



Lina María Vargas Álvarez

## Análisis mixto

Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares - SISPED  
Programa equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

# Análisis mixto

---

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

**Programa equipo por la educación para el  
reencuentro, la reconciliación y la paz**

Lina María Vargas Álvarez  
Contratista

Jorge Alberto Palacio Castañeda  
Asesor académico y supervisor



## Análisis mixto

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

Alcaldía Mayor de Bogotá Distrito Capital  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

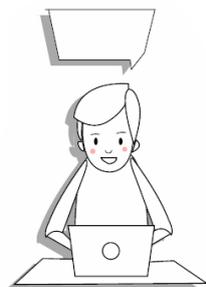
© Autora: Lina María Vargas Álvarez

© IDEP

Directora General: Claudia Lucía Sáenz Blanco  
Subdirectora académica: Juliana Gutiérrez Solano  
Asesores de Dirección: Edwin Ferley Ortiz Morales, Martha Ligia Cuevas Mendoza, María Isabel Ramírez Garzón

Coordinación académica y supervisión: Jorge Alberto Palacio Castañeda

Investigadores: Julián David Rosero Navarrete, Lina María Vargas Álvarez, Martha Patricia Vives Hurtado, Orlando Pulido Chaves.



Este documento es inédito sin proceso de edición, es un borrador de entrega de producto final. Se podrá reproducir y, o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP

### 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: (57-1) 263 0603  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Bogotá, D. C.  
Año 2017

# Contenido

Aproximación metodológica, .....	29
técnica e instrumental .....	29
Escuchando la voz de los sujetos: la experiencia como elemento de indagación y análisis .....	30
La matriz categorial del SISPED .....	35
Indagación a fuentes secundarias.....	37
Indagación a fuentes primarias.....	40
La técnica cuantitativa: Encuesta.....	41
Las técnicas cualitativas: Grupos focales y cartografía social .....	49
Resultados.....	53
Documentos de la SED .....	54
¿Qué significa el EERRP para la Secretaría de Educación Distrital? .....	54
La voz de la Secretaría de Educación Distrital .....	59
Encuesta.....	61
Niños y niñas de educación inicial .....	62
Estudiantes de educación básica primaria.....	63
Estudiantes de educación básica secundaria y media ..	66
Maestros y directivos docentes .....	68
Acudientes .....	71
Grupos focales .....	73
Cartografías sociales .....	75
Categorías de análisis.....	76
Convivencia escolar.....	76
Entornos escolares.....	137
El colegio desde la perspectiva de los sujetos .....	142
La seguridad en los entornos escolares .....	166
El sentido de pertenencia de los sujetos escolares por el colegio.....	169
El Programa de Mejoramiento de los Entornos Escolares .....	172

Participación ciudadana.....	177
La relación entre libertad de expresión y la participación escolar.....	192
La Simulación de las Naciones Unidas – SIMONU .....	200
Liderazgo.....	205
Relación familia – escuela.....	212
El involucramiento familiar y la corresponsabilidad educativa.....	220
Planes y manual de convivencia .....	225
Participación en la actualización del manual de convivencia .....	227
La utilidad del manual de convivencia en la vida de los sujetos escolares.....	234
Atención de casos especiales (Ruta de Atención Integral) .....	245
Alianzas educación pública - educación privada.....	248
Conclusiones .....	254
Conclusiones sobre la operatividad del SISPED y el abordaje metodológico.....	254
Conclusiones sobre la política pública educativa – Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz en los contextos escolares (EERRP) .....	258
Referencias.....	263

---

## TABLA DE GRÁFICOS

<b>No.</b>	<b>Título del Gráfico</b>	<b>Pág.</b>
1	Esquema del SISPED	12
2	Dimensiones del SISPED	14
3	Modelo general de la línea estratégica EERRP	16
4	Propuesta preliminar de muestreo	33
5	Educación Inicial por grados	48
6	Educación Inicial por sexo	48
7	Educación Inicial por edad	48
8	Básica Primaria por sexo	49
9	Básica Primaria por edad	49
10	Básica Primaria por grado	49
11	Básica Primaria por jornada	50
12	Básica Primaria por ingreso al colegio	50
13	Básica Secundaria y Media por grados	51
14	Básica Secundaria y Media por sexo	51
15	Básica Secundaria y Media por edad	52
16	Básica Secundaria y Media por jornada	52
17	Básica Secundaria y Media por ingreso al colegio	52
18	Maestros y Directivos Docentes por sexo	53
19	Maestros y Directivos Docentes por edad	53
20	Maestros y Directivos Docentes por clasificación docente	54
21	Maestros y Directivos Docentes por nivel de estudios	54
22	Acudientes por edad	55
23	Acudientes por sexo	56
24	Acudientes por número de estudiantes por quien es responsable	56
25	P8 Niños(as) Educación Inicial: Te gusta o no te gusta estar con tus compañeros	68
26	P13 Niños(as) Educación Inicial: Aprendes o no a hablar en vez de pelear cuando te pones bravo o algo te molesta	68
27	P13 Niños(as) Educación Inicial: Sí (Carita feliz) Aprendes o no a hablar en vez de pelear cuando te pones bravo o algo te molesta	69
28	P35 Estudiantes Básica Primaria: Mis profesores me respetan	70
29	P59 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Mis profesores me respetan	70
30	P53 Maestros y Directivos Docentes: Mis estudiantes me respetan	73

31	P36 Estudiantes Básica Primaria: Mis compañeros me respetan	73
32	P60 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Mis compañeros me respetan	74
33	P54 Maestros y Directivos Docentes: Mis colegas me respetan	74
34	P31 Acudientes: Los maestros y directivas me respetan	78
35	P12 Niños(as) Educación Inicial: Aprendes o no a ser respetuoso con tus compañeritos	79
36	P3 Estudiantes Básica Secundaria y Media: El colegio ¿implementa la Cátedra de la Paz?	87
37	P4 Maestros y Directivos Docentes: El colegio ¿implementa la Cátedra de la Paz?	87
38	P1 Acudientes: El colegio ¿implementa la Cátedra de la Paz?	88
39	P4 Maestros y Directivos Docentes: No sé en El colegio ¿implementa la Cátedra de la Paz?	89
40	P27-34 Estudiantes Básica Primaria: Importancia en tu vida de estos temas trabajados en el colegio	93
41	P27-34 Estudiantes Básica Primaria: Rta. a) Sí es importante el tema	94
42	P49-58 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Relación de estos temas trabajados en el colegio con tu vida y tu contexto	95
43	P49-58 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Rta. a) Sí tienen relación estos temas trabajados en el colegio con tu vida y tu contexto	96
44	P43-52 Maestros y Directivos Docentes: Relación de estos temas trabajados en el colegio con el contexto de los estudiantes	97
45	P43-52 Maestros y Directivos Docentes: Rta. c) Sí incorporo y relaciono los temas trabajados en el colegio con el contexto de los estudiantes	98
46	P30 Acudientes: En este año, ¿lo que aprende mi hijo sirve para que sea mejor persona?	102
47	P33 Acudientes: En este año, ¿el colegio me ha dado herramientas para ser mejor ciudadano(a)?	103
48	P1 Niños(as) Educación Inicial: Te gusta o no te gusta tu salón	107
49	P2 Niños(as) Educación Inicial: Te gusta o no te gusta el patio de recreo	107
50	P3 Niños(as) Educación Inicial: Te gusta o no te gusta el lugar donde queda tu colegio (barrio)	107

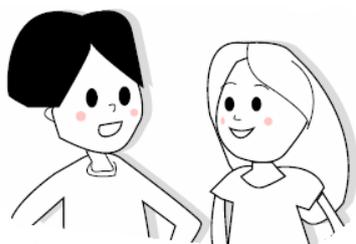
51	P7 Estudiantes Básica Primaria: ¿Qué tan seguro te sientes en el entorno escolar?	126
52	P9 Estudiantes Básica Secundaria y Media: ¿Qué tan seguro te sientes en el entorno escolar?	126
53	P8 Acudientes: ¿Qué tan seguro se siente en el entorno escolar?	127
54	P9 Acudientes: Teniendo en cuenta el entorno físico, el colegio garantiza la seguridad física de la comunidad escolar	127
55	P8 Estudiantes Básica Primaria: Califica tu sentido de pertenencia con tu colegio	128
56	P10 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Califica tu sentido de pertenencia con tu colegio	129
57	P10 Acudientes: Califique su sentido de pertenencia con el colegio	129
58	P4 Estudiantes Básica Secundaria y Media: El colegio ¿implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar?	131
59	P5 Maestros y Directivos Docentes: ¿Este colegio implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar?	131
60	P2 Acudientes: ¿Este colegio implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar?	131
61	P9 Estudiantes Básica Primaria: Participación en actividades de mejoramiento del entorno	132
62	P11 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Participación en actividades de mejoramiento del entorno	132
63	P12 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Participación en actividades de mejoramiento del manejo de espacios virtuales	133
64	P13 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Participación en actividades de mejoramiento de las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad del entorno	133
65	P10 Estudiantes Básica Primaria: ¿En el colegio les hablan de cómo evitar riesgos en internet?	133
66	P14 Estudiantes Básica Secundaria y Media: ¿En el colegio les hablan de cómo evitar riesgos en internet?	134
67	P48 Estudiantes Básica Primaria: Solo sé que hay Gobierno Escolar durante las elecciones	137

68	P71 Estudiantes Básica Secundaria y Media: El Gobierno Escolar solo se reconoce durante las elecciones	137
69	P73 Maestros y Directivos Docentes: El Gobierno Escolar solo se reconoce durante las elecciones	138
70	P74 Maestros y Directivos Docentes: Tengo confianza en la efectividad de las instancias del gobierno escolar	138
71	P49 Estudiantes Básica Primaria: Soy libre en el colegio de expresar mis opiniones y mis ideas	147
72	P72 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Soy libre en el colegio de expresar mis opiniones y mis ideas	147
73	P72 Maestros y Directivos Docentes: Me siento libre en el colegio de expresar mis opiniones y proposiciones	148
74	P9 Niños(as) Educación Inicial: ¿Puedo o no puedo preguntar a la profe cuando no entiendo algo en clase?	148
75	P50 Estudiantes Básica Primaria: Soy libre de participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas y discusiones	149
76	P73 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Me siento tranquilo de participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas y discusiones	149
77	P51 Estudiantes Básica Primaria: Soy libre de participar fuera del aula de clase (recreo, actividades extracurriculares, etc.)	151
78	P74 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Me siento tranquilo de participar en los espacios fuera de clase (recreo, actividades extracurriculares, etc.)	152
79	P75 Estudiantes Básica Secundaria y Media: En el colegio se promueve la participación en organizaciones de diverso tipo	152
80	P75 Maestros y Directivos Docentes: Conocimiento del programa SIMONU	153
81	P76 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Conocimiento del programa SIMONU	153
82	P77 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Valoración del programa SIMONU	154
83	P76 Maestros y Directivos Docentes: Valoración del programa SIMONU	154

84	P92 Maestros y Directivos Docentes: Mi capacidad de liderazgo es promovida en el colegio	158
85	P93 Maestros y Directivos Docentes: El colegio me alienta a desarrollar mis iniciativas y proyectos	160
86	P94 Maestros y Directivos Docentes: La SED ha ofrecido programas de formación de liderazgo	160
87	P95 Maestros y Directivos Docentes: La relación con los acudientes de mis estudiantes es respetuosa	164
88	P48 Acudientes: La relación con tengo con los profesores y directivos de mi hijo es respetuosa	164
89	P96 Maestros y Directivos Docentes: El colegio me brinda herramientas para mejorar la relación con los acudientes	165
90	P97 Maestros y Directivos Docentes: El hecho de que las familias se involucren en la educación de sus hijos facilita y dinamiza mi trabajo	167
91	P49 Acudientes: Estoy muy involucrado(a) con la educación de mi hijo (o quien tengo a cargo)	168
92	P52 Estudiantes Básica Primaria: He participado en la actualización del Manual de Convivencia	173
93	P78 Estudiantes Básica Secundaria y Media: He participado en la actualización del Manual de Convivencia	173
94	P78 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Rta. a) Sí en He participado en la actualización del Manual de Convivencia	174
95	P84 Maestros y Directivos Docentes: He participado en la formulación o actualización del Plan de Convivencia actual	175
96	P53 Estudiantes Básica Primaria: El Manual de Convivencia me ha servido para resolver conflictos que he tenido	178
97	P53 Estudiantes Básica Primaria: Rta. a) Sí en El Manual de Convivencia me ha servido para resolver conflictos que he tenido	179
98	P79 Estudiantes Básica Secundaria y Media: El Manual de Convivencia me ha servido para resolver conflictos que he tenido	179
99	P79 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Rta. a) Sí en El Manual de Convivencia me ha servido para resolver conflictos que he tenido	180

100	P54 Estudiantes Básica Primaria: El Manual de Convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio	181
101	P54 Estudiantes Básica Primaria: Rta. a) Sí en El Manual de Convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio	181
102	P80 Estudiantes Básica Secundaria y Media: El Manual de Convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio	182
103	P80 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Rta. a) Sí en El Manual de Convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio	182
104	P86 Maestros y Directivos Docentes: Este año he tenido en cuenta el Manual de Convivencia para regular o promover la convivencia en el colegio	183
105	P85 Maestros y Directivos Docentes: Este año he recibido apoyo de la DILE o de la SED en la formulación del Plan de Convivencia actual del colegio	186
106	P98 Maestros y Directivos Docentes: ¿Ha hecho parte de intercambios pedagógico con pares del sector educativo privado, incentivados por la SED?	189
107	P99 Maestros y Directivos Docentes: Los intercambios con pares docentes del sector privado aportan a mejorar la experiencia pedagógica en mi quehacer	191
108	P100 Maestros y Directivos Docentes: Los intercambios con pares docentes del sector privado han aportado saberes que no he conseguido por otros medios	192
109	P101 Maestros y Directivos Docentes: Este año he implementado al menos una innovación en mi ejercicio docente derivada de los intercambios	193

- [INTRODUCCIÓN](#) ◀
- [¿QUÉ INDAGAMOS?](#)
- [APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL](#)
- [RESULTADOS](#)
- [Documentos SED](#)
- [ENCUESTA](#)
- [GRUPOS FOCALES](#)
- [CARTOGRAFÍAS SOCIALES](#)
- [CATEGORÍAS DE ANÁLISIS](#)
- [LIDERAZGO](#)
- [RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA](#)
- [PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA](#)
- [CONCLUSIONES](#)



## Introducción

Este documento expone los resultados finales del contrato 014 de 2017, en el que desarrollé varias tareas dirigidas a aportar en el fortalecimiento del actual Sistema de Seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – SISPED, que finaliza en 2017 su segunda fase, y debe consolidarse como una herramienta importante para que el sector educativo distrital conozca de primera mano lo que viven —y expresan de lo que viven— las personas en la cotidianidad de los colegios distritales, respecto a las acciones de política pública educativa vigentes. Además de la participación en el equipo colegiado conformado para pulir el diseño del Sistema y llevar a cabo el pilotaje general del mismo, me concentré específicamente en la implementación de los módulos de análisis temático con técnicas mixtas, que incluyó parte de lo que fue el módulo de análisis documental de la SED.

La particularidad de mi trabajo en este módulo se basa en el objeto de los análisis, el cual es una de las líneas

estratégicas del Plan Sectorial de Educación vigente, denominada *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz* - EERRP. El trabajo sobre este módulo, y sobre la reflexión del Sistema en su conjunto, implicó abordar todo el proceso de desarrollo del SISPED: desde la revisión de su mismo génesis y de su estructura, hasta su culminación con la entrega de resultados con información no sólo de lo que ocurre en los contextos escolares a propósito de la política pública educativa, sino también del funcionamiento mismo del SISPED, con el fin de aprestarlo para su próxima fase, ya superado el pilotaje.

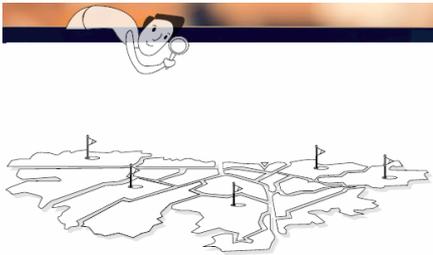


Ello supuso la revisión y ajuste de las propuestas de diseño previas (en la fase I del SISPED) y de las experiencias realizadas en implementaciones del precursor del Sistema, es decir, del Sistema de monitoreo al Plan sectorial de educación, desarrollado durante la administración pasada; la determinación de las categorías que guían los análisis en los diferentes módulos del Sistema; el levantamiento de documentos de la SED pertinentes para el análisis; el diseño y puesta a prueba de baterías de instrumentos cualitativos y cuantitativos para las indagaciones en campo; el diseño de guías de trabajo para el equipo encargado de recoger esa información en campo; el acompañamiento de esta recolección, y el análisis de la información documental y de fuentes primarias arrojada en los mencionados ejercicios de recolección. Además de ello, y en función de la estrategia metodológica general del SISPED, se realizó la triangulación de información cualitativa y cuantitativa, para dar cuenta de las categorías de análisis desde una perspectiva global y sistémica (claro está, para el caso de la línea estratégica EERRP). En este sentido, el presente documento consta de tres secciones: las primeras dos dan cuenta del contexto del objeto de los análisis y de la descripción del proceso desarrollado, y la tercera presenta los resultados y hallazgos encontrados.

Así, la primera sección ubica al lector tanto en el Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – SISPED, como en el actual Plan Sectorial 2016-2020, Hacia una Ciudad Educadora, con especial énfasis en la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz* - EERRP. Esto es importante, pues el SISPED está compuesto de varios módulos, y este trabajo sólo da cuenta de uno de ellos: describir el módulo y lo que estudia (o a lo que hace seguimiento) es necesario para comprender el alcance del presente documento y su relación con los demás productos que

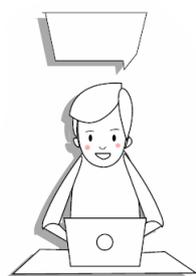
se entregan como parte de la fase II del SISPED, por otros miembros del equipo del Sistema.

La segunda sección describe con detalle la aproximación metodológica, técnica e instrumental que fue base para la indagación y los análisis desarrollados. Desde la concepción del Sistema como espacio ofrecido a la voz de los sujetos en los contextos escolares, hasta los instrumentos diseñados para su captura (incluyendo aquí los documentos de la SED), esta sección recoge los principales elementos metodológicos y técnicos utilizados en el módulo que nos ocupa. Se trata de una versión un poco más sencilla, aunque completa y suficiente, de la primera parte del producto 3 de este contrato, así como de buena parte del producto 2.



La tercera sección expone los resultados de las indagaciones del SISPED acerca del programa EERRP, específicamente de cómo se viven y experimentan los diferentes componentes de esta línea estratégica en los contextos escolares. Esto, teniendo como referencia algunos documentos de la SED que exponen los lineamientos de política que contienen dichos componentes. Los resultados se presentan desde dos perspectivas principales. La primera da cuenta, sucintamente, de lo ocurrido en la indagación en cada una de las técnicas de investigación utilizadas (análisis documental, encuesta, grupos focales y cartografías sociales); de esta manera, se ofrece información útil para la valoración de la aplicación de estas técnicas. La segunda perspectiva es el núcleo de la exposición de los resultados, pues es allí que aparece con toda su fuerza la voz de los sujetos en los contextos escolares, organizada por categorías de análisis. Se trata, así, de los hallazgos obtenidos tanto en la encuesta como en las técnicas cualitativas aplicadas a estudiantes, maestros y maestras, y acudientes, presentados en análisis triangulado para cada una de las ocho categorías establecidas para la indagación y el análisis del EERRP. Como se podrá observar, las personas quienes aportaron en la indagación en campo, sean estudiantes, maestros, maestras, directivas docentes o acudientes, son protagonistas a través de sus voces, que se presentan en citas debidamente referenciadas. En algunos casos, se logra presentar una especie de diálogo entre sujetos, alrededor de temas que interesan a todos. El análisis, en este sentido, se centra en la categorización y organización de esas voces, y no tanto en una interpretación de las mismas: ellas se encargan de hablar acerca de los temas aquí propuestos, a veces sin filtro alguno.

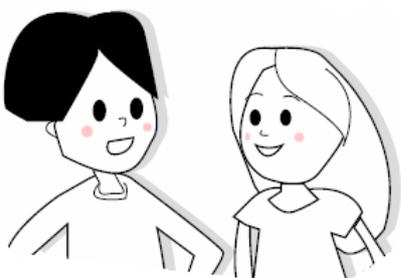
El cuerpo general del documento ofrece como cierre un acápite de conclusiones generales, que se presentan en dos grupos, de acuerdo con su naturaleza. En primera instancia están las conclusiones relativas al SISPED en sí mismo y a la forma como lo planeado en los módulos funcionó realmente, es decir, son las conclusiones correspondientes a la operatividad y al abordaje metodológico. Estas conclusiones se consideran muy importantes pues ofrecen valoraciones acerca del pilotaje y la utilidad de todo el andamiaje metodológico, así como su ajuste a la realidad de los contextos escolares.



En segunda instancia, y como cierre del documento, se presentan las principales conclusiones acerca de los hallazgos sobre la forma como viven los sujetos en los colegios la implementación (o ausencia) de los proyectos vigentes de política pública educativa relativos a los temas de paz, cultura ciudadana, convivencia, clima escolar y entornos escolares, entre otros temas afines. Se espera que estas conclusiones sirvan para identificar posibles líneas de investigación futura y análisis de política pública, ya sea desde los contenidos propios de las mismas, o desde los diferentes grupos de sujetos de los contextos escolares.

Valga anotar, para cerrar esta introducción, que el ejercicio colectivo realizado por el equipo de diseño e implementación de la fase II del SISPED fue un esfuerzo considerable, lo cual le imprime un gran valor al Sistema, que se preocupa por ofrecer una mirada diferente al seguimiento de la política pública educativa, a saber, la que pueden brindar quienes más se afectan —negativa o positivamente— por ella. Este esfuerzo conjunto ofrece grandes oportunidades de mayores análisis, si se desarrollan ejercicios de triangulación entre resultados de los diferentes módulos del SISPED, lo cual debería ser asumido una vez se inicie la siguiente fase del Sistema.

[INTRODUCCIÓN](#)  
[¿QUÉ INDAGAMOS?](#) ◀  
[APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL](#)  
[RESULTADOS](#)  
[Documentos SED](#)  
[ENCUESTA](#)  
[GRUPOS FOCALES](#)  
[CARTOGRAFÍAS SOCIALES](#)  
[CATEGORÍAS DE ANÁLISIS](#)  
[LIDERAZGO](#)  
[RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA](#)  
[PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA](#)  
  
[CONCLUSIONES](#)



## ¿Qué indagamos?

**E**l Sistema de Seguimiento a la Política Pública Educativa en los contextos escolares tiene como antecedente el Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación, que desarrolló sus fases en la administración pasada (Bogotá Humana, 2012-2016). En ese sentido, el actual le debe parte de su estructura y algunos de sus más importantes principios a dicho Sistema de Monitoreo. Sin embargo, al actualizar el debate sobre ciertos aspectos del SISPED, el equipo del IDEP debió establecer algunas modificaciones relevantes.

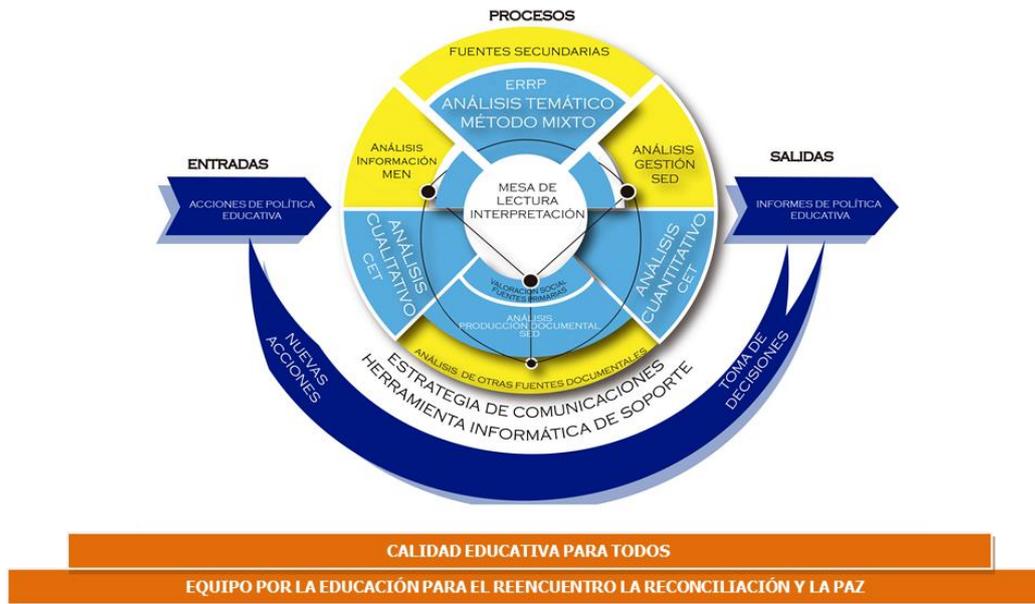
### El módulo de análisis temático con método mixto del SISPED

El Sistema de Seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares se ha esquematizado, hasta el momento, de la siguiente manera<sup>1</sup>:

---

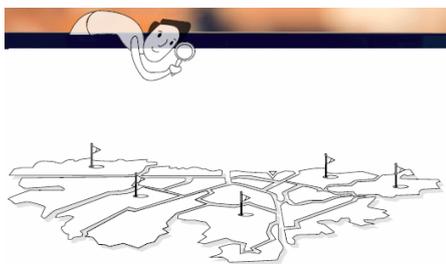
<sup>1</sup> Este esquema fue trabajado a partir de una propuesta inicial de Jorge Palacio, supervisor del SISPED, quien a su vez retomó el trabajo desarrollado por Páez (2016). Se trata de un esquema en proceso de discusión y elaboración dentro del equipo de trabajo.

**Gráfico 1. Esquema del SISPED**



Como se evidencia en el esquema, el Sistema gira en torno a la Mesa de Lectura e Interpretación, instancia que recogerá los resultados de los módulos de indagación a fuentes primarias (Análisis cualitativo Calidad educativa para Todos, Análisis cuantitativo Calidad Educativa para Todos y Análisis temático – Método mixto Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz) y de los módulos de indagación a fuentes secundarias (Análisis de Información del Ministerio de Educación Nacional, Análisis de documentos de gestión de la Secretaría de Educación Distrital, Análisis de la producción documental de la Secretaría de educación Distrital y Análisis de otras fuentes documentales).

En tanto sistema, cuenta con entradas, salidas y procesos. Las entradas corresponden a las acciones de la política pública educativa; las salidas, a los informes de política educativa basados tanto en la indagación enfocada en la percepción de los sujetos en los contextos escolares acerca de dichas acciones, como en los análisis de fuentes secundarias sobre educación y otros temas relacionados; y los procesos, referidos a las acciones de indagación desarrolladas dentro de cada módulo, a las relaciones que existen entre los módulos, y entre éstos y las otras instancias del Sistema (como la Mesa de Lectura e Interpretación y la estrategia de comunicaciones). Lo que se espera del Sistema es que las salidas alimenten nuevas entradas, más ajustadas a las necesidades y expectativas de quienes viven de primera mano las acciones de las políticas públicas educativas, en consonancia con el enfoque crítico con el que se entienden las políticas públicas desde el diseño del Sistema. En este sentido, y de acuerdo con Pulido (2016), las políticas públicas sólo lo son si contemplan la participación de los sujetos, en una sociedad democrática y diversa. El SISPED se configura entonces en una herramienta que permitirá hacer eco de la percepción que sobre las acciones de la SED en Bogotá tienen estudiantes, maestras, maestros, directivos, directivas, madres y padres de familia, entre otros sujetos de la política pública educativa.



Hay que anotar, además, que, para la presente vigencia, el Sistema se enfoca en las acciones de política pública educativa desarrolladas a través de dos de las seis líneas estratégicas propuestas en el Plan Sectorial de Educación: *Calidad Educativa para Todos* y *Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz*.

El equipo del SISPED trabaja sobre la base de una conceptualización amplia que cuenta con unos fundamentos conceptuales, unos fundamentos metodológicos y un desarrollo operativo, técnico e instrumental, que deben guardar coherencia entre sí. Los fundamentos conceptuales y metodológicos han sido trabajados por el grupo conformado por Jorge Palacio, Orlando Pulido, Gabriel Torres y Martha Vives, quienes han elaborado y detallado la estructura general del SISPED, como se puede observar en el gráfico siguiente:

## Gráfico 2. Dimensiones del SISPED

Fuente: Elaboración equipo SISPED, 2017.

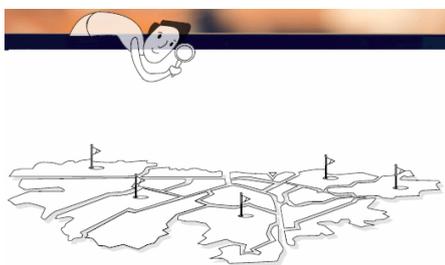
DIMENSIONES DEL SSPED PARA REALIZAR SEGUIMIENTO AL PLAN SECTORIAL					
<b>Dimensión Descriptiva: Da cuenta de la voz de los sujetos que surge a través de las fuentes primarias y secundarias.</b>					
<b>Dimensión Analítica: Da cuenta de la información desde la lectura de sentido del Plan Sectorial</b>		<b>Ejes de la política</b>		<b>Dimensión Analítica: Da cuenta de la información desde la lectura de sentido del Plan Sectorial</b>	
<b>Referentes de sentido de la Política: Ciudad Educadora</b>		<i>Línea Estratégica: Calidad Educativa para todos</i>		<b>Referentes de sentido de la Política: Ambientes de aprendizaje</b>	
..Corresponsabilidad Sectorial		<i>Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes</i>	<i>Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica</i>	<i>Uso de tiempo escolar y Jornada Única</i>	<i>Desarrollo integral de la educación Media</i>
..Dinámica del entorno		Componentes	Componentes	Componentes	Componentes
..Actores Educativos		Competencias básicas y del ciudadano de hoy			
..Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía		<b>Niveles Educativos</b>			
..Talento Humano al servicio de la ciudad educadora		Educación inicial	Básica primaria	Básica secundaria	Media
		Competencias básicas y del ciudadano de hoy			
		<i>Línea Estratégica: Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz</i>			
		Promoción	Prevención	Atención	Seguimiento
		Componentes	Componentes	Componentes	Componentes
		<i>Eje transversal de comunicación: Voces del territorio</i>			
		<i>Eje transversal de: Acompañamiento al sector educativo privado</i>			
<b>Dimensión interpretativa: Realiza una interpretación de la información desde los referentes conceptuales del sistema.</b>					
<b>Valoración</b>					
<b>Sujeto</b>		<b>Política Pública</b>		<b>Contexto Escolar</b>	
..Sujeto de derechos		..Sujeto activo		..Relación escuela-territorio	
		..Carácter expansivo		..Relación escuela-sectores	
		..Gobernabilidad			
<b>Dimensión Comprensiva: Realiza un proceso de comprensión de la información obtenida, pero desde un horizonte histórico-geo-político.</b>					
<b>Dimensión Crítica: Realiza un análisis crítico de la información desde diversos lugares epistémicos, teóricos, ideológicos, institucionales, etc.</b>					



El gráfico expone las diferentes dimensiones en las que el SISPED aborda la política pública para su ejercicio de seguimiento. Las dimensiones son: descriptiva, analítica, interpretativa, comprensiva y crítica, y cada una de ellas se puede abordar en cualquiera de los espacios del sistema (como los módulos o la Mesa de Lectura e Interpretación) aunque hay ciertas especificidades. Las primeras tres dimensiones, como se puede observar, responden al ámbito de lo endógeno del sistema; es decir, son alimentadas por elementos internos o producidos dentro del sistema, como por ejemplo la dimensión descriptiva, que recoge de primera mano la voz de los sujetos en la implementación de los módulos del sistema. Las dimensiones comprensiva y crítica, aunque tienen como principal insumo la información producida, sistematizada y analizada en las dimensiones “endógenas”, cuenta con otros niveles de información y análisis que son externos al sistema mismo; por ello, responden al ámbito de lo exógeno.

Ahora bien, los ejes de la política son el objeto principal del seguimiento, por lo que en el gráfico aparecen en el centro, especificando las líneas estratégicas del Plan sectorial de educación de Bogotá mejor para todos. Desde una lectura de sentido de este PSE, el equipo determinó que los grandes referentes de sentido de la política pública educativa actual son ciudad educadora y ambientes de aprendizaje, por lo que éstos también son elementos que guían todo el sistema; cada uno de ellos cuenta con algunos descriptores básicos, expuestos en el gráfico en las columnas laterales que acompañan las líneas estratégicas.

Aunque todos los módulos del sistema alimentan y funcionan en todas las dimensiones propuestas, es en la dimensión descriptiva en la que se recoge la información de las indagaciones de fuentes primarias y secundarias, de la manera más ajustada a lo que informan las voces de los sujetos. Es importante tener en cuenta que desde el SISPED se considera a la SED como un “sujeto” con injerencia en el contexto escolar. Así, aunque es la entidad que determina las acciones de política pública educativa que se llevan a cabo en los contextos escolares —y quizás por eso mismo—, ésta no actúa con neutralidad ni necesariamente es permanentemente coherente ni en el diseño de las acciones que busca implementar, ni en la comunicación de las mismas a los agentes que en los territorios las llevan a cabo, ni tampoco en la forma en la que presenta públicamente las intenciones de política o sus resultados. Por eso, dentro del análisis documental de la producción de la SED consideramos los documentos producidos (escritos, audiovisuales, multimediales), como unas voces más dentro de la polifonía de los contextos escolares.



## El Plan sectorial 2016-2020, Hacia una ciudad educadora

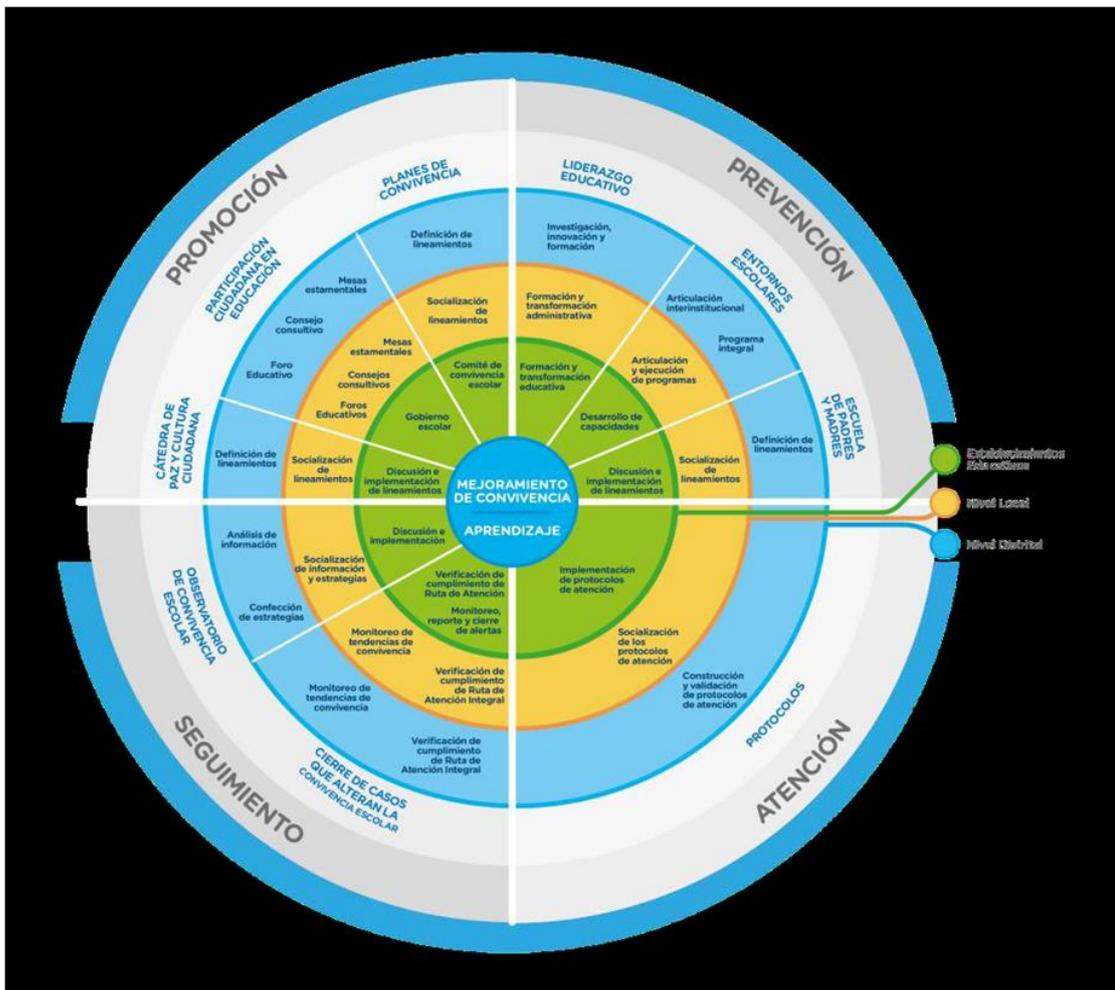
El SISPED se diseñó, en esta fase, sobre el estudio de las bases del Plan Sectorial de Educación, el cual ya fue superado por la publicación del Plan Sectorial 2016-2020, Hacia una Ciudad Educadora (2017). Entre la versión de las bases y el PSE definitivo hay algunas diferencias en el énfasis de los componentes de lo que es el Equipo por la educación para el recuento, la reconciliación y la paz - EERRP, aunque podemos afirmar que las categorías para la indagación y el análisis en este Sistema son válidas y pertinentes para la versión definitiva del PSE. Existen dos elementos a tener en cuenta para abordar el PSE actual: En primera instancia, y como se ha advertido, el EERRP se ha concretado en el Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la Construcción de una Bogotá en Paz – PIMEE. Por otra parte, el PSE definitivo presenta la Cátedra de la Paz como la estrategia principal dentro del fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas, por lo que la introduce dentro de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos - CET, y no dentro de la línea EERRP (SED, 2017: 87).

## Equipo por la Educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

La línea estratégica EERRP que es foco de seguimiento en este estudio se desarrolla desde la Dirección de Participación de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional, de la Secretaría de Educación Distrital. El modelo general se presenta en el siguiente esquema, presentado en el documento de bases del Plan Sectorial de Educación (SED, 2016):

Gráfico 3. Modelo general de la línea estratégica EERRP

Fuente: SED (2016).



Los componentes de la línea estratégica EERRP que hacen parte del seguimiento son: i) Del eje de Promoción: Implementación de la cátedra de la paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar, Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad, y Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia; ii) Del eje de Prevención: Fortalecimiento del liderazgo educativo, Mejoramiento de los entornos escolares y Alianza familia-escuela; iii) Del eje de Atención: Protocolos para la consolidación de la ruta de atención integral, y iv) Del eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado: Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación. De esta manera, hay componentes sobre los que se consideró que no era necesario el seguimiento, sobre lo cual nos detendremos brevemente.

En primer lugar, el eje de Seguimiento en su conjunto no fue considerado, puesto que se centra en el diseño, implementación y puesta en marcha del Observatorio de convivencia escolar. El Observatorio fue creado mediante el Acuerdo 434 de 2010, y busca ser una herramienta técnica para el manejo de la convivencia en los colegios del distrito (SED, 2016: 151). Así, no es una acción que se perciba de manera concreta en los contextos escolares, pues “debe desplegar su potencial para producir y divulgar conocimiento que permita diseñar e implementar programas que mejoren la convivencia escolar” (SED, 2016: 151). De manera más amplia,

La apuesta de la SED para los próximos cuatro años es implementar el Observatorio, en el marco de la normatividad vigente, con un modelo de gestión que le permita realizar acciones de recolección, procesamiento y análisis de información para la caracterización y monitoreo de fenómenos asociados a la convivencia escolar, la formación en ciudadanía, el clima y los entornos escolares en Bogotá, con el fin de orientar las políticas, programas (SED, 2016: 181-182).

Así, hacer seguimiento de un sistema de seguimiento (o de un observatorio que realiza seguimiento a temáticas específicas) desenfocaría el objeto concreto del Sistema, dirigido a desvelar la voz de los sujetos que viven, gozan o padecen las acciones concretas de política pública educativa. No obstante, es muy importante que una vez implementados y en curso el SISPED y el Observatorio de convivencia escolar (así como otras herramientas de seguimiento), se genere un diálogo continuo para optimizar los objetivos comunes y aportar en el mejoramiento tanto de la calidad educativa como de la convivencia escolar en la ciudad.



Por su parte, el eje transversal de comunicación, Voces del territorio, es una estrategia comunicativa que busca incorporar en la ciudadanía la noción orientadora del PSE, lo cual también sale del foco de interés del SISPED. En efecto, su objetivo es “Instalar, tanto en el interior de la entidad como en la ciudadanía en general, la idea de Bogotá como una ciudad educadora y en paz, que propicia aprendizajes, reconocimiento, relacionamiento y reencuentros para la felicidad de todos (...). Este propósito será posible gracias a la apuesta estratégica de gestión de la articulada (sic) de la comunicación en diversos frentes” (SED, 2016: 182-183).

Teniendo en cuenta que la matriz categorial atraviesa los módulos del SISPED y las diferentes técnicas de investigación que se desarrollan, la determinación de categorías y sub-categorías es un paso previo obligatorio para el ejercicio de análisis documental. La matriz de sistematización y análisis propia del módulo, como veremos más adelante, incorporó las categorías aquí presentadas para que fueran guía en la lectura, interpretación y análisis de la información arrojada por los documentos producidos por la SED.

El núcleo de la línea estratégica es el mejoramiento de la convivencia escolar y el fortalecimiento del aprendizaje. Se exponen cuatro ejes principales: promoción, prevención, atención y seguimiento, cada uno de los cuales tiene tanto componentes como “capas” de acción, dando cuenta de los niveles territoriales de la implementación de acciones. Estos niveles son los establecimientos educativos, en los que se concretan las acciones y sobre los que el SISPED enfoca su mirada; el nivel local, en el que se encuentran las instancias de participación locales y las Direcciones locales de educación – DILE; y el nivel distrital, que formula las líneas de política pública. El esquema carece de la exposición de los ejes transversales<sup>2</sup>, lo cual llama la atención sobre su articulación y sobre una aparente debilidad o falta de definición de las acciones de estos ejes.



De la propuesta programática de la línea estratégica Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz, destacamos los siguientes elementos:

- Se centra en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los(as) estudiantes. La SED las describe de la siguiente manera, siguiendo a la Organización para la cooperación y el desarrollo económico - OCDE:

... las [competencias] sociales y emocionales están relacionadas con aquellas habilidades necesarias para tener relaciones adecuadas con la familia, amigos y comunidad y con el propio cuerpo (por ejemplo, respecto a estilos de vida saludables). Estos tres tipos de habilidades [las cognitivas, las sociales y las emocionales] interactúan entre sí y contribuyen a que los estudiantes tengan éxito dentro y fuera del colegio (SED, 2017e: 32).

---

<sup>2</sup> Los ejes transversales son el de comunicación – Voces del territorio, y el de acompañamiento al sector educativo privado.

Las competencias socioemocionales son parte visible de todo el PSE. Sin embargo, sólo en la lectura de los documentos sobre el mejoramiento de los entornos escolares (SED, 2017d, 2017e), éstas aparecen de manera contundente en la línea estratégica que nos ocupa. La directora de participación de la SED, Isabel Fernández, en el curso de una conversación llevada a cabo con ella el día 8 de mayo, también hace hincapié en que el objetivo último de la línea estratégica es fortalecer estas competencias. Debido a que en el PSE (documento base para la formulación de las categorías y sub-categorías), las competencias socioemocionales no se ubican específicamente en la línea estratégica EERRP, éstas quedaron ubicadas dentro de las categorías de la línea estratégica CET.

El tema de las competencias socioemocionales es muy importante en nuestro ejercicio, pues se pueden considerar el elemento que entronca la línea estratégica CET y la línea estratégica EERRP, lo cual es uno de los objetos importantes de nuestro análisis. Es decir, el EERRP se analiza, en el marco del SISPED, en relación a la forma en que sus acciones impactan el fortalecimiento de la calidad educativa, y las competencias socioemocionales son las que se quieren fortalecer como parte de dicha calidad (tanto para el mejoramiento de la convivencia como para los procesos de aprendizaje).

- Existen varios elementos que enuncian una continuidad entre el Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – PECC, de la administración Bogotá Humana (2012-2016) y el actual EERRP, y un manifiesto interés en esta continuidad, de acuerdo con lo expresado por la directora de Participación en la SED. La intención de “construir sobre lo construido”, sin embargo, implica para este caso tomar los elementos, pero cambiar el enfoque con el que se trabaja y que parte de bases conceptuales e incluso ideológicas diferentes. Aunque no es objeto de este trabajo, podemos considerar aquí la diferencia entre competencias ciudadanas y socioemocionales, y capacidades ciudadanas; la atención de situaciones que afectan el clima escolar; el concepto de participación ciudadana; la relación con el entorno y la generación de alianzas. Estos son elementos clave tanto en el PECC como en el EERRP,

pero su desarrollo conceptual y operativo dista mucho de mantener una continuidad.

