendiente a propiciar desde diversos mecanismos el acercamiento

entre los padres y acudientes y la escuela, se ve amenazada por las condiciones de vulnerabilidad y pobreza de estos, quienes deben trabajar todo el día para sostener a sus familias, limitando con ello, el tiempo disponible para propiciar el acercamiento que se propone la política pública entre familia y escuela.

Si a ello le sumamos la soledad con la que crecen los niños, niñas y jóvenes en las localidades de Bogotá, nos encontramos con un panorama desolador que aumenta, de acuerdo con el estudio, en los niveles de secundaria y media, en los que la presencia de padres y acudientes es más esporádica. Lo anterior contrasta con el compromiso y mayor presencia evidenciado por los padres y acudientes de los niños y las niñas de primera infancia, que logran tejer una relación más entrañable y cercana con los maestros, directivos y comunidad educativa en general, en tanto son convocados a espacios que trascienden los asuntos académicos relacionados con la entrega de boletines, y los interpelan desde otro lugar: desde lo emocional, desde la seguridad y el apoyo que deben brindar a sus hijos en los primeros años de vida.

Lo anterior marca un derrotero importante en la relación entre familia y escuela, que pasa por redimensionar el lugar que la familia ocupa en los procesos de formación de los estudiantes, y en este sentido hace necesario pensar: ¿cuál es el rol que debe cumplir el padre dentro de la comunidad educativa?, para desde allí pensar: ¿cómo, cuándo y desde dónde debe ser convocado el padre de familia? Lo que a su vez permite preguntarse si, ¿está la escuela preparada para que los padres, en conjunto con los maestros, sean actores protagónicos de la educación de sus hijos, como sucede en experiencias de escuelas rurales o escuela nueva? Estos y otros interrogantes dejan abierta esta importante discusión.

Referencias

- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Grao.
- Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2).
- Rascovan, S. (2008). Reflexiones sobre la orientación vocacional-educativa y tutorías. En Salcedo, M. (2018). *Las Discrepancias entre los escritores de*

la historia de orientación escolar en Colombia. En González, et al. (2018).
Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia. Trillas.

Sandoval, D. (2018). ¿Por qué hacer investigación en orientación? En
González, et al. (2018). *Pasado presente de la orientación escolar en
Bogotá y Colombia.* Trillas.

Zizek, S. (2013). *Sobre la violencia.* Austral.

Análisis de documentos de gestión de la Secretaría de Educación del Distrito (SED)

María Clara Melguizo¹

Introducción

El Sistema de seguimiento de la Política Educativa Distrital en los contextos escolares (SISPED) es un diseño del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), cuyo propósito es “hacer seguimiento a las vivencias y experiencias, a partir de la voz de los sujetos situados y diferenciados, en torno a la política educativa distrital, en el marco de la realización del derecho a la educación” (IDEP, 2017, p. 63). Su intención encierra entonces la puesta en escena de dos elementos dentro del sistema, por un lado, la visión o perspectiva que desde el instituto se tiene frente al derecho fundamental a la educación y su ejercicio efectivo; por otro lado, el despliegue en lo concreto de las acciones y estrategias que hacen parte de las decisiones que se adoptan a nivel de política pública a través de los planes sectoriales de educación, y en concreto para el presente, en las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020. Actualmente es una meta plan del IDEP en el Plan de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación de “Bogotá Mejor para Todos”. En el año 2017 inició el ejercicio amplio de aplicación del sistema.

Está organizado en cuatro niveles: conceptual, metodológico, técnico instrumental y operativo que figuran el mapa del sistema. En ellos se definen los referentes conceptuales, teóricos y epistemológicos del SISPED (nivel conceptual), los elementos y relaciones que constituyen la estructura

¹ Economista, Universidad de los Andes.

analítica como tal (nivel metodológico), los instrumentos y mecanismos de recolección de información (nivel técnico instrumental) y los procedimientos organizativos (nivel operativo).

Adicionalmente contiene seis módulos alusivos al uso y organización de las fuentes primarias y secundarias: información cuantitativa, información cualitativa, análisis temático, análisis de información del Ministerio de Educación Nacional (MEN), análisis de informes de gestión de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), y análisis de fuentes externas. Los tres primeros con la consulta directa a los actores educativos. Los tres segundos sirven de contraste para alimentar la lectura derivada del desarrollo de los tres primeros. La información se organiza en torno a dos líneas o ejes temáticos: Calidad Educativa para Todos (CET) y Equipo por la Reconciliación, el encuentro y la Paz.

Acopiando todas estas fuentes se encuentra la Mesa de Lectura e Interpretación (MLI); un equipo de trabajo que cruza en un ejercicio reflexivo y analítico la información arrojada en los diferentes módulos del sistema. Los análisis realizados por la MLI y consolidados por el SISPED dan cuenta de varias dimensiones desde las cuales se lee la política educativa y su vivencia: descriptiva, analítica, interpretativa, comprensiva y crítica.

El informe descriptivo que se desarrolla en estas páginas es parte de los desarrollos del SISPED. De manera particular, responde al módulo de análisis de los documentos de gestión de la SED, cuyo objetivo es adelantar un ejercicio de valoración de carácter documental de estas fuentes secundarias, de modo que puedan alimentar, argumentar y contrastar las voces de los sujetos, fuente primaria y principal del SISPED. Así, este documento es parte de la tarea desarrollada para realizar una lectura analítica de lo que arrojan los informes que dan cuenta de la gestión del Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 con corte al año 2018.