- La noción de riesgo, los diferentes ejes con enfoque de salud pública (promoción, prevención, atención y seguimiento)<sup>3</sup> y la importancia del formalismo y la norma en el desarrollo de las acciones (por ejemplo, SIMONU, el gobierno escolar, y otras instancias de participación oficiales), son cuestiones importantes que dan cuenta del sentido que actualmente imprime la SED al tema de la convivencia escolar. Así, se trata menos de trabajar sobre la diversidad y las posibilidades que generan los encuentros y los conflictos, y más de garantizar el orden y la armonía, con una concepción de lo correcto (estandarizado u homogéneo) y lo esperable, y de atender efectivamente diversos riesgos ligados a la convivencia y a los entornos escolares.
- Desde el PSE (SED, 2016) hasta el informe para rectores (SED, 2017e), la línea estratégica se ha visto fortalecida en cuanto al tema de entornos escolares (perdiendo contundencia, un poco, el concepto de contexto escolar), desenfocándose otros elementos, aunque sin perderse del todo. Esto es importante, puesto que es en los entornos escolares que se concretan todas las acciones de política pública educativa.
- La Cátedra de la Paz, en la versión definitiva del PSE (SED, 2017), aunque con un estatus diferente, sigue siendo un poco ambigua en su concepción. A continuación, presentamos en extenso esta concepción general:

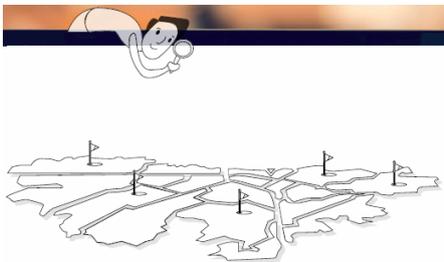
Frente a los problemas de convivencia que aún persisten en las aulas y en las instituciones educativas, y con el propósito de crear y fortalecer una cultura de paz, respeto a los derechos humanos, el autocuidado y el cuidado de lo público, la confianza en los demás y en las instituciones, el conocimiento y cumplimiento de las normas, la participación y

---

<sup>3</sup> Este enfoque no es elaborado por el sector educativo distrital, sino que responde a los lineamientos que sobre convivencia escolar determina la nación: surge de la Ley 1620 de 2013 y de su Decreto reglamentario 1965 del mismo año. El Ministerio de educación nacional lo presenta en su guía pedagógica Ruta de atención integral para la convivencia escolar (MEN, s.f.).

el desarrollo sostenible para contribuir al bienestar y calidad de vida de la población, la Cátedra de la Paz establecida en la Ley 1732 de 2014 tendrá un enfoque de cultura ciudadana.

Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media incorporarán la Cátedra de la Paz dentro de sus planes de estudios. Esto se hará en el marco de su autonomía institucional y del reconocimiento de lo que ya vienen haciendo en este sentido. Con ello, se buscará que la cátedra se integre a la planeación curricular de cada uno de los grados (o grupos de grados), bien sea a través de alguna de las áreas fundamentales como Ciencias Sociales, Constitución y Democracia o Ética y Valores, o de los proyectos transversales como sexualidad, educación ambiental o derechos humanos. Asimismo, se buscará que las iniciativas alrededor de la Cátedra de la Paz se reenfoquen desde las competencias ciudadanas y se articulen con las competencias socioemocionales a través de procesos de formación y acompañamiento para su apropiación. La SED propone hacer dos énfasis en el desarrollo de la cátedra. Por un lado, considera relevante abordar la forma cómo se enseña, puesto que esto es fundamental para aprender y desaprender conocimientos, actitudes y emociones. Por otro, estima pertinente destacar la importancia de los contextos locales, nacional e internacional. Para ello, se elaborarán lineamientos que aborden de manera más directa y articulada las relaciones entre la convivencia, la pluralidad, la participación y valoración de lo público, la legalidad, la memoria histórica y la reconciliación, la ética, el cuidado y las decisiones. Estos lineamientos incorporarán el enfoque de cultura ciudadana, y darán relevancia a temáticas como los derechos humanos, la diversidad, la resolución de conflictos, la confianza interpersonal, así como a aspectos metodológicos que posibiliten su impacto en los aprendizajes y competencias de los estudiantes en su implementación, en virtud



de que las habilidades de la paz se aprenden activamente y a través del ejemplo del ambiente escolar en el que son enseñadas. Por tanto, se requieren metodologías consistentes con los ideales de la paz, por lo que se enfatiza en que las amenazas de la violencia deben trabajarse a partir del fortalecimiento de las relaciones, la promoción del diálogo y el consenso y la reafirmación de que la paz no es algo que se impone, sino que se construye, promoviendo así que las interacciones propias de la educación estén en armonía con la paz. En esa línea, se diseñarán y validarán los contenidos de cajas de herramientas para docentes y estudiantes que permitan apoyar la implementación de la Cátedra de la Paz y la cultura ciudadana en los colegios de Bogotá (SED, 2017: 88-89).



- INTRODUCCIÓN
- [¿QUÉ INDAGAMOS?](#)
- APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL
- RESULTADOS
- DOCUMENTOS SED
- ENCUESTA
- GRUPOS FOCALES
- CARTOGRAFÍAS SOCIALES
- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
- LIDERAZGO
- RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA
- PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA
- CONCLUSIONES



## Aproximación metodológica, técnica e instrumental

Esta sección trata del trabajo realizado sobre las técnicas de análisis documental, y de indagación de fuentes primarias utilizadas para obtener información acerca de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz - EERRP*, algunas de las cuales hicieron parte del anterior Sistema de Monitoreo; pero también se abordará el giro sobre la especificidad de las voces de los sujetos, que ya eran eje central de aquel Sistema, pero cambiaron un poco su énfasis. Este abordaje fue imprescindible para el diseño de los instrumentos, por lo que toma especial relevancia en esta descripción: sin tener clara la base sobre la cual se capturan las voces de los sujetos en su contexto (en nuestro caso la experiencia y la vivencia), no era posible diseñar los instrumentos, pues las preguntas o los vehículos para la indagación dependen por completo de la manera en que se conceptualiza todo el SISPED.

## Escuchando la voz de los sujetos: la experiencia como elemento de indagación y análisis

El Sistema de Monitoreo, precursor del SISPED, comprendía la importancia de reconocer la voz de los sujetos en las indagaciones acerca de la política pública educativa en el distrito. Desde un principio, se trabajó el concepto de vivencia (y el de experiencia, supeditado a éste) que fue base para desarrollos generales del IDEP<sup>4</sup>. De acuerdo con Constanza Amézquita, la vivencia se comprende como

... toda experiencia significativa que deja una huella en la personalidad, es decir, que tiene relevancia en la vida psicológica de una persona y que es —a su vez— resultado de la relación del sujeto con los otros sujetos, con los objetos, artefactos, instituciones y eventos que constituyen su contexto.



(...) Al decir de Gadamer, “cuando algo es calificado y valorado como vivencia se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido. Lo que vale como vivencia es algo que se destaca y delimita tanto frente a otras vivencias —en las que se viven otras cosas— como frente al resto del discurso vital —en el que no se vive 'nada'” (Gadamer, 2003:8) —. Continúa el autor señalando que “algo se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido, ha tenido algún efecto particular que le confiere un significado duradero” (Gadamer, 2003: 97).

(...) Pero la vivencia no se agota únicamente en la comprensión que el sujeto puede tener de determinadas experiencias, sino que le permite además estructurar su horizonte de sentido, construir maneras de ser en el mundo y —con ello— sus prácticas en contextos específicos, razón por la cual las vivencias deben analizarse junto con las prácticas sociales que generan en contextos y cuerpos particulares (Amézquita, 2013: 17-18).

<sup>4</sup> La cita aquí presentada hace parte del Estudio general con desarrollos temáticos para recomendaciones a la política educativa, en particular el producto de la investigadora principal, Constanza Amézquita, titulado *Estructura metodológica para la valoración del derecho a la educación*, elaborado en 2013.

Por lo tanto, estos estudios en el marco del Sistema de Monitoreo se encuentran con los desarrollos generales de los estudios del IDEP, que buscan centrarse en lo situado y lo diferenciado en los contextos escolares (incluyendo aquí categorías esenciales de las ciencias sociales actuales como la interseccionalidad y la translocalidad).

Sin embargo (o quizás, por eso mismo), esta voz no se indagó específicamente desde la vivencia y la experiencia (y los relatos de éstas) sino desde las prácticas y los saberes, para el caso de la indagación cualitativa; y la percepción y la satisfacción, para el caso de la indagación cuantitativa (Vargas, 2015: 4). Así, en la encuesta, gran parte de las preguntas y opciones de respuesta<sup>5</sup> mediante las cuales se capturaron esas voces, estaban dirigidas a la percepción y a la opinión sobre las acciones de la SED en el colegio, y no a dar cuenta de la experiencia concreta del sujeto quien debía contestar. De esta manera, muchas respuestas pudieron demostrar la gestión de la SED en un colegio en particular (por ejemplo, “El colegio nos entrega alimentación para que los estudiantes estemos saludables”, “Es cómodo navegar en internet en el colegio porque la velocidad es buena”, “Ahora los profesores invitan a mi familia a participar de las actividades del colegio para apoyarme”, entre otras), pero no llegaron a establecer la experiencia o la vivencia concreta de las personas respecto a las acciones de política pública sobre las cuales se indagaba. Hay que anotar que capturar la percepción fue uno de sus objetivos, por lo que cumplió su cometido original:

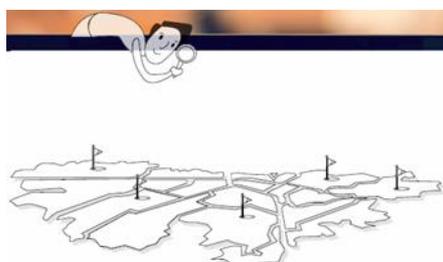
Se entiende entonces que al “Sendero Cuantitativo” se le ha dado la labor de consultar la percepción y satisfacción de los sujetos (estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia) respecto de los posibles cambios introducidos en el colegio por el plan Sectorial de Educación 2012-2016 a través de la ejecución de los programas desarrollados en los colegios para implementar cada una de sus apuestas. Por lo tanto, la recolección de información cuantitativa será una consulta de las actitudes de los sujetos (Vargas, 2015: 4).

---

<sup>5</sup> Excepto las opciones de respuesta del encabezado de las encuestas, todas fueron establecidas desde la escala de Likert para opinión: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo.

En el caso de las técnicas cualitativas, si bien no se distinguió claramente el tema de las vivencias y las experiencias, a través de los relatos elaborados después de la indagación en grupos focales, en estudios de caso y entrevistas (Gómez, 2016), hubo acercamientos muy claros a las experiencias concretas de acciones de política pública, aunque el objetivo de la indagación se concentraba en “salvar” la brecha entre lo que la gente *dice que hace* y *lo que hace* en los contextos escolares (Gómez, 2016: 11). Indagar sobre las prácticas, los saberes y los discursos en el terreno, permite establecer con mayor determinación cuáles son las vivencias y experiencias (reflexionadas) que los sujetos de la comunidad escolar tienen en su cotidianidad.

Para el SISPED, la discusión acerca de la vivencia y la experiencia fue retomada, cambiando un poco su enfoque. El ejercicio incluyó la revisión de varios autores que trabajan el concepto, como Ortega y Gasset, Ricoeur, Dilthey, Maturana, y Dewey, además del autor que fue principal en la construcción del Sistema de Monitoreo, que fue Gadamer, como vimos en las anteriores citaciones extensas<sup>6</sup>. De esta manera, a la definición elaborada por Constanza Amézquita, el equipo incluyó las consideraciones acerca de la experiencia propuestas por el Movimiento Pedagógico. Esta propuesta, como veremos en la cita a continuación, superpone la reflexividad y la narración a la práctica misma:



---

<sup>6</sup> Se discutió sobre la base de un cuadro elaborado por Martha Vives, que compila las principales propuestas de definición de experiencia y/o vivencia, además de conceptos como reflexividad. Este cuadro debe hacer parte de la memoria documental del SISPED.

Cuando nos referimos a la experiencia estamos hablando de aquella que trata de captar la significación de lo cotidiano desde una forma reflexiva en la que el sujeto es fundante de su sentido. Por supuesto no se trata de cualquier experiencia, sino de aquella que hace que uno ya no sea más el mismo, por lo que la experiencia entonces se refiere a esa idea de la transformación de uno mismo, de dejar ser para ser distintivamente otro. Es una experiencia tejida como entramado de una cultura y urdida en juegos de verdad, por relaciones de poder y por formas de relación que el sujeto tiene consigo mismo y con los otros. Así, la experiencia no es sinónimo de práctica, esto significa que la experiencia no solo debe pensarse desde la acción sino desde la pasión como decía Dewey, sentimiento desdeñado por la razón que al desterrarlo confinó también el entusiasmo. La experiencia es temporal, y por ello histórica, pues es una relación del individuo con el pasado y con el futuro. Es memorable y no porque sea un evento cognitivo sino porque también es ficción fabricada para uno mismo, que no existe antes y que no existirá luego. No hay un a priori de la experiencia, ella es cuando la reflexionamos, cuando la narramos (González et al., 2014: 83, subrayado nuestro).

Una vez discutidas todas las posibles acepciones de vivencia y experiencia, y respetando los alcances y aportes del equipo de diseño del Sistema de Monitoreo, el equipo, en cabeza del grupo conformado por los investigadores encargados del diseño conceptual y metodológico, establecieron, más que una definición, unas premisas para la comprensión de la vivencia y la experiencia en los contextos escolares. Estas premisas son:

- Primera: La **vivencia** es el relato de un suceso de la vida cotidiana.
- Segunda: La **experiencia** es la reflexión sobre ese relato.
- Tercera: La **vivencia** implica una reflexión de primer nivel; es la reconstrucción de lo vivido en la voz de los sujetos.
- Cuarta: La **experiencia** implica una reflexión de segundo nivel; es el conocimiento que se conquista mediante el sentido que se le da a la vivencia. Implica reflexividad.
- Quinta: Una **experiencia** es una vivencia que deja huella, que se destaca frente a otras vivencias.
- Sexta: Cada **experiencia** es situada y diferenciada.

De esta forma, pudimos establecer algunos criterios para el diseño de los instrumentos de indagación en campo, es decir, el tipo de preguntas o indagaciones que se deberían hacer y las que se deberían evitar. Entre los aspectos más importantes podemos destacar que las preguntas deberían indagar sobre un lapso de tiempo específico, para no confundir las vivencias ocurridas en una administración pasada a la de Bogotá Mejor para Todos; deberían dar cuenta de hechos concretos ocurridos a las personas indagadas, y por prácticas realizadas por éstas, y evitar preguntar por opiniones, percepciones o actitudes generales de los sujetos.

Con lo anterior, se modificó de manera radical la concepción de la indagación cuantitativa, más no la cualitativa. Esto es así puesto que en el Sistema de Monitoreo surgió una especialización en el tipo de indagación en cada una de las metodologías. La encuesta, como vimos más arriba, estuvo dedicada a indagar específicamente por la percepción de las acciones de política pública educativa, así como por la satisfacción, y muchas de las preguntas diseñadas daban cuenta de si se llevaban a cabo o no ciertas acciones de esta política, acercándose así a una valoración sobre la gestión del sector. Por su parte, las técnicas cualitativas aplicadas sí daban más cuenta de la experiencia, en tanto recogían, por una parte, lo que hacían los sujetos en los contextos escolares (específicamente mediante los estudios de caso); y por otra, lo que decían que hacían los sujetos (en entrevistas y grupos focales).



Paralelamente a estas discusiones, se ratificó quiénes son los “sujetos” en los contextos escolares a cuyas voces estamos haciendo alusión en el SISPED. Como en el Sistema de Monitoreo, el SISPED asume que los sujetos que viven, disfrutan o padecen las acciones de política pública educativa son los maestros, estudiantes, directivos docentes y acudientes de los estudiantes. Sin embargo, y como se verá en las explicaciones de cada una de las técnicas, no todas ellas se aplican a todos los sujetos (o al menos con la misma intensidad). Los sujetos cuyas voces están privilegiadas son en realidad los maestros y los estudiantes de todos los ciclos, aunque hay cabida para todos. La carga diferencial por sujetos en las indagaciones en campo se relaciona de manera directa con el tipo de acciones de política pública que se desarrolla: por esto, los instrumentos dirigidos a captar la voz de los maestros son los más extensos, y todas las técnicas se aplican a estos sujetos, lo que no ocurre necesariamente con los demás grupos.

## La matriz categorial del SISPED

Como es sabido, el sistema dirige su seguimiento a dos líneas estratégicas del Plan: *Calidad educativa para todos y Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*. Con el fin de ordenar tanto la dirección (enfoque) de la indagación, como el abordaje temático, a partir de la lectura en profundidad de dichas líneas estratégicas se diseñó una matriz de categorías y sub-categorías, las cuales son el foco de la mirada en todas las técnicas de indagación e investigación (cualitativas y cuantitativas). A continuación, se presenta la matriz categorial en lo referente a la línea estratégica EERP:

LÍNEA ESTRATÉGICA EQUIPO POR LA EDUCACIÓN PARA EL REENCUENTRO, LA RECONCILIACIÓN Y LA PAZ					
Eje	Componente	Categorías de Análisis	Subcategorías	Relación categorías Ciudad Educadora*	Relación categorías Ambientes de aprendizaje*
<b>Eje de Promoción</b>	Implementación de la cátedra de la paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar	Convivencia escolar	Cultura ciudadana	Dinámica del entorno - Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía - Competencias básicas	Competencias básicas - Aceptación de la diferencia
			Clima escolar	Dinámica del entorno - Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía - Competencias básicas	Competencias básicas - Aceptación de la diferencia
	Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad	Participación ciudadana	Gobierno escolar	Competencias básicas - Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía	Competencias básicas - Escenarios pedagógicos
			Otras instancias de participación oficiales	Competencias básicas - Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía	Competencias básicas - Escenarios pedagógicos
			Otras formas de participación	Competencias básicas - Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía - Dinámica del entorno	Competencias básicas - Escenarios pedagógicos - Aceptación de la diferencia
	Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia	Planes y manual de convivencia	Planes de convivencia	Competencias básicas - Actores educativos - Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía	Competencias básicas - Escenarios pedagógicos - Aceptación de la diferencia
			Actualización manual de convivencia	Competencias básicas - Actores educativos - Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía	Competencias básicas - Escenarios pedagógicos - Aceptación de la diferencia
	<b>Eje de Prevención</b>	Fortalecimiento del liderazgo educativo	Liderazgo	Liderazgo para la gestión directiva	Talento humano al servicio de la ciudad educadora
Liderazgo educativo				Competencias básicas	

LÍNEA ESTRATÉGICA EQUIPO POR LA EDUCACIÓN PARA EL REENCUENTRO, LA RECONCILIACIÓN Y LA PAZ					
Eje	Componente	Categorías de Análisis	Subcategorías	Relación categorías Ciudad Educadora*	Relación categorías Ambientes de aprendizaje*
	Mejoramiento de los entornos escolares	Entornos escolares	Seguridad del entorno	Corresponsabilidad sectorial - Dinámica del entorno	
			Apropiación del territorio	Dinámica del entorno	Escenarios pedagógicos
			Redes comunitarias	Dinámica del entorno - Actores educativos	Escenarios pedagógicos
	Alianza familia-escuela	Relación familia-escuela	Participación de las familias en instancias oficiales	Dinámica del entorno - Actores educativos	Escenarios pedagógicos
			Participación de las familias en programas para la convivencia	Dinámica del entorno - Actores educativos - Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía	Escenarios pedagógicos
			Experiencias significativas	Dinámica del entorno - Actores educativos	Escenarios pedagógicos
<b>Eje de Atención</b>	Protocolos para la consolidación de la ruta de atención integral	Atención de casos especiales		Corresponsabilidad sectorial - Talento humano al servicio de la ciudad educadora	
<b>Eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado</b>	Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación	Alianzas educación pública - educación privada	Intercambios pedagógicos	Dinámica del entorno - Actores educativos	Escenarios pedagógicos
			Redes de docentes privados - públicos	Corresponsabilidad sectorial	Escenarios pedagógicos
			Trabajo pares rectores	Actores educativos - Talento humano al servicio de la ciudad educadora	Escenarios pedagógicos

Fuente: Elaboración equipo SISPED, 2017. \*Estas dos columnas presentan la relación entre las categorías propias de la lectura del PSE (como parte fundamental de la dimensión descriptiva) y las categorías de la dimensión comprensiva que surgen de la lectura de sentido del mismo PSE (Ver gráfico 2, pág. 14).

## Indagación a fuentes secundarias

La indagación a fuentes secundarias se basó en la revisión de la propuesta realizada en el marco de la fase I del SISPED, sobre la implementación del entonces denominado

módulo de análisis de documentos de la SED (Vargas, 2016). Sobre esta revisión, se validaron los siguientes aspectos para su implementación:

- El objetivo principal del análisis documental es realizar análisis temáticos de la producción documental del sector educativo distrital, para conocer las intenciones de política pública, los avances y las prioridades del sector en el desarrollo de las líneas estratégicas *CET* y *EERRP*. En el caso del presente documento, se realiza análisis de esta última.
- El foco de la mirada, como objeto de los ejercicios analíticos, es la identificación y análisis de las categorías principales y subcategorías del sistema, desde la perspectiva de las entidades del sector educativo distrital.
- Además de la indagación sobre las categorías y sub-categorías, el análisis documental de la SED tiene las siguientes preguntas básicas: ¿Cuáles son las prioridades e intenciones del sector expuestas en los documentos?, ¿Cómo se expone el cumplimiento de las acciones del sector?, ¿Cuáles son las rupturas y continuidades manifiestas, en relación con las diferentes administraciones?, ¿Cómo se incorpora la experiencia de estudiantes, docentes y cuidadores(as) en los documentos oficiales?, ¿Se encuentra elaborada (y cómo) la noción de Ciudad educadora y de Ambientes de aprendizaje para la vida? Como se puede observar, la mayoría de estas preguntas son más adecuadas a documentos definitivos, o que dan cuenta de resultados de la implementación de las acciones de política pública. Por lo tanto, es posible que, para la presente aplicación del análisis, no existan muchas respuestas a las mismas.
- Los criterios para la selección de documentos a analizar son los siguientes: i) elaborados por las dependencias de la SED; ii) relacionados directa o temáticamente con la línea estratégica EERRP; iii) elaborados directamente, o por contratación o encargo a la SED, iv) en formato escrito (en físico o electrónico), audiovisual, infograma, presentaciones oficiales, entre otros posibles, y v) elaborados desde el año 2016.

- La metodología de análisis documental es el análisis simple de contenido. Jaime Andréu (s.f.) y Mayntz, Pinto y Grawitz (citados en Gómez, 2000) consideran que el análisis de contenido abarca diferentes fuentes documentales, no sólo escritas. Así, el análisis, sistematización e interpretación de contenidos manifiestos también se puede desarrollar teniendo como fuentes documentales videos, audios y presentaciones gráficas producidas por las entidades que nos competen. Así, en el análisis simple de contenido, se supera la intención de la clasificación documental para facilitar la ubicación y manejo de documentos, para dar cuenta de lo que dicen los documentos, que es el fin del módulo de análisis documental.
- Los tipos de documentos que son objeto del análisis documental son: i) de lineamientos de política pública; ii) manuales de ejecución o realización de acciones; iii) de resultados de las acciones del sector; iv) de contexto o normativos; v) de análisis y/o académicos, y vi) de trabajo o internos. Para la presente implementación, existen documentos de trabajo e internos, en cuanto son preliminares, pero realmente en la clasificación realizada encontramos que en general, los documentos analizados son lineamientos de política pública.
- Las herramientas principales del análisis son la matriz de corpus documental y la matriz de sistematización y análisis, cuyos campos son:

### Matriz de corpus documental:

No. Doc.	Tipo	Formato	Entidad	Autor(a) – es(as)	Año	Título	Editorial/ Productora	Características formales			Localización
								Págs.	Duración	Otro	

Matriz de sistematización y análisis: Además de los campos de la matriz de corpus documental en su primera parte, contiene los siguientes campos:

Categoría A			Categoría B...	Categorías Emergentes		
Subcategoría A1	Subcategoría A2	Subcategoría A3	Subcategoría B1...	Categoría emergente 1	Categoría emergente 2	Categoría emergente 3

## Indagación a fuentes primarias

La fase del aprestamiento general para la indagación de fuentes primarias implicó el estudio de todas las propuestas realizadas (para el caso del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación) y diseñadas (en la primera fase del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares); y ofrecer nuevas propuestas adecuadas al Plan Sectorial de Educación vigente hasta el primer semestre de 2017. De esta manera, en un principio se propuso desarrollar encuestas, como técnica cuantitativa; y observaciones y conversaciones en terreno (las cuales, en una fase temprana del trabajo fueron desestimadas), grupos focales y cartografía social, como técnicas cualitativas.

Fruto de todo el trabajo previo se elaboró un documento de consideraciones generales para la indagación cuali/cuanti, así como un esquema general de cruce de categorías a indagar y sujetos a ser indagados. Este esquema sufrió modificaciones a lo largo del trabajo de diseño, validación y determinación final de los contenidos temáticos de cada una de las técnicas a utilizar, pero en su versión original se propuso el siguiente modelo de aplicación:

A continuación, se expone de manera más detallada el devenir del diseño de instrumentos para la investigación cuali/cuanti.

Eje	Componente	Categorías de Análisis	Subcategorías	Metodología														
				Encuesta					Grupos focales				Cartografía social					
				Estudiantes			Maestros(as) y directivos(as) (E4)	Acudientes (E5)	Estudiantes			Maestros y directivos	Acudientes	Estudiantes			Maestros y directivos	Acudientes
				Educación inicial (E1)	Básica primaria (E2)	Básica secundaria y media (E3)			Básica primaria	Básica secundaria	Media			Básica primaria	Básica secundaria	Media		
Eje de Promoción	Implementación de la cátedra de la paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar	Convivencia escolar	Cultura ciudadana		X	X	X	X	X	X	X	X						
			Clima escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
	Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad	Participación ciudadana	Gobierno escolar		X	X	X			X	X	X	X					
			Otras instancias de participación oficiales		X	X	X			X	X	X	X					
	Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia	Planes y manual de convivencia	Planes de convivencia		X	X	X			X	X	X	X					
			Actualización manual de convivencia		X	X	X			X	X	X	X					
Eje de Prevención	Fortalecimiento del liderazgo educativo	Liderazgo	Liderazgo para la gestión directiva				X					X						
			Liderazgo educativo				X					X						
	Mejoramiento de los entornos escolares	Entornos escolares	Seguridad del entorno	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
			Apropiación del territorio		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
			Redes comunitarias		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
	Alianza familia-escuela	Relación familia-escuela	Participación de las familias en instancias oficiales		X	X	X	X				X	X					
Participación de las familias en programas para la convivencia						X	X				X	X						
Experiencias significativas						X	X				X	X						
Eje de Atención	Protocolos para la consolidación de la ruta de atención integral	Atención de casos especiales		X	X	X	X					X						
Eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado	Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación	Alianzas educación pública - educación privada	Intercambios pedagógicos				X					X						
			Redes de docentes privados-públicos				X					X						
			Trabajos pares rectores				X					X						

## La técnica cuantitativa: Encuesta

La encuesta es la técnica de investigación que se utilizó originalmente como base principal en el Sistema de Monitoreo. Su facultad para capturar información de un alto número de sujetos, de manera amplia —aunque poco profunda—, permitía abarcar varios temas o ejes de política pública educativa, cumpliendo así con el objetivo de conocer la apropiación de ciertas acciones en los colegios. En el actual Sistema de Seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares se continúa dando prelación a esta técnica en los módulos de indagación a fuentes primarias.

La preparación del trabajo cuantitativo implicó el desarrollo de dos aspectos fundamentales: el diseño muestral y la definición de los instrumentos. En cuanto al diseño muestral, el equipo se ajustó a la necesidad de que la muestra fuera representativa de la totalidad de colegios oficiales de la ciudad, cuyo universo es de 361 instituciones educativas distritales, de acuerdo con la base actualizada de la SED<sup>7</sup>. El diseño de los instrumentos, por su parte, implicó un trabajo de determinación del número de formularios y los grupos de sujetos a los cuales debían dirigirse, revisión de los cuestionarios anteriores, evaluación de la adecuación de las preguntas utilizadas en el Sistema de Monitoreo y formulación de nuevas preguntas.

Con el énfasis dado en el actual SISPED, fue necesario repensar de manera profunda la extensión y las tipologías de preguntas. Esto, por dos razones básicas: la primera es que, como lo advertimos más arriba, la encuesta original fue diseñada para dar cuenta de percepciones y actitudes respecto a dichas acciones, y no para indagar acerca de las vivencias y experiencias concretas; pretendemos que este ajuste sea más permanente en el tiempo, puesto que el enfoque y la afinación sobre las experiencias y las vivencias es esencial en el SISPED. La segunda razón es que el Sistema de Seguimiento se diseña sobre la base del actual Plan Sectorial de Educación - PSE, con lo que los ejes y componentes de la política pública educativa, y por ende las categorías de análisis de la misma, se modifican respecto a los elementos del PSE anterior. Este tipo de modificaciones sería, en consecuencia, más usual en las indagaciones futuras del Sistema, en cuanto las administraciones vayan sucediéndose.

El diseño muestral de la encuesta estuvo a cargo de Julián Rosero, quien es el responsable en el equipo del SISPED de la estrategia de indagación cuantitativa para la línea estratégica *Calidad Educativa para Todos* – CET. Teniendo en cuenta que se decidió desarrollar el análisis cuantitativo de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz* – EERRP, contando con el mismo marco muestral, se decidió no elaborar una estrategia diferente, sino realizar las encuestas a los mismos sujetos, en formularios con apartados definidos para

---

<sup>7</sup> No se tuvieron en cuenta los colegios que están en concesión, los cuales suman 22.

dar cuenta de las diversas acciones de política pública educativa que hacen parte de nuestro interés<sup>8</sup>.

El diseño de la muestra fue bietápico, es decir, se hizo en dos fases, de la siguiente manera: en la primera etapa, del universo de 361 instituciones educativas distritales otorgado por la SED, se extrajo mediante la técnica de muestreo estratificado proporcional, la muestra de 60 IED. Este tipo de muestreo garantiza que, de manera proporcional, la muestra representa la realidad del universo en su totalidad, por lo que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: tamaño de los colegios, número de estudiantes, calidad de urbano o rural<sup>9</sup>, y zona de la ciudad donde están ubicados, para tener un cubrimiento geográfico equilibrado. La muestra realizada tiene un 97% de confiabilidad, con un 3% de margen de error, lo que la hace muy representativa.

Sobre el universo completo de sujetos en los 60 colegios, para la segunda etapa y al igual que en la primera, se aplicó la técnica de muestreo estratificado de asignación proporcional, garantizando así que cada una de las muestras de sujetos representara de manera fidedigna el universo de los grupos de sujetos (estudiantes de todos los niveles, maestros(as) y directivos(as) docentes de todos los niveles y acudientes).



---

<sup>8</sup> Por esta razón, y con el fin de obtener una mayor comprensión del diseño del marco muestral para la encuesta se sugiere consultar el producto No.3 del contrato suscrito en 2017 entre el IDEP y Julián Rosero.

<sup>9</sup> En los casos en los que el colegio cuenta con más de una sede, la calidad de urbano o rural se determina por la sede principal. De todas maneras, el levantamiento de las encuestas se desarrolla siempre en la sede principal, así como la aplicación de las técnicas cualitativas de investigación.

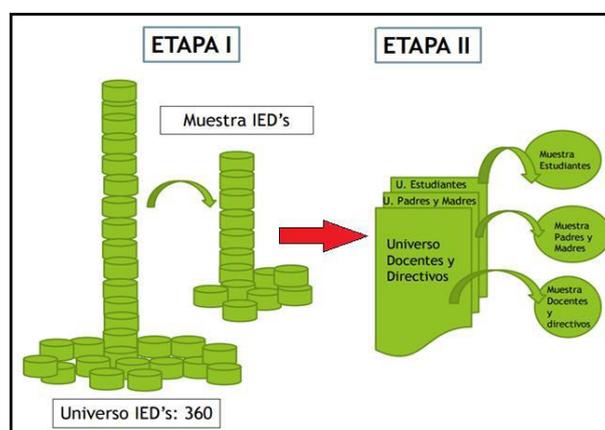
Para el cálculo de la muestra, el grupo de acudientes se equiparó numéricamente al de estudiantes, puesto que no existe base que los determine como un universo aparte. Hay que anotar aquí que al respecto en el equipo surgió un debate sobre la importancia de tener en cuenta al grupo de acudientes como sujetos del SISPED, puesto que técnicamente resulta complejo implementar la recolección de información (tanto cuantitativa como cualitativa) con una población tan flotante. No obstante, las dificultades que se pueden prever, se decidió indagar con acudientes, tal como se había hecho en el Sistema de Monitoreo, considerando que hacen parte importante de la política pública educativa, en especial en la administración actual, al existir acciones concretas para acercar los acudientes a la escuela. La muestra para cada grupo de sujetos quedó de la siguiente manera: encuestas a estudiantes (1.073, distribuidos en 110 de educación inicial, 439 de básica primaria, 372 de básica secundaria y 152 de media), encuestas a maestros y directivos docentes (903), y encuestas a acudientes (1.076)<sup>10</sup>.

Una etapa siguiente (no considerada dentro del ejercicio anterior) determinó, sobre la base de los 60 colegios seleccionados, el grupo de colegios en los que se desarrollarían las técnicas cualitativas. El criterio para su selección no es representativo, sino teórico-discrecional, y siendo parte de la estrategia de indagación cualitativa, su descripción se hará más adelante.

El siguiente esquema ilustra la propuesta de muestreo que fue efectivamente realizada por Rosero:

**Gráfico 4. Propuesta preliminar del muestreo**

Fuente: Julián Rosero (2017).



<sup>10</sup> Finalmente, y por la necesidad de hacer varios reemplazos en los colegios donde se desarrolló el estudio, esta muestra varió levemente, con un total de 1.069 encuestas para estudiantes, 905 a maestros, y 1.072 a acudientes.

La técnica de encuesta se aplicó en cinco formularios, dirigidos a igual número de sujetos del contexto escolar, de la siguiente manera: un formulario para niños y niñas de educación inicial, uno para niños y niñas de básica primaria, uno para estudiantes de básica secundaria y de educación media, uno para maestros, y uno para acudientes. Cada uno de estos instrumentos se diseñó con base en la matriz categorial elaborada por el equipo, que tuvo como marco el Plan Sectorial de Educación vigente a ese momento.

Al inicio del ejercicio, si bien se buscó establecer un límite de preguntas, se estableció la necesidad de proponerlas sin mayores limitaciones, para luego poder hacer las ediciones necesarias, de acuerdo con las validaciones que estaban programadas. Por lo tanto, en un principio, los cuestionarios de cada uno de los cinco formularios eran muy extensos<sup>11</sup>, teniendo en cuenta además que contenían preguntas tanto de la línea estratégica CET como de la línea estratégica EERRP. Parte crucial del diseño de la encuesta es su encabezado, para el cual se tomó como base el documento elaborado por Adriana Vargas (2015), y del que se propusieron los siguientes ítems, la mayoría de los cuales fueron incorporados en el diseño final:

### Variables de identificación

- a. Colegio: en el cual se hace la consulta.
- b. Grado: que cursan los estudiantes (en las encuestas para estudiantes y acudientes) o en el cual trabajan

---

<sup>11</sup> En uno de los documentos internos preliminares, propuse inicialmente que las preguntas de EERRP de la encuesta dirigida a niños y niñas de educación inicial fueran nueve; la de estudiantes de básica primaria, veinticinco; la de estudiantes de básica secundaria y media, veinticinco; la de maestros(as) y directivos(as) docentes, cuarenta; y la de acudientes, veinticinco. Sin embargo, en el proceso inicial de formulación de preguntas, el número de estas fue mucho más grande (20 para niños y niñas de educación inicial, 61 para estudiantes de básica primaria, 84 para estudiantes de básica secundaria y media, 96 para maestros(as) y directivos(as) docentes, y 37 para acudientes). Esto fue así pues se decidió abarcar en primera instancia todas las preguntas posibles para todas las categorías propuestas, con el fin de editarlas en los ejercicios de validación; por lo cual de antemano era claro que su número iba a disminuir aproximadamente un 50%. Al finalizar todo el diseño el número de preguntas no estuvo tan alejado de la propuesta original.

- los(as) profesores(as). Para los directivos docentes el grado se reemplazará por una C si es coordinador.
- c. Jornada: en la que estudian los estudiantes (en las encuestas para estudiantes y acudientes), trabajan los maestros, funciona el colegio en el caso de los rectores.
  - d. Edad: de los consultados. En el caso de los acudientes se preguntará por la edad de los hijos y de los acudientes.
  - e. Sexo: de los consultados. En el caso de los acudientes se preguntará por el sexo de los hijos y de los acudientes.
  - f. Año de ingreso al colegio: Fecha en la cual ingresó al colegio donde se está consultando.
  - g. Autodefinición étnica: de los consultados. Se pregunta si se considera negro, afrodescendiente, raizal, palenquero, indígena, Rrom, mestizo, ninguna de las anteriores.
  - h. Orientación sexual y de género: de los consultados.

Variables de identificación específicas para el colegio (estas variables de identificación se diligencian por parte del encuestador, y son respondidas por maestros o directivos docentes):

- a. El colegio implementa la Cátedra de la Paz.
- b. El colegio implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar.

Para los maestros y directivos docentes las variables de identificación específicas son:

- a. Área de conocimiento en la que trabaja actualmente: consulta por el área de conocimiento en la que se desempeña para el curso por el cual fue convocado a participar en el sistema de monitoreo.
- b. Años de experiencia docente: Consulta los años de experiencia como maestro en cualquier modalidad de contratación y en cualquier área de conocimiento.

- c. Clasificación docente: consulta si el docente es normalista, novel, profesional de otra área (no licenciado).
- d. Año de ingreso a este colegio en particular.
- e. Nivel(es) en que dicta clase.

Para los acudientes se debe tener en cuenta que se está consultando por dos tipos de variables de identificación:

- a. Las que consultan datos de identificación de su hijo o persona de la cual es acudiente, lo cual implica preguntarse cómo se sistematiza si la persona indagada es responsable de más de un(a) estudiante.
- b. Las que consultan por variables de identificación propias que son sólo Edad y Sexo.

Por su parte, la formulación de las preguntas y opciones de respuesta tuvo como criterios principales los siguientes:

- El sentido se dirige a la vivencia y a la experiencia del individuo que responde, no a vivencias de otras personas. Por eso se debe preguntar de manera directa y a la segunda persona del singular.
- Se evitan preguntas sobre el conocimiento de las acciones de política pública, del PSE, o del mismo Plan de Desarrollo Distrital.
- Se evitan preguntas sobre percepción y opinión, aunque en algunos casos son apropiadas. En particular, el formulario dirigido a maestros(as) y directivos(as) docentes contiene más preguntas de percepción.
- Se debe limitar el alcance temporal de las preguntas: se trata de conocer la vivencia y la experiencia en el decurso del actual PSE, por lo que se menciona el año, o siempre se hace la pregunta en presente.
- Las opciones de respuesta pueden dar cuenta de casos muy específicos, por lo que se alejan de las opciones de la Escala de Likert.

La propuesta de las paletas con gestos específicos fue tomada de la aplicación del Sistema de Monitoreo, y se diseñaron así:



El proceso de validación de los cinco formularios de la encuesta fue bastante amplio y participativo. Se trató de un trabajo que involucró, en primera instancia, al equipo completo del SISPED, una sesión ampliada de la Mesa de Lectura e Interpretación, y la invitación a revisar los formularios a algunos expertos. Además, se realizó un pequeño piloto de la aplicación en los colegios Veintiún Ángeles, en Suba; y San Rafael, en Kennedy.

Las preguntas y opciones de respuesta para cada formulario se encuentran en el CD que acompaña este documento, así como copias de los formularios definitivos aplicados<sup>12</sup>.

La estrategia operativa corrió por cuenta de la entidad operadora del trabajo en campo, DeProyectos. Esta debía hacer el diseño de los cinco formularios —con base en la batería de preguntas y opciones de respuesta brindada por el equipo del SISPED—, hacer la presentación de la indagación en cada uno de los sesenta colegios de la muestra otorgada por Julián Rosero, en el contexto del Sistema, preparar el equipo de trabajadores(as) de campo para el diligenciamiento, y agendar las citas con los colegios. En este aspecto, DeProyectos contó con el apoyo de personal del IDEP y la guía operativa de Martha Vives.

Con el fin de ofrecer a los trabajadores de campo un contexto acerca del SISPED y de cada una de las líneas

---

<sup>12</sup> CD (Carpeta 3).

estratégicas *Calidad Educativa para Todos y Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz*, el equipo del SISPED ofreció una exposición acerca de los principales elementos a tener en cuenta en el momento del diligenciamiento de las encuestas, así como algunos consejos derivados, en especial, del ejercicio realizado en la validación con los dos colegios mencionados en el apartado anterior.

## Las técnicas cualitativas: Grupos focales y cartografía social

El diseño muestral de los colegios para el desarrollo de los grupos focales y de las cartografías sociales se realizó sobre la base del muestreo propuesto por Julián Rosero, que fue descrito en el correspondiente apartado de este documento. La etapa siguiente respondió a un proceso de selección de tipo teórico-discrecional, es decir, de acuerdo a mi consideración profesional. Determiné que el criterio específico para la selección de las IED en las cuales se desarrollarían los ejercicios de indagación cualitativa sería el grado de cohesión/conflicto de la IED con el entorno, incluyendo de esta manera IED con diferentes grados de cohesión/conflicto. He denominado grado de cohesión/conflicto a lo arrojado por el estudio sobre riesgo en los contextos y entornos escolares, en el cual se clasificaron las entidades educativas en seis tipos, según su exposición al riesgo, así:

Con base en un conjunto de indicadores de riesgo (agresión, discriminación, intimidación, incidencia de armas y drogas, y entornos cercanos), el estudio [Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares (SED & Uniandes, 2016)] realizó un análisis de conglomerados (*cluster analysis*) que permitió identificar seis perfiles institucionales o tipologías según niveles de riesgo. Los primeros dos perfiles de EE reportan niveles de riesgo en las dimensiones de clima escolar por debajo de los promedios distritales. En un tercer grupo de establecimientos, la disponibilidad de drogas es el factor de riesgo más sobresaliente, mientras que en el cuarto la discriminación y agresión son el principal riesgo entre los estudiantes. En un quinto perfil de instituciones se encontró que la disponibilidad de

drogas y la inseguridad alrededor de éstas son reportadas como los riesgos más elevados, en tanto que en los EE ubicados en el sexto perfil todos los factores de riesgo se encuentran muy por encima del promedio distrital. En la última categoría, denominada “riesgo alto”, se clasificaron 78 EE (68 oficiales y 10 privados), que están ubicados principalmente en las zonas centro, sur y noroccidente de la ciudad (Doc. Programa Integral de Entornos Escolares para la Paz, p. 14-15).

Una vez cruzada la información entregada por la SED respecto a la clasificación de los colegios según nivel de riesgo, con los 60 colegios que arrojó el muestreo, se determinaron los siguientes colegios para desarrollar las técnicas cualitativas<sup>13</sup>:

Localidad	Colegio	Técnica a desarrollar
<b>Usaquén</b>	IED Divino Maestro	Cartografía social y grupos focales: estudiantes de básica secundaria, y maestros y directivos docentes
<b>Engativá</b>	IED Morisco	Cartografía social y grupos focales: estudiantes media y acudientes
<b>Suba</b>	IED Gerardo Paredes	Cartografía social y grupos focales: estudiantes de básica primaria, y maestros y directivos docentes
<b>Ciudad Bolívar</b>	IED Rafael Uribe Uribe	Cartografía social y grupos focales: estudiantes de media, y maestros y directivos docentes
<b>San Cristóbal</b>	IED Veinte de Julio	Cartografía social y grupos focales: estudiantes de básica primaria y estudiantes básica secundaria
<b>Fontibón</b>	IED Instituto Técnico Internacional	Cartografía social y grupos focales: maestros y directivos docentes, y acudientes

De esta manera, la aplicación de los instrumentos, en los seis colegios, se propuso así:

<sup>13</sup> Se consideró importante trabajar las técnicas cualitativas de investigación en campo en los mismos lugares, teniendo en cuenta que no se trata de un ejercicio representativo. Más bien, en cuanto a las temáticas a trabajar, se podrá profundizar en una misma unidad (colegio), máxime porque en el caso de la cartografía social hay una concentración temática en una de las categorías de análisis (entornos escolares). Por eso no se propuso desarrollar las cartografías sociales en IED diferentes a los IED donde se aplica el grupo focal. Ahora bien, las personas integrantes sí podían ser diferentes. Además, operativamente se facilitaba realizar los contactos y solicitar los permisos necesarios en seis IED y no en doce.

	IED 1	IED 2	IED 3	IED 4	IED 5	IED 6
Estudiantes de básica primaria			X		X	
Estudiantes de básica secundaria	X				X	
Estudiantes de media		X		X		
Docentes y directivos	X		X	X		X
Padres, madres y acudientes		X				X

El diseño de los instrumentos cualitativos del SISPED tuvo como telón de fondo un debate extenso acerca de las implicaciones que la indagación sobre las vivencias y experiencias de los sujetos tenía sobre las técnicas que decidimos aplicar. En particular, afectaba las posibles formas de abordar la técnica del grupo focal. Este debate tuvo dos polos de argumentación y, más allá de su aparente sentido técnico, daba cuenta de la dificultad de comprender la vivencia y la experiencia de las personas en los contextos escolares, desde el SISPED. En uno de los polos se situó la idea de que los grupos focales, y más aun los que se basan en dar voz a los sujetos (que es nuestro caso), no deberían formular preguntas ni dirigir la conversación hacia ningún tópico en particular. Se trataría de hacer una pequeña introducción al grupo focal, con un marcado carácter de conversatorio escasamente dirigido, en el que se presentaran los temas de interés en los que se enmarca el estudio, para luego dar la palabra a los participantes, dejando que ellos mismos determinen la prioridad en las temáticas pudiendo surgir algunas no contempladas en el marco del SISPED.

En el polo opuesto se argumentó que la indagación obligaba a ceñirse a ciertas categorías e intereses particulares del equipo del SISPED, por lo que era necesario formular preguntas, al menos como una guía para la conversación. Así, si bien se daba la voz a las personas participantes, el control sobre la conversación (así como su dirección) siempre debía estar en las personas que la dirigen, teniendo en cuenta los intereses concretos del Sistema. Desde esta perspectiva, si un tópico no aparecía en la conversación, debía ser introducido para invitar a su reflexión. En sentido contrario, quienes abogaron por el polo opuesto consideran que la omisión de las temáticas se debe considerar como un dato valioso en sí mismo para el estudio, y el investigador-guía del grupo focal debe registrar de esta manera lo sucedido con las temáticas omitidas, sin introducirlas en la conversación.

Las guías de preguntas definitivas para los grupos focales y para el desarrollo de los talleres de cartografía social, se pueden consultar en el CD adjunto a este producto, así como los protocolos de aplicación para cada uno de estos instrumentos por grupos de sujetos<sup>14</sup>.

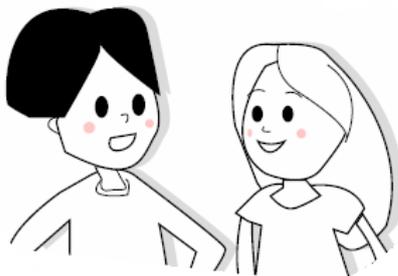
De la misma manera que las encuestas, la estrategia operativa corrió por cuenta de la entidad operadora del trabajo en campo, DeProyectos. Para el total de ejercicios cualitativos (que incluía las aplicaciones de grupos focales y entrevistas correspondientes a la línea estratégica *Calidad Educativa para Todos*), esa entidad destinó a cuatro profesionales en ciencias sociales y humanas, con un personal de apoyo que tenía el mismo perfil o se acercaba a éste. La estrategia operativa se basó en el diseño muestral expuesto en la pág. 33, por lo que DeProyectos debía contactar a los colegios seleccionados para las diferentes técnicas y explicar con claridad en qué consistía cada una de ellas. Lo anterior es vital para el éxito de las indagaciones, pues éstas requieren de una disponibilidad de personas muy específica y particular, y se debe generar confianza y sentido de compromiso con los colegios para llevar a cabo a buen término todos los ejercicios. Para el caso de la cartografía social, por ejemplo, se requiere de la reunión de un grupo de personas que, aunque viven su cotidianidad estrechamente, no se encuentran casi nunca juntas en un mismo espacio.

El taller de sensibilización e inducción a los instrumentos de indagación de fuentes primarias, dirigido a DeProyectos, se realizó en conjunto con Luis Ignacio Rojas, responsable del módulo cualitativo de la línea CET, el día 2 de agosto, después de una exposición general acerca del SISPED y de las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación que nos ocupan. Una de las principales conclusiones a las que se llegó en este ejercicio es que no se debería desarrollar el grupo focal con maestros y con directivos docentes en un mismo grupo, pues éstos últimos pueden cohibir de manera muy fuerte la conversación al haber relaciones de subalternidad dentro del mismo grupo; lo que es el mismo argumento por el que no hay grupos focales que incluyan maestros(as) y estudiantes, o acudientes y estudiantes.

---

<sup>14</sup> Para conocer los protocolos definitivos, ver en CD que acompaña este documento, carpeta 3.

INTRODUCCIÓN  
[¿QUÉ INDAGAMOS?](#)  
APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL  
RESULTADOS ◀  
DOCUMENTOS SED  
ENCUESTA  
GRUPOS FOCALES  
CARTOGRAFÍAS SOCIALES  
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS  
LIDERAZGO  
RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA  
PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA  
CONCLUSIONES



## Resultados

**E**sta sección expone los resultados principales del trabajo de indagación, sistematización y análisis de información documental de la SED y de la indagación de fuentes primarias, todo referido a la línea estratégica Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz. En primera instancia, se exponen algunos elementos descriptivos del trabajo desde cada una de las técnicas, para luego incluir los resultados sobre las categorías de análisis que se establecieron para el seguimiento específico de esta línea.

## Documentos de la SED<sup>15</sup>

El análisis documental se realizó sobre ocho documentos: cinco (5) de lineamientos de política pública, aunque ninguno de ellos es oficial ni definitivo excepto la nota institucional que se encuentra en el portal web de la SED, y tres (3) de resultados de las acciones del sector, los cuales son oficiales y están publicados en el portal. Si bien el documento principal fue el de bases del Plan Sectorial de Educación, es en los demás documentos de lineamiento de política pública que se perfilan con mucho más detalle las acciones con las que se pretende avanzar en el trabajo alrededor de la paz, la reconciliación, el reencuentro, la seguridad en los entornos escolares y el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales de los y las estudiantes. Son éstos los principales focos de atención de la Secretaría, lo cual se evidencia por el énfasis que tienen en los diferentes documentos. Temáticas como la participación, el liderazgo educativo y la alianza entre familia y escuela, aunque importantes, no parecen centrales en la agenda de la SED teniendo en cuenta la frecuencia y el énfasis con que son presentados. Por su parte, los ejes transversales de la línea estratégica, así como el trabajo sobre los manuales de convivencia, en definitiva, pierden su inicial espacio como elementos para la acción de las políticas públicas educativas.



Consideramos necesario hacer algunas observaciones generales a partir de los documentos encontrados y trabajados, teniendo en cuenta nuestra consideración de la SED como otro sujeto con una voz particular. Estas observaciones responden a dos dimensiones: una de contenidos y otra de forma. En los contenidos, presentaremos las generalidades de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, que no pudieron ser enmarcadas en las categorías de análisis; en la forma, nos centramos en la manera en que los documentos exponen la acción de la SED, como parte misma de la política pública del sector.

## ¿Qué significa el EERRP para la Secretaría de Educación Distrital?

<sup>15</sup> Este apartado hace parte del informe No.2 del contrato suscrito por mí con el IDEP (Vargas, 2017b). Para obtener mayor información acerca de todo el proceso de análisis documental llevado a cabo, así como de los principales resultados, se sugiere revisarlo.

*El Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz* tiene trazado el objetivo de

Contribuir a hacer equipo para construir una Bogotá en paz desde el sector educativo a través del empoderamiento de los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres y madres de familia, cuidadores, equipos directivos, medios de comunicación, sector productivo, sociedad civil, entre otros) y articular dichos actores con las entidades del Distrito y la sociedad civil (ONG, sector privado, organizaciones, redes y colectivos sociales), para que el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes, la consolidación de una cultura ciudadana, la edificación de una convivencia pacífica y de unos entornos escolares sirvan como base para consolidar los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (SED, 2016: 157).

Se trata de poner la educación oficial al servicio de la construcción de una sociedad en paz, cumplidora de los derechos de sus ciudadanos y comprometida con los demás desde una cultura ciudadana compartida. Sin embargo, su fortaleza parece radicar en la efectividad con que se logre articular con otras instancias oficiales y privadas en la ciudad; el equipo no es una conformación interna del sector educativo, sino que es un conjunto de actores comprometidos de antemano —o a los que se busca comprometer— para trabajar articuladamente en cuestiones tan complejas como la seguridad de los entornos escolares<sup>16</sup>. Esta iniciativa es muy importante y necesaria, pero en tanto acciones de política pública educativa, la Secretaría debe evitar un posible desplazamiento de responsabilidades ligadas a la garantía de los derechos de los(as) estudiantes sobre otros actores, en especial los del sector privado. Además, la relación entre escuela y entorno (sea sociedad o comunidad cercana) parece ser unidireccional, en tanto es la sociedad y los actores aliados quienes aportan a la escuela, pero se olvida la reflexión acerca

---

<sup>16</sup> Éste parece ser el nodo práctico o fin último de la articulación intersectorial. Junto con los protocolos de la Ruta de atención integral – RAI, el mejoramiento de los entornos escolares es la acción en la que los lineamientos definen la necesidad de la articulación. No hay, por ejemplo, desarrollo descriptivo de acciones que son mencionadas en el PSE pero luego se desdibujan en los demás documentos, como el eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado (que podría involucrar alianzas) o el eje de participación ciudadana, que involucra instancias de participación locales y distritales.

de los beneficios que la escuela puede aportar a la comunidad aledaña.

No obstante, estas consideraciones, el fin último del EERRP no es aportar desde la educación a una sociedad más justa, equitativa y en paz<sup>17</sup>. El fin sigue siendo el desarrollo integral de los(as) estudiantes y su aprendizaje, por lo que los elementos de la línea estratégica son medios para lograr la calidad educativa en Bogotá, entendiendo que las competencias que se desarrollan en los sujetos a través de todas las acciones propuestas (específicamente las competencias socioemocionales y ciudadanas), hacen parte de los contenidos necesarios para la formación de ciudadanos(as) comprometidos(as), es decir, hacen parte de una educación integral. Por esto, el objetivo de la línea estratégica se entronca tanto con la noción de calidad educativa como con la noción de ciudad educadora:

Garantizar el derecho a una educación de calidad que brinde las condiciones, posibilidades y oportunidades para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes construyan sus proyectos de vida y se realicen como ciudadanos más felices, forjadores de cultura ciudadana, responsables con el entorno y protagonistas del progreso de la ciudad, a través del desarrollo de sus competencias (cognitivas, socioemocionales, comunicativas y ciudadanas) y de los saberes esenciales para la vida (crear, investigar, comunicar, cuidarse, aprender, vivir y compartir en comunidad y digital); requieren hacer de Bogotá una ciudad educadora, donde la calidad educativa se viva más allá de la escuela, todos los ciudadanos actúen como agentes educadores y todos los espacios se constituyan como escenarios pedagógicos para el aprendizaje (SED, 2017c: 3).

La cita precedente no hace parte de algún documento del EERRP; corresponde a las orientaciones pedagógicas Bogotá Ciudad Educadora, elaboradas por la Dirección de Educación Preescolar y Básica, de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. Esto es muy relevante, pues se da cuenta aquí de la articulación y coherencia institucional en cuanto a los fines del PSE, más allá de las injerencias de las instancias dentro de la SED. Parece ser que todas las acciones que se lleven a cabo en el desarrollo del actual plan sectorial deben propender por el desarrollo individual de diversas

---

<sup>17</sup> Aunque, claramente, los primeros adjetivos no aparecen en el discurso oficial.

competencias, entre las que están las socioemocionales y ciudadanas.

En lo que sí podemos encontrar grandes diferencias entre las líneas estratégicas que son objeto del SISPED, es en la concepción estructural de sus ejes y componentes. En *Calidad educativa para todos* cada eje es responsabilidad de una dirección en el aparato estructural de la SED, lo que implica cierta autonomía y diferenciación en la organización de los componentes de cada uno de éstos: no parece haber una lógica común para determinarlos (algunos son bienes o servicios ofrecidos por la SED mientras otros son campos de acción más complejos). Por su parte, en *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, se acogió la lógica establecida por la normatividad vigente sobre convivencia escolar, en la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013. Esta lógica es coherente con la generalizada concepción de la convivencia escolar como un campo sobre el que se ciernen diversos riesgos que hay que neutralizar para asegurar su estabilidad. Así, el EERRP trabaja sobre ejes propios de otros sectores, como salud o seguridad: promoción, prevención, atención y seguimiento. Hay que anotar que en las primeras etapas del diseño de toda la estrategia educativa (SED, 2016), la Secretaría debió considerar un ajuste a dicha lógica, puesto que incorporó en el EERRP dos ejes transversales, los cuales, tiempo después (SED, 2017e y 2017d) fueron claramente desestimados dentro de la línea estratégica: en uno de sus esquemas recientes ya no figuran los ejes de comunicación (voces del territorio) y de acompañamiento al sector educativo privado (SED, 2017e: 54). No obstante, a través de los documentos indagados, las acciones principales de cada eje han tenido continuidad:

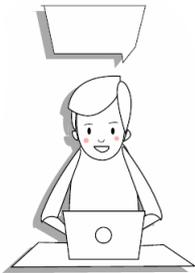


...la cátedra de paz, la participación ciudadana y los planes y manuales de convivencia serán los mecanismos para la promoción. En materia de prevención se prevé el fortalecimiento del liderazgo educativo y de la institucionalidad del sector, la articulación interinstitucional y la intervención integral para generar entornos escolares favorables, lo que se reforzará con la participación activa de los padres y madres de familia. Con el fin de mejorar la atención se definirán y acompañará la implementación de protocolos para garantizar la Ruta de Atención Integral a los casos y situaciones que afectan la convivencia escolar. Para el seguimiento se activará el Observatorio de Convivencia Escolar, se promoverá el

cierre de los casos y la verificación del cumplimiento de la Ruta de Atención Integral (SED, 2016: 158-159).

Ahora bien, en el documento que más detalla las acciones del EERRP (SED, 2017d), las acciones son concebidas no tanto como parte de los ejes antes mencionados, ni de los niveles de injerencia y de responsabilidad (como se ilustra en el gráfico de la pág. 16), sino desde las dimensiones sobre las que se espera impactar (SED, 2017d: 14). La primera corresponde a la dimensión individual, y se desarrolla únicamente a través de actividades deportivas; la segunda es la dimensión de aula, y las acciones son formación de formadores en competencias socioemocionales y cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana; la tercera dimensión es la escuela, y las acciones son planes de convivencia y protocolos de atención integral, liderazgo educativo, gobierno escolar y participación, y programas de prevención; la cuarta y última dimensión es el entorno, y las acciones son alianzas familia-escuela, actividades artísticas en territorio y seguridad y vigilancia (SED, 2017d: 14). Llama la atención que la dimensión individual sea más equiparable al fortalecimiento del cuerpo, aunque en el texto se aclara luego que el deporte se concibe como una forma de generar valores sociales. Además, resulta interesante cómo la dimensión artística y creativa individual aquí se deja de lado y sólo se retoma como factor de embellecimiento de los entornos únicamente desde las artes plásticas (muralismo), donde la participación de la comunidad educativa es limitada (la elaboración final de los murales está a cargo de artistas que no necesariamente hacen parte de la comunidad). Los demás temas ya conocidos están ubicados adecuadamente, aunque parece limitarse la cátedra de la paz a desarrollos de aula y no a proyectos más extensos y de mayor alcance.

INTRODUCCIÓN	
<a href="#">¿QUÉ INDAGAMOS?</a>	
APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL	
RESULTADOS	
DOCUMENTOS SED	◀
ENCUESTA	
GRUPOS FOCALES	
CARTOGRAFÍAS SOCIALES	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
LIDERAZGO	
RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA	
PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA	
CONCLUSIONES	



## La voz de la Secretaría de Educación Distrital

Acercas de los documentos que presentan los lineamientos de la política pública educativa, aunque no sean definitivos, es claro que están redactados de manera muy cuidadosa y rigurosa, exponiendo el diagnóstico para la formulación de las líneas de acción de la política, con lo cual se justifica claramente cada una de las acciones, que se presentan en diferentes grados de detalle en los documentos. Para un conocimiento específico de estas acciones, el documento Programa integral de mejoramiento de los entornos escolares para la construcción de una Bogotá en paz (SED, 2017d) ofrece gran nivel de detalle, aunque poca profundización en las justificaciones, lo cual sí brinda el documento titulado de la misma manera, pero dirigido exclusivamente a rectores(as) del sistema educativo distrital (SED, 2017e), al igual que las bases del Plan Sectorial de Educación (SED, 2016). Se puede afirmar que del PSE a los demás documentos hay un salto cualitativo importante en tanto se fortalece la exposición de algunas temáticas y líneas de política, mientras se debilitan otras o incluso desaparecen, como lo veremos en el análisis de cada categoría. Esto le imprime mayor consistencia a las acciones que de hecho son las prioridades de la SED, pero deja una impresión de inconsistencia respecto a las que han sido desestimadas.

Otro aspecto importante de mencionar es la exposición de la continuidad manifiesta entre las acciones de otras administraciones y la actual, en los casos en que ésta última ha considerado pertinente esta continuidad. Este elemento es muy positivo, y puede generar mayor confianza en los contextos escolares en tanto puede “suavizar” la sensación de incertidumbre que se puede presentar al haber cambios de administraciones. Sin embargo, como lo hemos anotado —y

se detallará en algunos casos de categorías específicas—, las grandes diferencias entre las bases ideológicas e incluso filosóficas de las administraciones re-dirigen el sentido de tales acciones, lo cual podrá ser factor clave para las diferencias en su implementación en diferentes contextos, y por lo tanto en la manera en que los sujetos las vivencian.

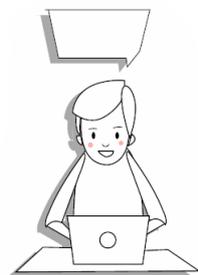
Ahora bien, respecto a las piezas que corresponden a resultados de las acciones de política pública, en la búsqueda documental se encontraron dos notas informativas y un video. Se incluyó la nota informativa sobre la Cátedra de derechos humanos, dado que pasó a ser responsabilidad de la Subsecretaría de integración interinstitucional, por lo cual se debe incorporar en el proyecto de inversión del EERRP.

Acerca de la nota de la rendición de cuentas del sector con lo alcanzado en 2016, resaltamos aquí algunas observaciones. En primera instancia, el aparte dedicado a EERRP se desarrolla en tres párrafos y un listado de logros en 2016. El primer párrafo se relaciona con el que ahora es principal eje de la línea estratégica, y los dos sub-siguientes se refieren al ejercicio del balance de gestión en general. Luego aparecen los logros. Así, por una parte, el tema de la seguridad en los entornos escolares queda grabado como la gran prioridad (desde el llamado a la tranquilidad), y los demás temas de la línea estratégica no se mencionan. En particular llama la atención la ausencia de la mención de las competencias socioemocionales y ciudadanas, el clima escolar, las instancias de participación, etc. Por otra parte, se incorpora aquí el ejercicio ciudadano de participación que hace parte de las obligaciones de las entidades oficiales como parte de la línea estratégica (la mención a la participación estudiantil, desde la voz de un rector asistente, aquí es clara muestra de esta posición). En comparación con el eje de CET y sus componentes, esta mención queda muy corta. El análisis gráfico de la nota informativa es también interesante. La nota presenta cuatro fotografías y algunas de las diapositivas expuestas en la jornada: una en la que se exponen los pilares del Plan de desarrollo distrital y la ubicación de las acciones del sector educativo en el Plan, y una por cada una de las líneas estratégicas misionales (*Desarrollo integral desde la gestación hasta la adolescencia, Calidad educativa para todos, Inclusión educativa para la equidad, Acceso con calidad a la educación superior, y Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*). Sobre las fotografías, es preciso anotar el protagonismo y énfasis que toma la dirección de la SED en el evento: cuatro de éstas son de la tarima en la cual está la secretaria en conversación con

cinco interlocutores (ninguno, incluyéndola, aparece identificado en las fotografías); solo una imagen (la tercera en el artículo) enfoca a las mesas con los asistentes al evento.

Por último, sobre el video que presenta apartes de la experiencia de Simulación de las Naciones Unidas – SIMONU el año anterior, es relevante tener en cuenta que, si bien en el video hay presencia de jóvenes mujeres, con lo que parece que se tuvo en cuenta el cuidado sobre el enfoque de género o al menos una presentación equilibrada de la representación de mujeres en el proceso (aunque siguen siendo más los varones entrevistados —lo que hace pensar que son más los que participan en SIMONU—), no la hay de jóvenes afrocolombianos, ni indígenas, ni personas con discapacidad, etc. De esta manera, la representación en los medios de la Secretaría, de los(as) estudiantes bogotanos(as), es aún muy mestiza. Al respecto, habría que aclarar si se trata de que los(as) estudiantes no mestizos o con algún tipo de discapacidad no participan en estos ejercicios (que por demás son voluntarios), lo cual debe ser objeto de revisión de las acciones de inclusión y participación en la política pública educativa; o de que la representación sobre los(as) estudiantes, por parte de la SED, no es equitativa.

- INTRODUCCIÓN
- [¿QUÉ INDAGAMOS?](#)
- APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL
- RESULTADOS
- DOCUMENTOS SED
- ENCUESTA 
- GRUPOS FOCALES
- CARTOGRAFÍAS SOCIALES
- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
- LIDERAZGO
- RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA
- PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA
- CONCLUSIONES

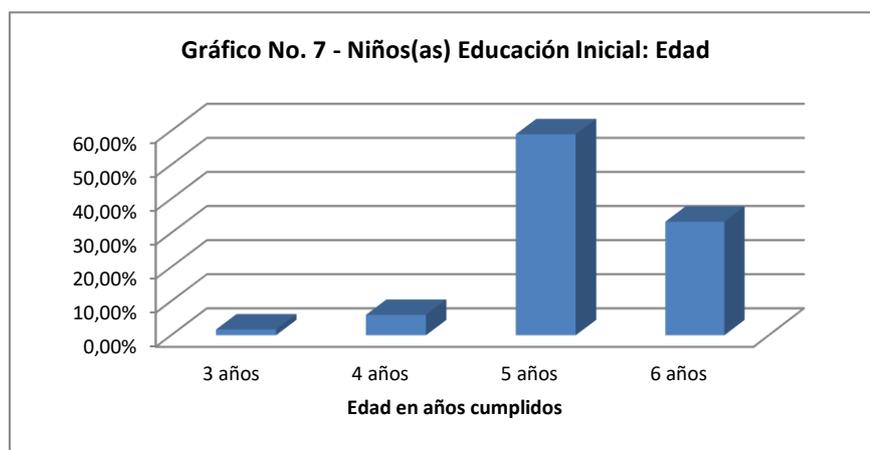


## Encuesta

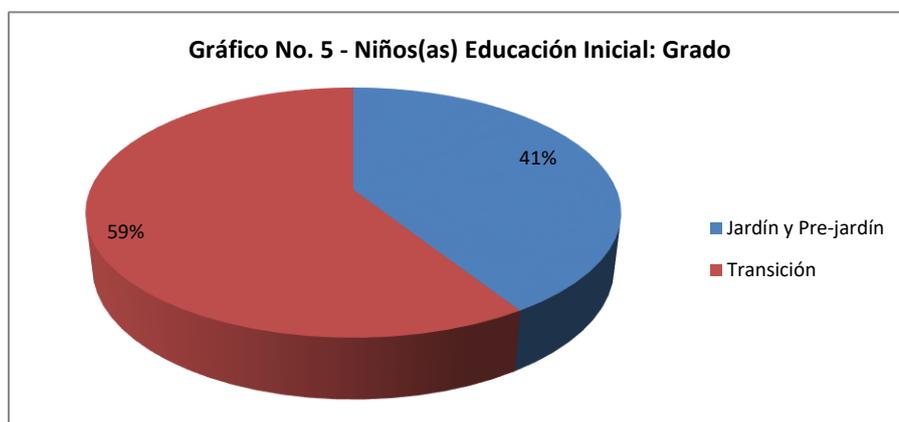
El desarrollo de la indagación cuantitativa, que comenzó hacia el 10 de agosto, cumplió con la cobertura establecida en el muestreo diseñado por Julián Rosero. Sin embargo, hubo la necesidad de reemplazar algunos de los colegios, pues existieron algunos rechazos. En total se debieron reemplazar diez colegios (DeProyectos, 2017: 18), lo cual fue un reto importante para Julián Rosero, toda vez que los colegios “nuevos” debían cumplir con las mismas características y criterios determinados en el muestreo original. De lo contrario, toda la muestra, en su conjunto, corre el riesgo de quedar invalidada. Sin embargo, los

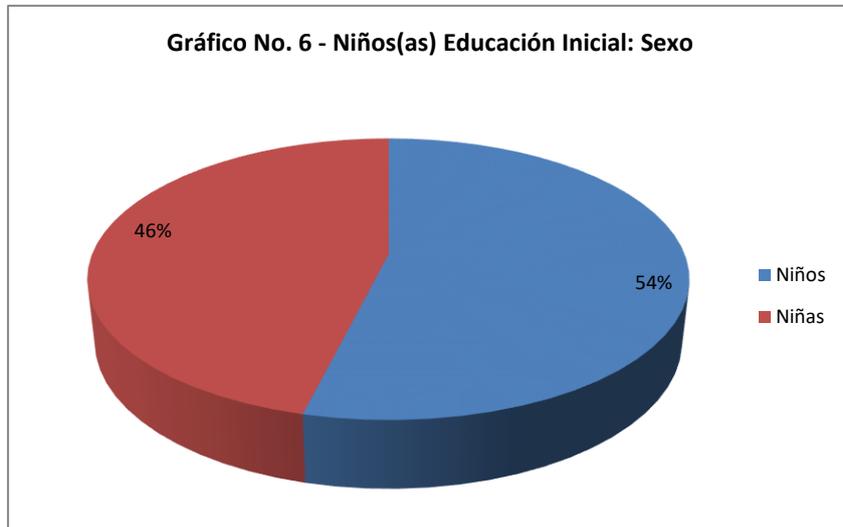
reemplazos fueron exitosos y la muestra de la indagación cuantitativa es representativa del universo de colegios oficiales del distrito. A continuación, se presenta la estadística general de frecuencias y conteos, para la descripción sociodemográfica de los sujetos encuestados.

## Niños y niñas de educación inicial



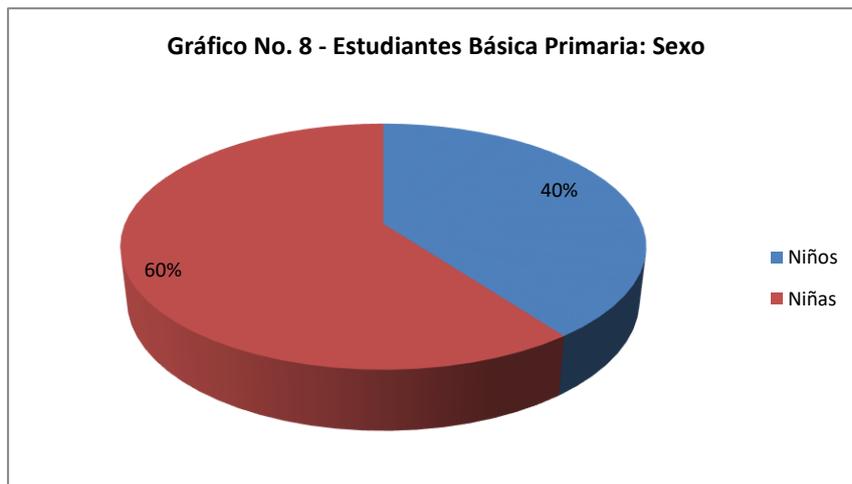
DeProyectos diligenció 117 formularios de la encuesta de niños y niñas de educación inicial, en su mayoría de transición (58,97%). Se encuestaron niños y niñas entre 3 y 6 años, siendo 5 años la edad más frecuente, con un 58,97%. Los niños y niñas de 3 años encuestados son una gran minoría, pues fueron solo dos. En cuanto al sexo, la mayoría fueron niños, con un 53,85%.

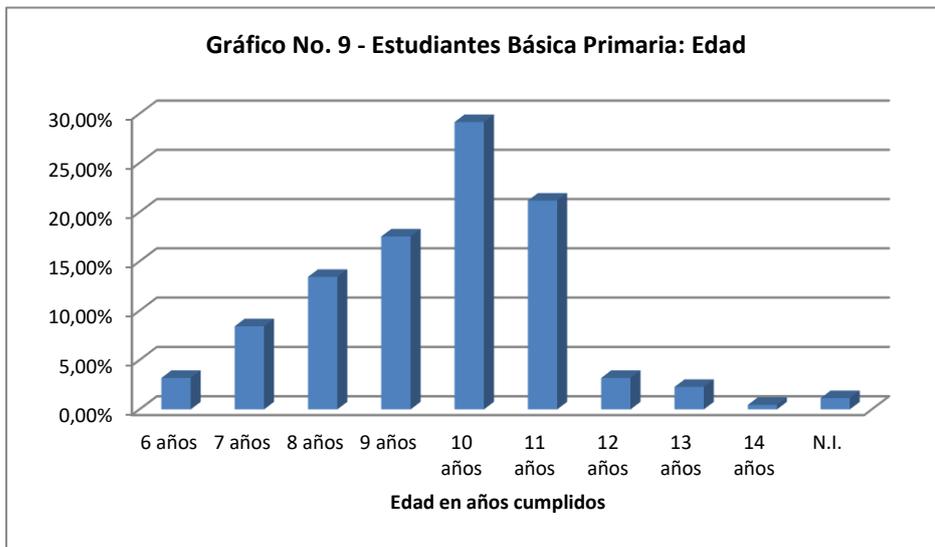




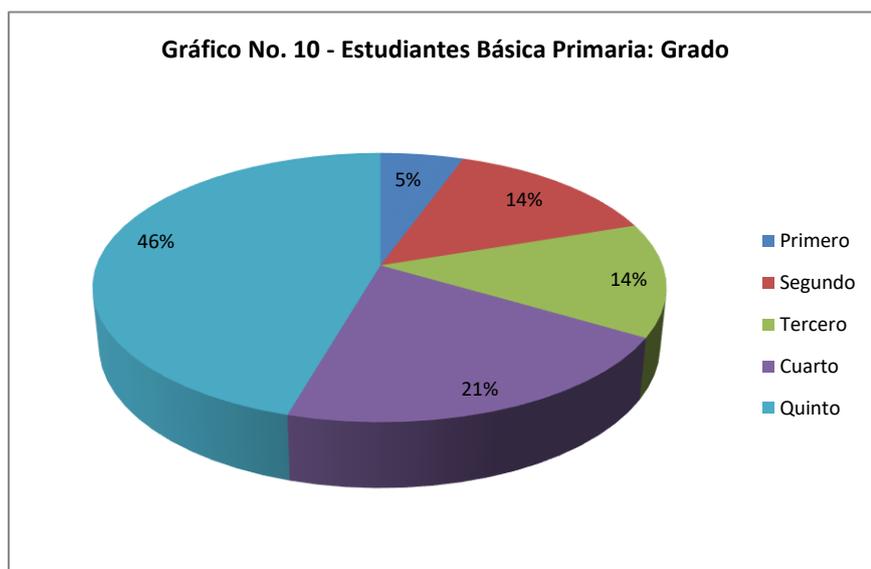
### Estudiantes de educación básica primaria

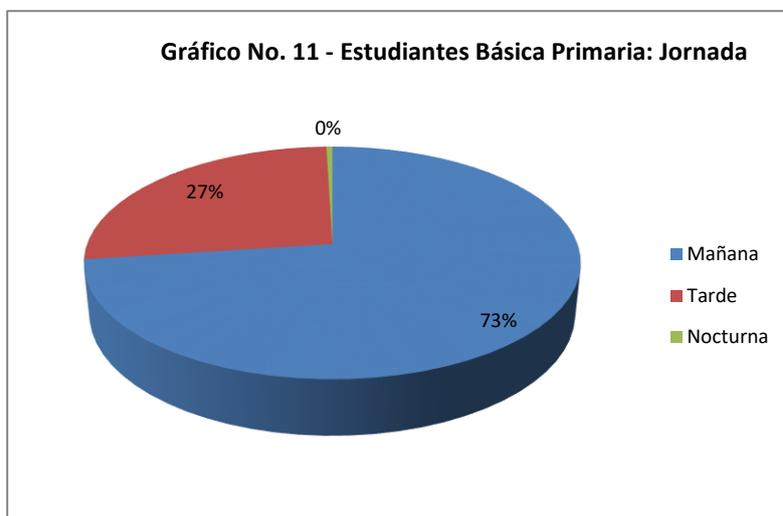
Respecto a las encuestas dirigidas a estudiantes de básica primaria, se diligenciaron 439 formularios. DeProyectos subraya que los niños y niñas los respondieron por completo, lo cual indica que la propuesta de realizar la lectura pausada de cada una de las preguntas surtió el efecto esperado.



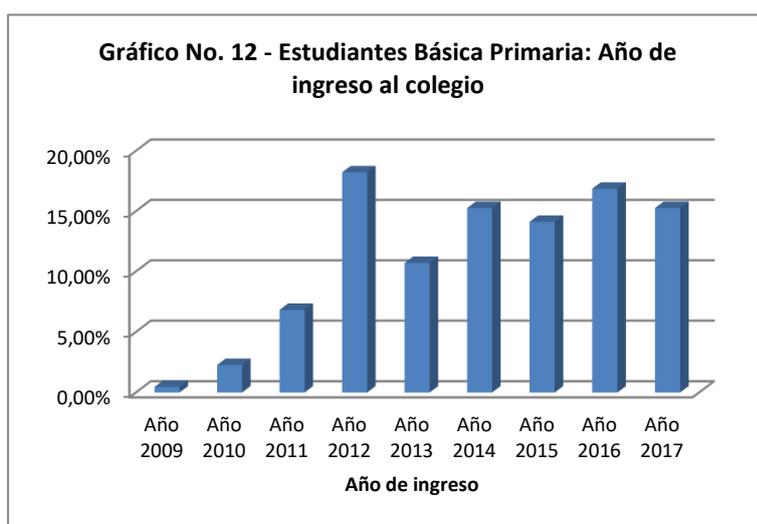


Se trata de niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 6 y los 14 años, con una mayoría de estudiantes de 10 años de edad (29,16%). Un 60,14% del total de 439 estudiantes son niñas.





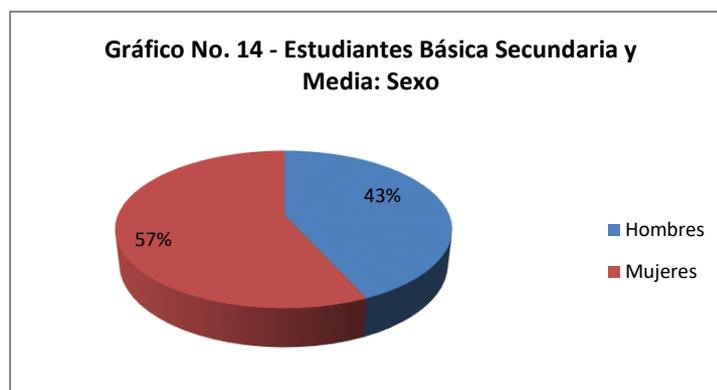
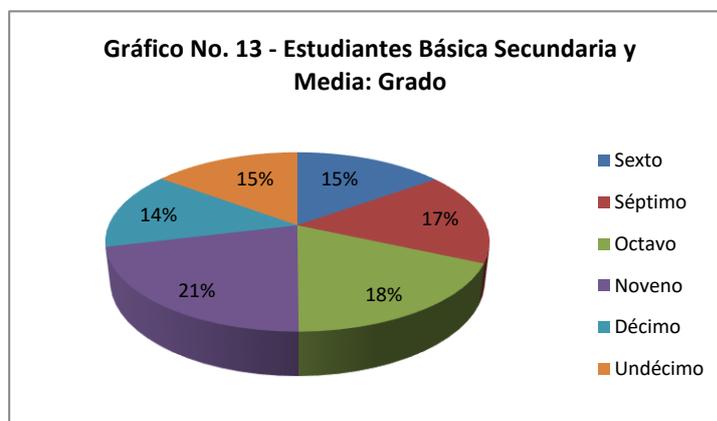
Respecto a los grados que cursan, un 5,47% son de primero, un 14,35% de segundo, un 13,67% de tercero, un 20,96% de cuarto y un 45,56% de quinto de primaria. Teniendo en cuenta que se había aconsejado que la edad de los encuestados (y por ende, en general, el grado que cursan) fuera avanzado, se considera muy bien equilibrada esta muestra. De todos ellos, un alto porcentaje (72,89%) estudian en la jornada de la mañana.



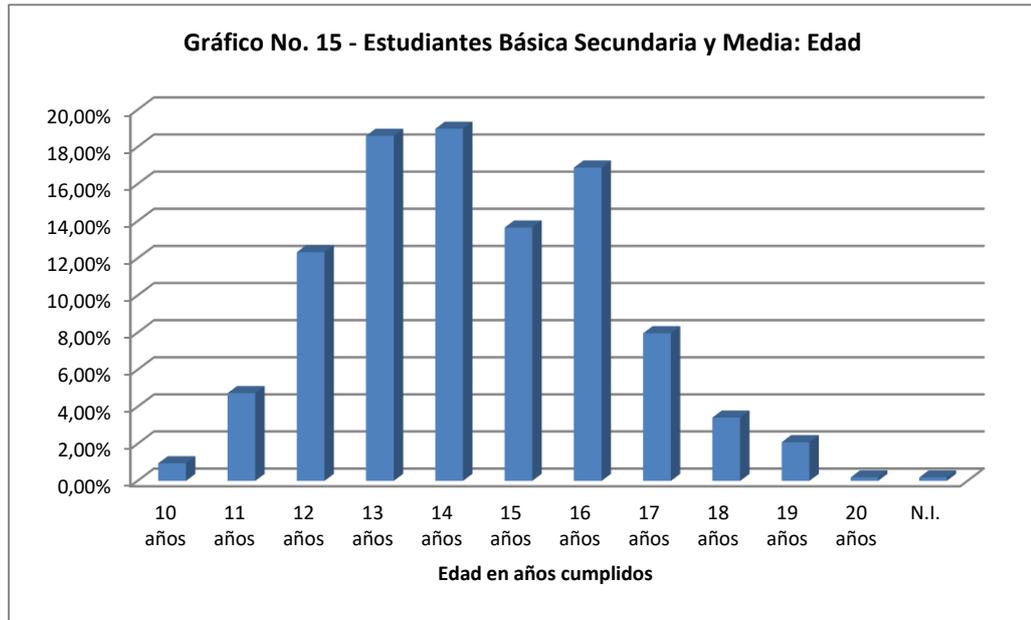
El 18,22% lleva un considerable número de años en la misma institución, pues ingresó en 2012, siendo esta la mayor frecuencia en la respuesta a la pregunta sobre el año de ingreso al colegio. Doce niños y niñas, por su parte, llevan prácticamente toda su vida estudiando en la institución, pues dicen haber ingresado en 2009 y 2010; es claro que quienes ingresaron en 2009 pueden haber repetido ya algún curso. En el extremo opuesto, quienes ingresaron a su IED en 2017 corresponden a un 15,26%, lo que consideramos un alto porcentaje.

## Estudiantes de educación básica secundaria y media

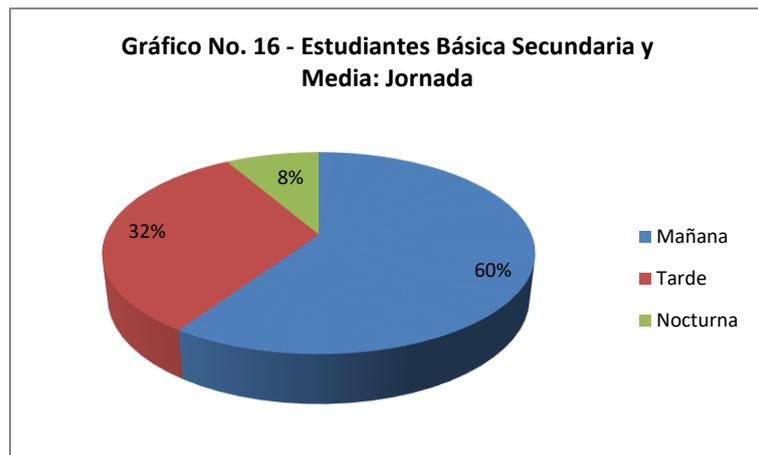
Por su parte, el formulario de encuesta para estudiantes de educación básica secundaria y media fue diligenciado por 527 jóvenes y adolescentes de los grados sexto (14,99%), séptimo (16,70%), octavo (18,22%), noveno (21,25%), décimo (14,04%) y undécimo (14,80%). De todos ellos(as), 299 son mujeres (56,74%).



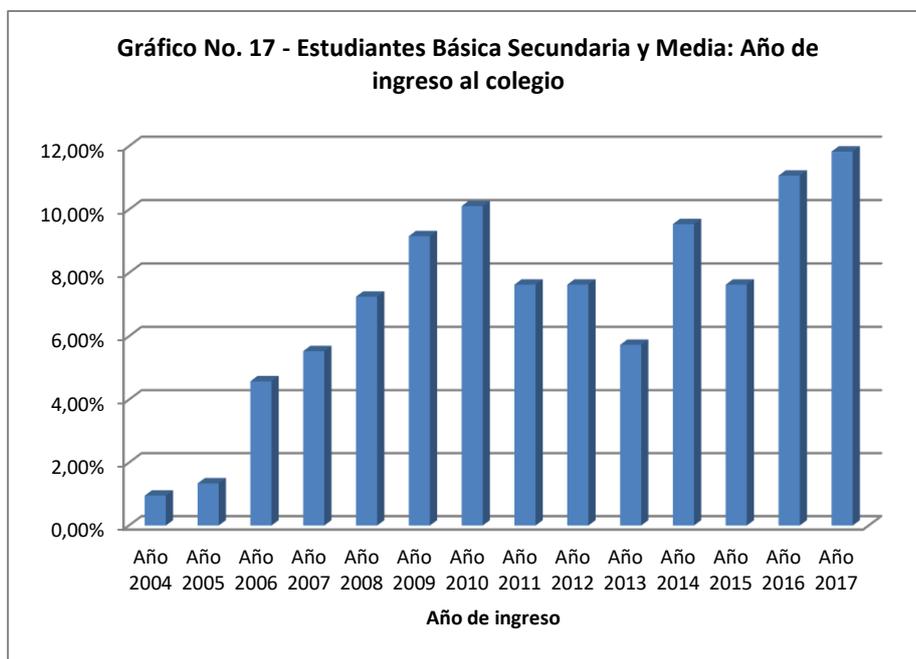
Sus edades oscilan entre un rango bastante amplio (10 años y 20 años, con una persona que no diligenció esta pregunta), siendo 14 años la edad más frecuente (18,98%). En extra-edad general<sup>18</sup> hay pocos estudiantes: de 18 años, hubo 18 en la muestra; de 19 años, 11; y de 20, sólo uno.



De estos estudiantes, el 59,39% acude al colegio en la jornada de la mañana; el 32,26% en la jornada de la tarde, y el 8,35% ya se encuentra en jornada única.



<sup>18</sup> Se trata de información general, es decir, del límite estándar de edad para graduarse. No se expresa aquí la extra-edad para cada uno de los grados de educación básica secundaria.



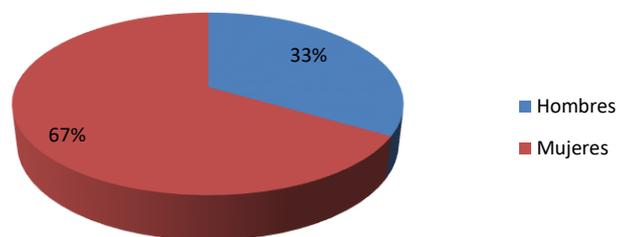
Llama la atención que el porcentaje más alto del año de ingreso al colegio es 2017, con un 11,83%, seguido del año 2016, con un 11,07%. La frecuencia siguiente se ubica en el año 2010, con un 10,11% de respuestas. Quienes ingresaron a su colegio hace más de diez años (entre 2004 y 2006) son el 6,87% de los estudiantes. En el análisis de la categoría de entorno escolar podremos tener en cuenta estas respuestas junto con el grado de pertenencia con su colegio que tienen los(as) encuestados(as).

## Maestros y directivos docentes

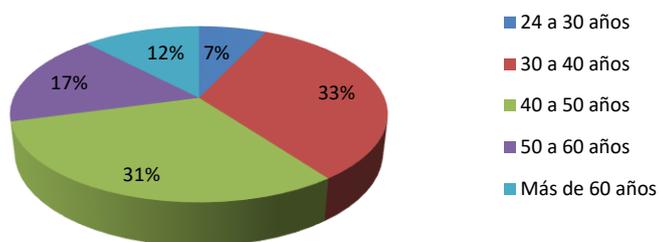
Un total de 912 maestros, maestras y directivos(as) docentes<sup>19</sup> diligenció el formulario de la encuesta. La participación del sexo femenino es bastante alta, siguiendo la tendencia generalizada en el sector educativo, con un 66,56%: hay 607 maestras encuestadas.

<sup>19</sup> Un rector y 13 coordinadores(as) diligenciaron la encuesta, mientras que 24 encuestados(as) manifestaron dedicarse a la orientación escolar. Un total de 16 personas no diligenciaron la pregunta acerca del área en la que se desempeña en el colegio.

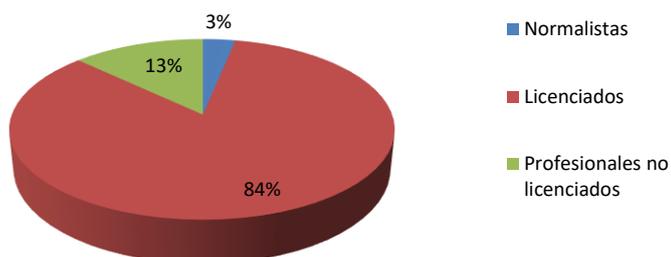
**Gráfico No. 18 - Maestros y Directivos Docentes:  
Sexo**



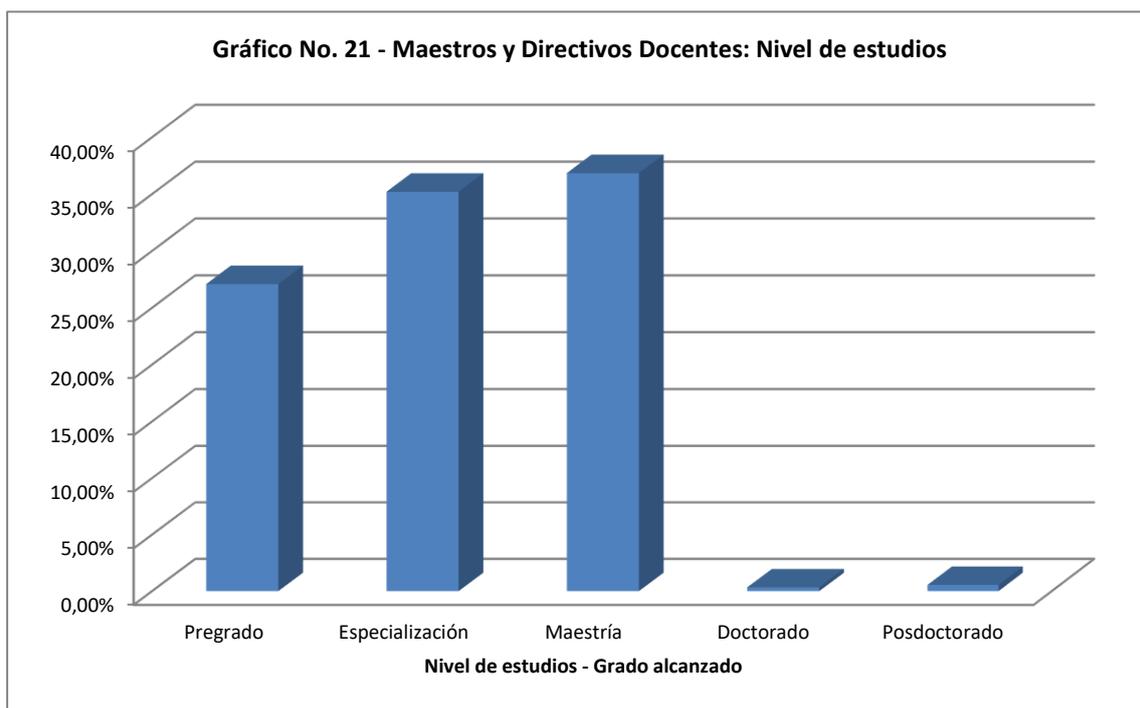
**Gráfico No. 19 - Maestros y Directivos Docentes:  
Cohortes de edad**



**Gráfico No. 20 - Maestros y Directivos Docentes:  
Clasificación docente**



Las edades de los maestros oscilan entre los 24 años (dos personas) y 80 años (una persona). El grupo de profesores cuyas edades están entre los treinta y los cuarenta años representan la mayoría, es decir, un 33%, seguido de un 30,81% correspondiente a los maestros entre cuarenta y cincuenta años. Los más jóvenes (entre 24 y 30 años), son el 6,91%; los que tienen entre cincuenta y sesenta años representan el 17,21%, y los mayores de sesenta, el 12,06% de la totalidad de profesores y directivos docentes encuestados. De ellos, el 83,88% son licenciados, el 3,18% son normalistas, y el 12,94% son profesionales no licenciados. La vinculación de mujeres con grado de licenciadas es bastante mayor que la de hombres (un 86,33% de maestras son licenciadas, y un 79,02% de maestros tienen este grado), relación que se invierte con la vinculación de hombres con otras profesiones en los colegios (el 17,05% de profesores tienen otras profesiones, mientras que el 10,87% de las maestras no son licenciadas ni normalistas).