Metodología

La construcción de este informe de valoración documental de la gestión de la SED del año 2018 se sujetó a la metodología diseñada en el ejercicio anterior para la lectura de los años 2016 y 2017. En ese sentido, acopia y retoma la matriz categorial ampliada como elemento sustancial que permite una mirada amplia y transversal de la evolución de la política educativa.

Así, el ejercicio presente contempló las siguientes actividades:

- Lectura de los informes de gestión e inversión de la SED para el año 2018 y sistematización de la información en la matriz categorial ampliada. La matriz categorial ampliada contiene todas las metas de resultado y de producto establecidas por el Plan de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación. La lectura de los informes de gestión de la SED permiten alimentarla, incorporando los avances y logros año a año tanto desde el punto de vista de la gestión, como de la inversión.
- Análisis integral e interpretativo de la matriz categorial ampliada. La sistematización de la gestión reportada por el distrito dentro de la matriz categorial ampliada permite hacer una lectura transversal e interesante de los logros y avances reportados en relación con las metas de resultado y de producto consignadas en el Plan de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación. Adicionalmente, la consulta de otras fuentes que analizan la gestión como la Veeduría Distrital, la Secretaría Distrital de Planeación y Bogotá Cómo Vamos, entre otras, alimentan la reflexión. Producto de ello se pueden erigir algunas reflexiones en torno a lo que podrían ser hipótesis y dinámicas de ejes fortalecidos o con debilidades. El resultado de estos análisis de la matriz categorial ampliada es lo que se recoge en el siguiente punto.

Análisis integral e interpretativo/matriz categorial ampliada 2018

La matriz categorial ampliada permite un análisis de lo que ha sido la gestión educativa de los tres últimos años, en el marco de “Bogotá Mejor para Todos”. Los análisis derivados permiten evaluar resultados, identificar las metas con mayores y menores avances, y comprender la manera como han sido destinados los recursos.

Conviene iniciar haciendo una anotación respecto a las metas de resultado y de producto definidas por el Plan de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación 2016-2020 y que se encuentran consignadas en la matriz categorial ampliada. Un grupo importante de ellas, de manera particular las metas de resultado, hacen alusión a la mejoría en los resultados de las pruebas de los estudiantes en las pruebas Saber 3º, 5º, 9º y 11º, áreas de Lenguaje, Matemáticas e Inglés, y en el Índice Sintético de Calidad

Educativa (ISCE). Bien podrían entonces ser leídas como metas de impacto, pues darían cuenta de los efectos de la gestión, más que de la gestión en sí misma. El informe de Bogotá Cómo Vamos del año 2018 coincide con esta observación y recomienda “pensar en el diseño y aplicación de una batería de indicadores que brinden información adicional” (Bogotá Cómo Vamos, 2019, p. 62).

Lo anterior supone, entre otras cosas, dificultades a la hora de reportar información cualitativa sobre los avances parciales en los resultados, o información relacionada con la inversión. Esto se ve reflejado en la construcción de la matriz ampliada, donde no hay información cualitativa y de inversión respecto a estas metas.

Llama la atención que para el año 2018 no existan dentro de los informes de gestión de la SED y de la SDP los avances en relación con las metas de resultado referentes a las pruebas Saber de grados 3º, 5º y 9º.

Tabla 1. Metas de resultado o de producto

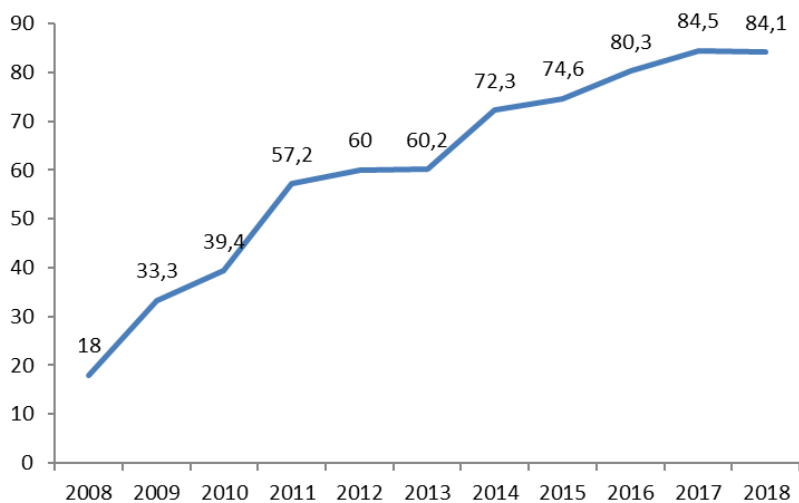
Metas de resultado o de producto
Aumentar a 81,1 el % de IED en B, A y A+ en las pruebas Saber 11
Aumentar el ISCE Primaria, llegando a 7,15
Aumentar el ISCE Secundaria, llegando a 6,70
Aumentar el ISCE Media, llegando a 7,52
Disminuir el % de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la Prueba Saber de lenguaje en grado 3º, llegando al 9%
Disminuir el % de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la Prueba Saber de lenguaje en grado 5º, llegando al 9.5%
Disminuir el % de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la Prueba Saber de lenguaje en grado 9º, llegando al 9.6%
Disminuir el % de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la Prueba Saber de matemáticas en grado 3º, llegando al 9.3%.
Disminuir el % de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la Prueba Saber de matemáticas en grado 5º, llegando al 22.9%
Disminuir el % de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la Prueba Saber de matemáticas en grado 9º, llegando al 15.9%

Metas de resultado o de producto
10% de estudiantes de grado 11° del sector oficial en nivel B1 o superior de inglés como segunda lengua
Aumentar a 0,62 el índice de ciudadanía y convivencia

Fuente: elaboración propia.