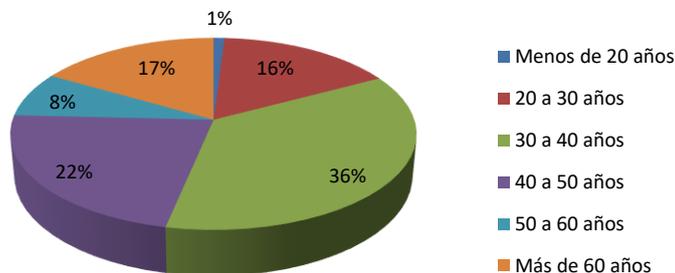
Mientras que un 27,20% tienen pregrado, y un 35,2% especialización, la mayoría (36,84%) tienen grado de maestría, lo que evidencia la creciente cualificación del sector docente en el distrito. Sin embargo, aún es ínfimo el grado de estudios de doctorado (0,33%, es decir, tres personas) y posdoctorado (0,55%, es decir, cinco personas). Desde una perspectiva de género, podemos afirmar que el grado de estudios superiores es bastante similar, aunque en los estudios inmediatamente posteriores al grado profesional, las mujeres llegan más a la especialización (38,55% respecto a un 28,52% de los hombres) y los hombres alcanzan más el grado de maestría (42,30% respecto al 34,10% alcanzado por las mujeres). Los grados de doctorado y posdoctorado sí son muy similares, pues un hombre y dos mujeres tienen doctorado; y un hombre y cuatro mujeres tienen posdoctorado.

Los encuestados corresponden a todos los niveles educativos de los colegios, y se desempeñan en casi todas las áreas del conocimiento que hacen parte del pensum, destacándose casos como la producción agropecuaria y la gestión empresarial. Hubo maestros que indicaron desempeñarse en educación especial y tiflogía, y docentes de apoyo que no especifican área del conocimiento. La mayoría de encuestados (27,41%) dictan todas las áreas, es decir, se desempeñan como maestras y maestros de primaria y educación inicial. Una cuarta parte de los maestros quienes diligenciaron la encuesta se desempeñan en áreas relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades, así: 11,40% en ciencias sociales; 0,88% en filosofía; 11,73%, en humanidades y lengua castellana, y 1,43% en religión, ética y moral.

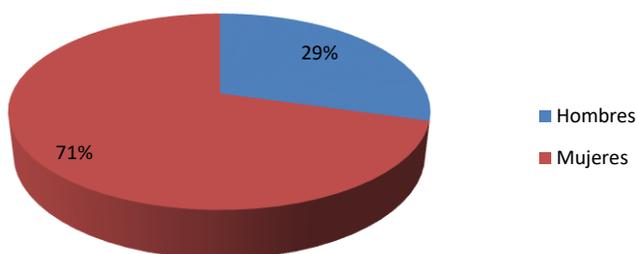
## Acudientes

Por último, el formulario dirigido a acudientes fue diligenciado por 1.098 personas, cuyas edades oscilan entre los dieciocho años y los noventa y tres. El rango de edad más frecuente de estas personas (quienes son madres, padres, abuelas, abuelos y otros miembros del núcleo familiar) es entre treinta y cuarenta años (36,07%).

**Gráfico No. 22 - Acudientes: Cohortes de edad**

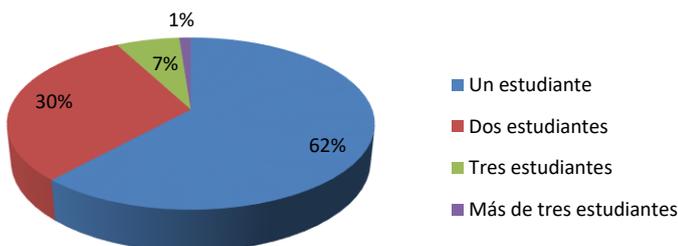


**Gráfico No. 23 - Acudientes: Sexo**

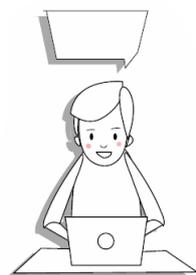


De manera similar al caso de la encuesta dirigida a maestros(as) y directivos(as) docentes, el porcentaje de mujeres supera ampliamente al de hombres, siendo ellas el 70,58%. Un dato interesante es que encontramos una gran mayoría de personas (61,75%) que sólo son responsables por una persona en el colegio; es decir, hay pocos hermanos(as) o miembros cercanos de una familia estudiando en una misma IED: sólo el 1,18% de los encuestados manifestaron ser responsables de tres o más estudiantes del colegio.

**Gráfico No. 24 - Acudientes: Número de estudiantes por quien es responsable**



INTRODUCCIÓN	
<a href="#">¿QUÉ INDAGAMOS?</a>	
APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL	
RESULTADOS	
DOCUMENTOS SED	
ENCUESTA	
GRUPOS FOCALES	◻
CARTOGRAFÍAS SOCIALES	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
LIDERAZGO	
RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA	
PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA	
CONCLUSIONES	



## Grupos focales

La planeación original del trabajo en campo establecía la realización de grupos focales en los colegios Divino Maestro, de Usaquén, con grupos con estudiantes de básica secundaria y con maestros(as); Morisco, de Engativá, con grupos con estudiantes de media y con acudientes; Gerardo Paredes, de Suba, con estudiantes de básica primaria y con maestros; Rafael Uribe Uribe, de Ciudad Bolívar, con estudiantes de media y con maestros; Veinte de Julio, de San Cristóbal, con grupos de estudiantes de básica primaria y de básica secundaria; e Instituto Técnico Internacional, de Fontibón, con grupos de maestros y acudientes. Sin embargo, el colegio Rafael Uribe Uribe rechazó las aplicaciones del SISPED, por lo que fue uno de los colegios que debió ser reemplazado. Esta situación fue un poco compleja, pues el criterio determinante para la selección de los colegios aptos para la aplicación de las técnicas cualitativas del módulo de análisis temático fue la clasificación de niveles de riesgo. El caso del colegio Rafael Uribe Uribe se encuentra clasificado en el nivel de matoneo<sup>20</sup>. Para Julián Rosero, encargado del cálculo y determinación de los colegios de reemplazo, no fue posible encontrar un colegio con esta clasificación que cumpliera con los demás criterios establecidos para el cálculo de la muestra (tamaño, número de estudiantes, etc.). Por ello, se decidió que, dado que el colegio Llano Oriental, de Bosa, cumplía con todos los criterios —aunque ya hacía parte de la muestra seleccionada para la aplicación en campo del módulo cualitativo del SISPED—, se podría llevar a cabo todas las

<sup>20</sup> Teniendo en cuenta que la SED entregó el listado de los colegios por niveles de riesgo advirtiendo la confidencialidad en esta información, no se expone la clasificación de los seis colegios seleccionados. Sin embargo, valga recordar los niveles diferentes de riesgo: riesgo mínimo, riesgo bajo, drogas, matoneo, drogas y entorno, y riesgo alto.

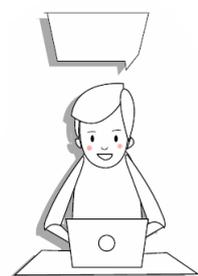
aplicaciones, siempre que el colegio no tuviera ninguna objeción al respecto.

Afortunadamente, las directivas de este colegio fueron muy accesibles y permitieron el desarrollo de todas las aplicaciones en la institución. De hecho, en conversación con Ana María Salamanca, profesional encargada de las aplicaciones de técnicas cualitativas en este colegio, ella manifestó que estas directivas estaban muy satisfechas con el hecho de que el colegio se hiciera visible en un estudio del IDEP. Afirmaron además que nunca ninguna entidad del sector público educativo se había acercado al colegio, lo cual les halagaba.

Los grupos focales estuvieron conformados de la siguiente manera:

Colegio	Grupo sujetos	Participantes
<b>IED Morisco</b>	Estudiantes Media	Tres mujeres, tres hombres
	Acudientes	Tres mujeres, cuatro hombres (acompañamiento de la rectora)
<b>IED Llano Oriental</b>	Estudiantes Media	Dos mujeres, dos hombres
	Maestros	Una mujer, tres hombres
<b>IED Instituto Técnico Internacional</b>	Maestros	Dos mujeres, dos hombres
	Acudientes	Dos mujeres, dos hombres
<b>IED Veinte de Julio</b>	Estudiantes Primaria	Dos niñas, cuatro niños
	Estudiantes Secundaria	Dos mujeres, tres hombres
<b>IED Gerardo Paredes</b>	Estudiantes Primaria	Tres niñas, cuatro niños
	Maestros	Seis mujeres, dos hombres
<b>IED Divino Maestro</b>	Estudiantes Secundaria	Cinco mujeres, un hombre
	Maestros	Cuatro mujeres, un hombre

INTRODUCCIÓN  
 ¿QUÉ INDAGAMOS?  
 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL  
 RESULTADOS  
 DOCUMENTOS SED  
 ENCUESTA  
 GRUPOS FOCALES  
[Cartografías sociales](#) ◁  
 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS  
 LIDERAZGO  
 RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA  
 PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA  
 CONCLUSIONES



## Cartografías sociales

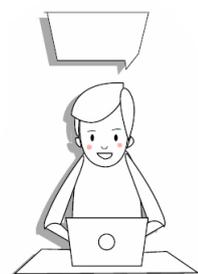
Los talleres de cartografía social se desarrollaron en los mismos colegios en los que se llevaron a cabo los grupos focales. Por lo tanto, la explicación acerca de la modificación en el listado original de colegios es válida en este apartado. Se conformaron de la siguiente manera:

Colegio	Estudiantes Primaria	Estudiantes Secundaria	Estudiantes Media	Maestros	Acudientes
<b>IED Morisco</b>	Tres niñas	Tres mujeres	Una mujer, dos hombres	Tres mujeres	Dos mujeres, un hombre
<b>IED Llano Oriental</b>		Una mujer, tres hombres	Dos mujeres, dos hombres	Dos mujeres, dos hombres	Cuatro mujeres
<b>IED Instituto Técnico Internacional</b>	Tres niñas, dos niños	Tres mujeres, dos hombres	Tres mujeres, un hombre	Cuatro (no especifica sexo)	Cinco mujeres
<b>IED Veinte de Julio</b>	Dos niñas, dos niños	Una mujer, tres hombres	Dos mujeres, dos hombres	Tres mujeres	Tres (no especifica sexo)
<b>IED Gerardo Paredes</b>	Dos niñas, tres niños	Una mujer, un hombre	Tres mujeres	Siete mujeres, dos hombres	Una mujer, un hombre
<b>IED Divino Maestro</b>	Siete (no especifica sexo)		Cinco (no especifica sexo)		Cinco (no especifica sexo)

En algunos casos, la técnica se debió desarrollar de una manera más flexible, teniendo en cuenta que es el colegio el que controla la participación de estudiantes, maestros e incluso acudientes a estos ejercicios. Por ejemplo, personalmente acompañé el ejercicio desarrollado el 14 de septiembre en el colegio Llano Oriental, pero se trabajó sólo con los sub-grupos de estudiantes de primaria (que conformaron dos grupos

diferentes) y de acudientes. Por ello, luego fue necesario culminar el trabajo con todos los sub-grupos antes de considerar finalizado el taller de cartografía social. En este punto, hay que valorar el hecho de que no se cumple con la parte de la plenaria, que es un ejercicio importante para entablar diálogos entre los sujetos participantes, aunque para la recolección de información este aspecto puede llegar a ser obviado. De hecho, se considera que la plenaria podría ser incluso más útil para el colegio que para el SISPED, puesto que, del diálogo de los diversos grupos de sujetos del contexto escolar, acerca del entorno, podrían surgir propuestas concretas para su mejoramiento.

- INTRODUCCIÓN
- [¿QUÉ INDAGAMOS?](#)
- APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL
- RESULTADOS
- DOCUMENTOS SED
- ENCUESTA
- GRUPOS FOCALES
- CARTOGRAFÍAS SOCIALES
- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS ◻
- LIDERAZGO
- RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA
- PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA
- CONCLUSIONES



## Categorías de análisis

### Convivencia escolar

El SISPED define la categoría de convivencia escolar de la manera en que lo expone la SED:

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de y de relacionarse con las personas que hacen parte de la comunidad educativa, de manera pacífica y armónica (MEN, 2013). La convivencia, sin embargo, no implica ausencia de conflictos; estos se presentan con frecuencia debido a la presencia de múltiples intereses y de puntos de vista diversos (SED, 2017: 30).

Esta categoría contiene elementos que han sido comprendidos dentro del sistema como sub-categorías, los cuales son: cultura ciudadana (dentro de la que se manejan las temáticas abordadas en la Cátedra de la paz con enfoque de cultura

ciudadana, como diálogo intercultural, reconocimiento de la diferencia, resolución de conflictos, entre otros) y clima escolar.

En ese sentido, se indagó acerca de diversas temáticas posiblemente trabajadas en el colegio, pero también sobre algunos aspectos relacionados con el clima escolar. Las diferentes técnicas implementadas en la indagación de fuentes primarias abordaron esta categoría de la siguiente manera:

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos					
	Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
<b>Encuesta</b>	Te gusta o no te gusta... estar con tus compañeros del curso (a. Carita feliz; b. Carita neutra; c. Carita triste)	A continuación, encontrarás algunos temas que se trabajan en el colegio. Por favor, marca con una X si son importantes para tu vida o no: La paz de Colombia (a. Sí; b. No; c. No conozco ese tema)	El colegio, ¿implementa la Cátedra de la Paz?	¿El colegio implementa la Cátedra de la Paz?	¿El colegio implementa la Cátedra de la Paz?	¿El colegio implementa la Cátedra de la Paz?
			A continuación, encontrarás unos temas trabajados en clase. Por favor, marca con una X si a partir de este trabajo, encuentras o no relación de esos temas con tu vida y tu contexto: El posconflicto en Colombia (a. Sí; b. No; c. No sé)	Respecto a la paz y la convivencia, por favor marque con una X la opción más adecuada de acuerdo con su experiencia en el aula durante este año: He incorporado temáticas relacionadas con el posconflicto en Colombia (a. Sí, pero no las relacionamos con los contextos de los estudiantes porque no lo considero pertinente; b. Sí, pero no las relacionamos	Por favor, conteste las siguientes preguntas, de acuerdo con su experiencia: En este año, ¿lo que aprende mi hijo (o por quien soy responsable) sirve para que sea mejor persona? (a. Sí; b. No; c. No sé)	

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos					
	Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
					con los contextos de los estudiantes porque no sé cómo hacerlo; c. Sí, e incluimos reflexiones sobre el contexto de los estudiantes; d. No)	
	Aprendes o no aprendes... a ser respetuoso con tus compañeros (Rta. Idem.)	A continuación...: Manejar y resolver los conflictos (Rta. Idem.)	A continuación...: Tratados nacionales e internacionales de paz (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado temáticas relacionadas con tratados nacionales e internacionales de paz (Rta. Idem.)	En el colegio ¿los(as) maestros(as) y directivas me respetan? (a. Siempre; b. A veces; c. Casi nunca; d. Nunca)
	Aprendes o no aprendes... a hablar en vez de pelear cuando te pones bravo o algo te molesta (Rta. Idem.)	A continuación...: Derechos humanos (Rta. Idem.)	A continuación...: Memoria histórica (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado temáticas relacionadas con memoria histórica (Rta. Idem.)	Este año ¿el colegio me ha dado herramientas para mejorar la convivencia con mi hijo(a)? (a. Sí; b. No; c. No sé)
		A continuación...: Reconocimiento y respeto de las diferencias (Rta. Idem.)	A continuación...: Formas de manejo y resolución de conflictos (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado formas de manejo y resolución de conflictos (Rta. Idem.)	Este año ¿el colegio me ha dado herramientas para ser mejor ciudadano(a)? (Rta. Idem.)
		A continuación...: Acoso	A continuación...: Justicia y derechos humanos (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado	

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos					
	Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
		escolar (Rta. Idem.)			temáticas de justicia y derechos humanos (Rta. Idem.)	
		A continuación...: Medio ambiente y manejo de recursos naturales (Rta. Idem.)	A continuación...: Reconocimiento y el respeto de las diferencias (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado temáticas sobre el reconocimiento y el respeto de las diferencias entre las personas (Rta. Idem.)	
		A continuación...: Participación y ciudadanía (Rta. Idem.)	A continuación...: Acoso escolar (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado temáticas sobre acoso escolar (Rta. Idem.)	
		A continuación...: Cuidado de uno mismo y manejo de las emociones (Rta. Idem.)	A continuación...: Medio ambiente y uso sostenible de los recursos naturales (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado temáticas sobre medio ambiente y uso sostenible de los recursos naturales (Rta. Idem.)	
		Ahora encontrarás unas afirmaciones. Por favor marca con una X la opción que más se ajusta a tu experiencia en el colegio en este año: Mis	A continuación...: Participación ciudadana y valoración de lo público (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado temáticas sobre participación y valoración de lo público (Rta. Idem.)	

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos					
	Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
		profesores(as) me respetan (a. Casi siempre; b. Con frecuencia; c. A veces; d. Casi nunca; e. Nunca.)				
		Ahora encontrarás... : Mis compañeros(as) me respetan (Rta. Idem.)	A continuación...: Cuidado y autocuidado (Rta. Idem.)		Respecto a la paz...: He incorporado temáticas sobre cuidado y autocuidado (Rta. Idem.)	
			Ahora, encontrarás unas afirmaciones. Por favor, marca con una X la opción que más se ajusta a tu experiencia en este año: En el colegio mis profesores(as) me respetan (a. Casi siempre; b. Con frecuencia; c. A veces; d. Casi nunca; e. Nunca)		Según su experiencia respecto a la convivencia y el clima escolar en su colegio, marque con una X la opción que se adecúa más a las siguientes afirmaciones : En el colegio mis estudiantes me respetan (a. Casi siempre; b. Con frecuencia; c. A veces; d. Casi nunca; e. Nunca)	
			Ahora, encontrarás...: En el colegio mis compañeros(as) me respetan (Rta. Idem.)		Según su experiencia ...: En el colegio mis colegas me respetan (Rta. Idem.)	

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos					
	Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
<b>Grupo focal</b>	No Aplica	¿Les hablan de la paz en el colegio? ¿Cómo?		¿Cómo se trabaja el tema de la paz en el colegio?	¿En el colegio se trabaja el tema de la paz? ¿De qué forma?	
		¿Cómo tratan ustedes a las personas que consideran diferentes (por ser niño o niña, por ser negro(a), indígena, gitano(a), mestizo(a); por ser rico(a) o ser pobre, por ser muy buen(a) o muy mal(a) estudiante...?		¿Cómo se trabaja desde la docencia para articular lo que los(as) estudiantes aprenden en el colegio con su vida como ciudadanos(as) dentro y fuera del colegio?	¿Sirve lo que su hijo(a) aprende en el colegio para que sea un(a) buen(a) ciudadano(a)? Ejemplificar con: respeto por las normas, respeto por las demás personas, son más educados(as) al tratar con los mismos acudientes y con los(as) vecinos(as), ayuda en la casa y en el barrio, etc.	
		¿Se sienten tratados de manera diferente por alguna razón? ¿Cuál razón? ¿Por quiénes?		¿Cómo se relaciona el fortalecimiento de la convivencia y el trabajo sobre la paz, con la calidad educativa en este colegio?	¿Sienten que hay respeto en el colegio por las diferencias de los niños(as) y de ustedes mismos(as) como acudientes (ejemplificar: de género,	
		¿Se sienten tranquilos de venir al colegio o hay cosas que les molestan y les hacen sentir incómodos?		¿Cómo se sienten ustedes al venir a		

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos					
	Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
					trabajar a este colegio en particular?	étnica/racial, situación económica, origen regional, diversas capacidades físicas y cognitivas)?
		¿Qué pasa cuando pierden? ¿Qué pasa cuando ganan? ¿Qué pasa cuando están bravos? ¿Qué pasa cuando están tristes o frustrados? ¿Qué pasa cuando otro compañero está muy bravo o muy feliz?		¿Cómo se viven las diferencias (ejemplificar : de género, étnica/racial, situación económica, origen regional, diversas capacidades físicas y cognitivas) en el colegio?		
		¿En el colegio pueden ser y expresarse como son?				
<b>Cartografía social</b>	No Aplica	¿Cómo son las relaciones con las personas dentro y fuera del colegio, y en los lugares positivos y negativos del colegio? (Tema no inducido)				

Los resultados de esta indagación cuantitativa y cualitativa arrojan luces respecto a cómo están viviendo la convivencia y el clima escolar los sujetos escolares. Algunos tópicos cuentan con mayor información que otros, en especial teniendo en cuenta que las técnicas cualitativas se trabajaron de la manera menos estructurada posible, por lo que, si bien los temas a tratar fueron mencionados, no hubo insistencia al preguntar sobre los tópicos. La idea siempre fue dejar las voces fluir de la manera más libre posible, dentro de algunos temas, pero sin un guión obligatorio. Además de lo anterior, pocos temas fueron abordados con todos los sujetos escolares. Por eso, la construcción de ciudadanía o la misma concepción de cultura ciudadana, tan importantes en el discurso del PSE, no tuvieron un eco correspondiente en las conversaciones en terreno. Por la misma razón, no obstante, emergieron temáticas que revisten gran importancia para ciertos participantes, lo cual resultó muy positivo.

Este apartado se divide, de acuerdo con dichos hallazgos, en tres segmentos: el primero se titula *La convivencia y el clima escolar en los contextos escolares*, y contempla los tópicos allí mencionados, junto con el respeto, el reconocimiento a la diferencia y el manejo de las emociones, así como la relación entre clima escolar y dignidad laboral, para el caso de los maestros, como categoría emergente. El segundo segmento se titula *Abordaje de la paz, Cátedra de la Paz y elementos constitutivos*, y además de esos tópicos, toca la problemática de la normatividad en los contextos escolares, desde una perspectiva no burocrática, sino más bien política, constituyéndose en otro interesante elemento emergente en la indagación. Por último, el tercer segmento, llamado *La construcción de ciudadanía*, expone los hallazgos respecto a la cultura ciudadana.

### La convivencia y el clima escolar en los contextos escolares

El acercamiento en la indagación, para conocer la forma en la que viven la convivencia y el clima escolar los sujetos en los colegios, fue a través de conversaciones en grupos focales, cuyos tópicos fueron muy abiertos. Es decir, al hablar de la forma en que se sienten los estudiantes y los maestros, se abría la conversación comentando cómo era un día en el colegio, o cómo se sentían al ir al colegio para comenzar la jornada escolar, además de ciertas preguntas guía (ver cuadro de preguntas más arriba). Los investigadores de campo obtuvieron una gran variedad de respuestas y de conversaciones interesantes, sobre las cuales presentaremos algunos apartes, sólo a manera de ilustración, para ubicarnos en las diversas realidades de los colegios desde cada grupo de sujetos escolares.

Los acudientes fueron escuchados en dos grupos focales: uno en el colegio Morisco y otro en el Instituto Técnico Internacional. En este último, el tema de la convivencia surgió a propósito de una pregunta acerca de cómo se trabaja el tema de la paz en el colegio, y una mujer acudiente respondió refiriéndose al control sobre el clima escolar: "...cuando hay niños de pésimo comportamiento los sacan, o los cambian de jornada o esto, para que no vayan a dañar la relación de los compañeros que están bien" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F). En Morisco, por su parte, hubo mayor participación sobre el tema, destacándose el ambiente positivo y tranquilo que se vive en el colegio, y resaltándose de manera especial la corresponsabilidad familiar en la generación de ambientes de buena convivencia. He aquí dos testimonios, aunque no fueron las únicas intervenciones al respecto:

...Eso [la buena convivencia] influye mucho desde la casa, esos son los principios básicos de la casa como tal, el colegio los refuerza porque al colegio vienen a que les den unas bases más sólidas de las que uno les infunde en la casa y en esa cuestión pues ellos vienen de unos colegios de otro sector diferente y como les decía desde un comienzo y les reitero el colegio en ese sentido es, como dice acá don Roger, como tal el colegio da esa tranquilidad, porque infunde tranquilidad, los niños se sienten bien, no como normalmente en los colegios que está el *pelao* que es como maloso, el que manda la parada. No; acá esos grupos casi no se ven, gracias a Dios en este colegio no se ve, hay niños que de pronto quieren romper con el esquema, a ser más pícaros que otros (MORISCO GF ACU M).

...Por eso el *slogan* del colegio, por una mejor convivencia, yo como 20 años que llevo en esta institución es lo que más hemos resaltado, incluso fuimos creadores del programa Ariadna que se hizo con la cámara de comercio. Entonces siempre aquí se ha buscado que seamos una institución que en realidad se crean fundamentos y buenas bases en los alumnos, porque no es como muchas instituciones que se limitan es a mirar las áreas y la parte de convivencia la dejan de costado, aquí siempre se ha mirado esa partecita, muy importante ha sido en la institución y a razón de eso hemos tenido unos galardones muy hermosos; nuestra institución ha sido galardonada con unos galardones muy hermosos a costa de eso, de ese trabajo que se ha entregado entre profes, de toda la orientación de la institución y los padres de familia, que siempre se ha mirado que esos brotecitos de *bullying* y esos brotecitos de pandillitas, de rosquitas, hablémoslo así, se han controlado, incluso aún afuera de la institución se ha vigilado bastante esta partecita que nos encontramos en el parque, entonces los profesores algunos han estado muy pendientes y los muchachos se han concienciado y ha dicho: “mira es que lo que pasa es que en tal parte está reunido el grupo”; y los profesores de pronto no han tenido que decir: “no es que eso a mí no me corresponde”, allá están mirando que la situación no llegue a más. Entonces en un tiempo, en los que era presidente de la asociación [de padres y madres de familia], yo era uno de los vigilantes de esa parte (MORISCO GF ACU M).



En cuanto a los estudiantes, de todos los niveles manifestaron experiencias positivas y negativas, aunque con mayor frecuencia de las primeras. En general, quienes participaron en los grupos focales en todos los colegios (excepto el Instituto Técnico Internacional, en el que no hubo ningún grupo focal de estudiantes), disfrutaron asistir al colegio, por razones que van desde las actividades que se desarrollan, la simpatía que les genera algún(a) profesor(a), la oportunidad de compartir con amigos(as): "yo digamos cuando tenemos clase con la profe Patricia me gusta venir porque la clase de ella es más chévere, y cuando voy a bailar, cuando vamos a hacer obras también me gusta venir, ¿cuándo no me gusta venir?, cuando tenemos con una profesora que nadie le entiende" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "Jugamos, jugamos en descanso y estudiamos aquí en el colegio, la paso bien acá" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M); "Genial, porque jugaré con mis amigos en descanso, también aprender a multiplicar y restar" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M); "Podría decir que el refrigerio, el compañerismo, la unión entre profesores y estudiantes es muy agradable. Hay veces que no les gusta que porque que pereza venir, madrugar, que a veces porque me humillan, verle la cara a todos, siempre son como así" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F); "...Pues, ya desde hace tiempo yo he visto que los décimos bueno este año ha sido muy unido, o sea todos se hablan con todos es una buena convivencia, en cambio los anteriores años, yo me he dado cuenta y eran separados, o sea, yo los veía y decía "no esos son totalmente diferentes" en cambio ahora estamos intentando unirlos y que no haya tanto conflicto..." (MORISCO GF EST M 10 M).

Otras observaciones se dirigían a llamar la atención sobre aspectos más negativos o “neutrales” de la convivencia en la escuela: “Sí, la mayoría del tiempo son así. O sea, es que es muy raro ver que otro curso se está relacionando con el otro, o personas. O sea, es que prácticamente es cada quien por su lado” (VEINTE DE JULIO GF EST BS 8 F); “... que en jornada extendida los niños se agarran a golpes y los profesores los castigan y no los dejan jugar” (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 F); “... y en mi salón cuando la profe se va empiezan a gritar y a un compañero le duele los oídos” (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 M); “... y por favor que la profesora que antes estaba enferma porque todos los niños gritaban y dijo la profesora que apenas solo un día se pudieran portar bien para que ella no se volviera a enfermar” (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 F); “... y a veces unos niños que roban, cuando tenemos algo en el bolsillo, ellos se acercan y empezamos a hablar y otros niños aparecen por detrás y nos quitan las cosas de los bolsillos” (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M); “... pues como bien, por lo que llegas al colegio, toda la gente en ese momento es como alegre, entrar al salón empieza la clase hay veces que son, si haces algo malo y todos te empiezan a humillar, entonces es más o menos un trato regular, sí, porque hay veces que es bien y otras veces que no es bien, sí” (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F).

Hay que destacar en los testimonios arriba presentados, que se mencionan golpes, robos y humillaciones, lo que definitivamente genera un clima escolar bastante negativo para estudiar, e incluso los más pequeños manifiestan la afectación que el comportamiento desordenado tiene en la salud de un niño y de una maestra.

En algunas ocasiones, se habló de las soluciones que se pueden buscar para mejorar la convivencia y el clima escolar, como por ejemplo la siguiente observación de una niña de octavo grado: "yo creería que podemos mejorarla teniendo más confianza con los profesores, o sea muchas veces uno no dice las cosas como porque no lo regañen, entonces se empeoran las cosas" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F). También, son destacables las soluciones relacionadas con el manejo del tiempo escolar y del espacio del colegio para controlar el comportamiento de los estudiantes: "Otra cosa que ha facilitado es como la disciplina que hay acá, o sea no hay espacios, no hay horas sueltas, no hay horas de tengo libre, sino que, tanto en la mañana como en la tarde, doy constancia de que es una presencia muy constante con el aula, con los chicos y eso evita el trabajo" (DIVINO MAESTRO GF MAES M). Otras manifestaciones, acerca del manejo del tiempo libre, en el mismo colegio, son:

... los descansos la verdad, es cuando más se forman las riñas y quedan para la salida. Entonces el profesor de sociales un día nos puso una actividad de ¿cómo nos gustaría que fueran los descansos? yo la verdad propuse que en el salón de audiovisuales y en el salón de ciencias, en el de ciencias que llevaran juegos de mesa o jugar en los celulares o cosas así; mientras que en audiovisuales pusieran películas... (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 M).

También se estuvo haciendo en la hora del descanso por que los niños también salen como a correr y el espacio acá no es tan grande, o sea el año pasado y este comenzando año, se trabajaban juegos a la hora del descanso como para que los niños estuvieran más bien ocupados, y no estuvieran de un lado para otro, con maestros se ha trabajado lo que son guías de dirección de curso, sobre convivencia escolar y pues se aplica al manual de convivencia (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Acerca del clima escolar desde la voz de los maestros participantes en tres de los grupos focales realizados, ejemplificamos con los siguientes testimonios, que presentan casos tanto positivos como negativos, y destacan dos elementos: los alcances del ejercicio pedagógico, más allá de la enseñanza de los contenidos disciplinares; y la gran diferencia entre sedes y jornadas que se pueden vivir en una misma IED:

...indistinta del área, digamos el área de sociales se encarga de la cátedra pero cada uno dentro del aula genera un ambiente de trabajo propicio para que los niños aprendan a respetarse a sí mismos, a respetar al otro, creamos canales de comunicación para resolver conflictos, desde el comité de convivencia también se ha venido haciendo seguimiento a esos casos donde de pronto se da la violencia en distintas maneras, y creamos canales para que cada uno de los involucrados en el conflicto pues entonces, de sus puntos de vista y aporte y así ellos mismos traten de decir también, cuál sería la mejor solución para esos conflictos que se van presentando acá dentro de la institución (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

... realmente para mí es un reto diario [ir al colegio], digamos las problemáticas de los chicos en ciertas forma afectan la dinámica de la escuela, la dinámica que tenemos que vivir, digamos que el reto está en escucharlos, escuchar sus inquietudes y tratar de entenderlos, tratar de verlos como unos seres simples, que tienen muchas capacidades, y a través de la convivencia enfocar y potenciarlos para que ellos puedan salir adelante logren tener un proyecto de vida, desde la lengua castellana ha sido interesante plantear el tema de la escritura, a través de escribir, se usa como un pretexto para que en la escritura ellos puedan manifestar su sentir, manifestar lo que sienten, lo que piensan, porque piensan la vida de esa manera, y a través de eso ayudarlos a encaminarse hacia un proyecto de vida (GERARDO PAREDES GF MAES F).



"yo creo que es muy diverso de pronto como se percibe en cada sede y jornada, la sede B jornada mañana, yo pienso que tiene una buena convivencia. Sin embargo, se ve que hay diferencias en los grados, por ejemplo, en quinto existen más problemas de convivencia, de agresividad entre los compañeros. En sexto pues digamos que es un año crucial, en sexto se vivencia mucho maltrato físico, varios casos de acoso escolar, pero cuando se llega a séptimo y octavo, los problemas son diferentes, entonces se dan los problemas por un noviazgo fallido. Pero realmente cuando llegan de quinto, los niños llegan con muchísimos problemas y yo pienso que no, que el trabajo que se hace es que en octavo, hay años que no tenemos conflictos, ni problemas, ni se hace casi comités de convivencia con los de octavo porque se ha visto el proceso y como el cambio (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Nosotros tenemos aquí en la institución, noveno, décimo y once, son los más grandes, en términos de convivencia digamos que no hay mayores dificultades, ellos son niños que no ponen problema, son muy afectivo, ya por lo grandes no tienen así complique de estar peleando en clases. De pronto los de noveno cuando llegan, pues como vienen todavía alborotados, presentan cierta dificultad, pero más o menos hasta junio, ya de ahí en adelante como que aterrizan y siguen con el proceso normal del colegio. Si hay casos aislados, obviamente de violencia, pero es eso, casos aislados que de pronto especialmente entre las niñas, ellas son muy dadas a pelear por el don Juan del salón y entonces siempre son a volverse la cara nada, a arrancarse el pelo, tienen unas costumbres bastante feas, pero eso es digamos esporádico y más en noveno que en décimo y once, ya eso les tiene sin cuidado, es digamos como así (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Otro elemento importante es el llamado de atención que hacen algunos maestros para tener herramientas que les permitan lidiar con algunas situaciones complejas, que no hacen parte de su aprendizaje pedagógico, pero que son parte de los contextos escolares en los cuales se deben desenvolver. A continuación presentamos dos testimonios al respecto, expuestos en el grupo focal de profesores de la IED Divino Maestro, en la que se habló en general de muchos conflictos aunque está catalogada, en el estudio de la SED y la Universidad de Los Andes (2016) como de riesgo mínimo:

... Pero que cuando ya la manera de solucionar las cosas es a los puños, a los *berracazos*, insultando las niñas, armando la indisciplina en el salón, qué herramientas tengo yo ahí para evitar como esas situaciones, y sentimos nosotros que como que no hay institucionalmente ni de parte de Secretaria de Educación, como una reflexión seria de cómo abordar esas situaciones (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

Lo mismo del que cogimos con el celular y vino el papá, y dijo bien hecho háganle lo que quiera, bótenlo del colegio porque es que yo le he enseñado que cuando uno hace las cosas, las tiene que hacer bien, y todos quedamos como ¡oh!, o sea el hecho para él no era el robo sino haberse dejado coger (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

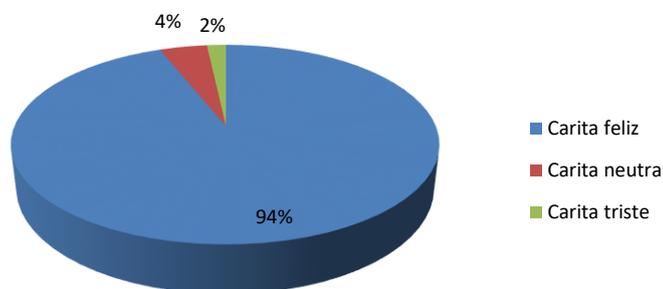
A continuación, exploramos algunos aspectos de la encuesta.

La encuesta dirigida a niños y niñas de educación inicial se enfocó, respecto a la convivencia, en la forma como el(la) encuestado(a) vive las relaciones con sus compañeros. En ese sentido, se encontró que el 94,02% de ellos disfruta pasar el tiempo con los compañeros, mientras que a un 1,71% no le gusta estar en el salón de clase compartiendo con sus compañeros; y a un 4,27%, a veces, o no lo disfruta mucho<sup>21</sup>.

---

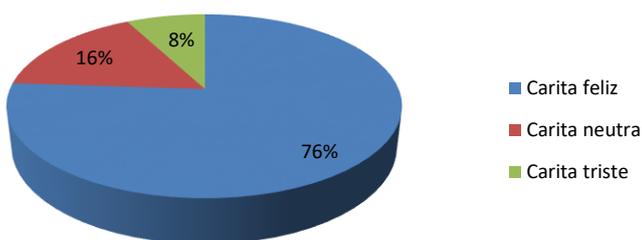
<sup>21</sup> Hay que recordar que la opción de la carita neutra puede significar estas dos posibilidades: o algo le gusta *más o menos* durante *todo el tiempo*, o algo *a veces* le gusta y *a veces* no le gusta.

**Gráfico No. 25 - P8 Niños(as) Educación Inicial: Te gusta o no te gusta estar con tus compañeros**

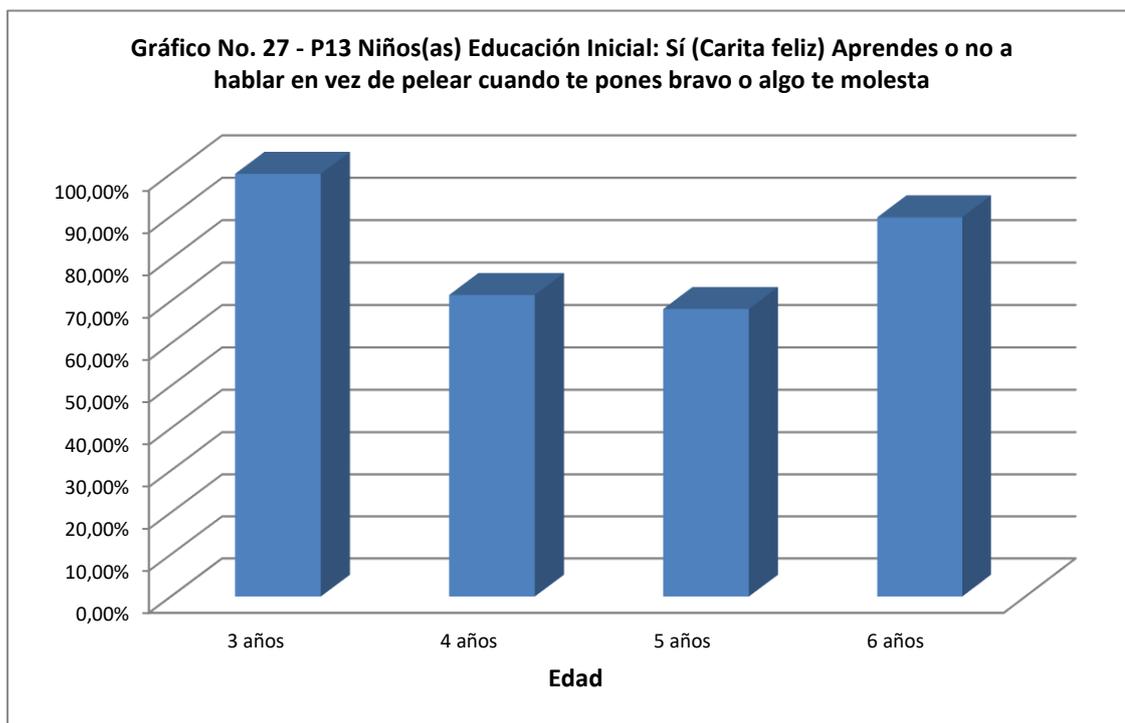


A las niñas les gusta más pasar tiempo con sus compañeritos (96,3%), mientras que los niños lo disfrutan por completo en un 92,06%. En cuanto a las edades, llama la atención que los niños y niñas de cinco años disfrutan un poco menos de compartir con sus compañeros, con un 91,30% de las respuestas con carita feliz en ese rango de edad. Los niños y niñas de 3 y 4 años, por su parte, manifiestan en un 100% disfrutar compartir con sus compañeros; mientras que los de 6 años, llegan a 97,44%.

**Gráfico No.26 - P13 Niños(as) Educación Inicial: Aprendes o no a hablar en vez de pelear cuando te pones bravo o algo te molesta**



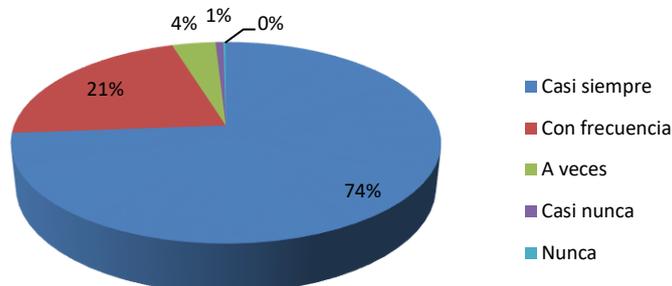
Respecto a la pregunta relativa a si en el colegio les enseñan a manejar los conflictos (aprendiendo a hablar en vez de pelear), un 76,07% de los niños y niñas de educación inicial afirma que sí aprenden eso en su aula; mientras que un 16,24% dice que a veces aprende ello, y un 7,69% no lo aprende. Hay una brecha de 10 puntos entre las respuestas afirmativas (carita feliz) de niños y niñas: ellos afirman aprender a hablar en vez de pelear en un 80,95%, mientras que ellas lo hacen en un 70,37%. Un alto 14,81% de las niñas afirmó, con la carita triste, que no aprenden eso en el colegio; mientras que apenas el 1,59% de los varones hizo esa afirmación. Ahora bien, es posible que las niñas tengan muchas menos experiencias de peleas en el colegio, por lo tanto no consideran que haya relación con ese aprendizaje. Los temas de las peleas y la resolución de conflictos implican una mayor profundización al indagar, para afinar nuestra comprensión al respecto. Por ejemplo, en su informe, DeProyectos asegura que el 7,69% de niños y niñas ya mencionado “...no ha aprendido cómo solucionar los problemas de una manera diferente a pelear”, lo cual llama la atención acerca de la forma en la que se hizo la pregunta, pues el verdadero sentido de la misma es establecer si en la escuela se trabajan las emociones de los niños y niñas para que sean capaces de tramitar los conflictos de manera dialogada, y logren manejar con inteligencia sus propias emociones. Por lo tanto, podemos pensar que aquel aproximado 8% considera no haber aprendido ello en su colegio, pero no necesariamente ello significa que resuelven sus conflictos de manera agresiva. Al revisar las respuestas afirmativas (caritas felices) por la edad de los niños y niñas, se registran grandes diferencias, como se observa en la gráfica siguiente:



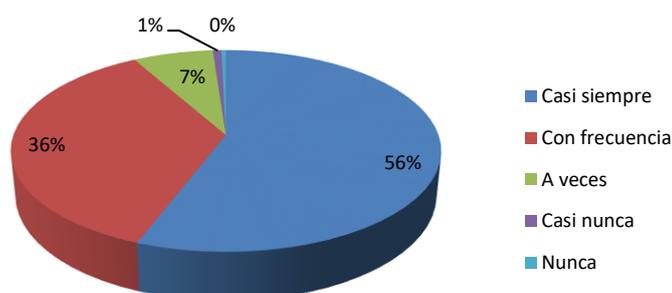
Los niños y niñas de 6 años afirman que aprenden a hablar en vez de pelear en el colegio en un 89,74%, casi veinte puntos porcentuales por encima de las respuestas afirmativas de los niños y niñas de 4 y 5 años. Estas diferencias no son notorias al revisar los grados: las respuestas con carita feliz de los niños y niñas de jardín y pre-jardín (72,92%) no difieren sustancialmente a las respuestas afirmativas de niños y niñas de transición (78,26%).

*El respeto.* Ahora bien, involucrando a los demás miembros de la comunidad escolar, uno de los elementos que permiten medir el clima escolar, es la vivencia del respeto por parte de los sujetos escolares, tanto dentro de sus grupos de pares, como dentro de las relaciones de autoridad-subalternidad. Por ello, en las encuestas dirigidas a los sujetos escolares (excepto a los niños y niñas de educación inicial) les preguntamos acerca de cómo viven el respeto por parte de sus compañeros (para el caso de los estudiantes y maestros), y de los profesores y directivos (para el caso de los estudiantes y los acudientes). A continuación, presentamos los hallazgos principales:

**Gráfico No.28 - P35 Estudiantes Básica Primaria: Mis profesores me respetan**



**Gráfico No. 29 - P59 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Mis profesores me respetan**



Respecto al respeto en las relaciones mediadas por la autoridad, un 73,8% de los niños y niñas de primaria aseguran que casi siempre los profesores los respetan, mientras un 21,41% manifiesta que lo hacen con frecuencia. Sólo un 0,91% informa que nunca (una persona de tercero de primaria) o casi nunca (tres estudiantes de grado quinto) es respetado por sus profesores; y un bajo 3,87% manifiesta que a veces es respetado por esta autoridad escolar.

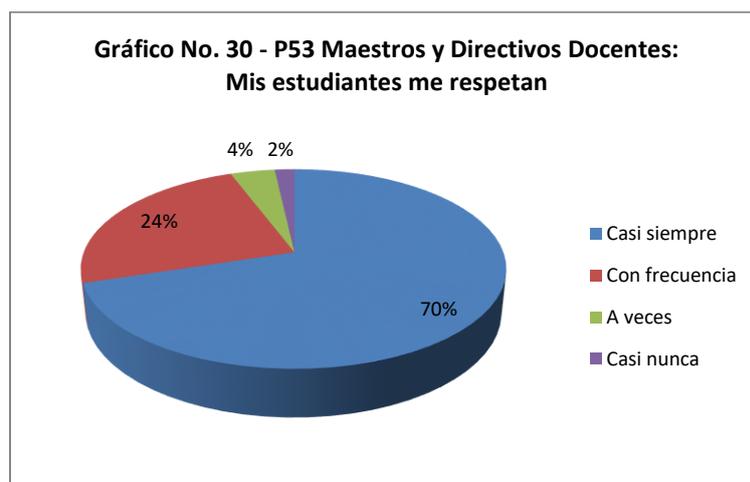


Por su parte, un 55,79% de estudiantes de básica secundaria y media afirman ser respetados por sus profesores, y un 36,05% considera que ese respeto se da con frecuencia. Así, la experiencia del respeto por parte de los maestros a sus estudiantes, desde la perspectiva de éstos últimos, es alta. Con cifras parecidas a las arrojadas por el grupo de estudiantes de primaria, en estos niveles la vivencia del irrespeto por parte de los maestros es baja: el 1,14% de los de media y secundaria considera que nunca (dos estudiantes) o casi nunca (cuatro estudiantes) son respetados por sus maestros. Sin embargo, la vivencia del irrespeto en general, es un poco más alta, pues un 7,02% de estudiantes manifestó sentir que se les respetaba a veces. En cuanto a la vivencia del respeto por sexo, haya grandes diferencias entre lo que viven niños y niñas: en primaria, un 76,14% de niñas respondió que casi siempre los(as) maestros(as) las respetan, mientras que los niños lo afirman en un 70,29%. En secundaria y media ocurre lo contrario: las niñas y jóvenes viven menos respeto por parte de sus profesores(as), pues afirman en un 50,50% que casi siempre son respetadas, mientras que los jóvenes sienten que son respetados casi siempre en un 62,72%. Sin embargo, al sumar las respuestas “casi siempre” y “con frecuencia”, se cierra bastante esa diferencia.

En los grupos focales realizados, se puede identificar la vivencia del respeto desde la atención (o la falta de atención) que los maestros brindan a los estudiantes. Esta atención se relaciona, en los comentarios surgidos en las conversaciones, con los contenidos trabajados en clase y con la disposición para la comunicación que los estudiantes perciben en sus maestros. Aunque no fue un tópico que tuviera mucha acogida en la conversación, sí se registraron manifestaciones como: "La profe a mí me trata bien" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 M); "Le dijimos al profesor, pero el profesor no nos paró bolas" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 F); "[En referencia a no sentirse bien al ir al colegio] en algunas ocasiones, con algunos profesores, porque algunos profesores no son fáciles de manejar, y lo van gritando a uno o cosas así" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F). Los niños y niñas de primaria, en los grupos focales realizados en los colegios Gerardo Paredes y Veinte de Julio, no expresaron grandes conflictos o ejemplificaron la vivencia de irrespeto por parte de sus maestros. Por el contrario, es claro que las conversaciones en las que más surgió una animadversión contra algún profesor fueron las llevadas a cabo con estudiantes de básica secundaria y de media. En particular, se destaca el desarrollo de una conversación de estudiantes de

media en el colegio Llano Oriental. Allí, contrario a lo expresado (y citado más arriba) por la estudiante del colegio Divino Maestro, quien asegura que hay profesores que “no son fáciles de manejar” y “lo gritan a uno”, lo más recurrente es la aparente displicencia que los y las estudiantes sufren de sus maestros: “[En referencia a no sentirse bien al ir al colegio] Que sea la misma monotonía de siempre, que el profesor regaña, o que mira mal, o que en el salón alguien tenga conflicto con el profesor y siempre sea una pelea” (LLANO ORIENTAL GF EST M F); “... es con un profesor que tengo rabia, yo en esa materia no vuelvo a hacer nada y a mí me da igual (...) Y ojalá el profesor le diga algo a uno, y lo coja a uno mal parquedo y ahí si uno le canta todo” (LLANO ORIENTAL GF EST M M); “Hay unos profes que llegan bravos de sus casas y uno no sabe que les hicieron por allá, y vienen y se desquitan con uno, como si uno tuviera la culpa” (LLANO ORIENTAL GF EST M F); “Hay unos [profesores] que no responden feo, pero con la sola mirada le dicen de todo a uno, entonces uno mejor se queda callado y dice como, en la evaluación me copio y ya” (LLANO ORIENTAL GF EST M M); “Ella [una profesora] no le responde feo a uno, no le grita ni nada pero con la sola mirada le dicen de todo a uno, le dice a uno como que severo idiota” (LLANO ORIENTAL GF EST M M). Como vemos, además de la evidente falta de consideración y respeto, manifiesta en expresiones como “se desquitan con uno, como si uno tuviera la culpa”, la falta de confianza que esto genera ha propiciado que estos estudiantes pierdan el interés por los contenidos que los maestros dictan, e incluso parece quedar en riesgo su autoestima. Sin embargo, hay que reiterar que esta conversación no es representativa, ni siquiera dentro del contexto del colegio: lo que es importante resaltar es el alcance que puede tener la vivencia del trato de los maestros hacia sus estudiantes, si no en la calidad de su educación, al menos en su interés para el desarrollo de las actividades escolares.

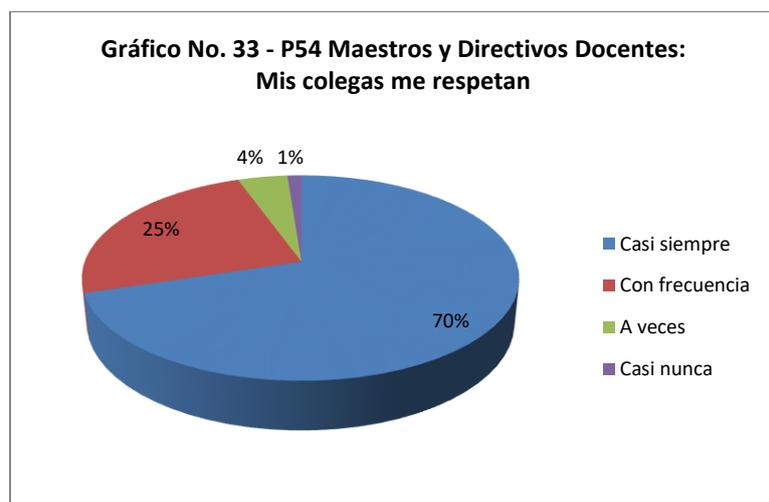
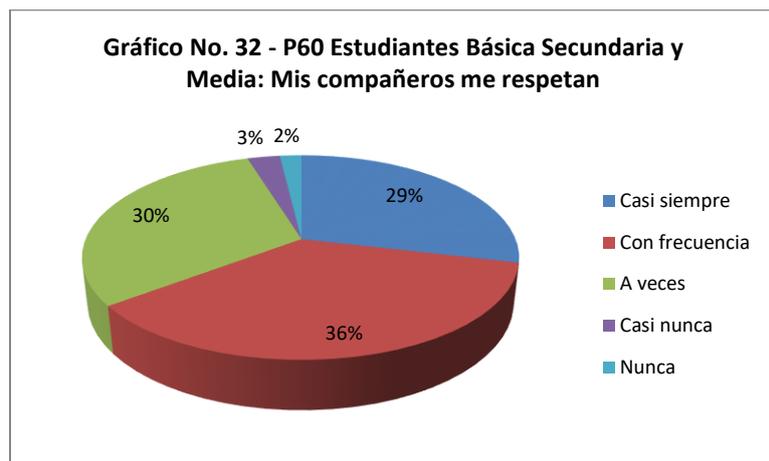
Por otra parte, aunque no se trató de una indagación directa, en un grupo focal de maestros una profesora manifestó la existencia de racismo y sexismo dirigida contra los estudiantes, por parte de uno de sus colegas: "Este profesor sí es como racista porque él se dirige con despectiva, con palabras muy despectivas que "el negro", que "es que usted es mujer y no piensa", a algunas estudiantes" (GF MAES F)<sup>22</sup>. Como veremos más adelante, al referirnos al reconocimiento de la diferencia, esta afirmación es casi la excepción en el panorama del respeto y valoración de la diversidad. Sin embargo, lo presentamos aquí para ilustrar la existencia de estas manifestaciones en los colegios, desvelada críticamente por una profesora, y reforzada por los demás maestros quienes participaron en ese grupo focal. Hay que anotar que ningún estudiante afirmó haber sido irrespetado con insultos verbales directos.



Ahora bien, los profesores consideran en un 94,3% que sus estudiantes los respetan casi siempre (70,18%) o frecuentemente (24,12%). Un 3,95% de maestros consideran que sus estudiantes los respetan a veces, y un 1,75% manifiesta que casi nunca son respetados. En la encuesta, ningún maestro marcó la opción de respuesta "nunca" para esta pregunta ni para la pregunta relativa al respeto por parte de sus colegas. Respecto a la variable sexo, la encuesta no arrojó grandes diferencias entre las respuestas de las maestras y de los maestros. Vale anotar, sin embargo, que, por edad, se sienten más respetados por sus estudiantes los maestros entre 24 y 30

<sup>22</sup> En este caso se evita la mención del colegio.

años, con un 74,60% de respuestas en “casi siempre”; y menos respetados, los maestros entre 40 y 50 años, con un 2,14% de respuestas en “casi nunca”, siendo de todas formas un porcentaje bastante bajo.



La vivencia general del respeto por parte de sus superiores o subalternos, encontrada en la mayoría de sujetos que hicieron parte de la encuesta, parece ser diferente al tratarse del respeto entre pares: la vivencia del irrespeto es mayor entre compañeros de colegio, para el caso de los estudiantes; y menor con su grupo de colegas, en el caso de los maestros. Así, el 8,43% de los estudiantes de primaria sienten que nunca o casi nunca son respetados por sus compañeros; el 4,75% de estudiantes de básica secundaria y media afirman esto mismo respecto a sus compañeros, mientras que sólo el 1,21% de los maestros afirma que no son respetados casi nunca por sus colegas de trabajo. Como se evidencia, la experiencia del irrespeto en los estudiantes de básica primaria es bastante alta, lo cual debe proporcionar elementos para un trabajo focalizado sobre el trato entre pares, el reconocimiento y respeto de las diferencias y la convivencia en el entorno escolar. La información arrojada demuestra que el grado en el que más se vive el irrespeto es quinto, con un 5,50% de niños que aseguran no ser respetados casi nunca, y un aún mayor 6,50% que afirman que nunca son respetados por sus compañeros. Respecto a la diferencia por sexo, en primaria no hay grandes brechas.

Por su parte, se destaca que la vivencia de las niñas y jóvenes de básica secundaria y media es positiva, pues un 32,78% de ellas afirmaron que casi siempre se sienten respetadas por sus compañeros(as), en contraste con el 23,25% de niños y jóvenes que manifiestan lo mismo.

Al hablar sobre la forma en que es el trato entre estudiantes, en los grupos focales desarrollados surge con facilidad el tema del llamado *bullying* o matoneo. Más, en general, éste se mencionó como una forma de trato normal y naturalizado, que en general no conduce a grandes conflictos o a que los estudiantes conciban ese trato como una falta de respeto real (aunque aquí no hablamos específicamente de las víctimas de este matoneo). Ello, por supuesto, varía entre los niveles educativos. Por ejemplo, en los colegios Gerardo Paredes y Veinte de Julio se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes de primaria. Además de algunos comentarios positivos acerca del respeto entre compañeros, como: "Eh, que Danna por lo que es de mi curso y Juliana, es que somos amigos todos de mi curso, y debemos estar bien juiciosos para que la profe nos felicite" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 M); "tenemos que respetar a los compañeros y no pelear" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 F); los niños y niñas participantes hablaron acerca de sus vivencias negativas al respecto, resaltando dos elementos: el trato molestando y las



burlas con apodos de las que han sido víctimas; y el trato irrespetuoso y desordenado en general en los espacios donde se encuentran todos los estudiantes. Respecto a las burlas y el hecho de “molestar” a los demás, ellos dijeron: "Y tener paz para jugar hartas veces y los niños que sean creídos, pero a veces que no sean tan creídos porque empiezan a decir que son creídos y después nos empiezan a insultar que somos feos, horribles, dientones, que tenemos cuatro ojos, así les dicen a las personas que tienen gafas" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M); "Sí, a principio de año, siempre lo tratábamos mal [a un compañero], no con palabras, sino como.... en cuarto hay veces. Pero después el profe nos habló de eso y nos contó lo que le hacían en la casa y todos nos sentimos mal, aunque hay veces en el que lo molestan, pero digamos yo ya no volví a hacer eso" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 F); "... yo me quería ir de este colegio porque Karen me molestaba mucho y decía muchas mentiras, porque cuando alguien me está diciendo a mí “que me quitaron el colbón” y ella empieza a decir “no, yo no se lo quité”" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 M); "Cuando yo llegué a este colegio me empezaron a insultar diciéndome que yo era un dientón, como a mí me crecieron los dientes así, me empezaban a insultar así, que yo era un dientón." (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M).

Respecto al desorden, que genera irrespeto por los demás, hubo algunos comentarios: "Pues a mí me gustaría que hiciéramos fila o no sé algo que fuera que no se empujara a la hora de comprar porque el otro día digamos, también hace rato, compraba mi arepa y de lo que me empujaban hay veces los de bachillerato cuando salían me la tumbaban y eso entonces no me gustaba porque perdía la plata ahí" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 F); "Que los niños cuando vayamos bajando para ir a formarnos ahí, que no sean tan groseros porque nos empiezan a empujar y nos podemos caer por las escaleras y nos podemos lastimar y que no se crucen para el otro lado porque nos dicen que nos vayamos por acá y los niños de la tarde se van por ahí, después nos lastimamos y le dicen a la profe Luz que los lastimamos y los golpeamos, porque ellos se meten en todo el camino" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M). Hay que resaltar aquí que se mencionaron a los estudiantes mayores (de secundaria), como otros sujetos irrespetuosos que vulneran a los más pequeños. Un contrapunto interesante al respecto fue lo que dijeron dos muchachos de educación media en otro colegio; uno se ha sentido vulnerado en situaciones similares: "[en la cafetería]...sí, todos, desde pequeños hasta grandes y los

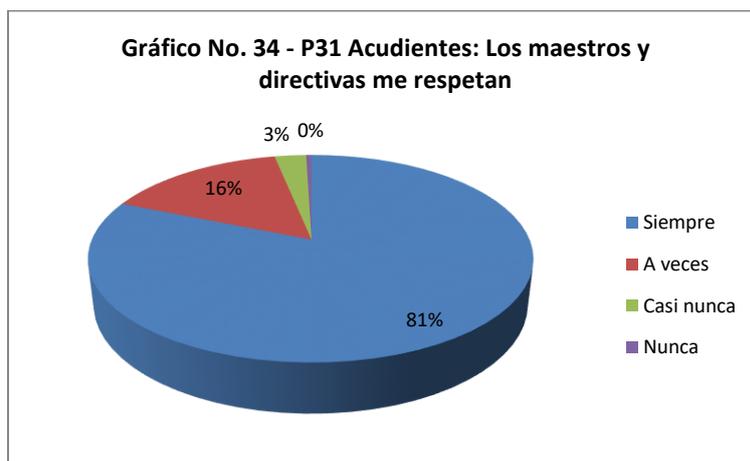
pequeños corren y pues nosotros tenemos la comida y lo tumban y eso es horrible. Hoy me pasó eso y..." (MORISCO GF EST M 10 M); mientras que otro dice comprender a los pequeños cuando son ellos quienes están en desorden: "[en la cafetería]...no pues yo lo manejo bien porque es chiquitico y está corriendo, pues uno lo entiende porque uno también era así, corriendo y no le importaba nada y salía a correr" (MORISCO GF EST M 10 M).

Por su parte, los estudiantes de básica secundaria y de media quienes participaron en grupos focales (en los colegios Llano Oriental, Morisco, Veinte de Julio y Divino Maestro), aunque dan cuenta del mal trato, lo minimizan o buscan manejarlo: "yo me llevo bien, de *bullying* y eso, creo que no ha pasado de un apodo y algo así, no creo en mi caso se presenten ese tipo de cosas, de pronto en otras personas que sean un poco más vulnerables de pronto sí" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "realmente si son respetuosos, porque en momentos hay compañeros que son groseros, y sin embargo ellos no se salen de casillas, por decirlo así tratan de manejar la situación, aunque pues hay momentos en los que si pues obviamente va más allá de los estudiantes y ellos tiene que tomar medidas, hablar con la profesora, directora de grupo y eso" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "... pues a un compañero si le hacen *bullying* por ser gordo y usar gafas. Algunas personas como nosotros le tratamos de ayudar porque él tiene un problema que no puede hacer amigos y todo eso, entonces pues nosotros lo tratamos de ayudar para que no sea tan tímido" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F); "...Y nos tratamos como chévere, bien, unas groserías por acá, groserías por allá, pero no va a mayores, ¿si me explico?; y hay otros grupos que se tratan como de... tratan otros temas, como el Facebook, que vamos a salir a tal parte, a rumbea a todo esto" (MORISCO GF EST M 10 M); "... la verdad que yo también soy de las que chanea, pero el hecho es que es sanamente, solamente por un juego" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "*Bullying* hay pero no llega tampoco así a los extremos (...) *bullying* entre amigos" (LLANO ORIENTAL GF EST M M). En estos pequeños testimonios, como se puede observar, participaron varias jóvenes (y pocos varones), a quienes en general no les afecta el matoneo, y mencionan formas de manejarlo, pero no de eliminarlo como una manera de maltrato entre compañeros. Hay que resaltar que el último testimonio se manifestó en el colegio Llano Oriental, que está clasificado dentro del estudio "Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares", de la SED y la

Universidad de Los Andes (2016), dentro de la categoría matoneo. En el grupo focal realizado con estudiantes de educación media no hubo mayores alusiones a este problema, además del mencionado testimonio.

Por otra parte, y si bien nos detendremos más adelante en la forma en que se vive el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, en el marco del clima escolar, hubo dos comentarios relacionados con mal trato con énfasis racista que interesa exponer en este apartado: "esas palabras como que soy negra, a mí me daba rabia es cuando me decían que 'negra tenía que ser', yo ni sabía que responderles" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "Yo creo que casi en todos los salones hay un caso de *bullying*, en el salón nuestro hay un niño que no es negro, negro en sí, es como moreno, entonces le empiezan a decir, que buena negro, que no sé qué, empieza desde raíz un poco luego siguen avanzando más cosas fuertes, entonces el niño se siente como mal, el no habla él es recochero, sí, pero él no le cuenta a la familia por el temor de que lo humillen o le digan algo, siempre hay esa cosa ahí, pero pues estuvimos haciendo un taller y hablando pues ya no es así, ya cambio completamente todo él ya es normal, ya es más social" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F). En estos dos casos se evidencia la afectación negativa que puede tener en los estudiantes las manifestaciones de discriminación racial en la escuela, cuestión aún no suficientemente estudiada.

Respecto al relacionamiento entre maestros colegas, en los grupos focales no apareció extensamente este tópico, pero al menos se generaron opiniones encontradas. Un ejemplo es el grupo focal de maestros en el colegio Divino Maestro, donde dos profesoras manifestaron: "Las relaciones entre los maestros digamos que también influyen, son buenas, hay un equipo de trabajo que sí, no todos somos amigos, pero somos compañeros, entonces no se genera como mayor dificultad" (DIVINO MAESTRO GF MAES F); "Y entre docentes pues somos compañeros y pare de contar porque no es que sea muy buena la convivencia, porque como docentes siempre queremos ser líderes, tener la razón, entonces siempre es como difícil esa parte, yo pienso que es más eso, es mi experiencia" (DIVINO MAESTRO GF MAES F).



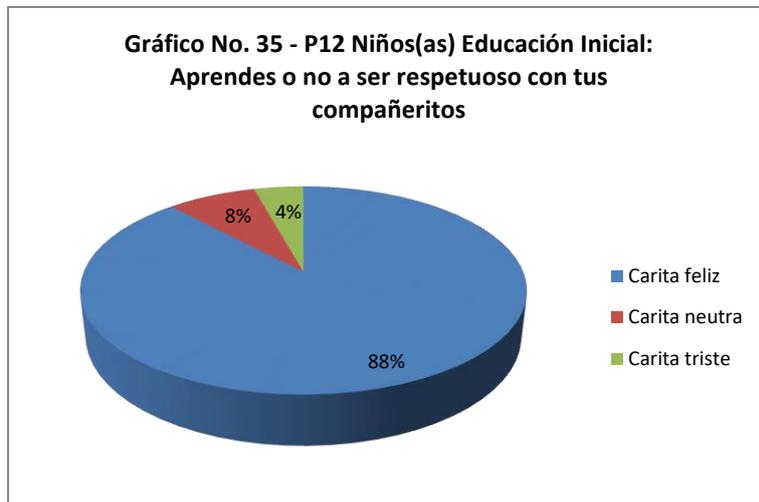
Por su parte, un 81,24% de acudientes afirma que siempre son respetados por los maestros y directivos docentes del colegio de sus hijos; un 15,57% manifiesta que es respetado a veces, un 2,73% considera que casi nunca son tratados con respeto, y un 0,46% afirma que nunca lo respetan. Las respuestas desagregadas por sexo no presentan mayor variabilidad.

En los grupos focales realizados con acudientes, el tema del respeto por parte de los profesores no fue muy explorado, aunque toda la relación se trabaja con mucha más profundidad en el apartado dedicado justamente a la relación entre familia y escuela. Por lo pronto, presentamos una voz relatando un testimonio en el cual al padre de familia involucrado no se le prestó la debida atención: "Vine aquí comenté y dije vea este es mi hijo peleándose con este muchacho (...) comenté ¿con quién tengo que ir?, 'No, que vaya con el director, con el rector'; fui y comenté eso pero nunca me dieron solución de nada" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU M).

Por el contrario, algunos maestros expusieron varias situaciones en las que el respeto por parte de los acudientes hacia ellos estaba totalmente ausente. No contamos, en la encuesta, con una pregunta dirigida a establecer la vivencia de los maestros respecto al respeto por parte de los acudientes, pero sí con testimonios como el siguiente: "Y los otros se ponen bravos, uno los llama, mire que su hijo tal, y se ponen bravos; llegan aquí casi a pegarle a uno" (DIVINO MAESTRO GF MAES F). Con mayores alcances, un maestro y una maestra nos compartieron las siguientes situaciones:

... ellos [los acudientes] se molestan mucho y eso a veces nos ata un poquito, cuando nosotros tenemos que denunciar un caso por abuso o por cualquier otra cosa: me pasó que una mamá se enojó, me gritó, me encerró en la oficina, me rapó el acta, y al rapármela me pegó en la mano, fue algo terrible, yo decía, yo tenía que denunciar ese caso. Si no es por Ruth que estaba ahí con el coordinador que me apoyaron, la señora yo no sé qué más habría hecho, entonces son situaciones que lo atan a uno y uno a veces como que lo piensa un poquito (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

... a un compañero, a Mauricio, le pegó un papá hace poco y están arreglando el problema en Fiscalía; a mí me amenazaron el año pasado no este año, entonces el clima escolar para los docentes es complejo. A una compañera hace dos años, se retiró, la misma mamá cogió y la *mechonió* y la tiró al piso. Ese es un problema porque tenemos una tensión muy fuerte con los padres de familia, el apoyo que se ha visto, que se hace, cuando a mí me amenazaron hubo un comité de convivencia aparte y se intentó mediar, esa es la forma que creo que ha sido acertada, pero legalmente por ejemplo este profesor, yo tengo el caso de Mauricio que es mi compañero coordinador, ya fue hizo el segundo llamado y lo que hizo fue recibir amenazas de la señora; está en la Fiscalía. Debe haber un método por parte, no sé si de la Secretaría del Distrito o un apoyo institucional a los docentes en estas situaciones porque somos vulnerables; hace cuatro días mataron un compañero, al rector lo mataron y ¿qué ha pasado? Nada, entonces el clima sí es complicado (GERARDO PAREDES GF MAES M).



Por último, aunque a los niños y niñas de educación inicial no se les preguntó acerca de su experiencia respecto al respeto por parte de su maestra y sus compañeros(as), sí se indagó si en el colegio aprendían a respetar a sus compañeritos. Ante eso, un 88,03% de los niños y niñas manifestaron sí aprender cómo respetar a los demás en el colegio; un 7,69% respondió que a veces, y un 4,27% afirmó que no aprende eso en su colegio. Si observamos las respuestas entre niños y niñas, no existen grandes diferencias, aunque sí encontramos una brecha importante en las edades: los niños y niñas de cinco años afirman aprender a ser respetuoso (carita feliz) en un 84,06%, mientras que los de seis años manifiestan aprenderlo en un porcentaje más alto (92,31%). Los dos niños de tres años y los siete niños de cuatro años que participaron en la encuesta, contestaron en su totalidad con carita feliz.

*El reconocimiento de las diferencias y la diversidad.*

El respeto en general pasa por el reconocimiento de las diferencias en las comunidades. Los testimonios y comentarios aquí contemplados dan cuenta de varios tópicos relacionados con las diferencias y con la atención a las conductas discriminatorias (en general para evitarlas o para afirmar que no existen en el colegio) abordados en los grupos focales. Además de ello, en este apartado se presentan algunas observaciones surgidas a propósito de preguntas en los grupos focales con estudiantes, tales como si los sujetos participantes se sienten libres en el colegio de ser como son, o si pueden expresarse como quieren hacerlo.

Respecto a discriminación en general, destacamos que el tema de la orientación sexual de los estudiantes y la pertenencia étnico-racial son los más mencionados: "...no se ve como grupito de los negros allá, el grupito de los indígenas allá, nada de eso" (MORISCO GF EST M 10 M); "...en el colegio hacen muchos talleres, y no reciben ninguna discriminación [por cuestiones étnico-raciales] acá en el colegio, eso es lo que he visto" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "Pues normal, pues yo antes, estudiaba en un colegio privado y pues fue mucho el cambio al pasarme a un distrital (...) Aquí a veces critican por lo que es uno, o si pues (...) por su orientación sexual o algo así" (VEINTE DE JULIO GF EST BS 8 M); "en términos de raza tenemos niños así afro descendientes y no hay lío" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); " se ha visto mucho en décimo y undécimo niños con alguna tendencia, digamos homosexual (...) yo veo que la mayoría los respetamos" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "hubo una diferencia por color (...), pero me cuenta mi hijo que la forma como reaccionó el docente como para tratar de bajar los ánimos, estabilizar a los dos muchachos, pues que fue como la más correcta, la más sabia, total que pues al final todo quedo ahí, pienso que si ha habido como apoyo de eso" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU M); "Claro que a mí me gustaría que no sólo yo fuera la única morenita, sino que fueran más" (LLANO ORIENTAL GF EST M F). En este sentido, un maestro habla acerca de la gran apertura de la que goza su colegio, y de la forma como los estudiantes que podrían sufrir de grandes discriminaciones se sienten acogidos por esa institución:

...el respeto es impresionante acá no importa tu color, y acá tenemos chicos que son afrodescendientes y no le hacen el espacio, hemos tenido parejas homosexuales y tampoco nada, tuvimos el caso de una chica que ella decía: "no es que yo no me siento bien siendo mujer, entonces permítanme venir con uniforme de sudadera", "¡venga!; "yo no me quiero seguir llamando Diana yo me quiero llamar Darwin" ¡hágalo! ¿cierto?, porque desde todo hemos tratado de meterle tanto eso a los muchachos, entonces yo le digo a ellos, ellos tienen tantos problemas familiares es increíble, pero son muchísimos y uno aquí se termina enterando de absolutamente todo, pero a ellos les gusta el colegio, los festivos que estamos ahorita trabajando, podrían ser los festivos como sucede en otros colegios la mitad del colegio falta, en este colegio no, ellos vienen acá,

porque ellos sienten realmente que estando en el colegio cambian totalmente de mundo y es verdad, la afinidad que tienen con nosotros también es impresionante, con el coordinador si todo el mundo está aquí con las puertas abiertas (LLANO ORIENTAL GF MAES M).

Por otra parte, y quizás como consecuencia de la comprensión de la diferencia desde la política pública, centrada en la relación entre capacidades y discapacidades de las personas, hubo varias manifestaciones alrededor de la forma en que se trata y se integra a los niños y niñas con alguna discapacidad, sea física o cognitiva. En los grupos focales desarrollados en el IED Instituto Técnico Internacional, con maestros y con acudientes, el tema fue mucho más abordado que en los demás colegios: "Hemos aprendido a vivir con la diferencia en términos de cuando las personas tienen alguna discapacidad" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "... hay una niña que tiene su movilidad (...) yo veo que los demás niños están ahí normal interactúan, los niños más antes los cargan, los suben, los bajan, los ayudan" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "... son niños que van muy despacio desarrollándose pero igual la profesora todo el tiempo estuvo en compañía de ellos y nunca los saco del grupo" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F); "... jamás hicieron discriminación, la profesora (...), al contrario hacía grupos para que el mismo niño se apoyara y se sacara adelante con todo el grupo" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F).

En el colegio Divino Maestro tuvimos la oportunidad de hablar con la persona responsable de la orientación con niños y niñas con discapacidad, quien manifestó que

Yo manejo el proyecto de inclusión de niños con discapacidad, entonces al inicio del año pasado hice unos talleres de sensibilización, lo repetí este año con el fin de reducir las barreras actitudinales tanto en los niños, como en general en la comunidad y eso hace que los niños conozcan un poquito más del tema y no haya riesgos de discriminación o de dificultades en la convivencia. Sin embargo, se presentan a veces, los niños me dicen hay es que tal niño me dijo que el cojito, que él no sé qué, entonces bueno se hace una reunión con los niños, les explico ya en el caso específico que se presente (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Y una niña del mismo colegio, en otro grupo focal, dio su impresión al respecto, lo cual concuerda bastante con lo anterior: "... pero pues son apodos, son como muy inocentes, aquí hay un niño que está en silla de ruedas, a él nunca lo molestan son súper buenas personas le ayudan a trasladarse, le ayudan en absolutamente todo y los profesores también son muy buenos en ese caso" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F).

En general, podemos afirmar que los maestros participantes en los diferentes grupos focales expusieron un panorama bastante alentador respecto al tratamiento, comprensión e inclusión de las diferencias en los colegios; sin embargo, ellos se limitan a hablar de las diferencias que ya hemos ilustrado más arriba, incluyendo también a la población desplazada por el conflicto armado interno:

Otra cosa que de pronto en ese sentido vale la pena destacar es como la presencia este año más que en ninguno, de cantidad de niños afro, de niños desplazados, de niños que se nota a leguas que pues no se han acomodado bien en la ciudad. Entonces hay nada más por ejemplo la semana pasada se presentó un problema en un partido de micro, de uno de esos chicos con los que ya habíamos hablado, y es un chico desplazado, no encuentra apoyo en su familia y el toda esa violencia y todas esas cosas las bota en la indisciplina en clase, en el trabajo, entonces uno a veces como que no sabe que mecanismo utilizar para neutralizar, porque ve legítimo su manera de comportarse, es traumas, situaciones, es entendible... (DIVINO MAESTRO GF MAES F).



Sí, hay una cosa que de pronto es bonita en el colegio y es, en las clases de ética y sé también que en lo que corresponde al ciclo quinto, cuando los niños expresan ese sentimiento: "yo fui desplazado, mi familia está aquí y estamos viviendo en un cuarto", por lo general la reacción es tener una consideración con él, y eso ayuda mucho en la Institución... (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

En el colegio Llano Oriental, al hablar de la inclusión de la diferencia y el manejo de conflictos asociados a ello, también ofrecieron una perspectiva positiva: "... nosotros tenemos una ventaja y es que la población de acá es muy receptiva (...) se dejan, no como en otros lados yo le llegue a decir a este niño tal cosa y me amenazó no, acá nunca gracias

a Dios, porque los niños son eso de escucha, le piden a uno consejo" (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

En contraste, al hablar con estudiantes, su percepción del reconocimiento de la diferencia es mucho más amplia, pues mencionan, además de las diferencias étnico-raciales, de discapacidades o por orientación sexual, otras cuestiones relacionadas con la constitución de su subjetividad y de su personalidad, que pasan por creencias religiosas hasta (con mucha mayor frecuencia) la forma en la que realizan su arreglo corporal. Parece haber una comprensión de que entre los estudiantes no hay mayores conflictos relacionados con la inclusión de la diferencia, como lo dijo un niño de quinto de primaria: "No, no hay diferencias, cada uno se puede... Digamos yo que soy gordito me puedo juntar con él, con él, con cualquiera, aunque tengan gafas o sean flaquitos, y todo eso, sin diferencias, y nadie critica a nadie, por eso" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 M); pero sí haber serias críticas respecto a la forma en que las autoridades escolares comprenden e incluyen a sus estudiantes, con sus creencias y modos de vida. Por ejemplo:

Religión solo es lo católico, es como que nos enseñan como bueno la Biblia vamos a ver tal parte o esta semana vamos a hablar sobre yo no sé qué historia o lo católico es por tal lado, entonces yo le pregunto al profesor que, pues precisamente yo no creo en eso, yo por qué tengo que escucharlo, entonces él decía que como la religión que predomina en este sector, si en este sector predomina el catolicismo pues sería mejor irme a otro colegio donde no enseñaran esto, algo así (MORISCO GF EST M 10 M).

... acá nos tenemos que acomodar a lo que les gusta a ellos, acá nos no podemos, digamos vamos a hacer un día acá que nos vamos a venir en pijama simplemente porque nos gusta todos solo porque nos gusta, no. Digamos expresión del dogma tampoco se puede porque acá vemos religión y ver religión es ver religión católica, digamos yo puedo ser agnóstico, él puede ser judío, digamos a nadie le puede gustar, puede ser ateo, pero aun así tenemos que ver lo católico (MORISCO GF EST M 10 M).

"...Pues no mire, acá uno, a uno lo molestan a uno por todo, o sea, no es que lo molesten, hay un manual y ellos lo hacen cumplir, ¿sí? Por ejemplo, acá uno no puede tener el cabello tinturado, digamos una mujer

que es tan vanidosa, pues le gusta arreglarse, verse bien, pero acá no lo dejan, acá un brillito es maquillaje y nota en el observador y citación, o pestañina o algo así, obviamente hay peladas que ya se pasan, pero a veces uno quiere verse bien o que aretes, unos solo le tocan de topito porque si no estás mal. Pues no sé, hay muchas, entre ellas estoy yo que nos gustaría no sé, tampoco saltarnos el manual pero que si nos dejen ser un poquito más libres" (MORISCO GF EST M 10 F).

Otras expresiones, que nos interesa resaltar de un grupo focal con estudiantes de educación media en el que se desarrolló bastante el tópico de las expresiones corporales de los chicos y su reconocimiento en la IED, son: "yo me lo dejé largo [el cabello] porque no me decían nada, ahorita ya es que lo joden a uno en los salones, le empiezan a decir a uno cosas pero yo no le pongo tanto cuidado a eso" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "A mí lo único que me da rabia es que molestan muchísimo por las perforaciones, las expansiones, uno no puede tener eso porque ya lo comienzan a molestar" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "Es que es la libre expresión, ¡creo que eso se debe respetar!" (LLANO ORIENTAL GF EST M F).

*Manejo de las emociones.* La política pública educativa actual le brinda gran importancia a las competencias socioemocionales como parte de la educación dirigida a la construcción de ciudadanos responsables y felices. Por eso, interesó indagar acerca de cómo manejan sus emociones los y las estudiantes de todos los niveles educativos. A los niños y niñas de educación inicial les preguntamos, en la encuesta, si aprendían o no en el colegio a hablar en vez de pelear cuando algo les molesta; como se trataba de contenidos en el colegio, y no tanto de la forma en que de hecho manejan sus emociones, lo analizamos más arriba y no lo tenemos en cuenta en este punto. En cambio, en los grupos focales con los estudiantes de los demás niveles educativos, pudimos conocer algunas situaciones en las que los niños, niñas y jóvenes precisan trabajar sus emociones para responder a un contexto social concreto.

Niños y niñas de primaria, en el grupo focal realizado en el colegio Gerardo Paredes, al hablar sobre lo que sucede cuando ganan o pierden, en alguna situación) nos dijeron: "Bien porque hay que aceptar que nosotros perdimos y ellos ganaron" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 M); "Y no

importa que perdamos o ganemos lo que importa es competir" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M), y "... lo que importa es participar" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M). Al hablar de cómo hacen para tranquilizarse o manejar una situación si están enfadados, ellos compartieron que "Respirando, la profe nos ha dicho que respirando nos calmamos" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 F), y "... tranquilo, pienso en la vida, en los animales y tranquilo, y ya no estoy bravo." (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M).

Los adolescentes y jóvenes de secundaria y educación media en los grupos focales, por su parte, al conversar sobre aquellas situaciones, parecen tener menos controladas sus emociones. Salvo en algunos pocos casos, admiten que "explotan" o que "se estresan con facilidad". Algunos de sus comentarios fueron: "Pues en lo personal, yo soy así, o sea es como o estoy brava y entonces no me gusta que me hagan así, que me hablen, que me manden, que me digan, no me gusta y pues la verdad exploto" (VEINTE DE JULIO GF EST BS 8 F); "...Yo soy una de las personas que me estreso con facilidad, yo soy muy intolerante, muy malgeniada. O sea, cualquier cosa me toca, pero ya le he venido controlando, poco a poco" (MORISCO GF EST M 10 F); "... la verdad para enojarme a mí es muy difícil, yo soy muy alegre, así cuando me enoja por ahí mi hermano yo lo miro mal, y luego él me hace una risa, entonces ya estamos bien, para enojarme es muy difícil, yo cuando me enojo muchísimo como que respiro, aprieto las manos y cuento hasta diez y se me va el enojo de una vez" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F); "... yo prefiero estar apartado, estar solo. Yo soy alguien que la rabia lo coge mucho, salgo de pelea y eso..." (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 M); "... yo sí me comporto de diferente manera acá en el colegio porque siento que, si fuese yo, la gente tendería más a rechazarme un poco" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 M). Por cuestiones de discriminación racial, es interesante el testimonio de una estudiante afrodescendiente que explica de esta manera su comportamiento:

Yo sí, pues a mí por ser morenita, pero a mí me gusta, o sea yo me siento como que única acá en el Colegio y en el salón también porque soy la única morenita del salón y sé bailar y todo, y pues a mí cuando me tocan así pues yo les respondo feo, entonces ahí le dicen al profesor que yo soy muy grosera y no dicen lo que ellos hacen, entonces los profesores me llaman y yo les digo es que a mí me ofende que ellos me traten así, y pues a mí ya me da igual, ya todos los del salón me tienen digamos como respeto, ya no me

tratan así porque ellos dicen que yo soy brava y todo eso (LLANO ORIENTAL GF EST M F).

*Clima escolar y condiciones laborales.* Una categoría emergente, dentro del tema del clima escolar, fue la noción aquí entendida como dignidad laboral. Este tema surgió exclusivamente en grupos focales con maestros, y se desarrolló especialmente en los grupos conformados en los colegios Llano Oriental y Divino Maestro. Veamos los principales argumentos: "... a veces necesitamos que nos motiven cierto, pero si estamos todo el tiempo amarrados a presupuestos a cosas, espere yo primero consulto, yo primero miro y es la norma entonces eso hace que realmente la motivación se pierda, mas no en la motivación del trabajo dentro del aula" (LLANO ORIENTAL GF MAES M); "... acá tenemos cursos de más de 40 estudiantes y hay mega colegios que no pasan de 35 y tiene la capacidad, porque yo, antes de pasar acá venía de un mega colegio eran más de 4000 y el espacio y todo aquí estamos tan reducidos en espacio pero tan llenos de muchachos" (LLANO ORIENTAL GF MAES M).



Muchas cosas en el colegio han cambiado, pero también muchas cosas en relación a la parte de las políticas de la educación, no sé, yo soy un maestro como le decía a mis compañeras y compañeros en este colegio llevo siete años en 2A ganándome lo mismo desde hace 7 años; nos han subido cincuenta mil pesos el sueldo y toca ir a paros pues para que suba un poquitico más, me ganaba mas hace más de siete años antes de entrar a la educación pública, yo no trabajo pues porque bonito, cierto, entonces trabaje y vivimos del aire, entonces realmente las políticas que tiene el Estado con relación a los maestros es mala, es lo peor que puede existir en este mundo, y eso hace que se pierda la motivación completamente. Yo he pensado siempre que somos los más *pordebajados* con relación a todos los trabajadores del Estado (...) no, ahora nos toca trabajar los festivos, nos toca trabajar hasta diciembre y si no lo hacen, entonces nos tienen que amedrantar, para que ustedes no vuelvan a paros, cuando en este país hablando solamente no solucionamos absolutamente nada, aquí todo toca hacer por las vías de hecho, mientras esas cosas con relación a la parte política, no cambie a la visión que tiene el docente eso no va a cambiar, y vamos a seguir entrando en paro y la educación nunca va a mejorar,

porque realmente la motivación no está (LLANO ORIENTAL GF MAES M).

... trabajar con los niños los problemas normales se dan dentro del aula que sean inquietos, que tengan pereza buenos esas son cosas que uno como maestro saben solventar (...) el enfoque del colegio se fijó más en la parte administrativa y se ha perdido ese contacto y esa parte humana que siempre nos había caracterizado, entonces no si lo que decía el coordinador venía desde la cabeza mayor entonces el hecho de pronto de que no haya esa cercanía de que uno no se preocupe por el ambiente y de cómo se sientan las personas que están trabajando alrededor de uno yo creo que eso hace perder como la calidad del proceso educativo, porque es que la educación, acá no venimos a educar máquinas (...) es que estamos trabajando con niños y adolescentes entonces el hecho de que a mí me interese más cumplir con lo que me piden en la dirección local cumplir con normas y que todo sea tan normativo tan estructurado me hace perder la visión de qué tipo de personas son las que estoy educando y quienes están trabajando (LLANO ORIENTAL GF MAES F)

Yo no me siento plenamente bien, y hay cosas que son desgastantes acá: el número de estudiantes, o sea a mí me parece que eso es ya abusivo, tener que soportarse uno una rutina por ejemplo de tres jornadas seguidas, de seis horas seguidas, entre y salga uno, grupos de cuarenta estudiantes, treinta y pico de estudiantes. Eso es no tener consideración con la gente, pienso que es demasiado desgastante el trabajo en cuanto a, por ejemplo no hay apoyo, aquí no hay donde sacar una fotocopia, si quiero sacarla me toca de mi bolsillo y vaya y sáquelas por allá, si yo me pusiera a hacer cuentas de la plata que yo he metido en fotocopias, digo ¡uy juepucha!, yo he metido como tres sueldos en eso y no estoy exagerando, no hay donde sacar un recurso, no hay un marcador (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

Destacamos en particular tres aspectos relacionados con las condiciones laborales: el primero es la excesiva burocratización en los procesos escolares, que afectan de manera negativa (en tanto obstaculizan o ralentizan esos procesos) el ejercicio docente, incluyendo lo pedagógico, pues los maestros no pueden concentrarse ni en sus contenidos ni

en su didáctica. El segundo son las condiciones difíciles a las que se deben enfrentarse los maestros con quienes hablamos: largas jornadas, grandes grupos de estudiantes y falta de apoyo. El tercero es el bajo reconocimiento social del oficio docente, que se refleja en un bajo o insuficiente reconocimiento económico. Estos aspectos pueden afectar, tal como lo expone la profesora del colegio Llano Oriental, la calidad educativa que se ofrece, puesto que desvían los esfuerzos, los recursos y la atención necesarios para trabajar en la educación de los niños y las niñas.

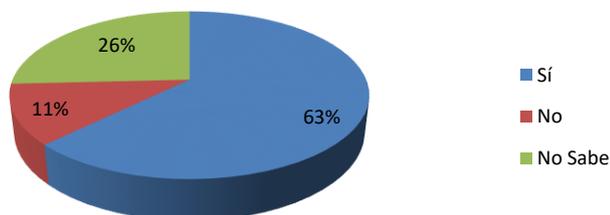
### Abordaje de la paz, Cátedra de la Paz y sus elementos constitutivos

Como vimos en la primera sección de este documento, la Cátedra de la Paz parece tener una gran versatilidad en cuanto depende de los procesos y de los PEI de cada colegio en donde se implementa. Si bien no está estandarizada, dentro de su formulación se menciona la construcción de cajas de herramientas que apoyen a los colegios en su cabal implementación, aunque la autonomía de las IED es el elemento fundamental dentro de su diseño. Por lo pronto, en el Plan Sectorial de Educación vigente, se afirma que “La Cátedra de la Paz con enfoque de cultura ciudadana se implementará en todos los establecimientos educativos distritales durante el cuatrienio. En 2016 llegará al 8% de las instituciones; en 2017 al 39%; en 2018 al 72%; y al 100% en 2019” (SED, 2017: 89). En su informe contractual, Martha Vives corrobora estas metas, así como su cumplimiento en 2016 (Vives, 2017: 75-76)<sup>23</sup>. Este dato es importante, pues se indagó en los formularios de la encuesta dirigidos a los estudiantes de básica secundaria y media, a maestros y a acudientes acerca del conocimiento de si se implementaba o no la Cátedra de la Paz en el colegio. Las respuestas se presentan a continuación:

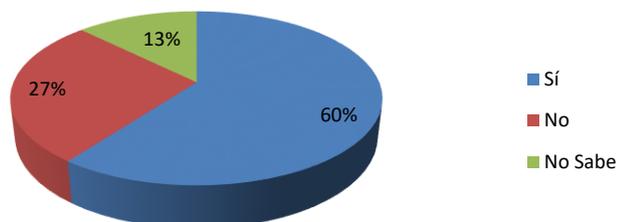
---

<sup>23</sup> Aunque la meta de la Cátedra de la Paz tiene indicadores cuantitativos, Vives también presenta que en la página web de la SED, la meta general de toda la línea estratégica EERRP asociada a la cátedra consiste (simplemente, es decir, sin indicador cuantitativo) en “Visibilizar la Cátedra de la Paz y los contenidos asociados a la cultura ciudadana en los Proyectos Educativos Institucionales” (Vives, 2017: 73).