Una de las metas de resultado establecidas por el Plan de Desarrollo está relacionada con el aumento del porcentaje de las IED ubicadas en los niveles B, A y A+ en las pruebas Saber 11. Como muestra la siguiente figura, el aumento de IED ubicadas en este nivel es una tendencia que se registra desde hace una década (exactamente desde el año 2008) en las cifras de evaluación consolidadas. La tendencia muestra variaciones de más de diez puntos para los años 2010-2011 y 2013-2014. La tendencia se ralentiza en los años siguientes y se invierte moderadamente para el año 2018, donde disminuye 0.4% con respecto al año anterior. No obstante, el porcentaje de IED en B, A y A+ en las pruebas Saber 11 aumenta en un 9,5% entre 2015 y 2018, pasando de 74,6% a 84,1% y cumpliendo con la meta establecida para el cuatrienio.

Figura 1. Porcentaje de colegios oficiales clasificados en categorías A+, A y B en las pruebas del Estado 2008-2018



Fuente: elaboración propia.

Otro indicador importante para la política educativa actual está relacionado con aumentar el puntaje en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Los resultados 2016, 2017 y 2018 muestran una mejoría constante en secundaria. El nivel de media también aumenta entre 2016 y 2018. Sin embargo, el nivel de primaria no muestra avances significativos con respecto a 2016. Los informes de gestión no arrojan hipótesis explicativas sobre estos comportamientos, así como tampoco ofrecen información cualitativa frente a estas metas de evaluación.

Tabla 2. Metas de resultado o de producto

Metas de resultado o de producto	2016	2017	2018
Aumentar el ISCE primaria, llegando a 7,15	6,32	6,22	6,23
Aumentar el ISCE secundaria, llegando a 6,70	6,03	6,46	6,51
Aumentar el ISCE media, llegando a 7,52	6,89	7,04	6,95

Fuente: elaboración propia.

La depuración, actualización y rediseño del *Sistema integral de evaluación y acreditación de la calidad de la educación* muestra desarrollos interesantes: la SED cuenta con información completa de las Pruebas SER de artes, la Encuesta de Clima Escolar, el Módulo de Ciudadanía 2017 y comparativos con 2013, 2015 y 2017. Se realizó el proceso de evaluación de desempeño docente en donde al 31 de diciembre de 2018 se han evaluado 16.305 docentes. Para la prueba piloto del Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales de la OCDE, se realizó la preparación y alistamiento de la aplicación piloto con los rectores de las 35 IED seleccionadas. Entre abril y mayo de 2018 se realizó la aplicación de las Pruebas PISA a los estudiantes de las 58 IED seleccionadas. Se procesaron los resultados del examen Saber 11 vigencia 2018. Se cuenta con la Nota Técnica sobre el Sistema Integral de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación, en la que se presentan las características del sistema, sus componentes, estrategias adelantadas como parte de su implementación, avances y desafíos.

Los resultados en jornada extendida son mejores que en jornada única. La matrícula en jornada extendida pasó de 224.100 estudiantes (27%) en el 2015 a 281.691 estudiantes (35,71%) en el 2017, que se mantuvieron inmodificables en el 2018. Lo anterior quiere decir que desde el año 2017 cumplieron la meta proyectada para el cuatrienio que aspiraba al 35% de estudiantes con jornada extendida.

La jornada única, cuya meta del cuatrienio está ubicada en 30% de todos estudiantes, avanza con más lentitud. Pasó de 32.200 estudiantes (4,4%) en el 2015 a 104.347 estudiantes (13,91%) en el 2018. Los beneficiados de la jornada única hacen parte de 122 colegios distritales, 22 colegios en administración del servicio educativo y 44 colegios privados con matrícula contratada, lo que evidencia que el 35% de la jornada única se ha ubicado en colegios privados o en administración, posiblemente por las limitaciones espaciales para implementar la jornada única en otros colegios del distrito.

La información cualitativa reportada en los informes de gestión no permite diferenciar de manera clara y contundente una y otra estrategia, cuyas bases conceptuales y metodológicas son bastante similares. En los dos casos, los estudiantes beneficiados asisten a procesos formativos (centros de interés, expediciones pedagógicas, escuelas de formación integral, estrategias propias de los colegios desarrollados por docentes, etcétera) producto de la reorganización escolar que destina horas adicionales al deporte, el arte, la ciencia y la tecnología, para el mejoramiento de saberes y competencias para la vida.

Tabla 3. Jornada única o extendida

Jornada única o extendida				
Metas de resultado o de producto	Línea de base 2015	2016	2017	2018
30% de matrícula oficial en jornada única	4,4% correspondientes a 32.200 estudiantes	8,18% que corresponde a 67.927 estudiantes	10,47% que corresponde a 82,581 estudiantes	13,91% que corresponde a 104,347 estudiantes
35% de matrícula oficial en actividades de uso del tiempo escolar	27% que corresponde a 224.100 estudiantes	30,32% que corresponde a 251.661 estudiantes	35,71% que corresponde a 281,691 estudiantes	35,71% que corresponde a 281,691 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

La SED implementó el Plan Distrital de Segunda Lengua en aras de fortalecer las competencias comunicativas del inglés como una segunda lengua en la población estudiantil de los colegios focalizados. De igual manera se realizaron cursos de capacitación, metodologías, acompañamiento y un modelo pedagógico, dirigidos a mejorar el inglés de los docentes. El esfuerzo en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se

vio reflejado en el presupuesto, que creció tres veces de 2016 a 2018. No obstante, los resultados evidenciados en las pruebas Saber 11 no muestran mejorías significativas; apenas ha aumentado 0.2% de estudiantes de grado 11º del sector oficial en nivel B1 o superior de inglés como segunda lengua entre 2016 y 2018. Obtener los resultados de bilingüismo esperados aún es un gran reto para Bogotá.