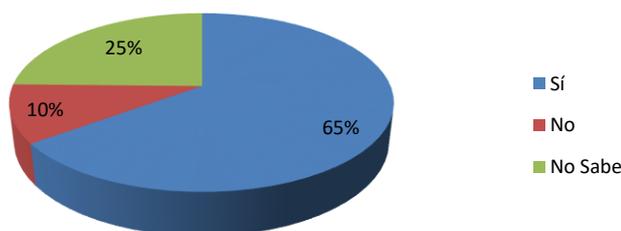
**Gráfico No. 36 - P3 Estudiantes Básica Secundaria y Media: El colegio ¿implementa la Cátedra de la Paz?**



**Gráfico No. 37 - P4 Maestros y Directivos Docentes: El colegio ¿implementa la Cátedra de la Paz?**



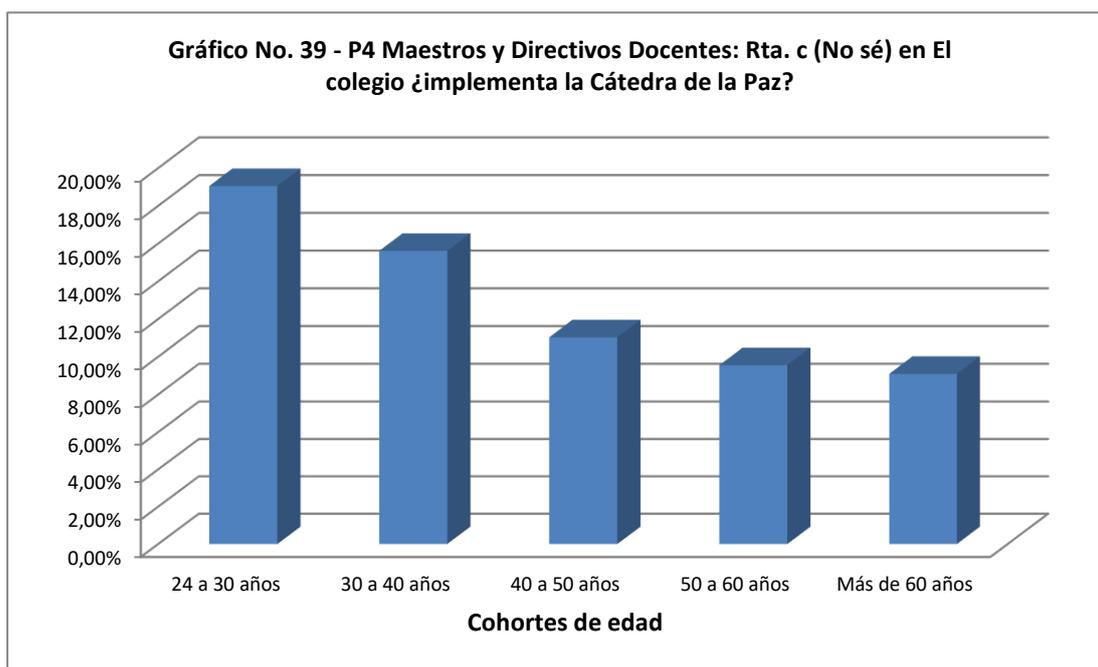
**Gráfico No. 38 - P1 Acudientes: El colegio ¿implementa la Cátedra de la Paz?**



Llama la atención el alto grado de afirmación de que la Cátedra de la Paz se implementa en la IED, teniendo en cuenta que no es clara la forma en que se desarrolla en cada colegio. Aquí lo que en realidad se indaga no es si la Cátedra se implementa o no, y ni siquiera cómo se hace, sino si los sujetos en los contextos escolares vivencian en el colegio un manejo particular de las temáticas relacionadas con la paz. Resulta muy interesante que, de entre los tres grupos de sujetos indagados, los acudientes contesten de manera afirmativa a esta pregunta en un mayor porcentaje (64,85%) que los estudiantes (62,62%) y que los maestros mismos (60,20%),

quienes es muy probable que conozcan mejor los programas que se implementan en su colegio. Estos porcentajes de conocimiento de la implementación de la Cátedra, en especial los correspondientes a la encuesta dirigida a maestros, son bastante altos al relacionarlos con el grado de implementación que informa la SED (entre el 8% de los colegios al finalizar 2016 y el 39% al finalizar 2017). Esto podría deberse al hecho antes referido de que la Cátedra puede abarcar procesos que se están llevando a cabo en el colegio, lo que haría de su implementación un ejercicio casi nominal.

Más adelante presentaremos, a través de las voces de los sujetos escolares, lo que se entiende acerca de la paz en el colegio. Por lo pronto, y continuando con las respuestas de los maestros, llama la atención también que hay un porcentaje relativamente alto de desconocimiento acerca de la implementación (12,61%), lo cual es importante dada la centralidad de la Cátedra en el conjunto de programas de la política pública educativa actual. El desconocimiento va disminuyendo conforme las cohortes de edad de los maestros:



Teniendo en cuenta ese carácter flexible tanto de los contenidos como de las metodologías acerca del manejo del tema de la paz, en la indagación se preguntó acerca de cómo viven los sujetos la forma en que se trabaja ese tema en el colegio.

Al respecto, estudiantes de diversos niveles, participantes en los grupos focales, ilustraron tanto lo que entienden por paz y convivencia, como la forma en que algunos profesores orientan sobre el tema: "... nos enseñan que la guerra no es buena, nos ponen a ver videos y ahí hacemos dibujos, palabras claves, resumen enseñanza y dibujo. Y ahí tenemos el cuadernito" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 M); "Sí, el profe siempre al comenzar la clase, siempre nos toca un tema, y entonces nos habla sobre el conflicto, sobre respetar y las diferencias que hay de uno a otro y ya" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 F); "... el profe nuestro director de curso que es el de español, pero él nos inculca mucho eso, nos da como un sermón, habla de la paz, y luego da su sermón de que no hay que pelearse con los demás compañeros, si no empezamos desde nosotros mismos y desde nuestra comunidad nunca va a haber paz. Eso nos inculca él, cosas así" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F); "... la profesora de ética también ayuda mucho eso como reforzando el tema" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F); "... o exposiciones, digamos ella la profesora de sociales le gusta que nosotros participemos, como que podamos hablar sin tener que leer nada, o sea memorizarlo y esa es la manera en que uno aprende, es como exponer es como un nuevo método de aprender, que no sea siempre explicándote, sino que tu investigues y lo cuentes como tú lo entendiste" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "... pues fue la explicación de cómo cada uno tenía su opinión y de cuál era su moral frente a este tema, de cómo podría cambiarnos nuestra forma de pensar cada opinión" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 M); "... pues para mi está bien, pero sería chévere verlo desde otra perspectiva; digamos lo que tú dices nosotros siempre conocemos la parte de la paz de lo del presidente, y las FARC, pero no va más allá, lo que pasa en las calles, en las casas, entonces si haría como falta profundizar en eso" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F).

Los más pequeños, en particular los niños y niñas de primero y segundo de primaria, comprendieron la conversación del grupo focal desde lo que significa para ellos y ellas la paz y la convivencia, y nos aportaron las siguientes ideas: "El amor", "Respetar a Dios", "Poner atención a las personas cuando están hablando", "Ser juiciosa con las profesoras", "Respetar a las profesoras" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 Y 2).



*La Cátedra de la Paz y sus procesos de implementación.* A continuación, y antes de presentar los resultados de la indagación cuantitativa sobre las temáticas trabajadas en los colegios, presentamos algunas voces de maestros (y de algunos estudiantes), quienes, en las conversaciones de los grupos focales, nos dieron algunas ideas sobre sus contenidos: "La cátedra de la paz, (...) Se habla de los proyectos de paz que ha habido a nivel mundial, cuáles son las falencias, cuáles han sido los avances, los más exitosos y los menos exitosos" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "Nos ponen a hablar cosas como lo que de pronto pasó en el pasado, es como parte de sociales también, sino que cátedra de la paz nos ponen a hacer sobre el acto de paz que están haciendo hoy el presidente y las FARC, entonces nos ponen a hablar las propuestas que haríamos nosotros para que eso siguiera mejor" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 M); "No, pues hablan sobre los conflictos que había tenido Colombia con la firma de la paz y eso, pues qué (...) ¡Ah sí! Que el respeto, porque digamos usted no es igual a la otra persona, la otra persona también tiene sus características que la (...) que la hacen diferente" (VEINTE DE JULIO GF EST BS 8 F). En los dos grupos focales con acudientes, se trabajó muy poco el tema de la Cátedra. Un acudiente, no obstante, llamó la atención sobre la falta de información al respecto: "...Los pelaos no comunican nada de la cátedra" (MORISCO GF ACU M), lo cual resalta con la información de la encuesta, presentada más arriba, según la cual los acudientes consideran que la Cátedra está implementándose en el colegio, en mucha mayor frecuencia que lo que afirman los profesores.

Algunos maestros, por su parte, explicaron cómo han comprendido la integración de la Cátedra en su quehacer. Exponemos las citas en extenso, para resaltar las diferentes voces que surgieron en las conversaciones. En el colegio Gerardo Paredes, por ejemplo, hay diferentes perspectivas acerca de la manera en que la Cátedra debe dictarse (como una asignatura o de manera transversal); y de la metodología para abordar los temas relacionados:

"... cuando el documento de la cátedra llegó a la institución nosotros lo leímos muy juiciosamente y encontramos debía ser un tema transversal pero igual la institución nos solicitó que el área de ciencias sociales fuéramos lo que abordáramos la cátedra de la paz y así se hizo, entonces el área de ciencias sociales trabaja el tema de la cátedra de la paz hace un año, desde el año pasado y desde el plan de estudio tenemos también

involucrados los temas" (LLANO ORIENTAL GF MAES M).

"... la cátedra es una cuestión impuesta desde políticos que no tienen idea de educación, la cátedra no es nada metodológicamente correcta para una educación de básica y media, la cátedra es para universidades, la paz no se enseña con una cátedra, efectivamente nosotros no es que nos desprendamos de la política pública, sino que efectivamente lo que cogemos es tomarla y adaptarla precisamente para que tenga un impacto, no simplemente replicar lo que dice la política pública tal cual como es. Un niño no se le puede sentar en un salón a enseñarle paz, eso es una cátedra y eso no es una metodología, entonces que quede eso muy claro. Cuando los políticos se meten en la educación, por eso cometen semejantes exabruptos, porque no saben ni siquiera qué es una metodología escolar. Nosotros lo que hacemos como dijo la profesora Melba, la paz bajo la vivencia, y eso se hace a partir de los diferentes proyectos convivenciales y de paz que hemos construido los diferentes docentes de la institución para impactar el clima escolar, la convivencia, y efectivamente contribuir con el proceso de paz, entonces los tenemos bajo esos espacios. partir de este comité por ejemplo articulamos todas las demás estrategias de convivencia y paz, tenemos a HERMES, tenemos a los orientadores, Margarita Zapata dirige por ejemplo el programa de entornos protectores que también es un programa de convivencia, más adelante vamos a trabajar con la policía nacional para trabajar el problema de pandillismo, con el orientador Yeison trabajamos el consumo de SPA (sustancias psicoactivas) y efectivamente todos estos programas se articulan en este espacio, el comité de convivencia, y empezamos a vivenciar eso que era el sentido de la cátedra de paz ese contenido, pero ya no a partir de una cátedra si no a partir de ejercicios vivenciales, ejercicios tan concretos como la conciliación, ¿Qué es la conciliación?; que si hay un conflicto, el niño va a llegar a una mesa de conciliación con personas preparadas, con estudiantes preparados, que le van a dar solución inmediata, lo mismo por ejemplo que estamos aquí, tenemos invitada a una de las profesoras, que atendemos a parte de sus estudiantes que tienen graves problemas convivenciales y que afectan el clima institucional, y vemos que en este espacio,

estamos acá, porque tenemos múltiples programas, múltiples profesionales, que efectivamente buscan darle solución a una problemática x, entonces yo creo que mi intervención era más eso, que nosotros no vemos la paz como algo educativo, si no que vemos la paz como algo integral, por eso nos alejamos de la metodología de la cátedra" (GERARDO PAREDES GF MAES M).

"... no podemos decir solamente la paz o la ciudadanía se abarca desde un solo aspecto, si no que vemos desde el arte, desde la diversidad sexual, desde diferentes enfoques, estamos trabajando el tema de la formación en convivencia y a portar un poco a la paz de este país. Por supuesto creo que ahorita estamos en el reto del conflicto y es algo que estamos planeando no solamente desde acá si no también curricularmente desde las áreas competentes" (GERARDO PAREDES GF MAES F).

"A mí sí me parece necesaria la cátedra como tal, un espacio académico sin dejar al lado las otras cosas que son más importantes es un resultado que está saliendo de un conflicto de 50 años y que sí me parece que Colombia institucionalmente por ejemplo se recuerde por qué se da el conflicto, que lo veamos, que lo analicemos, porque el conflicto es necesario analizarlo, lo que pasa es como se ve la cátedra, ese es el problema. No todos pensamos que el hecho de que haya una cátedra, que los políticos hayan dicho que debe haber una cátedra sea negativo del todo; a mí no me parece negativo, y lo otro el clima del colegio es complicado (...)" (GERARDO PAREDES GF MAES M).

"Con relación al programa de paz, aunque no hemos hecho una asignatura, no hemos dedicado un tiempo específico para el trabajo de la Cátedra de la Paz, lo que nosotros hicimos fue un análisis de ver como el trabajo que se viene llevando de Ciencias Sociales y en Ética perfectamente articula a los ejes de lo que propone la ley. Por ejemplo, tolerancia, convivencia, ciudadanía, son temas que están atravesando el currículo, Derechos Humanos y entonces por eso no nos preocupamos como de definir" (DIVINO MAESTRO GF MAES M)

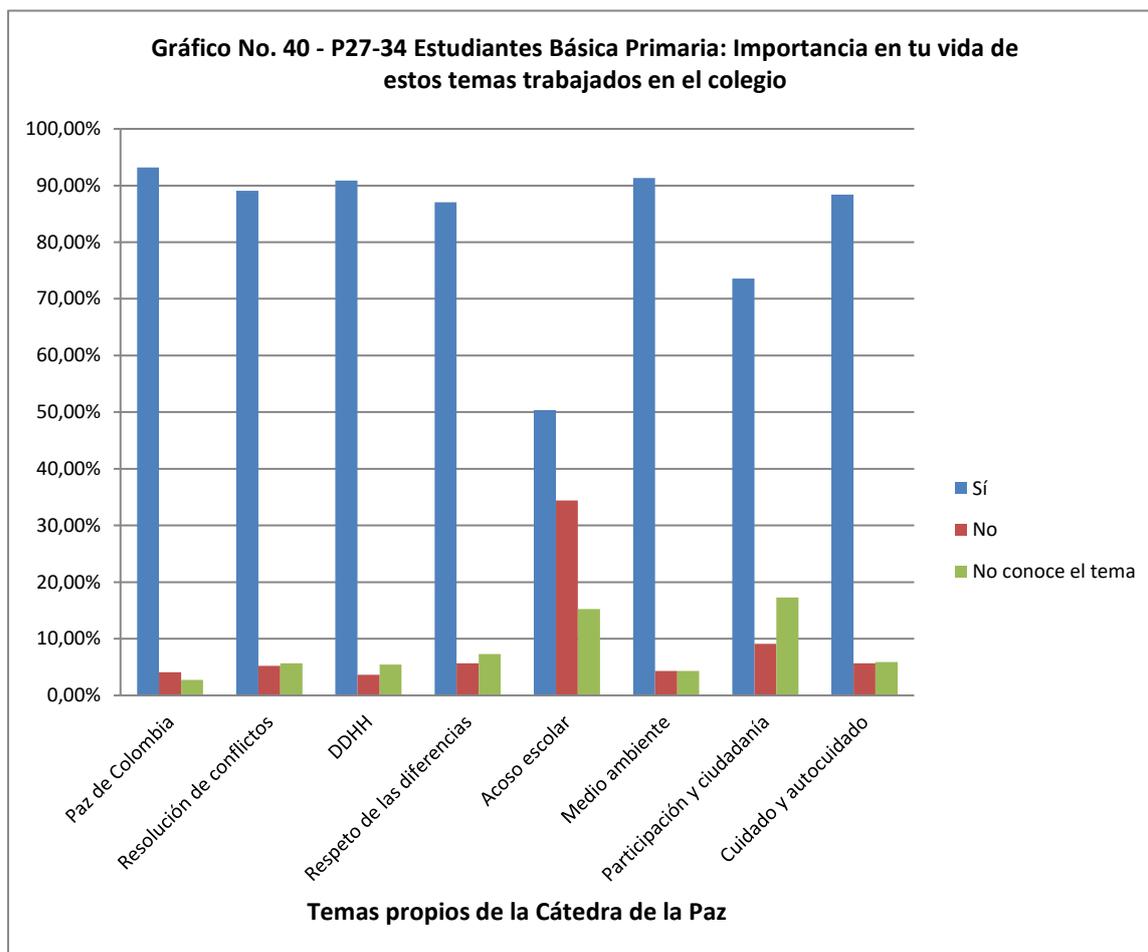
"... o sea esto se cruza tú ves la malla curricular que tenemos, por ejemplo, y si ve eso son como focos que uno fácilmente dice, ah aquí está la cátedra de la paz, sin abrir un espacio específico, porque si hay instituciones que la matricularon, la bautizaron y destinaron un profesor para eso, no nosotros lo que hicimos fue eso que te digo, analizar que ya las temáticas, como los núcleos fuertes están ahí" (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

Varias personas resaltan la centralización de las temáticas trabajadas en el área de ciencias sociales: "... estas cátedras de convivencia y de paz en la institución (...) desde que yo estoy acá, se han centrado única y exclusivamente al área de sociales" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "... sí, la profe de sociales es la que nos mantiene al tanto de eso" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "en la clase de sociales hay una cátedra especial que se llama "derechos humanos" entonces desde sexto, en el plan de estudios, está establecido el trabajo de los derechos desde la constitución política " (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F).



Nosotros en Ciencias Sociales, por lo menos en la planeación que nosotros tenemos en grado sexto y octavo, nosotros trabajamos cada período en democracia y tenemos un trabajo especial, por ejemplo en el primer periodo se trabajó solo lo que era gobierno escolar y participación democrática, en el segundo se trabajó Cátedra Afrocolombiana, pues porque evidentemente el mes de la afrocolombianidad es en mayo, entonces nos da para trabajar, en el tercer periodo trabajamos Cátedra de Derechos Humanos y en el cuarto periodo tenemos, Cátedra de la Paz (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

En la encuesta, a los estudiantes de básica primaria se les preguntó acerca de la importancia que ellos le imprimen a algunos temas relacionados con la paz; a los estudiantes de básica secundaria y media se les preguntó acerca de la relación de algunos de estos temas con su propia vida y su contexto; y con los maestros se buscó indagar acerca de la forma en que ellos involucraban los contextos de sus estudiantes en el desarrollo de esos mismos temas.

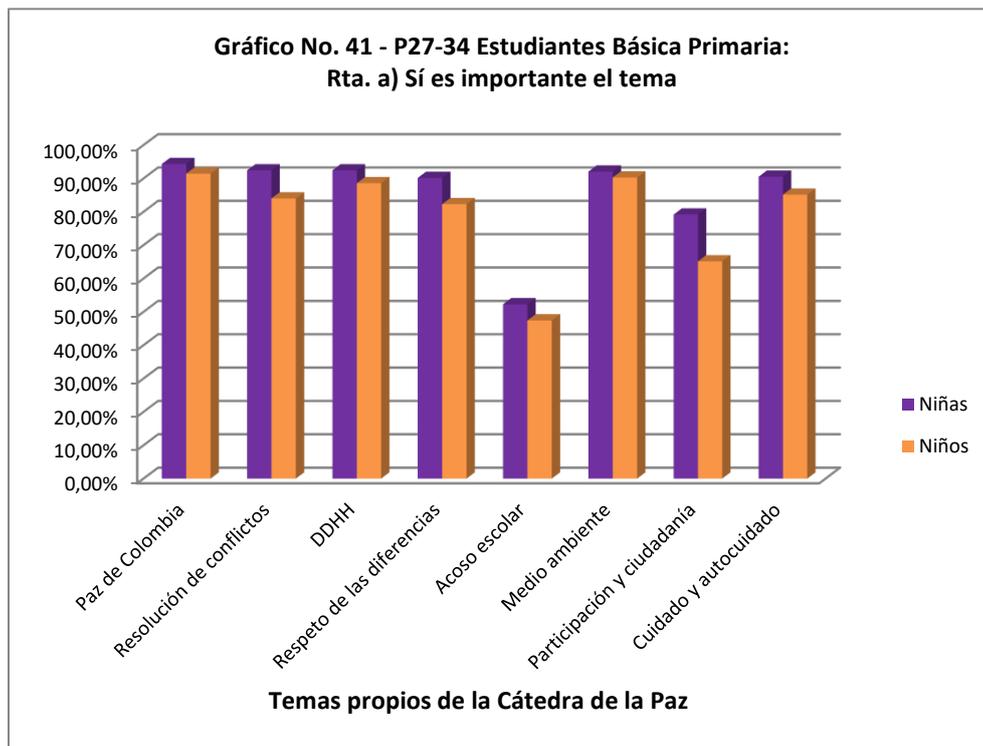


Por su parte, a los estudiantes de primaria se les preguntó por la importancia en su vida de algunos de esos temas, y no sobre su especificidad como tópico de trabajo académico. Para estos niños,

La paz es un tema que se aborda en el salón de clase de dos formas distintas: 1) desde las relaciones y la posibilidad de compartir un espacio común que sea ameno y agradable; y 2) se ha abordado dentro de los planes académicos, ya que una de las participantes menciona haber realizado un trabajo donde todos y todas las estudiantes debieron realizar un dibujo donde ejemplificaran que significa para ellos la paz. Sin embargo, al indagar por esta actividad, la estudiante dice no recordar y vuelve sobre los conceptos mencionados al inicio (relacionado con los valores) lo que permite preguntarse por la apropiación del concepto y su significación (Salamanca, DeProyectos, 2017a: 5).

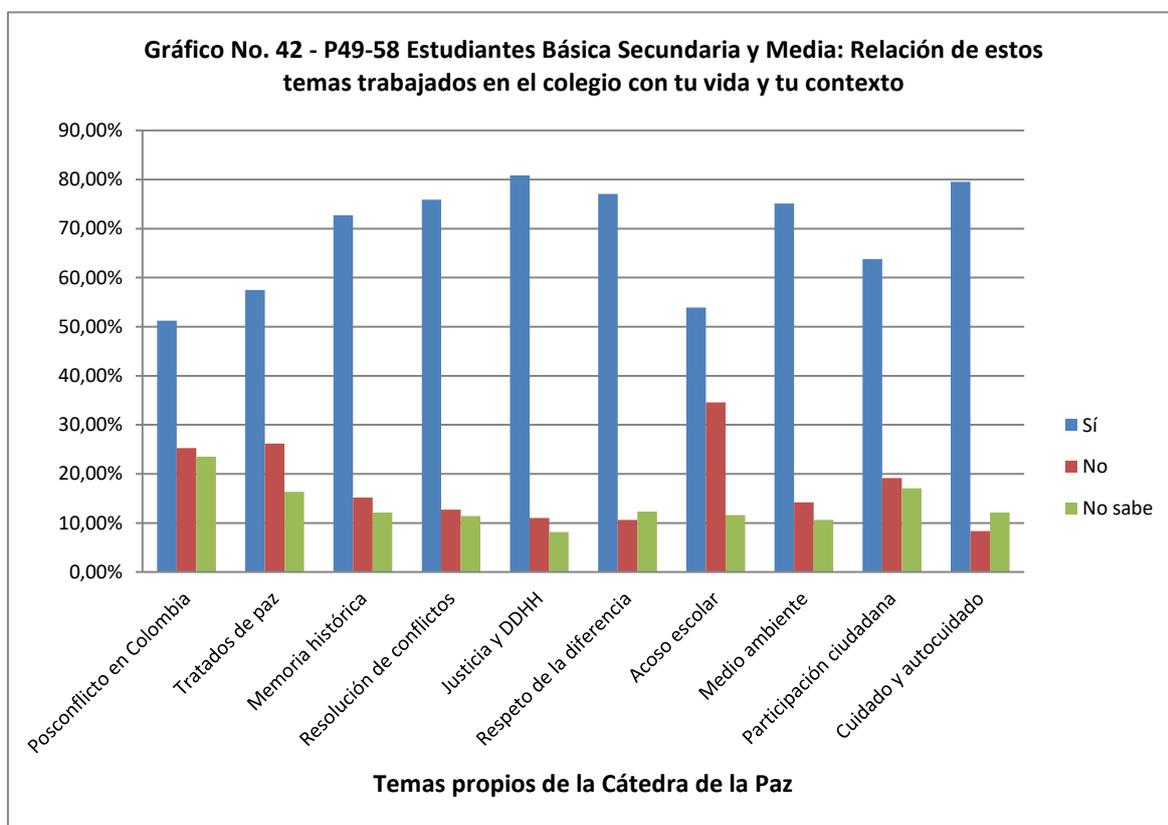
Los temas relativos a la Cátedra de la Paz, considerados más importantes para su vida son la paz de Colombia (93,17%) y el medio ambiente y manejo de los recursos (91,34%), mientras que el tema que reviste menos importancia es el acoso escolar (50,34%). Sin embargo, sobre este último tópico hay que decir que el porcentaje de desconocimiento del tema es bastante alto (15,26%).

Al analizar la valoración de los temas teniendo en cuenta la variable de sexo, encontramos algunos datos interesantes. En primer lugar, todos los temas por los que se indagó arrojan un mayor porcentaje de desconocimiento en el caso de los niños que de las niñas, excepto en el tema de medio ambiente, en el que los niños responden no saber del tema en un 4,00%, mientras que las niñas responden lo propio en un 4,55%. El tema de participación y ciudadanía, por ejemplo, los niños afirman desconocerlo en un 24,57% mientras que las niñas, en un 12,50%; y el de acoso escolar, los niños dicen desconocerlo en un 18,86%, y las niñas, en un 12,88%. Aquí es importante advertir que este tema, el cual podría ser uno de los más trabajados, dado el contexto escolar, tiene el porcentaje más alto de respuestas negativas, es decir, que al 34,40% de los niños y niñas de primaria quienes respondieron la encuesta, no les parece importante para su vida el tema del acoso escolar.



En segundo lugar, las niñas afirman que los temas indagados son importantes en su vida, en un porcentaje mayor en todos los casos, respecto a los niños; en algunos casos, la diferencia porcentual es bastante alta. Mientras que, por sexo, temas como la paz de Colombia, los derechos humanos y el medio ambiente, no presentan diferencias relevantes en tanto a su valoración, hay grandes diferencias en participación y ciudadanía (es importante para el 79,17% de las niñas y para el 65,14% de los niños, es decir, hay una diferencia de 14 puntos porcentuales); en resolución de conflictos (es importante para el 92,42% de las niñas y para el 84,00% de los niños, es decir, existe una brecha de casi 9 puntos porcentuales) y en respeto a la diferencia (es importante para el 90,15% de las niñas y para el 82,29% de los niños, es decir, casi 8 puntos porcentuales de diferencia).

Otro dato importante es que, por grados, la mayor frecuencia en tanto desconocimiento de los temas se da en los niños y niñas de segundo grado. En este grado, el tema de participación y ciudadanía llega a un desconocimiento del 41,27%, y el del acoso escolar, a un 38,10%; y los temas de resolución de conflictos y respeto a la diferencia, rondan un 20% de desconocimiento.



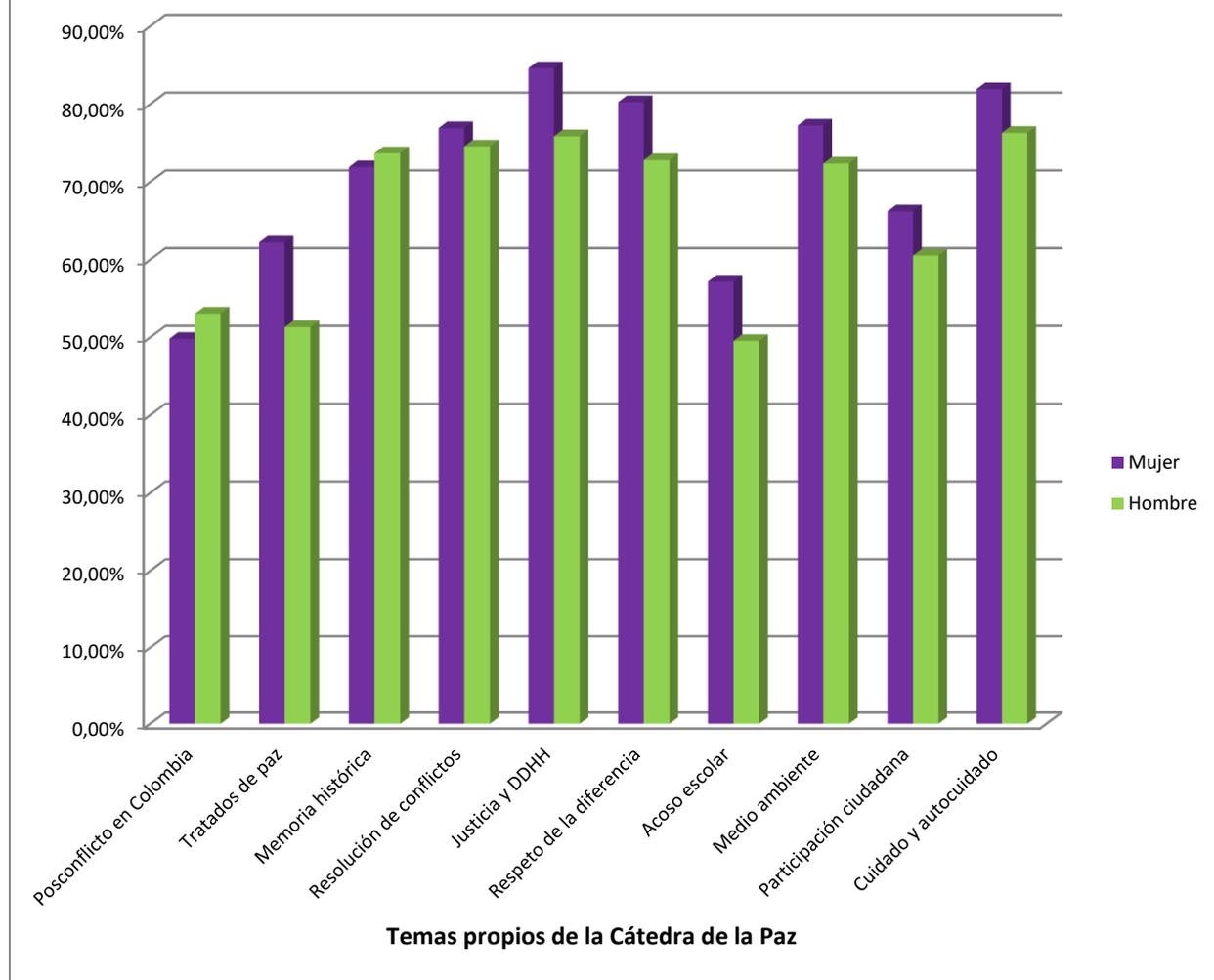
Por su parte, a los estudiantes de básica secundaria y media se les indagó acerca del manejo de algunos temas en sus clases, independientemente que fueran desarrollados en una asignatura específica. Los temas sobre los que más reconocen una relación con su vida y su contexto fueron justicia y derechos humanos (de acuerdo con el 80,83% de los encuestados), y cuidado y autocuidado, según el 79,51%. Esto se complementa con los porcentajes de manejo de estos temas por parte de los maestros, como veremos más adelante.

Las temáticas que los estudiantes encuestados encuentran menos relacionadas con ellos y su contexto, son el posconflicto en Colombia (51,23% de respuestas afirmativas), el acoso escolar (53,89%), y la participación ciudadana y valoración de lo público (63,76%).

De manera similar a lo arrojado en la encuesta dirigida a niños y niñas de primaria, los y las adolescentes y jóvenes de educación secundaria y media, no consideran relacionado con su vida, en un alto porcentaje, el tema del acoso escolar (con un 34,54% de respuestas negativas respecto a la relación del tema con su vida), así como los temas del posconflicto en Colombia (25,24%), los tratados de paz (26,19%) y la participación ciudadana (19,17%).

Ahora bien, en cuanto al análisis teniendo en cuenta la variable sexo, encontramos que las estudiantes de básica secundaria y media —así como las niñas de primaria, aunque sin tanta contundencia—, en general consideran que los temas indagados son más cercanos a su vida y a su contexto, en comparación con sus compañeros varones:

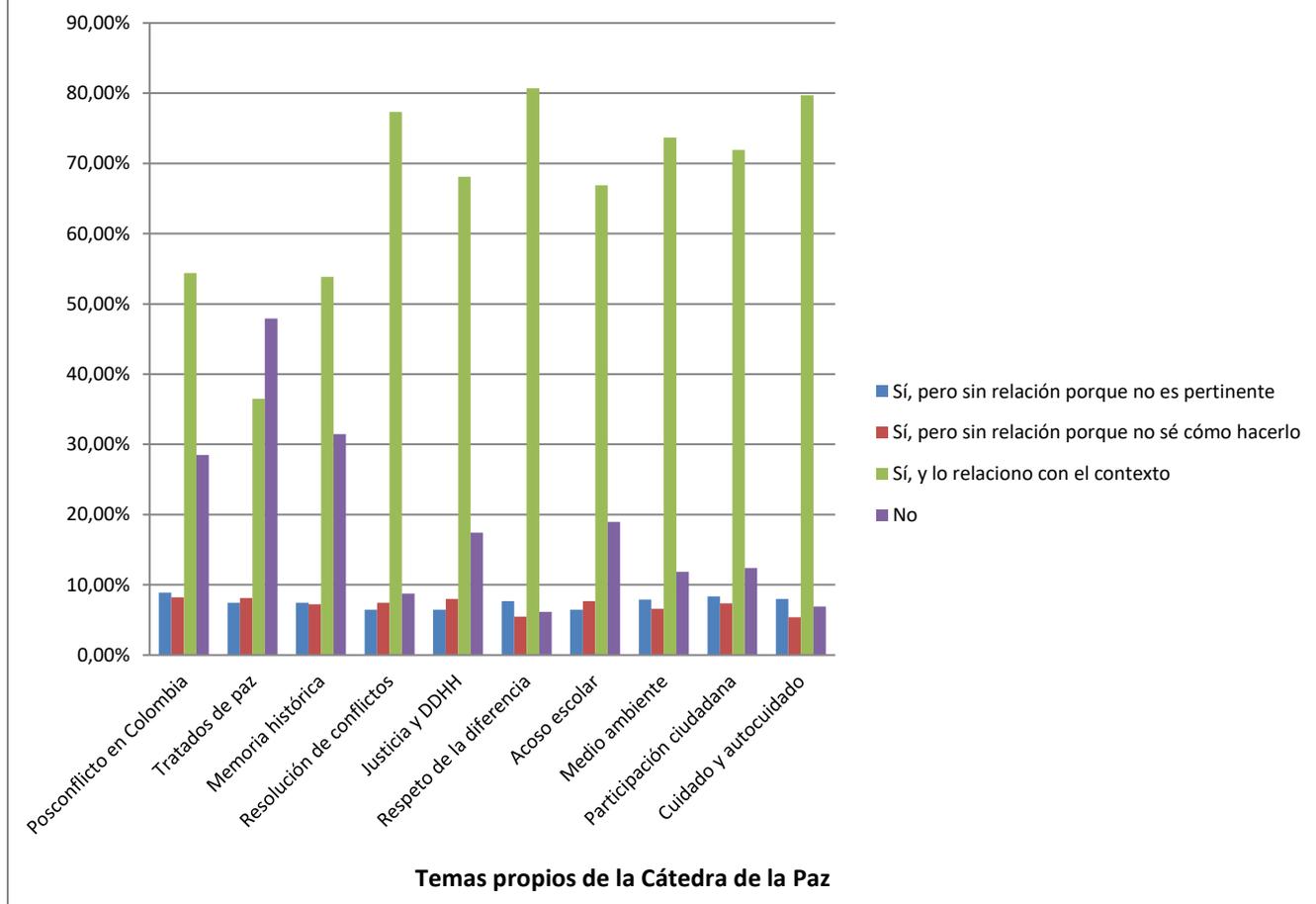
**Gráfico No. 43 - P49-58 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Rta. a) Sí tienen relación estos temas trabajados en el colegio con tu vida y tu contexto**



Sólo en los temas de posconflicto en Colombia y de memoria histórica, los niños y varones jóvenes consideran en un porcentaje levemente mayor a las mujeres, que son temas relacionados con su vida y su contexto. Los temas en los que difieren más hombres y mujeres son: los tratados de paz (ellas los consideran cercanos a su contexto en un 62,21%, mientras ellos, en un 51,32%), la justicia y los derechos humanos (las niñas consideran que hay relación con su vida en un 84,62%, y los varones, en un 75,88%), el respeto a la diferencia (80,27% y 72,81%, respectivamente), y el acoso escolar (está relacionado con la vida de las mujeres en un 57,19% y en un 49,56% con la de los hombres).

Ahora bien, en cuanto al manejo de estos mismos temas por parte de los maestros, fue necesario replantear las preguntas para identificar el uso pedagógico de los temas en clase, relacionándolo con el contexto de los estudiantes. Así, por cada temática, ellos respondían si la incorporan en su clase pero sin relacionarla con el contexto de sus estudiantes porque no les parece pertinente; si la incorporan en su clase sin relacionarla con el contexto porque no saben cómo hacerlo; si la incorporan relacionándola con la realidad de los estudiantes; y si no la incorporan. Los principales resultados fueron los siguientes:

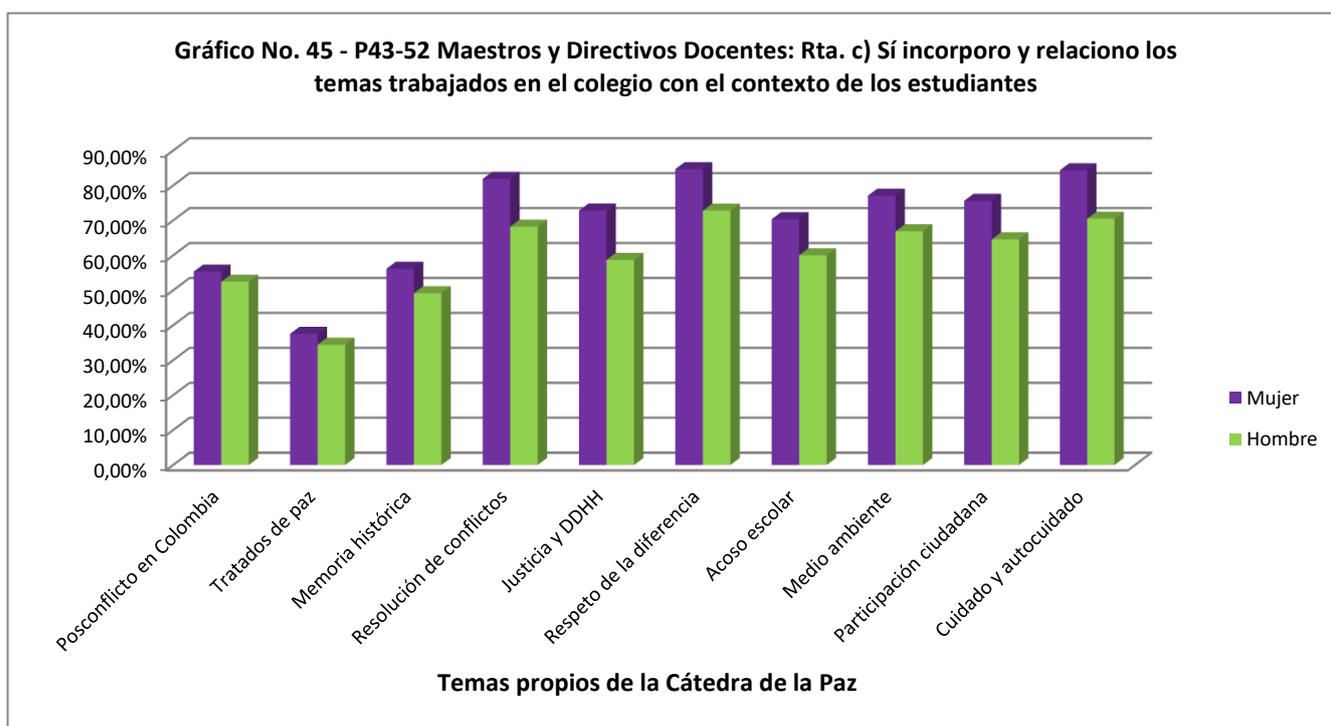
**Gráfico No. 44 - P43-52 Maestros y Directivos Docentes: Relación de estos temas trabajados en el colegio con el contexto de los estudiantes**



Los mayores porcentajes de incorporación de temas y relación con los contextos de los estudiantes y la escuela, se encuentran en los temas de respeto de la diferencia (80,70%), cuidado y autocuidado (79,71%), resolución de conflictos (77,30%), medio ambiente (73,68%), y participación ciudadana (71,93%).

Respecto a los temas que los estudiantes de básica secundaria y media consideran parte de su contexto, hay dos grandes correspondencias entre lo que hace el profesor en clase para relacionar los temas con la realidad de sus estudiantes. Para el caso del tema de justicia y derechos humanos, el 67,7% de los maestros incorporan esta temática y la relacionan con reflexiones sobre la vida de los estudiantes; mientras que para el caso de cuidado y autocuidado, un alto 79,57% de profesores lo trabajan en sus cátedras, involucrando reflexiones cotidianas. Por el contrario, llama la atención que el tema de participación, que tan importante parece ser para los maestros, no sea tan reconocido por parte de los estudiantes de todos los niveles educativos.

Respecto a la inclusión de temáticas relacionadas con la Cátedra de la Paz, desde un análisis comparativo por sexos, encontramos lo siguiente:



Las maestras afirman incorporar reflexiones acerca del contexto de los estudiantes en el manejo de los temas propuestos, en un porcentaje mayor a los maestros varones. De hecho, en más de la mitad de los ítems hay una diferencia de más de diez puntos porcentuales, así: en resolución de conflictos, las maestras incorporan el tema y lo relacionan con el contexto en un 81,88%, mientras que los varones, en un 68,20%; en justicia y derechos humanos, las mujeres lo hacen en un 72,82% y los hombres en un 58,69%; en respeto a la diferencia, las maestras en un 84,68% y los maestros en un 72,79%; en acoso escolar, las mujeres en un 70,35% y los hombres en un 60%; en medio ambiente, las maestras en un 77,10% y los maestros en un 66,89%; en participación, las profesoras en un 75,62% y los profesores en un 64,59%; y en cuidado y autocuidado, las maestras en un 84,35% y los maestros en un 70,49%.

Además, hay que anotar que los maestros varones afirman en mayor medida que no saben cómo incorporar los contextos de los estudiantes al tratar ciertas temáticas, en comparación con las maestras. Por ejemplo, en los temas de tratados de paz, memoria histórica, justicia y derechos humanos, respeto a la diferencia, acoso escolar, medio ambiente y cuidado y autocuidado, más del 10% de ellos afirman no saber cómo relacionarlos con el contexto.

*El proyecto Hermes.* El proyecto Hermes es una iniciativa de la Cámara de Comercio de Bogotá, implementado desde el año 2007 y abierto a los colegios que quieran participar. Si bien es un programa de carácter público, por sus principios de atención, no hace parte de la política pública educativa. Sin embargo, lo mencionamos aquí, pues surgió en varios grupos focales como si fuese parte de la oferta educativa distrital. Es decir, al mencionar el tema de la paz para comenzar las conversaciones, varios maestros, maestras y estudiantes hicieron alusión a Hermes, confundiéndolo a veces con la Cátedra de la Paz, tanto desde sus posibles contenidos como desde la metodología abordada. En la página web de la Cámara de Comercio (2017, revisada en noviembre de 2017), aparece la siguiente explicación:

[Hermes] Es un programa creado con el fin de transformar el conflicto escolar a partir de los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC) y prevenir el matoneo o *bullying* en los colegios de Bogotá. Además, está planteado como una propuesta pedagógica que brinda herramientas para el desarrollo de competencias sociales en los jóvenes y está dirigido a toda la comunidad educativa: padres y madres de familia, docentes, directivos y estudiantes. (...) El programa realiza un proceso de formación y capacitación, acompañado de eventos de sensibilización sobre los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC) en el ámbito educativo, así como con los demás miembros de la comunidad educativa de cada una de las instituciones académicas, dejando como resultado un grupo de jóvenes estudiantes y docentes en capacidad de intervenir el conflicto entre pares.



Este proyecto fue mencionado en cuatro de los seis colegios en los que se desarrollaron grupos focales (Morisco, Instituto Técnico Internacional, Veinte de Julio y Gerardo Paredes). Tuvimos la oportunidad de contar con estudiantes y maestros quienes hacen o han hecho parte del mismo, de quienes presentamos aquí varios testimonios. Algunas personas lamentan que ya no se esté llevando a cabo, como lo manifestado por una maestra: "Y se llevaron el proyecto [Hermes] para otros espacios, (...) esa falta de coordinadores y rectores que tengan un rumbo, una proyección del colegio hace que pues los programas se pierdan en el tiempo" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F). Otras explican cómo ha sido su participación:

... me pareció un buen proyecto [Hermes], me pareció una buena idea pero al pasar cierto tiempo que cambio mi opinión sobre algunas cosas no porque era como sentido común pues si yo tenía algún problema tenía que hablarlo primero antes que, antes de ir a discutir, y pues eso es un gran contraste de donde yo venía porque allá si se resolvía todo a la salida, pues allá si era como poco más abierto al diálogo, acá no, entonces sí fue como un buen implemento para que yo sintiera un poquito más de confianza cuando yo llegué acá (MORISCO GF EST M 10 M)

...ese día tenía que conciliar unos niños más pequeños y a ellos, a los niños pequeños si los llevé como no chicos, hay que hacer las paces, toca hablar, toca crear como esos lazos de confianza para no crear conflicto; a ellos yo les dije bueno ustedes ya están grandes ya deben tomar sus consecuencias como personas grandes, toca que maduren y vean que hay que ser tolerantes con las personas y antes de encontrarse con una pelea o algo así pues hablen, ya son grandes, ya son maduros pues nada les cuesta hablar con otra persona (MORISCO GF EST M 10 M)

... como tal nosotros no estamos desarrollando la cátedra de la paz, hubo un tiempo que se intentó desarrollar la Cátedra de la Paz, yo hago parte de un grupo que funciona en la institución que se llama HERMES, y HERMES como tal no abordamos la cátedra de la paz, si no intentamos poner todas las problemáticas, que los chicos las resuelvan por ellos mismos. Entonces HERMES hace un proceso de capacitación con los estudiantes, forma dos grupos, un grupo es un grupo líder que ya ha recibido toda la capacitación y se encarga de hacer conciliación dentro de la institución. Nuestro objetivo es que los estudiantes aprendan a resolver sus conflictos sin la intervención de los adultos. se abren jornadas de conciliación, hay tres momentos en ese proceso las jornadas de conciliación, el primer momento es cuando los chicos van a los diferentes cursos, socializan, sensibilizan, sobre la importancia de resolver el conflicto por medio del diálogo y recogen los conflictos, después en un segundo momento ya se hace la jornada de conciliación, y por último se hace una verificación que los acuerdos que se han desarrollado en ese proceso de conciliación si se estén cumpliendo, y si no se han cumplido se llaman a las partes para saber qué es lo que está pasando. Entonces la idea es que ellos mismos resuelvan el conflicto por sí mismos, en ese proceso hay como dos partes, una que es la que comentaba el compañero, que se trabaja primero el conflicto como un elemento que es importantísimos para el desarrollo humano, y que no es malo ni bueno, malo es a veces la salida violenta que se le da, pero precisamente por eso se trabajan formas alternas de resolver el conflicto dentro de ese proceso (GERARDO PAREDES GF MAES F).

*La Cátedra de la Paz y otros aspectos del marco normativo en los colegios.* Un último aspecto relacionado con la Cátedra de la Paz, que surgió como una categoría emergente, es la forma en la que se reciben en los contextos escolares los elementos que hacen parte de marcos normativos obligatorios. Hay que anotar que el tema surgió en un grupo focal de maestros, y no fue recurrente como parte de las vivencias y experiencias de todos los maestros con quienes hablamos en los ejercicios desarrollados. Sin embargo, consideramos de gran valor el desarrollo del debate que se dio en ese grupo focal, pues permite informar acerca de la relación que los maestros tejen entre el cumplimiento del disfrute de derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes; y la manera en que ellos “lidian” con la apropiación de estos derechos: "Pero uno está maniatado porque el mismo Estado es el que genera ese tipo de leyes, y el susto de que si se va un niño, entonces que empapan al maestro, que el maestro tiene la culpa, mejor dicho nosotros nos vamos a ir a la cárcel si el chino no viene a estudiar" (DIVINO MAESTRO GF MAES F); "Ellos vienen a amenazarlo a uno que con el Ministerio, que van a ir a la Dirección Local" (DIVINO MAESTRO GF MAES F); "Las leyes los han protegido tanto, que son pequeños delincuentes" (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Y otra cosa que pienso que ha sido fatal para los colegios, ha sido la Ley de Infancia y Adolescencia, todo lo que inventan, entonces a ellos no se les puede llamar la atención, no se les puede sancionar, eso está prohibidísimo, no más con el hecho de que uno le diga un poquito duro en clase, entonces ya eso está mal, eso no se puede, la Ley dice, entonces son las mismas leyes del estado que facilitan que seamos como somos (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

A mí la que me parece fatal es el libre desarrollo de personalidad, porque se ha mal entendido, en que el libre desarrollo de la personalidad es dejar a campo abierto que hagan lo que quieran. Entonces yo digo si el niño no se desarrolla mejor cuando hace cosas como leer, hay no se le está desarrollando su personalidad, o se le desarrolla más cuando se pone el *piercing*, eso es como el malentendido de esa ley (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Un maestro hizo hincapié en que, junto con la norma, no hay herramientas para que los maestros confronten ciertas situaciones, con garantía de apoyo, y sin sentirse vulnerados:

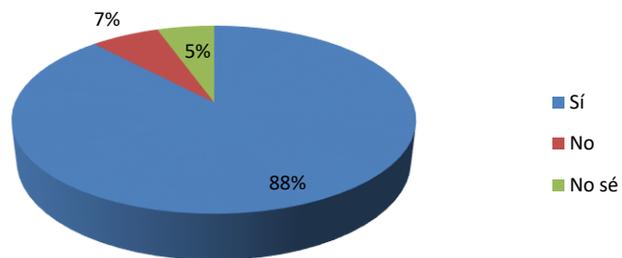
Sí hay dificultades y lo hemos comentado, en el área de Ciencias Sociales, que aquellos casos por ejemplo de peleas, y peleas duras de las niñas arrancarse las mechas, de golpearse duro, como que hay una sensación de que no tenemos mecanismos hasta cierta instancia que permitan que la cosa se resuelva, como que queda todo empantanado en orientación y como que los orientadores y los coordinadores de ahí para arriba no tienen otro mecanismo y entonces ese mecanismo cree uno que es de pronto la misma ley, la misma ley que protege el famoso y sagradísimo derecho a la educación, no puede ser vulnerado, nos toca aguantarnos situaciones como esas, cuando de pronto en otras épocas, la solución es que al muchacho se le saca del colegio pues porque no tiene interés y es obvio que él está interesado en otras cosas, esa es como un poco a ese nivel como la sensación que se tiene (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

### La construcción de ciudadanía

La Cátedra de la Paz, como se pretende implementar en Bogotá, tiene un énfasis en la cultura ciudadana. Por ello, desde el mismo diseño de la matriz categorial, este aspecto estuvo presente dentro del SISPED. Sin embargo, las indagaciones acerca de la ciudadanía no fueron directas, pues se asume que los contenidos incorporados en la Cátedra, así como las estrategias para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas, dan cuenta de este tema. La revisión de las respuestas acerca de la forma en que se relacionan los contenidos ofrecidos con la vida e intereses de estudiantes y maestros, da elementos suficientes para comprender las competencias que son más importantes para los encuestados.

De manera particular, este apartado presenta los hallazgos arrojados en la encuesta dirigida a acudientes, en la cual se formularon preguntas relacionadas con la educación y las herramientas que reciben tanto los estudiantes para ser una “mejor persona”, como ellos mismos como acudientes, para ser “mejor ciudadano(a)”.

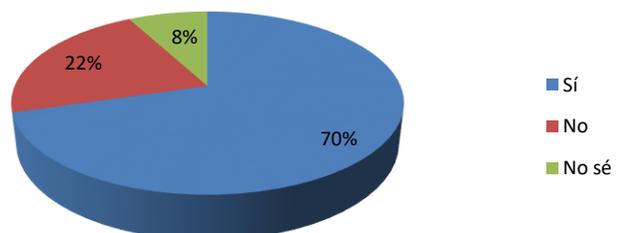
**Gráfico No. 46 - P30 Acudientes: En este año, ¿lo que aprende mi hijo sirve para que sea mejor persona?**



El 87,98% de los acudientes manifestaron que el colegio sí brinda elementos para que su hijo, o el(la) estudiante por quien es responsable, sea una mejor persona, mientras que un 6,56% considera que no. Quienes manifiestan no saber, aunque son pocos, pueden considerarse significativos, por la importancia (y sencillez) de la pregunta. Al revisar las respuestas desde la variable sexo, no hay grandes diferencias, aunque las mujeres contestaron afirmativamente (89,16%) en mayor proporción que los hombres (85,14%). Igual diferencia se encuentra en las respuestas “No sé” por sexo: las mujeres no saben en un 4,39%, y los hombres en un 8,05%.

Ahora bien, respecto a la pregunta acerca de si ellos mismos obtienen herramientas del colegio, para ser mejores ciudadanos, un alto 70,40% contestó afirmativamente; un 21,77% contestó que no, y un 7,83% contestó no saber. Las respuestas no arrojaron diferencias entre sexos, ni tampoco entre cohortes de edad.

**Gráfico No. 47 - P33 Acudientes: En este año, ¿el colegio me ha dado herramientas para ser mejor ciudadano(a)?**



En ninguno de los grupos focales hubo mayor desarrollo del tema de la ciudadanía en el colegio, salvo algunos comentarios como el de este padre de familia: "...en ese aspecto sí mi hijo ha hablado, como respetar las señales, pasar el semáforo, ya le hace reclamo a la mamá, porque a veces la mamá es a pasarse y cuando vamos saliendo con él, que es bueno esperar el semáforo, eso sí lo ha ido manejando, eso sí lo he visto" (MORISCO GF ACU M).

Los maestros y maestras, por su parte, también lo abordaron marginalmente, aunque en el colegio Llano Oriental se trató un poco más el tema, haciendo énfasis en el rol que cumple el colegio en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes:

... uno es más de enseñarles la parte académica se le inculcan otros valores, el formar excelentes personas, se le inculcan que ellos son excelentes seres humanos, y que esto, va a redundar en un desempeño en la sociedad ya sea en el barrio en la casa y todas las áreas trabajan en lo mismo (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

... el eje de nuestro PEI es gestión humana, entonces el hecho de que creamos un ambiente de familia, donde hay cercanía con el estudiante, donde nosotros además de transmitir el área de cada uno de ser transmisores meramente del conocimiento, nos hemos preocupado por crear esos canales de comunicación con los niños, por preocuparnos por su situación familiar, porque con quien anda acá en el colegio, por todo el tipo de relaciones que tiene el niño a su alrededor, entonces yo creo que eso facilita ciertas medidas que la calidad educativa mejore, bueno de pronto académicamente los resultados no sean los mejores, pero lo que decía el coordinador por lo menos estamos apuntándole a formar mejores personas (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

Sí es viable que ellos proyecten todo lo que nosotros les damos, que lo proyecten en la sociedad, en la medida que nosotros lo que buscamos es que ellos aprendan, y reconozcan al otro como una persona que tiene responsabilidades y derechos igual que ellos mismos, en la medida que los estudiantes en forma gradual vayan aprendiendo eso, pues lo van a poder si son capaces de aplicarlo acá hemos ido dando como las píldoras o el paso a paso, entonces yo creo que ya allá afuera de pronto dentro de las familias especialmente se puede ir dando esa proyección de que sí somos capaces de respetar al otro pues de pronto la convivencia y los conflictos que se generan dentro de la sociedad pueden ir mejorando gradualmente (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

## Entornos escolares

Los entornos escolares se encuentran definidos desde la normatividad vigente, mediante al Acuerdo 173 de 2005. Además, la SED ha ampliado dicha definición, como podemos observar a continuación:

Según el artículo 2 del Acuerdo 173 de 2005, el entorno escolar se define como “la zona escolar que incluye las instalaciones físicas de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, los vehículos y demás medios de transporte escolar, y las vías públicas utilizadas por los estudiantes en sus desplazamientos entre la zona escolar y sus residencias, así como los lugares externos a las instalaciones escolares donde se realicen actividades pedagógicas y eventos de recreación o deporte con participación de los miembros de la comunidad escolar”. En un sentido más amplio, los entornos escolares comprenden los espacios, tanto físicos como virtuales, en los que tienen lugar las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, entre sí y con la comunidad circundante (SED, 2017: 31-32).

Vale resaltar el énfasis que la SED imprime en las interacciones de los sujetos, pues este elemento no se contempla en la definición de la norma, que no atiende el imprescindible factor relacional. Pero, además, en una definición adicional expuesta en el Plan Sectorial de Educación, el entorno implica todo lo relacionado con la estructura social que sirve de contexto para la socialización de los sujetos estudiantes:

... entornos escolares como los espacios físicos, sociales y virtuales sobre los cuales es necesario incidir para proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes en particular, y de la comunidad escolar en general. Los derechos humanos, la convivencia, el clima escolar, las prácticas democráticas que se dan en el interior de las instituciones educativas guardan una estrecha relación con el entorno social, cultural, económico, político y ambiental en el que está inmersa la escuela (SED, 2016: 171).

Otro aspecto importante de esta definición es el entorno escolar como el escenario para la implementación de la política pública. Queda claro que el entorno es el contexto que da marco a la incidencia e implementación de acciones del sector educativo, cuando en este documento oficial se afirma que el entorno es (o comprende) los espacios de toda índole donde *es necesario incidir* para la garantía de los derechos de los sujetos.

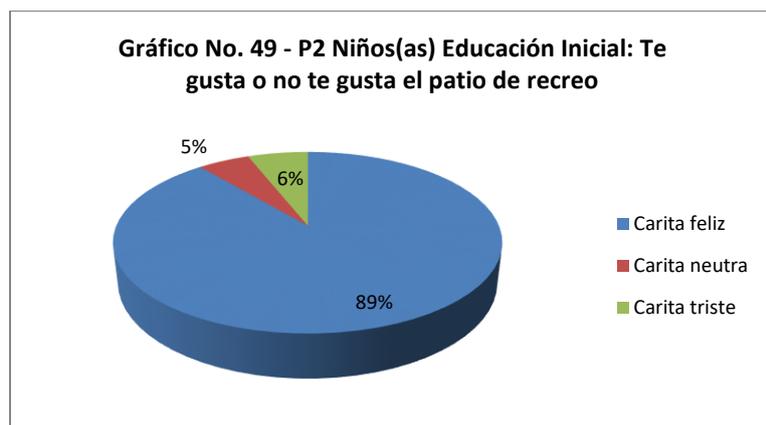
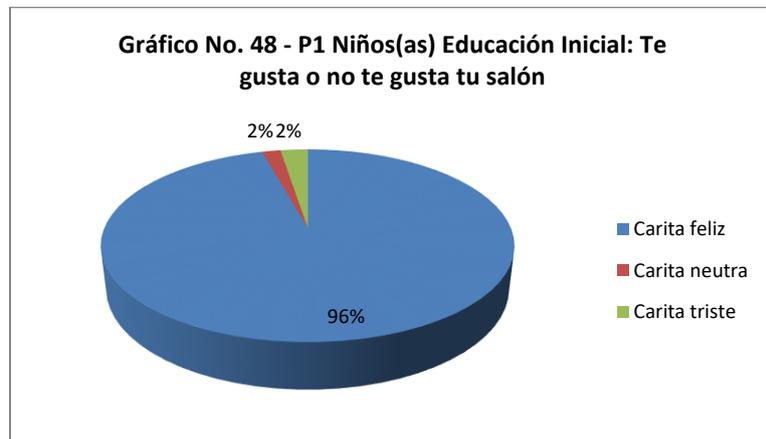
Las sub-categorías que guiaron o referenciaron la lectura son: la seguridad del entorno, la apropiación del territorio y las redes comunitarias.

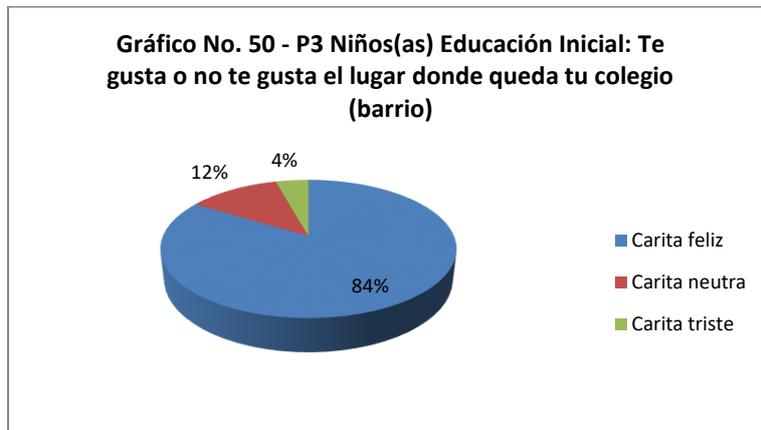
La categoría se trabajó especialmente desde la técnica de la cartografía social, pues se consideró que, al trabajar con las relaciones socio-espaciales que se generan y se construyen en los ambientes físicos del colegio y sus alrededores, se puede dar cuenta de las tres sub-categorías y de otras que pueden surgir respecto a lo espacial. Sin embargo, como veremos en el siguiente cuadro, también las demás técnicas abordaron la categoría:

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
<b>Encuesta</b>	Te gusta o no te gusta... tu salón (a. Carita feliz; b. Carita neutra; c. Carita triste)	De 1 a 5, cuéntenos qué tan seguro te sientes, marcando con una X el número que decidas, siendo 1 nada seguro (no me siento tranquilo en el entorno escolar), y 5, muy seguro (me siento muy tranquilo en el entorno escolar) (1, 2, 3, 4, 5)	El colegio, ¿implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar?		¿El colegio implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar?	¿El colegio implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar?
			De uno a cinco, califica qué tan seguro te sientes en este año en el entorno escolar, siendo 1, nada seguro y 5, muy seguro (1, 2, 3, 4, 5)		No Aplica	Marcando con una X, califique de uno a cinco qué tan seguro se siente en el entorno del colegio de su hijo(a), siendo 1, nada seguro (me siento amenazado(a) en el entorno del colegio) y 5, muy seguro (me siento libre y tranquilo estando en el entorno del colegio) (1, 2, 3, 4, 5, 6. No he estado alrededor del colegio)
	Te gusta o no te gusta... el patio de recreo (Rta. Idem.)	De 1 a 5, califica tu sentido de pertenencia en este año respecto a tu colegio, marcando con una X el número que decidas, siendo 1 que no te sientes parte del colegio y no estás orgulloso de estar en él, y 5 que te sientes parte del colegio y estás orgulloso de él (Rta. Idem.)	De uno a cinco, califica tu sentido de pertenencia en este año con este colegio, siendo 1 ningún sentido de pertenencia, y 5 total sentido de pertenencia (Rta. Idem)			Marque con una X la opción sobre qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación: Teniendo en cuenta las condiciones del entorno físico, el colegio garantiza la seguridad física de la comunidad escolar (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo; e. No sé)
Te gusta o no te gusta... el lugar donde queda tu colegio (barrio) (Rta. Idem.)	¿Este año has participado en actividades (solo o con tus compañeros de clase) dirigidas a mejorar los alrededores del colegio (por ejemplo, sembrar árboles, ayudar a pintar, ayudar a recoger basura)? (a. Sí, y creo que con esas actividades el colegio está mejor; b. Sí, pero no veo	De acuerdo con las siguientes afirmaciones en el cuadro, marca la opción que más se adecúa a tu experiencia: Este año, he participado en actividades (individualmente o con mis compañeros de clase) dirigidas a mejorar el entorno escolar físico (a. Sí, y veo que con esas actividades el colegio y su entorno ha mejorado; b. Sí, pero no veo que con esas actividades el colegio y su entorno haya mejorado; c. No he participado en ese tipo de actividades)			Marcando con una X, califique de uno a cinco su sentido de pertenencia con este colegio, siendo 1 ningún sentido de pertenencia (me da lo mismo que mi hijo(a) estudie aquí que en cualquier otro colegio en este momento), y 5 total sentido de pertenencia (me identifico con el colegio y estoy comprometido(a) con él, y me alegra que mi hijo(a) estudie aquí) (1, 2, 3, 4, 5)	

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
		que con esas actividades el colegio mejore; c. No he participado en ese tipo de actividades)				
		¿En el colegio han hablado sobre cómo evitar riesgos al usar internet? (a. Sí; b. No)	De acuerdo...: Este año, he participado en actividades (individualmente o con mis compañeros de clase) dirigidas a mejorar el manejo de espacios virtuales (internet, por ejemplo) (Rta. Idem.)			
			De acuerdo...: Este año, he participado en actividades (individualmente o con mis compañeros de clase) dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad vecina y del entorno escolar (Rta. Idem.)			
			¿En el colegio han hablado sobre cómo evitar riesgos al usar internet? (a. Sí; b. No)			
<b>Grupo focal</b>	No Aplica	¿Cómo es llegar al colegio e irse a la casa todos los días?	¿Cómo es llegar al colegio e irse a la casa todos los días?	No Aplica	¿Cómo describen las personas y las situaciones que se presentan en el entorno escolar – de mañana, de tarde y de noche?	
			¿El colegio hace actividades con organizaciones del entorno del colegio? ¿Cuáles? ¿Ustedes participan?		¿Cómo describen los parques, las calles y los espacios del entorno escolar?	
					¿Son confiables los establecimientos (tiendas, cafés internet, salones de juego) que se encuentran alrededor del colegio?	
<b>Cartografía social</b>	No Aplica	Ubicar los lugares de <u>dentro y fuera del colegio</u> , que son identificados como seguros, cómodos, bonitos y “disfrutables”; ubicar si hay personas o grupos de personas que están en esos sitios que ayudan a que sean identificados como lugares cómodos, seguros o disfrutables. Ubicar los lugares <u>dentro y fuera del colegio</u> que son considerados inseguros y feos, así como grupos de personas que contribuyen a que exista esa percepción. ¿Dónde se juega, dónde se pelea, lo que ocurre es de día o de noche, entre semana, en fin de semana? ¿Quiénes son los actores que inciden en los diferentes lugares y espacios? Todo esto, teniendo en cuenta una perspectiva de género. ¿Ha habido transformaciones positivas o negativas en los lugares señalados, desde el año pasado? ¿Qué sería necesario para transformar positivamente los espacios y las relaciones en los entornos, teniendo en cuenta lo que ya existe?				

Respecto a su gusto por su entorno físico en la escuela, los niños y niñas de educación inicial aseguran en un 95,33% que les gusta su salón de clase; en un 87,85% que les gusta su patio de recreo, y en un 83,18% que les gusta el barrio o el entorno más amplio en el que está ubicado su colegio. A las niñas les gusta el patio de recreo en mayor porcentaje (92,59%) que a los niños (85,71%), así como también les gusta más el entorno donde se encuentra el colegio donde estudian (ellas marcaron la opción carita feliz en un 88,89%; y ellos, en un 79,37%).





## El colegio desde la perspectiva de los sujetos

Para las personas quienes participaron en los grupos focales y en las cartografías sociales, el colegio es un espacio muy importante. Maestros, maestras y estudiantes pasan gran parte de sus días en el espacio que acoge la institución escolar, por lo que interesa mucho en esta indagación cuál es la vivencia de ellos respecto a su estancia allí y a la forma en que pueden producir ese espacio en tanto son las relaciones sociales que se llevan allí las que lo marcan profundamente. Presentaremos en este apartado, de manera muy sucinta, algunas generalidades acerca de cada uno de los colegios en los que se realizaron cartografías sociales<sup>24</sup> y grupos focales, de acuerdo con los testimonios de los sujetos participantes.

<sup>24</sup> Expondremos aquí sólo algunos de los mapas (dos por colegio), por cuestiones de extensión.

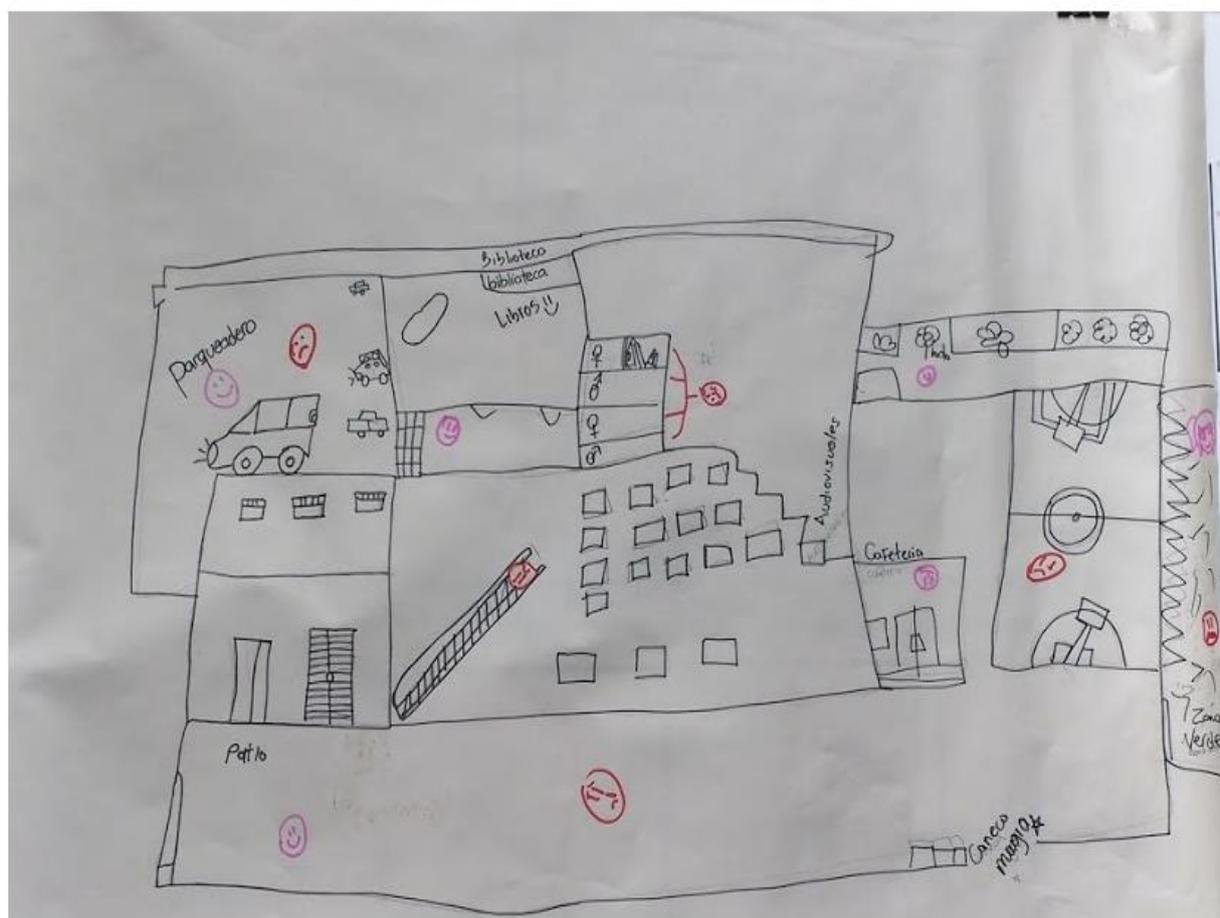
*IED Morisco.* Este colegio está ubicado en la localidad de Engativá. Respecto a los lugares en los que los estudiantes, maestros y acudientes se sienten más seguros, y/o son más agradables, se mencionaron la biblioteca y la huerta escolar como los principales (ver ilustración abajo). Un aspecto importante acerca de la huerta es el trabajo que los estudiantes imprimen a este espacio, lo cual puede dar cierto sentido de pertenencia: "La huerta [es agradable], porque hay un proyecto acá en el colegio que se llama PRAE y pues ahí llevan a varios alumnos a arreglar, regar las plantas, todo eso" (MORISCO GF EST M 11 F). El patio interno, el aula múltiple y la cancha de baloncesto (de un parque aledaño) también fueron mencionados como lugares positivos del entorno escolar. La cancha de baloncesto gusta "... pues a veces nos sacan ahí a realizar las clases de educación física" (MORISCO GF EST M 11 F).

Por su parte, los lugares menos favorables de los que hablaron se ubican por fuera de los límites del colegio, excepto una rampa que fue mencionada específicamente por niñas de primaria, pues allí las empujan y puede ser peligroso, y a propósito de una niña con discapacidad física, sobre la que una estudiante mencionó que se le dificulta mucho desplazarse en silla de ruedas y en muletas; y los baños de primaria, que no están debidamente diferenciados para niños y para niñas.



Por lo demás, los problemas asociados al espacio físico se relacionan con la administración del tiempo y el manejo de los espacios para los diferentes grupos de estudiantes: "...Otra cosa es que dicen "estar afuera" nada de... nadie puede subir, nadie puede estar en el corredor, de esas escaleras para allá uno tiene que estar es allá, no puede estar por acá, a menos que llueva ¿no?" (MORISCO GF EST M 10 F).

### Colegio Morisco - Est Primaria - Mapa

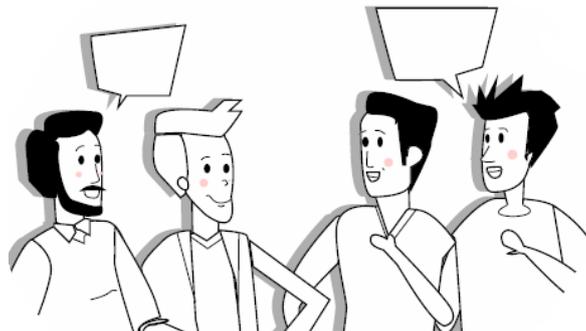


...el espacio es muy reducido no más la cancha, tenemos como que el primer curso que llegue empieza de partida ni siquiera es que se quede todo el descanso, digamos sale como por gol entonces entra otro equipo, tenemos que usar esa misma cancha como para 3 deportes y si hay intercurso tenemos que apartarnos todos y quedarnos mirando porque qué más podemos hacer; lo único que podemos hacer es sentarnos a los lados al lado de la reja, caminar de un muro a otro muro, como hace Mateo, quedarse en la cafetería como para ver algo distinto porque acá no podemos hacer mucho, de por si tenemos un potrero que está lleno de polvo y cada vez que salimos llegamos con algo negro, entonces no nos anima mucho salir a descanso a hacer actividad física sino más bien a sentarnos fuera de un aula, que estamos así (MORISCO GF EST M 10 M).

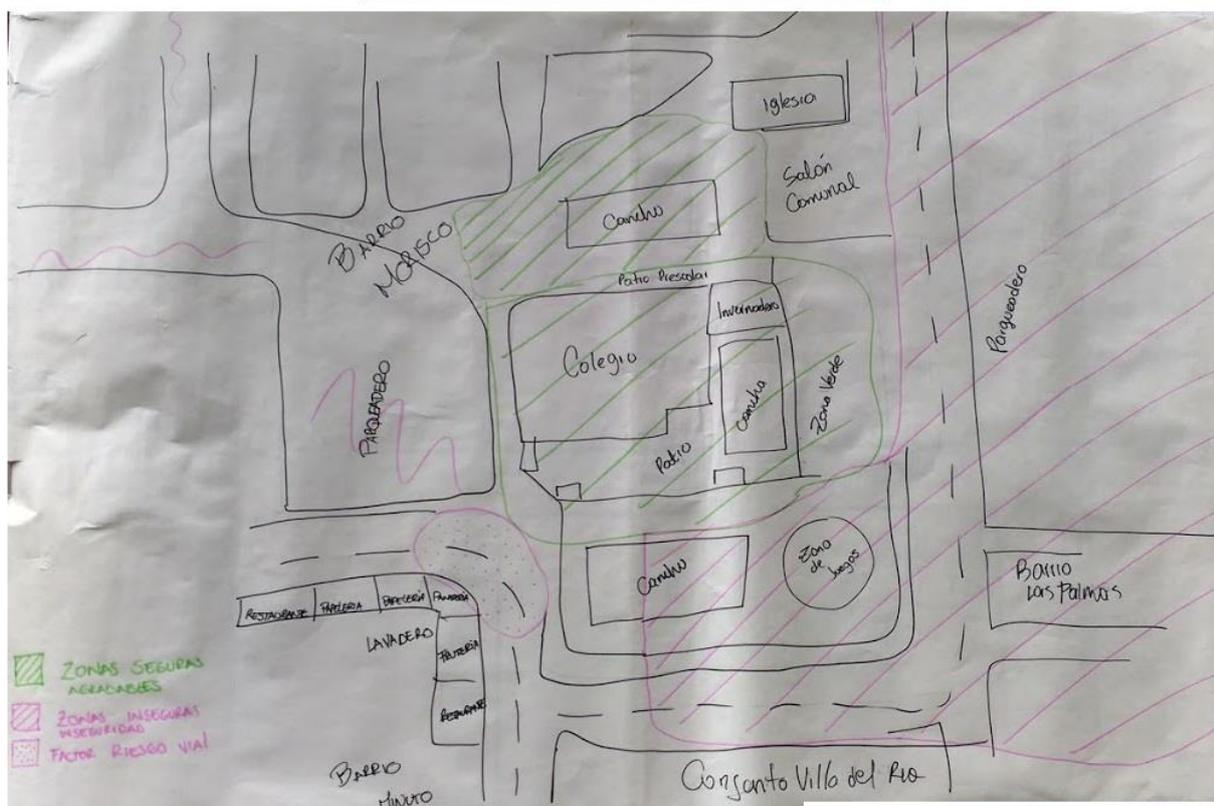
Estudiantes y acudientes hablaron acerca del barrio Morisco como inseguro, y en particular de uno de los límites del colegio. "Pues primero que todo es invasión, y no de igual forma... por decirlo así no es por discriminar, ni nada, no, pero las personas también son pesadas, o sea hay un ambiente muy pesado ahí en ese barrio" (MORISCO CAR EST M 11 F); "Digamos nosotros hemos querido muchas veces como intentar limpiar ese *grafiti*, o sea poner el muro bonito, por decirlo así ¿sí?, y no, ese es el conflicto que ellos [algunas personas de la comunidad del barrio, quienes además son barristas] quieren esa cancha y ellos dañan la reja, digamos, también hemos querido, o sea la zona verde tiene muchas partes que están ya de tierra o sea muy feo, nosotros los de once queremos pues por decirlo así, ponerla bonita, sembrar pasto y todo eso, pero podemos llegar a hacerlo, pero si ellos no lo permiten no va a ser fácil poder arreglar esa zona" (MORISCO CAR EST M 11 F); "[Las personas a las que hacen referencia son barristas] de Millonarios y Nacional, y si tú miras por la parte de allá del muro tienen todo marcado con lo de Nacional y a razón de eso se nos ha impedido de muchos años atrás que siempre se ha querido derribar ese muro para tener más apropiación del sector hacia el colegio" (MORISCO CAR ACU M). Aunque también existen percepciones diferentes:

Me gusta el entorno escolar del colegio, yo nunca veo aquí niños como en otros colegios *gaminiando* como se dice vulgarmente, no veo fumando ni siquiera, que uno si ve eso en los colegios, eso salen y están en las esquinas fumando cigarrillo; y veo como que hay seguridad, siento eso, siento que el entorno, el barrio, es seguro y veo la relación de los niños, me gusta los niños que hay en este colegio; yo los veo siempre bien arreglados, bien vestidos, bien, hay una exigencia acá que me gusta y hace que se refleje también en el barrio, porque a veces uno ve cosas raras, yo también vivo en este sector y se ve un entorno sano (MORISCO GF ACU F).

Bueno, yo sí vivo bastante retiradito, yo vivo en el bosque popular, eh Germán. Entonces, pues yo he venido a traerle el almuerzo a mi hija para la jornada de la tarde, y es bastante tranquilo el sitio y eso, pero ahoritica si quedé con alguna preocupación, ahoritica que salí de la reunión, porque precisamente la directora de curso nos estaba informando que se están presentando grupos de expendedores acá alrededor y pues que los papás que estén cerca estén pendientes como para estar haciendo la comunicación a las autoridades (MORISCO GF ACU F).



### Colegio Morisco - Cartografía Acudientes - Mapa



Acerca de cómo llegan los estudiantes al colegio, y las vivencias que tienen al respecto, presentamos estos testimonios: "...Yo vivo relativamente cerca, tengo que coger una vuelta, tengo que hacer mucha vuelta para llegar. Y pues cuando salgo a las 12 es tranquilo porque es de día bien, pero cuando salgo a las seis se pone oscuro y pues quien sabe que vaya a ser de una esquina" (MORISCO GF EST M 10 M); "...Digamos ya uno hay gente que vive ya muy lejos, que ya de aquí que les toque coger un bus, luego otro, bajarse en un bus... en una parada e irse a otro, entonces ya es como muy peligroso" (MORISCO GF EST M 10 F).

Para finalizar, otras problemáticas presentadas en especial por los acudientes, se relacionan con el tráfico automotor, el uso de drogas y el expendio de las mismas al interior del colegio: "...Aquí al frente a la salida, coge toda la curva y eso no tiene reductores. Hay veces vienen las busetas a cargar porque vienen busetas de la Pensilvania, que vienen a cargar y yo veo que ellos pasan. Las busetas porque ahí queda el paradero de la principal de esas antiguas, pero todavía siguen viniendo a cargar" (MORISCO GF ACU M).

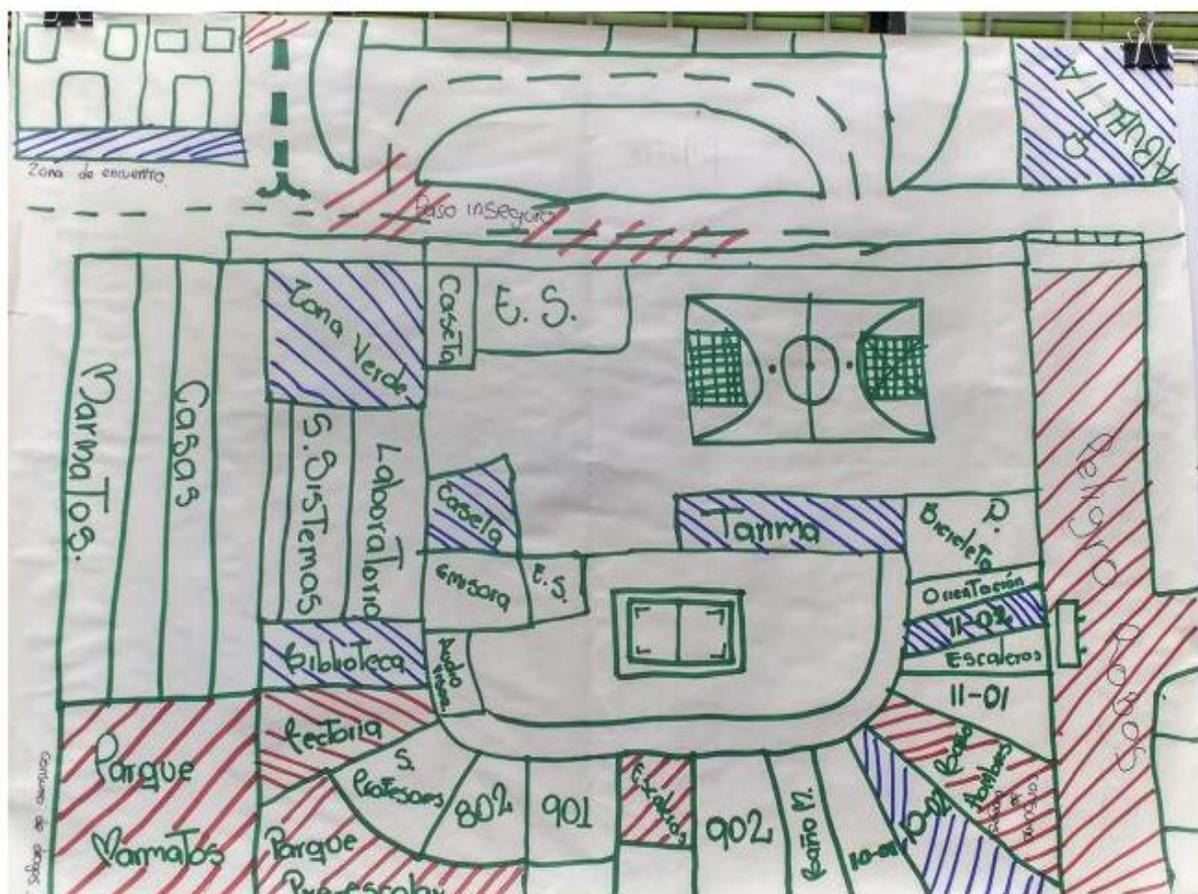
...el tema de que el brote que tenemos solamente en sector Morisco y a nivel distrito, que es el tema de la droga, es un tema bastante engorroso y desafortunadamente pues falta de concientización de algunos padres porque siempre en toda reunión que yo he tenido a donde vaya, siempre yo digo somos más los buenos que los malos, y si hay una naranja podrida puede podrir las otras, pero si nosotros estamos al tanto de esta situación y tenemos algunos niños que traen estupefacientes o lo pasan por la reja para ingresarlos, pero se ha estado encima de esta situación en los baños, incluso no sé qué pasaría con las cámaras que habían, que estaban en el ingreso del baño, no sé (MORISCO GF ACU M).

...el tema de hurto que ha habido alguno niños o niñas porque desafortunadamente si hablamos de 903 hay una niña y un niño que son los que hacen el hurto y lo sacan por la reja, entonces es lo único, en seguridad en sí, aparte de que las palmas vienen como con una referencia caótica, el único problema que nosotros hemos tenido como institución o como pertenecientes a la institución desde el momento en el que tengamos hijos acá, somos pertenecientes a la institución, es el problema de ese campo, que es un campo de la institución, que no tenemos por qué ir a pelear (MORISCO GF ACU M).

*IED Llano Oriental.* Este colegio se encuentra ubicado en la localidad de Bosa. En los grupos focales, al hablar del colegio, los estudiantes se centraron en los graves problemas de inseguridad que ahora los aquejan, como veremos en el apartado correspondiente. No obstante, en el ejercicio de cartografía social fueron mencionados distintos espacios dentro del colegio que son muy utilizados y valorados por los estudiantes. Hubo, por ejemplo, varias reiteraciones respecto a que los salones de clase son lugares agradables, tanto como la cancha de fútbol, las zonas verdes, la cafetería, la sala de tecnología y la tarima (que parece ser usada en general por los estudiantes mayores, de educación media). La biblioteca fue mencionada con énfasis, y las escaleras que llevan a ella, pues allí departen los estudiantes. Los baños de mujeres fueron mencionados a propósito de que las niñas se reúnen allí durante los recreos. Además, los estudiantes mayores mencionaron (y ubicaron en el mapa) a una persona —“la abuelita”— quien tiene el papel de intermediar entre el colegio

y el barrio, haciendo mandados y vendiendo golosinas. La siguiente ilustración, elaborada por estudiantes de educación media, es muy completa:

### Llano Oriental - Est Media - Mapa



Los maestros, por su parte, mencionaron que la sala de profesores es un lugar muy agradable, donde pueden incluso descansar; mientras los acudientes fueron quienes mencionaron la huerta escolar como un sitio agradable del colegio. A propósito de los sectores aledaños al colegio, los participantes de la cartografía mencionaron el parque Tibanica y el humedal como espacios agradables, aunque algunos acudientes manifestaron que, al mismo tiempo, son grandes focos de inseguridad: "... el humedal porque queda muy lejos y es muy encerrado, peligroso. De noche no nos arriesgaríamos a estar ahí, por eso colocamos que es bonito y es feo..." (LLANO ORIENTAL CAR ACU F).



En el grupo focal realizado con estudiantes de educación media, surgió una rica conversación acerca de lo que les da miedo alrededor del colegio, y estos son algunos de sus testimonios: "Es que aquí al frente se la pasan un poco de ñeros, y ahí han robado a personas" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "Y ahí uno que vende empanadas a 200 y da como miedo" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "Y es que uno no sabe qué le metan, de pronto droga a eso" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "[acerca de un parque que es utilizado para realizar actividades de jornada extendida] los martes son feos porque llega el Carlos Albán y el Mazuera a hacer su Educación Física y pues no nos dejan" (LLANO ORIENTAL GF EST M M).

Yo vivo un poco alejado y no me han robado, pero hace como tres semanas, un amigo me vino a recoger, él es de Millonarios, se vino con la camisa de Millos, y ese día yo no le había dicho que yo no vine, el llegó acá y como acá hay unas barras de Nacional, entonces el vio que lo estaban mirando como feo y se fue, y lo cogieron en los conjuntos de allá y pues lo cascaron (LLANO ORIENTAL GF EST M M).

Para finalizar, este fue uno de los pocos colegios en los cuales se mencionó alguna organización artística y cultural reconocida en el entorno: "El Chiminigagua es como un lugar, donde va todo tipo de personas a bailar, y todo el tipo de artes escénicas y todo ese tipo de cosas, y a veces vienen acá a hacer presentaciones" (LLANO ORIENTAL GF EST M F).

*IED Instituto Técnico Internacional.* Se encuentra localizado en Fontibón. Como en el caso del colegio anterior, en el taller de cartografía social hubo menciones a diversos espacios; en algunos de los cuales llaman la atención los usos. Como en la mayoría de colegios, la biblioteca es uno de los espacios más agradables; los niños y niñas de transición<sup>25</sup> lo mencionaron, así como una estudiante de grado undécimo, quien manifestó que está cerrada con bastante frecuencia.

---

<sup>25</sup> En este colegio se realizó un ejercicio de cartografía social con niños y niñas de transición, al no haber participación de grupos de primaria.

Por otra parte, a los estudiantes les gusta la tarima del colegio y una escalera, porque en esos lugares practican *parkour*, y desde la tarima, además “se ve todo” (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL CAR EST BS 7 M). También mencionan el polideportivo, el salón de teatro, la cancha, la cafetería y los baños, “o sea, porque está el espejo” (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL CAR EST M 11 F).