Tabla 4. Metas de resultado o de producto

Metas de resultado o de producto	2016	2017	2018
10% de estudiantes de grado 11º del sector oficial en nivel B1 o superior de inglés como segunda lengua	6%	6%	6,2%

Fuente: elaboración propia.

En materia de alimentación escolar, el número de estudiantes beneficiados ha sido creciente año a año desde su implementación en 2004 como estrategia que apoya la permanencia escolar y el ejercicio de derechos fundamentales. Los informes de gestión de la SED de los años 2016, 2017 y 2018 reportan una cobertura del 100%, lo que resulta relevante de destacar. Los beneficiarios para los tres años se ubican sobre los 700.000 estudiantes beneficiados. Para el 2018, la alimentación escolar representa el 10% del presupuesto de inversión directa de la SED, lo que invita a pensar que se adelanta un esfuerzo grande en esta dirección.

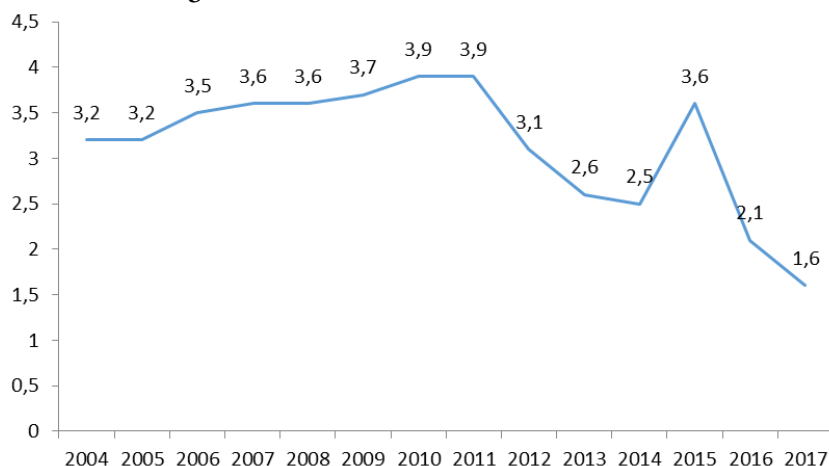
Las metas relacionadas con el acceso y permanencia de los estudiantes desescolarizados, en extraedad, en riesgo de deserción y adultos, han sido incluidas dentro de la matriz categorial ampliada como parte de los desarrollos encaminados a ofrecer oportunidades de aprendizaje con enfoque diferencial. Lo anterior en consonancia con el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020, que las define como acciones orientadas a reducir las brechas de desigualdad que afectan las condiciones de acceso y permanencia escolar de la población vulnerable (SED, 2017, p. 96).

Las estrategias adelantadas en esta materia constituyen una prioridad desde el punto de vista de los recursos, pues para 2018 representan el 2.7% del presupuesto de inversión. Suponen el desarrollo de estrategias variadas y robustas, algunas de ellas novedosas dentro de la política, y que denotan un interés significativo por obtener mejores resultados en materia de acceso y permanencia. Se destacan el diseño e implementación de los planes de cobertura educativa local que recogen las problemáticas

de deserción de cada localidad; la ruta de acceso y permanencia escolar; la búsqueda activa casa a casa con recorridos en 19 localidades, que ha permitido el ingreso de 8.961 personas desescolarizadas; la atención de 12.556 estudiantes en extraedad en 72 IED; el acompañamiento institucional dentro de 100 IED e incentivos para mejorar los resultados de acceso y permanencia; consolidación del Observatorio de acceso y permanencia escolar; seguimiento niño a niño a través del SIMAT y el SIMPADE en 122 IED; y creación del módulo de Trastornos de aprendizaje dentro del Sistema de Alertas, con la identificación de 6.363 de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

Uno de los impactos más notables de las estrategias adelantadas es la reducción de la tasa de deserción que para 2017 registra 1,6%, la cifra más baja en los históricos. Al analizar las tasas de deserción escolar de los últimos quince años se advierte una tendencia inicial al alza en la deserción escolar del sector oficial de la capital, pasando de 3,2 en 2004 a 3,9 en 2011. Luego en 2012 se quiebra esta dinámica hasta 2015 que asciende, para luego volver a caer².

Figura 2. Tasa de deserción escolar sector oficial



Fuente: elaboración propia.

² Al revisar los boletines estadísticos de Caracterización del Sector Educativo que la SED publica anualmente, se advierte que hubo un cambio en las cifras consolidadas para los años 2014 y 2015 en las tasa de deserción escolar. En el boletín 2016 aparecen las tasas de 2,3 para 2014 y 2,7 para 2015. Lo anterior es visible al revisar los boletines de Caracterización del Sector educativo 2016 y 2018, comparando las tasas de deserción reportadas. Disponibles en la página web de la SED.

En lo corrido del Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020 se han beneficiado 14.666 docentes y directivos docentes en programas de formación desarrollados en el marco de la Red de Innovación de Maestros. Las estrategias de formación con mayor número de docentes beneficiados fueron las realizadas por Direcciones de la SED 37%, los centros móviles de innovación 16,6%, los programas de formación permanente 12%, y el espacio maestro 11,4%. La formación posgradual representa el 6%. Las acciones de formación se realizan principalmente mediante sesiones magistrales, tutorías al desarrollo de propuestas académicas de aula, institucionales o locales, y acompañamiento *in situ* para la renovación de las prácticas escolares en torno a la organización.

El apoyo a la innovación por su parte registra la unidad móvil, el centro de innovación del maestro saber digital-Redp (Aula Nómada) y el Centro de Innovación Laboratorio Vivo; espacios de encuentro, experimentación e inspiración donde los docentes pueden converger para desarrollar proyectos que busquen mejorar la calidad de la educación o resolver problemas concretos que tengan dentro del aula. Adicionalmente se está diseñando en conjunto con el IDEP el Centro de Innovación del Maestro Casa Campín.

El despliegue de la red de innovación del maestro se ha ligado a los procesos de formación y de centros de innovación docente, razón por la cual es adyacente a estos desarrollos.

Desde el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020 existe una apuesta importante por fortalecer el clima escolar, la sana convivencia, la participación ciudadana, los entornos escolares seguros y las escuelas de padres. Los informes de gestión revelan avances en todas las metas.

Se evidencia la capitalización de estrategias precedentes como el Sistema de Alertas. Se continuó con la modernización del sistema y con desarrollos técnicos y procedimentales para su articulación con sistemas de información de otras entidades. Se cuenta con boletines trimestrales del Sistema de Alertas y con metodologías para fortalecer el clima escolar, la convivencia y los entornos escolares. Se cuenta con el directorio de 8 protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos: 1) atención para situaciones de presunto trabajo infantil o en riesgo de estarlo; 2) atención para situaciones de conducta suicida no fatal en niños, niñas y adolescentes

(ideación, amenaza o intento); 3) atención para situaciones de presunto suicidio consumado; 4) atención de niños, niñas y adolescentes con presunto consumo de sustancias psicoactivas; 5) atención para situaciones de presunta violencia contra las niñas, adolescentes y mujeres por razón de género; 6) atención para situaciones de presunto hostigamiento y discriminación por orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diversas; 7) atención para situaciones de presunta agresión y acoso escolar, y 8) atención para situaciones de embarazo adolescente, paternidad y/o maternidad temprana.

Tabla 5. Metas de resultado o de producto

Metas de resultado o de producto	2016	2017	2018
100% de IED que implementan la Cátedra de la Paz con enfoque de cultura ciudadana	8% que corresponde 30 colegios	39% que corresponde 141 colegios	72% que corresponde 261 colegios
100% de implementación del Observatorio de Convivencia Escolar para el reencuentro, la reconciliación y la paz	20%	100%	100%
100% directores locales y rectores formados para fortalecer espacios de participación ciudadana en educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz	16% que corresponde a 60 rectores	44% que corresponde a 147 rectores y 19 DLE	61% que corresponde a 214 rectores y 19 DLE
100% de IED con el Plan de Convivencia actualizado, ajustado y fortalecido para el reencuentro, la reconciliación y la paz	8%	39%	72%
30 IED intervenidas con el programa de mejoramiento de sus entornos escolares que propenda hacia la mejora de las condiciones de seguridad, pandillismo y consumo de sustancias psicoactivas	8	30	30
30% e IED acompañadas para el fortalecimiento de sus escuelas de padres y familia	7,76% que corresponde a 28 IED	19% que corresponde a 68 IED	27% que corresponde a 98 IED

Fuente: elaboración propia.

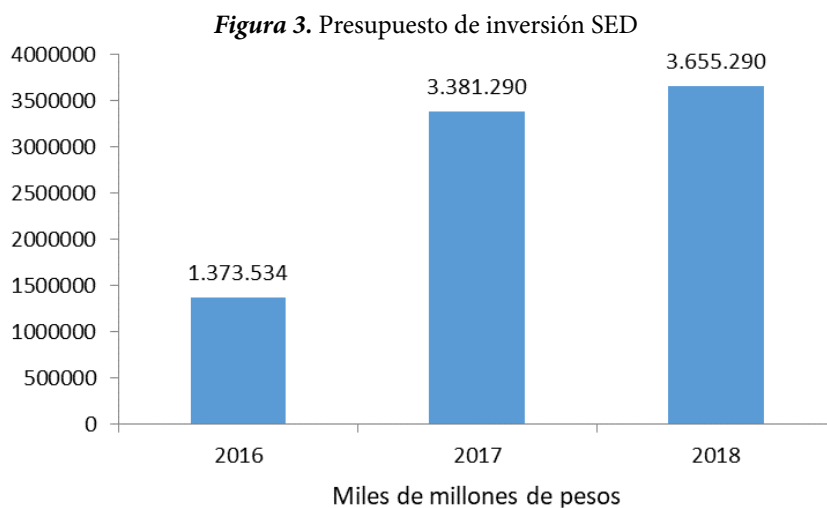
Resulta particular que en los informes de gestión de 2018 no haya reporte alguno sobre los resultados de la última implementación de la Encuesta de Clima Escolar realizada en el segundo semestre de 2017, y mediante

la cual se mide el índice de ciudadanía y convivencia, meta de resultado del Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”.

En materia de alianzas público-privadas la política educativa de “Bogotá Mejor para Todos” concentra su estrategia en la ejecución de contratos de administración del servicio educativo. Esta intención se explica en la concepción de que “los resultados e impactos de la administración del servicio educativo a través de operadores privados evidencian una reducción en las brechas de desigualdad, integración con la comunidad y una ejecución que trasciende la vigencia del periodo de Gobierno” (SED, 2018a, p. 32).

Este tipo de modalidad de alianza, que a 2018 completa 22 colegios, se concibe entonces como una manera eficiente de trasladar las buenas prácticas del sector privado al público, teniendo un efecto directo en la calidad educativa. Las gestiones realizadas en 2018 garantizaron la sostenibilidad por diez años de la estrategia de la Administración del Servicio Educativo. Estos colegios atienden en jornada única a 30.826 estudiantes (corte al 31 de septiembre de 2018 en SIMAT) y se encuentran en las localidades de: Bosa, Usme, Engativá, San Cristóbal, Suba, Kennedy, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe, Santafé y Usaquén. Los resultados satisfactorios de algunos de ellos, han sido inspiración para la constitución de una red de buenas prácticas con los demás colegios públicos del distrito.

La inversión directa de la SED del año 2018 comprometió \$3,655 billones de pesos distribuidos entre 17 proyectos de inversión para el sector educativo, asociados a siete programas dentro del presupuesto del distrito, los cuales a su vez se desprenden de dos de los pilares y uno de los ejes transversales del Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos” 2016-2020. La inversión presenta un comportamiento ascendente desde el año 2016, año que posiblemente por su carácter transitorio resulta el año con menos presupuesto.



Fuente: elaboración propia.

La inversión discriminada por metas de producto y/o resultado año a año permite determinar cuáles han sido las prioridades definidas dentro de la agenda política. Se evidencia un comportamiento similar para los tres años, donde cinco metas aglutinan los mayores recursos. Para el año 2018, las destinaciones a estas cinco metas suman 866.155 millones, representando el 23,6% del presupuesto total.

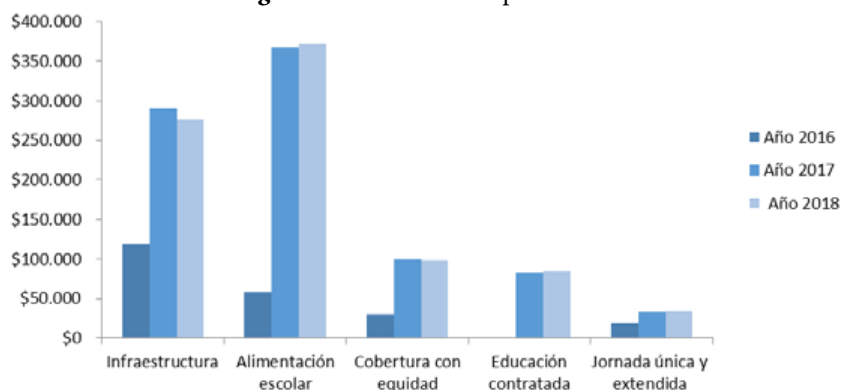
Las metas que más recursos consumen son: infraestructura (colegios nuevos, mejoramientos, restituciones, terminaciones o ampliaciones) y alimentación. En el año 2016 infraestructura fue la principal inversión, pero para 2017 y 2018 fue alimentación, siendo especialmente notable el ascenso en recursos.

Muy por debajo, aunque ocupando el tercer lugar, se encuentran las metas relacionadas con el eje “Cobertura con equidad”. Incluye las iniciativas adelantadas a favor del acceso y permanencia de los estudiantes desescolarizados, en extraedad, en riesgo de deserción y adultos.

Los recursos dirigidos a fortalecer las alianzas público privadas ocupan el cuarto lugar de la inversión, exceptuando el primer año de administración, en donde aún se hallaba en trámite la prolongación de los convenios que amparan esta modalidad de atención.

En materia de calidad educativa, la jornada única y extendida es la que destina mayores recursos a su implementación. Sumando las dos metas principales de este componente, para 2016 se invirtió 18.935, para 2017: 32.999, y para 2018: 34.918.

Figura 4. Inversión SED priorizada



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Metas de resultado o de producto

Metas de resultado o de producto	2016	2017	2018	Total
Infraestructura	\$118.565	\$290.116	\$275.687	\$684.368
Alimentación escolar	\$58.079	\$367.424	\$372.304	\$797.807
Cobertura con equidad	\$30.301	\$99.031	\$98.270	\$227.602
Educación contratada	\$257	\$82.808	\$84.976	\$168.041
Jornada única y extendida	\$18.935	\$32.999	\$34.918	\$86.852
Total	\$226.137	\$872.378	\$866.155	\$1.964.670

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se detallan los recursos destinados a la línea de Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz. La formación a directores locales y rectores para fortalecer espacios de participación ciudadana en educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, es la meta a la que más recursos se han destinado. La inversión en esta línea para los años 2016, 2017 y 2018 asciende a \$28.337 millones, lo que es menor a lo destinado solamente en el año 2018 a jornada única. Llama la atención que los recursos sean tan poco significativos,

considerando la relevancia que supone una línea o eje estratégico dentro de un plan de desarrollo.

Tabla 7. Línea de Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

Línea de Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz				
Metas de resultado o de producto	2016	2017	2018	Total
100% de IED que implementan la Cátedra de la Paz con enfoque de cultura ciudadana	\$1.055	\$1.170	\$1.390	\$3.615
100% de implementación del Observatorio de Convivencia Escolar para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz	\$439	\$1.517	\$667	\$2.623
100% directores locales y rectores formados para fortalecer espacios de participación ciudadana en educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz	\$1.384	\$3.097	\$3.838	\$8.319
100% de IED con el Plan de Convivencia actualizado, ajustado y fortalecido para el reencuentro, la reconciliación y la paz	\$1.055	\$1.170	\$1.390	\$3.615
30 IED intervenidas con el programa de mejoramiento de sus entornos escolares que propenda hacia la mejora de las condiciones de seguridad, pandillismo y consumo de sustancias psicoactivas	\$1.319	\$2.043	\$1.992	\$5.354
30% e IED acompañadas para el fortalecimiento de sus escuelas de padres y familia	\$268	\$3.487	\$1.056	\$4.811
Total	\$5.520	\$12.484	\$10.333	\$28.337

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, los recursos destinados en 2016, 2017 y 2018 a la formación docente ascienden a 21.617 millones de pesos.

Análisis integral e interpretativo/matriz categorial ampliada 2019

El porcentaje de IED en B, A y A+ en las pruebas Saber 11 aumenta en un 9.9% entre 2015 y 2017, pasando de 74.6% a 84.5%. El aumento de IEDs ubicadas en este nivel es una tendencia que se registra desde hace una

década en las cifras de evaluación consolidadas por el Estado (SED, 2017, p. 44), por lo cual, no pueden ser atribuidas directamente a los efectos de la política pública de corto plazo. Sería interesante poder determinar el efecto de programas y estrategias adelantadas en el desarrollo mismo de la política pública, como factores asociados a este comportamiento en las cifras de evaluación. Un buen ejemplo de ello sería el fortalecimiento de la educación media –línea de trabajo que se mantiene como prioridad dentro de la política educativa y que en el Plan Sectorial de Educación 2016-2020 está definida como procesos de fortalecimiento de competencias básicas técnicas y tecnológicas en la educación media–. Del plan en ejecución bien podría mirarse también el efecto de todas las iniciativas en relación con el fortalecimiento de competencias (uso de las TIC, la lectura y la escritura y el dominio del inglés).

Otras tendencias igualmente se mantienen en las pruebas Saber 11. Sigue disminuyendo la brecha entre colegios privados y distritales, que pasa del 17.4% (2015) a 9.8% (2017). El puntaje global de las pruebas pasó de 270.1 en 2015 a 275.7 en 2017 (SDP, 2018b).

Un indicador importante para la política educativa actual es el aumento del puntaje en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Los resultados 2016 y 2017 muestran mejorías en los niveles de secundaria y media, pero una baja en el nivel de primaria. Los informes de gestión no arrojan hipótesis explicativas sobre estos comportamientos, así como tampoco ofrecen información cualitativa frente a estas metas de evaluación.

Otro indicador importante es el resultado en las pruebas Saber en el área de Lenguaje. En relación al número de IED ubicadas en el nivel insuficiente, se ve una mejoría en los tres grados evaluados por las pruebas, siendo especialmente significativas para los grados 5º y 9º. Estos dos grados, a diciembre de 2017, cumplen con la meta establecida para el cuatrienio. Podría indagarse acerca de una posible relación entre la puesta en marcha del programa “Leer es Volar” –que ya estaba presente en el 33% de las IED a finales de 2017 con estrategias de fortalecimiento a bibliotecas escolares y a hábitos de lectoescritura– y estos resultados. Esto podrá ser analizado a la luz de los resultados para años posteriores de uno y otro indicador.

Por su parte, los resultados en el área de Matemáticas de las pruebas Saber no cumplen las expectativas; aumentando para grado 3º y 5º las IEDs con nivel insuficiente. En grado 9º se evidencia una mejoría y se cumple con la meta establecida para el cuatrienio. Los informes de gestión no arrojan

hipótesis explicativas sobre estos comportamientos, así como tampoco ofrecen información cualitativa frente a estas metas de evaluación.

La jornada única y las actividades del uso del tiempo escolar (jornada extendida) muestran avances que la SED valora como favorables. La matrícula oficial en jornada única pasó de 32.200 estudiantes (4,4%) en el 2015 a 82.581 estudiantes (10,47%) en el 2017. Por su parte, la matrícula oficial en actividades de uso del tiempo escolar pasó de 224.100 estudiantes (27%) en el 2015 a 281.691 estudiantes (35,71%) en 2017. Una de las posibles explicaciones de este resultado es el impulso que el Gobierno Nacional le ha dado, haciéndolo una directriz fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa.

Las metas relacionadas con el acceso y permanencia de los estudiantes desescolarizados, en extraedad, en riesgo de deserción y adultos, han sido incluidas dentro de la matriz categorial ampliada como parte de los desarrollos encaminados a ofrecer oportunidades de aprendizaje con enfoque diferencial. Lo anterior, en consonancia con el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020, que las define como “acciones orientadas a reducir las brechas de desigualdad que afectan las condiciones de acceso y permanencia escolar de la población vulnerable” (SED, 2017, p. 96).

Las estrategias adelantadas en esta materia son variadas y robustas, algunas de ellas novedosas dentro de la política, y que denotan un interés significativo por obtener mejores resultados en materia de acceso y permanencia. Se considera relevante el regreso de 5.907 NNA desescolarizados al sistema gracias a la búsqueda activa casa a casa, la atención de 10.354 estudiantes en extraedad, los planes de cobertura educativa local que recogen las problemáticas de deserción de cada localidad y las acciones que conforman la ruta de acceso y permanencia escolar.

Todas estas acciones han tenido un impacto directo en la tasa de deserción que para 2017 registra una cifra del 1.6%, lo que implica una disminución de 2% frente al 2015. Las intervenciones focalizadas en los colegios que presentaban mayor deserción también han tenido importantes resultados. El Colegio San Juan Evangelista (San Cristóbal), ejemplo emblemático, pasó de tener una tasa de deserción del 5% en 2015 a tener una del 1.21% en 2017 (SED, 2018b).

Aunque la atención a adultos en estrategias de alfabetización ha tenido retrasos y no ha llegado aún a la cobertura esperada para el cuatrienio, se registra una reducción de la tasa de analfabetismo, pasando del 1.82% en 2015 al 1.47% en 2017 (SDP, 2018b).

Para el indicador de reconocimiento a docentes y directivos docentes se observa que la formación ha estado focalizada en la implementación de estrategias de formación permanente, entendidas como el apoyo a docentes que quieran actualizar sus competencias en el ejercicio de la pedagogía y la gestión educativa (entre otras), a través de una variada oferta de programas (IDEP, 2018). Es menor el apoyo dirigido a la formación avanzada para que los docentes accedan a estudios de posgrado como maestrías y doctorados.

De otro lado, en materia del apoyo a la innovación, puede mencionarse la creación del Centro de Innovación Laboratorio Vivo, el Centro Móvil y las Redes de maestros –espacios de encuentro, experimentación e inspiración donde los docentes convergen para desarrollar proyectos que busquen mejorar la calidad de la educación o resolver problemas concretos que tengan dentro del aula–. Sería interesante poder determinar hasta qué punto estas herramientas han sido significativamente apropiadas por los docentes como espacios propicios para la creación y la investigación.

Desde el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020, existe una apuesta importante por fortalecer el clima escolar, la sana convivencia, la participación ciudadana, los entornos escolares seguros y las escuelas de padres. Para ello se adelantan acciones en torno a la activación de los observatorios de convivencia, el establecimiento de protocolos interinstitucionales de atención, la ejecución de los planes de convivencia y la Cátedra de la Paz. Los impactos de estas iniciativas podrían ser observados a la luz de los resultados de la última aplicación de la Encuesta de Clima Escolar, realizada a mediados de 2017.

En cuanto a las alianzas publico-privadas, la política educativa de “Bogotá Mejor para Todos” concentra su estrategia en la ejecución de contratos de administración del servicio educativo. Esta intención se explica en la concepción de que “los resultados e impactos de la administración del servicio educativo a través de operadores privados, evidencia una reducción en las brechas de desigualdad, integración con la comunidad y una ejecución que trasciende la vigencia del periodo de Gobierno” (SED 2018a, p. 32). Este tipo de modalidad de alianza se concibe entonces como

una manera eficiente de trasladar las buenas prácticas del sector privado al público, teniendo un efecto directo en la calidad educativa.

Referencias

- Bogotá Cómo Vamos. (2019). *Cómo vamos en educación*.
- Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico. (2018). *Matriz categorial 2018. Documento de trabajo SISPED*. IDEP.
- Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico. (2015). *Matriz Informe Plan Sectorial de Educación 2012-2016 Calidad para todos y todas*. Documento de trabajo elaborado por IDEP.
- Mendoza, A. M. (2016). *Diseño técnico del módulo de análisis de los documentos de gestión de la SED*. IDEP.
- Pulido Chávez, O. (2017b). *Referentes conceptuales del SISPED y consolidación del Sistema*. IDEP.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2017). *Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” 2016-2020*.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). Bogotá sigue mejorando sus resultados de calidad educativa. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4630
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018b). *Caracterización del Sector Educativo. Corte a 31 de diciembre de 2018*. SED.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018b). *Bogotá logra reducción histórica de deserción escolar durante gobierno Peñalosa* [video YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=nLPXDYqyFU8>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018a). *Informe de Gestión Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos*. SED. https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/Gestion/RendicionCtas/2018/Informe_Gestion_Plan_Developmento_Bogota_Mejor_Para_Todos_diciembre_2017.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2019a). *Informe de Gestión Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos*. SED.

Secretaría de Educación del Distrito. (2019b). *Plan de Acción 2016 - 2020 Componente de gestión e inversión por entidad*. SED.

Secretaría Distrital de Planeación. (2018a). *Balance de Resultados 2017, Plan De Desarrollo Distrital 2016-2020*. SDP. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/balanceresultadospdd_bmpt_2017.pdf

Secretaría Distrital de Planeación. (2018b). *Anexo Avance Metas de Resultado*. SDP. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/avancemetas-resultado_2017.pdf

Secretaría Distrital de Planeación. (2018c). *Así va el Plan de Desarrollo*. SDP. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/resumenlogrosestruc-turapdd_2017.pdf

Secretaría Distrital de Planeación. (2018d). *Logros sectoriales*. SDP. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/resumenlogrossectorialpdd_2017.pdf

Vives, M. P. (2017a). Documento técnico que presenta los resultados del análisis de documentos de gestión de la SED. IDEP.

ISBN Digital: 978-628-7535-12-1



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

En este libro encontraremos, en primera instancia, el trabajo "Investigación evaluativa sobre la política pública educativa "Hacia una Ciudad Educadora" 2016-2020", en el marco del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital, SISPED, Fase V, llevado a cabo en asocio con Lina María Vargas Álvarez, investigadora principal. A través de la realización de 20 entrevistas y 4 grupos focales con grupos conformados por los mismos entrevistados, actores y observadores de la política educativa distrital, se da una revisión evaluativa de la política desarrollada en este período de gobierno.

En segunda instancia se presentan algunos textos complementarios desarrollados en el marco de la Mesa de Lectura e Interpretación llevada a cabo en 2019, cuerpo colegiado constituido con el fin de enriquecer el análisis de resultados desde perspectivas políticas e históricas, derivadas del conocimiento y experiencia de los participantes en el sector educativo.

En el texto de Investigación evaluativa como en los textos complementarios se hacen análisis específicos sobre las líneas de la política, especialmente Calidad educativa para todos (CET) y Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz (EERRP).

Toda la información desarrollada entre 2016 y 2020 se encuentra en <http://www.idep.edu.co/sisped>. Documentos conceptuales, metodológicos, técnicos y de análisis de política se encuentran en este repositorio.