### Colegio Instituto Técnico Internacional - Est Secundaria - Mapa



Respecto a los lugares relevantes alrededor del colegio, se mencionó el parque y un billar, al que van algunos estudiantes. Una maestra manifestó que hay una conexión con la calle que puede generar mucha inseguridad:

... A mí me parece súper feo, digamos que, creo que es como una política que el funcionamiento del colegio sea en reja y no sea en muro, porque digamos que el entorno se torna peligroso para los niños que están aquí, porque digamos que cuando uno tiene que hacer los acompañamientos eso es un complice cuidar, estar uno en la puerta para que los niños de afuera o las personas de afuera no le pasen cosas a los chicos (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL CAR MAES F).

Los acudientes, en el grupo focal realizado con ellos, expusieron posturas diferentes respecto a la sensación de seguridad que les genera el entorno escolar. Mientras unos dijeron que: "Bueno pues yo establecimientos así malo no he visto por aquí" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU M), "...hay sitios donde se presta el Internet, pero son sitios familiares..." (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F) y "no se ha visto nada malo en los entornos" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F); otros aseguran: "el entorno en el que estamos ahorita hablando con la rectora ella decía que están lanzando papeletas acá a niños o sea, el entorno es muy tóxico" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F); "aquí a los alrededores que cantidad de muchachos afuera estén tratando pues de llevarse a los niños y de pronto de involucrarlos en las drogas" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F), y "yo estoy de acuerdo que suban la reja para que los niños no se sigan botando aquí sustancias y de que de pronto entre gente que es ajena al colegio" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F).



Lo positivo pues vendría siendo la huerta, ósea ayudamos con la ecología se podría decir un buen ecosistema, buen ambiente, huele bien, lo mismo que acá, acá hay frutos, zanahorias, naranjas. Aquí lo de las bicicletas, algunas personas las guardan, porque algunos estudiantes vivimos muy lejos entonces se vienen en bicicleta y las guardan ahí. La biblioteca pues tenemos un amplio repertorio de libros que nos permiten digamos tener un amplio conocimiento de cualquier cosa, hasta ciencias humanas, cuentos y novelas bachillerato etc., entre otras cosas. La cancha aquí pues jugamos voleibol es como parte de recreación para nosotros digamos compartir con nosotros, el patio interno es muy bueno porque digamos una gran parte de los estudiantes se sientan ahí a compartir estos dos serian para compartir, digamos la cafetería donde tenemos amplia variedad, ahí podemos comer entre frutas y otras cosas (VEINTE DE JULIO CAR EST M).

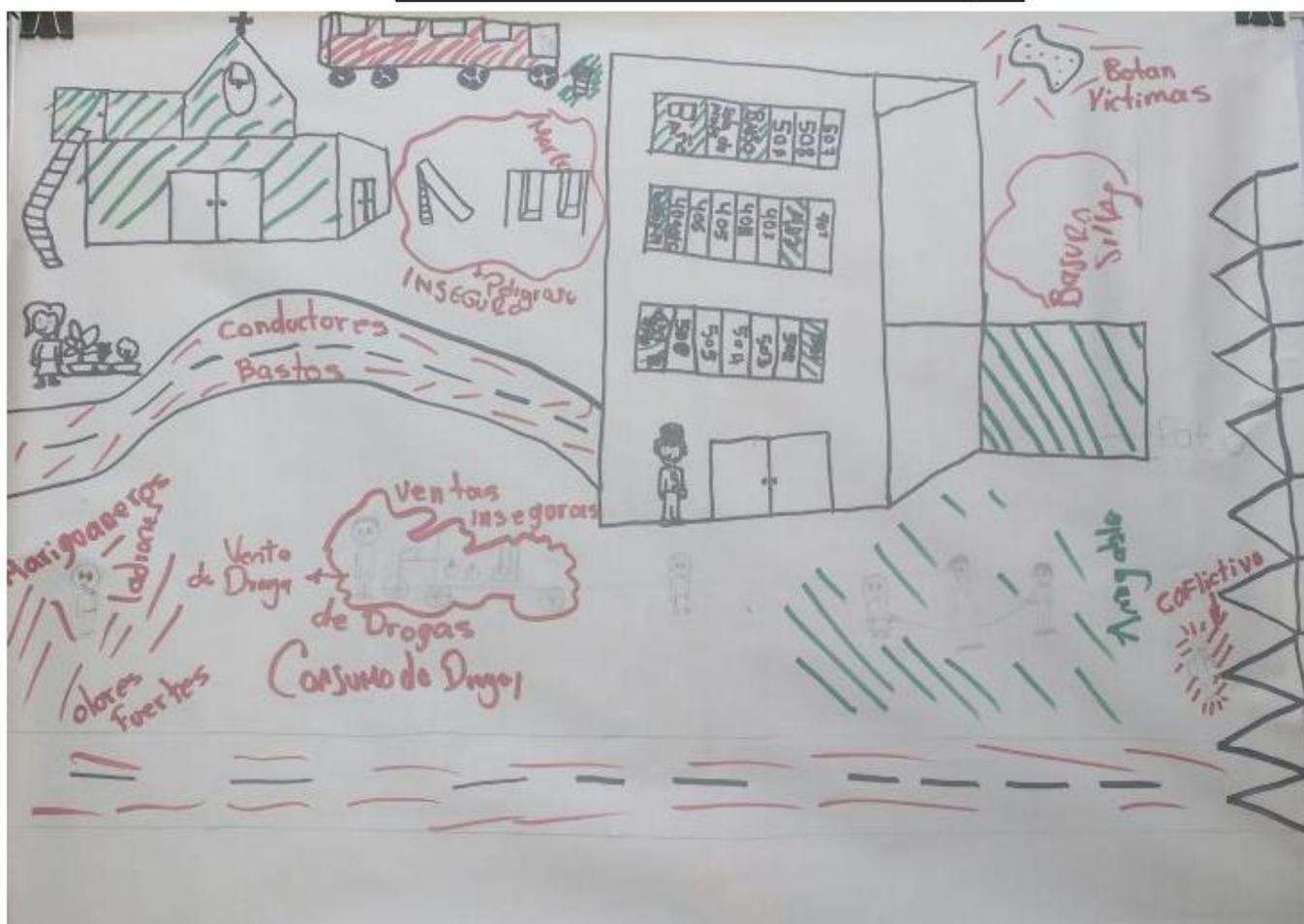
**Colegio Veinte de Julio- Est Media - Mapa**





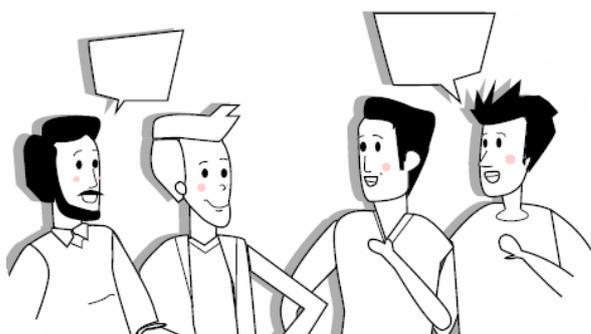
*IED Gerardo Paredes.* Este colegio está ubicado en la localidad de Suba. En el desarrollo de la cartografía social, los participantes manifestaron que el colegio es un lugar de seguridad en contraste con muchos otros lugares del entorno; "...Todas las sedes de los colegios, los estudiantes se sienten protegidos" (GERARDO PAREDES CAR MAES F). Una estudiante de primaria refirió que le gusta el colegio "... porque estamos en grupo, y no nos puede pasar nada, podemos compartir con compañeros" (GERARDO PAREDES CAR EST BP 5 F). Así mismo, en su grupo del taller otros compañeros aseguraron que la iglesia también es un lugar seguro y agradable (y silencioso), y el parque, porque hay policía. No hicieron mayores alusiones a espacios del interior del colegio, pero este es el mapa que elaboraron:

**Gerardo Paredes - Est Primaria - Mapa**



Nótese que en efecto el colegio aparece como un lugar cerrado en sí mismo, rodeado en general de lugares y situaciones riesgosas (el color rojo denota peligro dentro de las convenciones trabajadas). Las mayores problemáticas son los robos que se cometen justo en las zonas limítrofes del colegio, y el consumo de drogas:

...A la salida a muchos compañeros los han robado, vamos así todos saliendo y especialmente en la parte de la plaza, esta zona, la iglesia, todos vamos así súper apretados porque los carros pasan prácticamente encima de nosotros, nosotros pasamos encima de los otros y todos así vas normal cuando de repente te roban y quedas como, pero estoy en el colegio todavía, estoy saliendo apenas del colegio, llegan y es como “páseme lo que tenga” (GERARDO PAREDES CAR EST M 11 F).



...lo que si encuentro es que hay sectores que generan como más tipo de conflicto en el sentido del tipo de sector que opera la gente, me explico, por el lado de la plaza, la gente de la plaza pelea entre ellos y tienen sus cosas, por otros sectores hay mucha gente que ha llegado, aquí hay mucha multiculturalidad, hay sectores donde es imperio de los costeños, entonces la tomata y el escándalo desde el viernes. Hay otros sectores, digamos lo que sí es general, no solo en Suba sino yo pienso que en toda Bogotá es lo de la dosis diaria, la marihuana está en todas partes, yo voy a todos los parques del barrio con los muchachos a hacer clase, pero el sitio donde más con toda certeza venden y consumen droga es en el del CAI, paradójicamente donde está la policía (GERARDO PAREDES CAR MAES M).

El siguiente mapa, elaborado por docentes, presenta la complejidad del entorno escolar del colegio Gerardo Paredes, el cual, como se puede observar, tiene varias sedes.

### Gerardo Paredes - Est Secundaria - Mapa





atractiva para nuestros vecinos, y que los jóvenes ven que listo podemos estudiar y pasar, también han cambiado dinámicas en lo relacional con los vecinos, con nuestros usuarios por llamarlos de alguna manera, y ahí empieza como al interior del colegio, se han generado dinámicas de participación diferentes (...) nosotros estamos viviendo en las escuelas el tema de desplazamiento porque a nosotros nos llegan los niños, hijos de desplazados, hijos de desmovilizados, el tema por ejemplo la movilización de personas de Venezuela y eso genera otras cosas como que los niños están un mes, dos meses y se van, entonces la permanencia, la movilidad, temas de deserción que eso ya impacta directamente el desarrollo académico escolar (GERARDO PAREDES GF MAES F).

*IED Divino Maestro.* Este colegio se encuentra ubicado en la localidad de Usaqué, y también, como el colegio anterior, cuenta con tres sedes. Así, el ejercicio de descripción del entorno escolar se tornó más complejo, pues cada sede tiene una infraestructura particular. Respecto a lugares agradables del colegio, por ejemplo, se mencionó en la sede A, el auditorio y el salón de informática; en la sede B, el laboratorio, el patio más grande y los “señores que venden afuera”; y en la sede C, el comedor. En general, los estudiantes participantes de la cartografía social mencionaron como un buen lugar la biblioteca (para jugar ajedrez), los salones de clase, la sala de sistemas, la cafetería y el parque (fuera del colegio) al que deben ir a tomar la clase de educación física. Aunque puede haber una percepción de inseguridad fuera del colegio, en su interior se conforma como espacio protector:

Yo pienso que también tiene que ver algo, con el tipo de organización que hay dentro de las sedes, o de la normatividad, o de cómo se siente, que los muchachos saben que dentro del colegio no se reproduce eso, pero uno si escucha clarito que le pegaron a no sé quién y al otro día otro no se quien, un ejemplo, pero dentro del colegio digamos que se ha mantenido y no sé si es algo que, sea intencional en nosotros, pero no se siente, no tenemos por lo menos no tenemos un campo de guerra dentro del colegio, pero se sabe que a fuera si hay muchos inconvenientes (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Los estudiantes de básica secundaria, en su grupo focal, fueron claros es que les preocupa los tiempos de salida del colegio, pues el entorno es bastante peligroso:

Digamos en la jornada tarde nos cambiaron la hora de salida porque digamos antes estábamos saliendo a las 6:15 y ahora nos están haciendo salir, solo por orden del rector, a las 6:30. Pues nosotros decimos que es muy peligroso digamos para la gente que vivimos lejos, y como tal para tofo el colegio porque pues los robos, las pandillas. No nos parece que nos hagan salir tarde (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F).

... yo quería decir algo sobre la inseguridad, porque entras y todo está súper bien, pero luego sales y pues la vez pasada estaba con un compañero, entonces llegó se puede decir como un ladrón, un ñero así, llegó a decirle que le mostrara que horas eran, entonces le dijo que no, que no tenía celular, como se le veía el celular. Entonces dijo no en serio muéstreme que horas son, el tipo estaba como fumado no sé algo así. Le dijo no tengo celular y no le voy a decir que horas son, el *man* le preguntó ¿usted de donde es? Él le dijo del Codito, entonces dijo ¡ah bueno! Todo bien que yo también soy de allá, casito lo roban. A una amiga también la vez pasada le intentaron rapar el celular, saliendo del colegio a este lado, por esta calle. A la salida ya es como esa calle hay como muchos ladrones" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F).

...ellos tienen su grupo, pero una vez cuando yo iba saliendo del colegio, iba bajando con unos amigos, los encontramos a ellos ahí, nos dijeron ¿quieren? Nosotros no la verdad es que no. Decían esto les hace bien. Dijimos no gracias y nos han insistido una o dos veces más (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 M).

Una maestra complementa:

Este año por ejemplo se han presentado muchos problemas, pero por el entorno del colegio, lo que pasa en el entorno del colegio entra y repercute en lo que está pasando, entonces que hay pandillas por fuera del colegio y eso intenta reproducirse al interior, pero yo no pienso que sea algo que nazca del colegio, sino es todo eso que nos está afectando y como que intenta permear la convivencia en el colegio (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

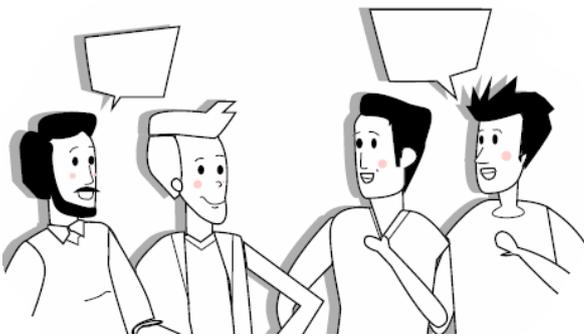
### Divino Maestro -Est Secundaria - Mapa



Los problemas principales se relacionan con la existencia de pandillas que permean el colegio. En el grupo focal de maestros, este tema se tomó en extenso, por lo que exponemos aquí parte del diálogo desarrollado:

Es que es tan difícil porque ellos tienen sus grupos que vienen desde sus barrios, allá tienen las pandillas y aquí en el colegio no sucede, pero salen de pronto y van allá, y al otro día uno sabe. Igual uno como maestro no se puede meter en medio de dos pandillas como pa' qué o por qué, entonces ellos buscan lugares apartados, se agarran, pero eso queda como fuera del colegio (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Yo pienso que, digamos el trabajo de nosotros ha sido frenar eso, todo eso intenta entrar, pero como que el colegio frena, frena, frena, porque o sino imagínese. Por ejemplo, afuera del colegio en nuestra sede, se ven personas impresionantes, se ven grupos unos con perros, casi como que los perros intentan empezar a pelear y uno sabe que hay niños que se van con estos, y uno ve como que geográficamente inclusive deben tener hasta algún tipo de organización, entonces es de pronto como que eso que pasa allá esos problemas, no se sientan en el colegio (DIVINO MAESTRO GF MAES F).



Lo que dice Adriana se enmarca mucho en la sede B, a la hora de la salida es espantoso ver las caras, las pintas, que uno por las pintas los saca, aquí también los ve uno que salen y la niña que está con el uniforme va y se le bota en los brazos, y el fuerte beso y el amacice ahí, entonces uno saca conclusión. Lo que dice Julita, no es una cosa que se arme en el colegio, sino que viene del barrio, del sector acá. Entonces la gran inquietud que nosotros tenemos es como neutralizarla, se han hecho acciones, por ejemplo, sistemáticamente hemos avisado a la policía, y en una que otra ocasión vienen y nos ponen un policía bachiller a la salida, uno o dos díitas y ya, y vuelve a presentarse una pelea o un conflicto y vuelve otra vez el policía bachiller, pero que sea una cosa del Gobierno, del Estado, que le afane la seguridad de los niños no (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

Uno no lo nota, uno solo y ya ocurrió inclusive en la sede B, jornada tarde, unos pandilleros entraron, se saltaron la reja y estaban en el patio ya, o sea si eso llega a pasar, entonces uno dice qué control, ¡nos jodimos! Fue invadida la escuela por la pandilla, por esta cuestión, y eso alarmó de tal manera que hubo inclusive, hasta roces entre el Rector y el Coordinador, y el profesor, porque el profesor pide que se aclare, que se intervenga en esa situación, pero eso pasa, el sector es duro, el sector es fuerte, y en el colegio sabemos nosotros que hay chicos que pertenecen a las pandillas y pertenecen a las bandas, y uno los identifica fácilmente, pero le toca a uno ser muy prudente, pues por su propia seguridad y por la seguridad de la comunidad (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

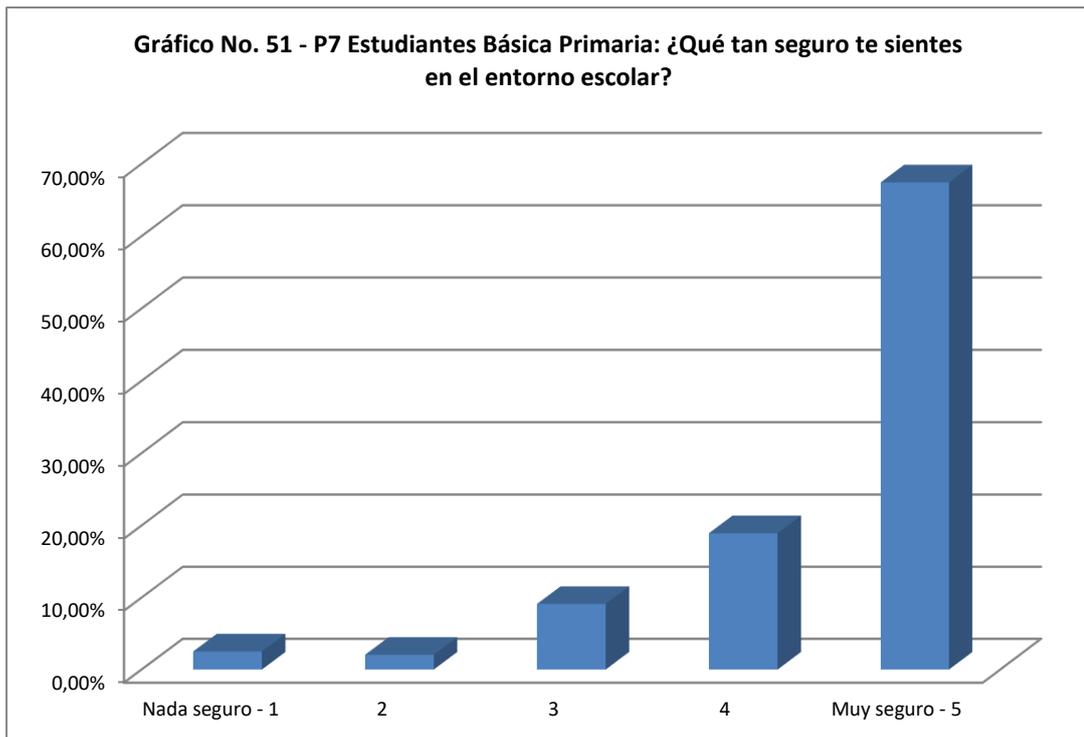
Así mismo, la dinámica del entorno escolar no es únicamente relacionada con la inseguridad. "Como el espacio es muy reducido, hacen en Servitá (ver mapa arriba) la clase de educación física" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F). Otra estudiante considera:

...yo creo que está bien situado, que la mayoría por el entorno aquí comercial y todo eso, entonces no hay excusa como para llegar tarde, y también que digamos aquí en los baños las muchachas que hacen el aseo, a veces en los baños no sé cómo que se provocan cosas algo así, y ellas también están pendientes como del orden y avisan. O sea no solamente son los celadores, digamos yo me acuerdo que en la sede de allá hay dos puertas, una para el garaje y otra para la entrada, entonces allá había dos celadores hay mucha seguridad para que no se salgan (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F).

La dinámica interna del colegio, por su parte, ha requerido tomar acciones para un mayor control de las relaciones de los estudiantes en el espacio disponible: "... porque entraban a los salones y era más difícil de controlar, mientras que en el primer piso cierran los salones y todos en descanso" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "porque hubo problemas de convivencia entonces dijeron mejor todos reunidos para poderlos observar más, para podernos tener como más atención a todos, estando en los tres pisos se dispersaban mucho y se cometían faltas" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F).

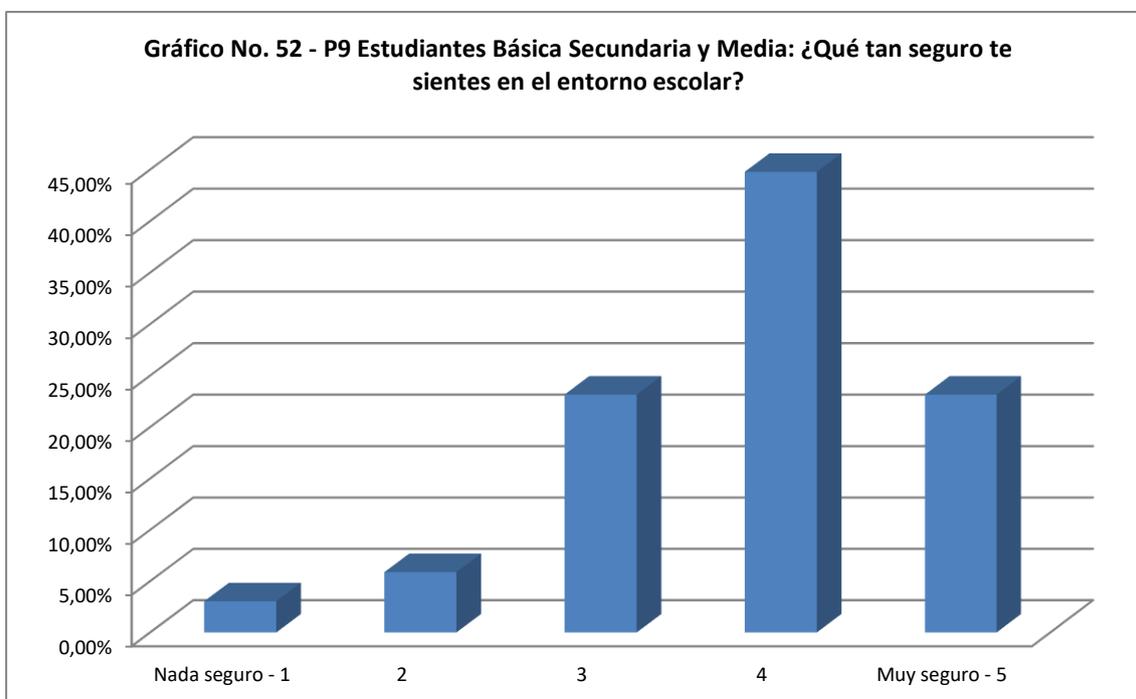
## La seguridad en los entornos escolares

Respecto a la seguridad en el entorno escolar, de acuerdo con la encuesta realizada, un 67,43% de los estudiantes de básica primaria quienes diligenciaron la encuesta se sienten muy seguros; y un 2,51% nada seguros.



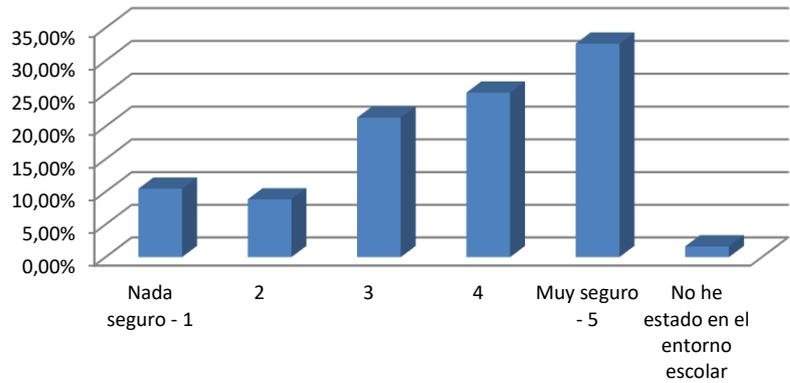
Como dato interesante, los niños y niñas de segundo grado son quienes más seguros se sienten en su entorno escolar, pues contestaron la opción 5 en un 87,30% (20 puntos porcentuales arriba del promedio), aunque al mismo tiempo son los que más porcentaje tienen en la opción 1 (nada seguro), con 4,76%. Por su parte, las niñas manifiestan un mayor grado de inseguridad en el entorno escolar: el 6,06% de ellas marcaron las opciones 1 y 2, en contraste con el 2,28% de los niños que marcaron esas mismas opciones. Además, se manifiesta una mayor vivencia de la seguridad en la jornada de la tarde, con un 71,79% de respuestas en nivel 5 (muy seguro y tranquilo).

El alto nivel de seguridad vivido por los estudiantes de primaria, contrasta con el expresado por los estudiantes de básica secundaria y media:

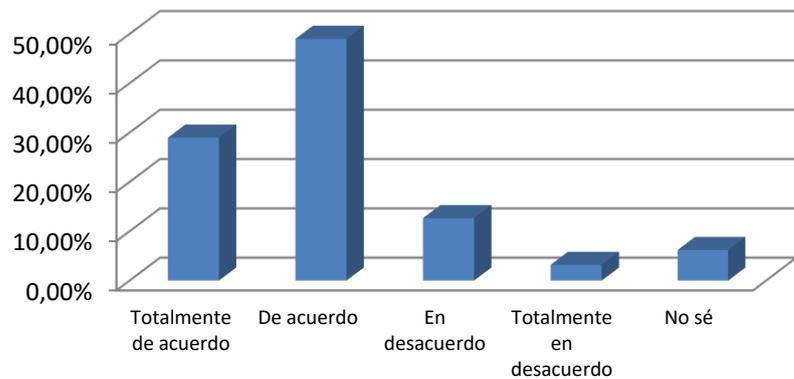


En estos niveles educativos, los estudiantes en general experimentan una mayor inseguridad en el entorno escolar. Destacamos el hecho de que los varones consideran que se sienten muy seguros en un porcentaje (17,98%) muy por debajo de las mujeres (27,09%). Los adolescentes de sexto grado son quienes sienten mayor seguridad, pues un alto 40,51% de los encuestados de este grado marcaron el nivel 5 de respuesta, muy por encima del promedio de todo el grupo de estudiantes. Quienes más marcaron la opción 1 (y por lo tanto, manifiestan vivir una mayor inseguridad), son los estudiantes de grado undécimo, con un 6,41% de respuestas en esta opción. Además, en secundaria y media se vive un mayor nivel de seguridad en la jornada de la mañana, con un 67,21% de respuestas en nivel 5 (muy seguro y tranquilo).

**Gráfico No. 53 - P8 Acudientes: ¿Qué tan seguro se siente en el entorno escolar?**

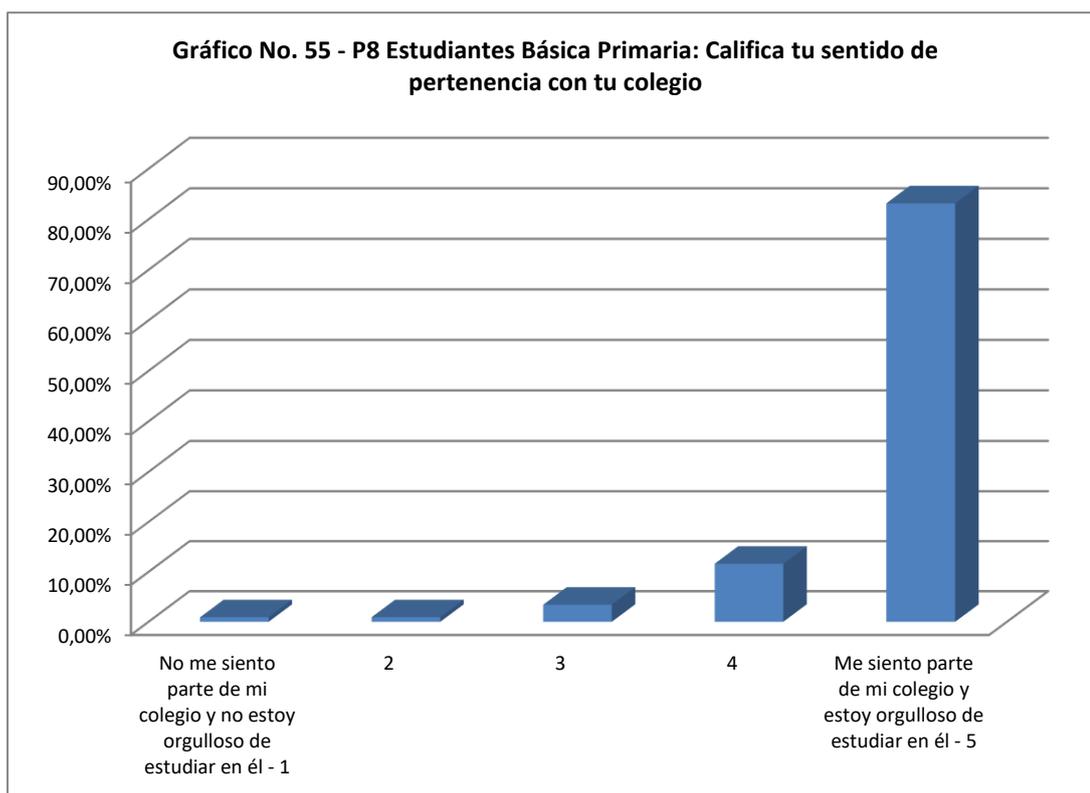


**Gráfico No. 54 - P9 Acudientes: Teniendo en cuenta el entorno físico, el colegio garantiza la seguridad física de la comunidad escolar**



Llama la atención el alto porcentaje de acudientes que marcaron la opción 1 (nada seguro), en comparación con los estudiantes de primaria, secundaria y media. Mientras que un 2,51% de los niños y niñas de primaria afirman que se sienten nada seguros, y un 3,04% de secundaria y media marca esa opción, un 10,47% de los acudientes afirman no sentirse nada seguros en el entorno escolar. No obstante, parece haber confianza entre quienes diligenciaron la encuesta, de que el colegio puede garantizar la seguridad física de toda la comunidad escolar, pues un 77,96% de encuestados marcó las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” a la afirmación correspondiente.

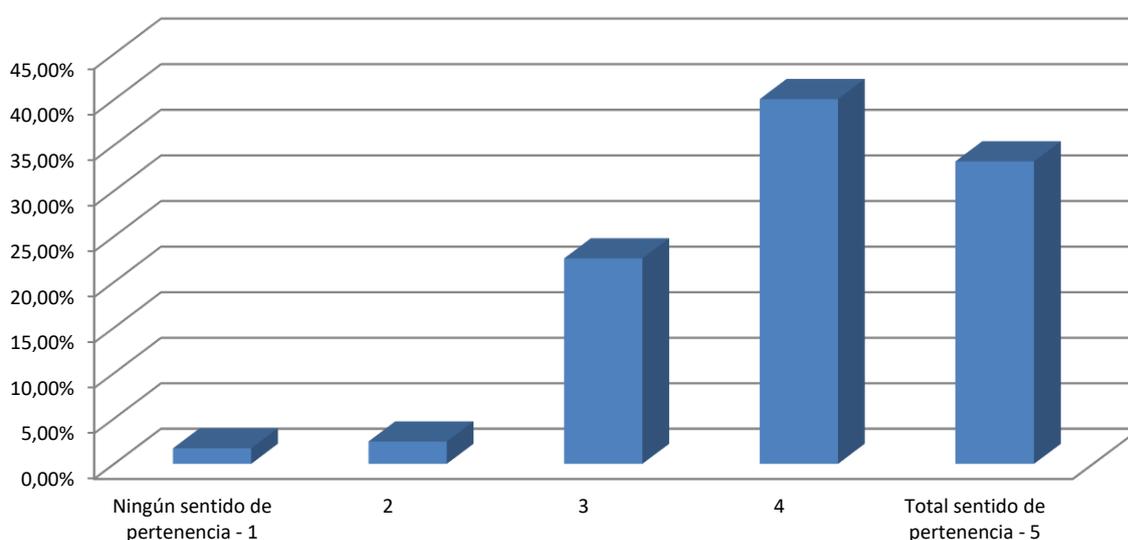
### El sentido de pertenencia de los sujetos escolares por el colegio



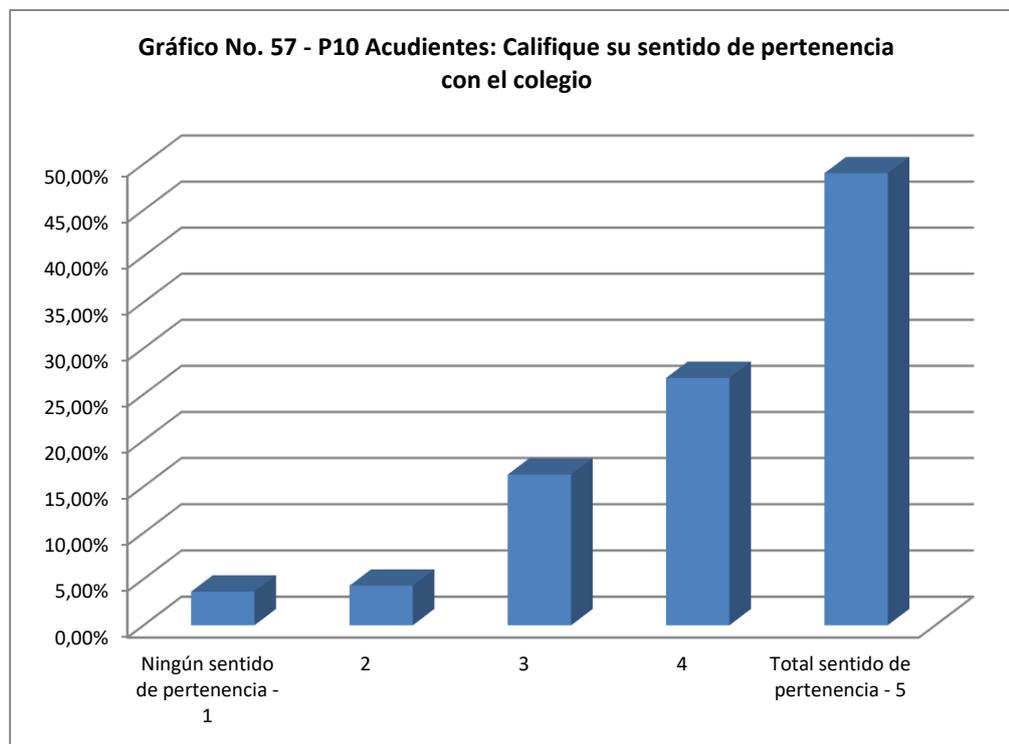
El sentido de pertenencia con su colegio que manifiestan los estudiantes de básica primaria encuestados es bastante alto: un 83,14% de ellos calificó su sentido de pertenencia con 5, es decir, manifiestan sentirse parte de su colegio y estar orgullosos de estar estudiando en él; un 11,62% lo calificó con 4; un 3,42% con 3; un 0,91% con 2. Otro 0,91%

calificó su pertenencia con 1, es decir, no se siente parte del colegio y no está orgulloso de estudiar en él. Dos personas de primaria estudian en jornada nocturna, y calificaron con 5 su sentido de pertenencia, con lo cual la jornada nocturna presenta el mayor sentido de pertenencia. En la jornada de la tarde, un 89,74% marcaron la opción 5, y en la de la mañana, el 80,63% tienen nivel 5 de pertenencia.

**Gráfico No. 56 - P10 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Califica tu sentido de pertenencia con tu colegio**



Respecto al sentido de pertenencia de los estudiantes de básica secundaria y media, hay grandes diferencias con primaria, en tanto los grados del sentido de pertenencia se distribuyen mucho más en estos niveles educativos. Estos estudiantes marcaron la opción 5 (total sentido de pertenencia), en un 33,21%; la opción 4, en un 40,04%; la opción 3, en un 22,58%; la opción 2, en un 2,47%. La opción 1 (ningún sentido de pertenencia) fue marcada en un 1,71%. En este grupo de estudiantes no hay grandes diferencias por sexo en cuanto al sentido de pertenencia, pero sí es relevante que los y las estudiantes de undécimo grado tengan un porcentaje de pertenencia en el máximo nivel (41,03%) bastante por encima del promedio. Así mismo, hay un mayor sentido de pertenencia en la jornada de la mañana, con un 56% de respuestas en nivel 5 de pertenencia; la jornada tarde, tiene un 30,29% en nivel 5 de pertenencia, y la jornada única tiene en este nivel un bajo 13,71%.



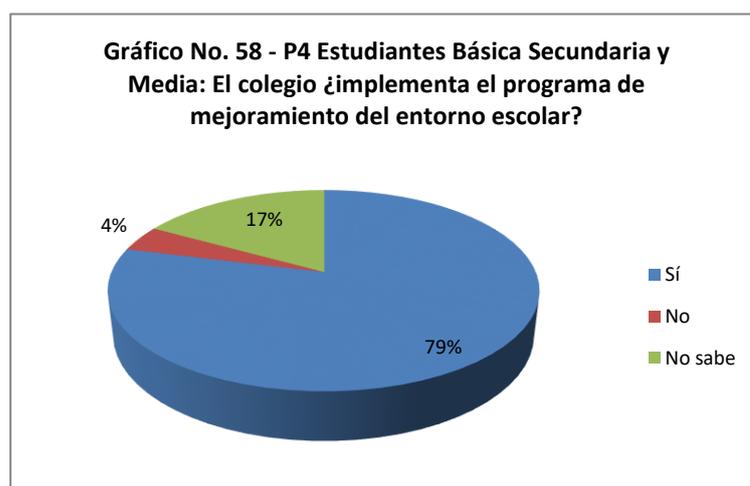
Hay un alto sentido de pertenencia, pues la opción 5 representa el 49,00% de las respuestas a la pregunta, que se detalló explicando que la opción 1 es “Me da lo mismo que mi hijo estudie aquí que en cualquier otro colegio en este momento”, y la opción 5 es “Me identifico con el colegio y estoy comprometido(a) con él, y me alegra que mi hijo estudie aquí”. En un análisis detenido con la variable sexo, encontramos grandes diferencias en esta opción 5: las mujeres respondieron esta opción en un 53,16%, mientras que los hombres lo hicieron en un 39,01%.

Hay dos aspectos relacionados con el sentido de pertenencia de los acudientes que es interesante explorar: en primera instancia, quienes marcan en la pregunta 31 (los profes y los directivos me respetan) las opciones “Siempre” y “A veces”, afirman tener un mayor sentido de pertenencia con la IED (82,13%), que los que marcaron las opciones “Casi nunca” o “Nunca” en esa afirmación (56,67%).

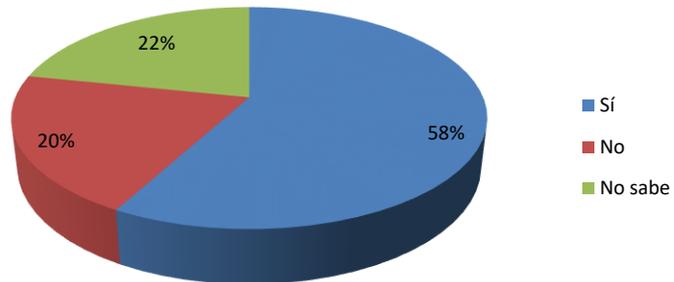
En segunda instancia, quienes dicen que la IED les da herramientas para mejorar la convivencia con su hijo, en la pregunta 32, manifiestan mayor sentido de pertenencia con el colegio, que quienes aseguran que la IED no les brinda dichas herramientas. La diferencia es de más de 10 puntos porcentuales.

## El Programa de Mejoramiento de los Entornos Escolares

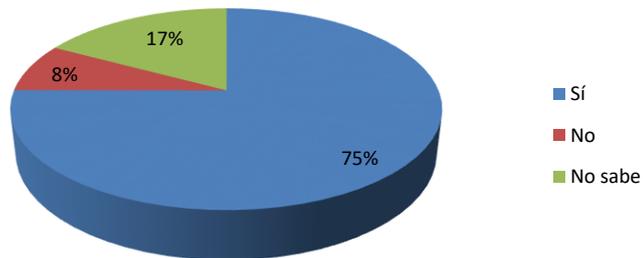
Este programa es uno de los más importantes dentro de las acciones de la línea estratégica EERRP. “El Programa Integral para el Mejoramiento de los Entornos Escolares busca que las instituciones educativas y sus entornos escolares sean espacios protectores en los que los niños, niñas y jóvenes se desarrollen y alcancen su máximo potencial con el mayor grado de bienestar posible. Así mismo, busca garantizar espacios físicos, sociales y virtuales seguros, en los que predominen la garantía y protección de los derechos humanos de toda la comunidad educativa, y en este sentido contribuir al proceso de escolarización de los estudiantes, reducir la deserción escolar, mejorar el desempeño escolar y aportar a la construcción de territorios en paz” (Vives, 2017: 78). La meta para el cuatrienio es de 30 entornos escolares de colegios oficiales intervenidos como parte de una alianza con 18 entidades de orden nacional y distrital (Vives, 2017: 73).



**Gráfico No. 59 - P5 Maestros y Directivos Docentes: ¿Este colegio implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar?**

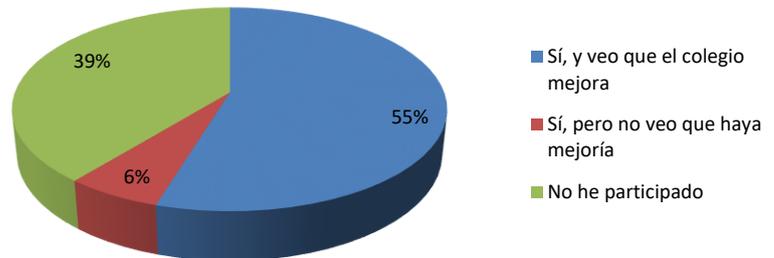


**Gráfico No. 60 - P2 Acudientes: ¿Este colegio implementa el programa de mejoramiento del entorno escolar?**

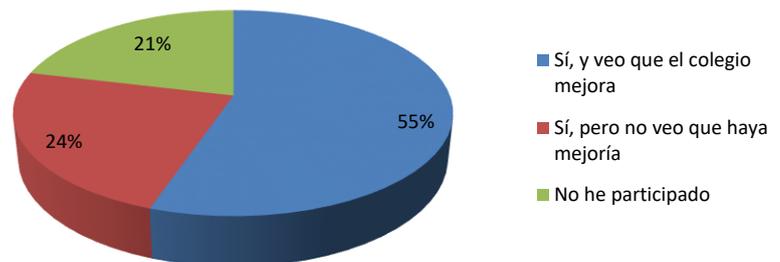


De forma similar a lo que ocurre con la Cátedra de la Paz, los sujetos sugieren que se está implementando, cuando es posible que no ocurra aún. De hecho, como vimos más arriba, la meta del cuatrienio son 30 IED con implementación del programa, siendo hasta ahora 8 en 2016 y 8 en 2017 (Vives, 2017: 78), por lo que es muy poco probable que el programa tenga tan alto nivel de cumplimiento en los colegios que hicieron parte de nuestro estudio. Así mismo, para el caso de los maestros, aún es alto el porcentaje de desconocimiento del programa o de si se implementa o no en el colegio. Por cohortes de edad, el desconocimiento va disminuyendo conforme aumenta la edad: De 24 a 30 años, un 30,16% de maestros desconocen su implementación; de 30 a 40, es el 24,58%; de 40 a 50, el 22,06%; de 50 a 60, el 16,56%, y los maestros mayores de 60 años, desconocen su implementación en un 15,45%.

**Gráfico No. 61 - P9 Estudiantes Básica Primaria:  
Participación en actividades de mejoramiento del entorno**

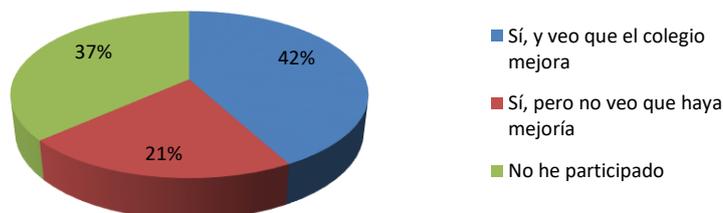


**Gráfico No. 62 - P11 Estudiantes Básica Secundaria y Media:  
Participación en actividades de mejoramiento del entorno**



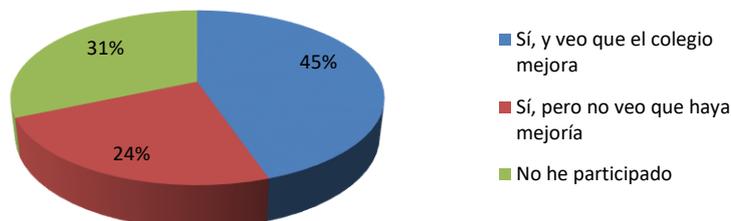
En este nivel de estudios, contrario a lo que sucede en primaria, en donde no hay gran diferencia en la participación de niños y niñas en estas actividades, las estudiantes participan más que los varones. Un 59,53% de las mujeres respondieron que sí participan y ven mejoría en los entornos escolares, mientras que el 49,56% de los muchachos respondieron esa opción.

**Gráfico No. 63 - P12 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Participación en actividades de mejoramiento del manejo de espacios virtuales**



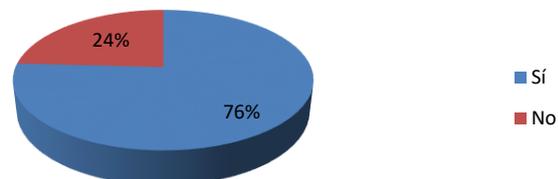
Los niños de grado sexto son quienes más participan (un 67,09% así lo afirma), y también son quienes más consideran que es positivo (un 45,57% consideran que hay mejoría en el entorno escolar relacionado con los espacios virtuales).

**Gráfico No. 64 - P13 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Participación en actividades de mejoramiento de las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad del entorno**

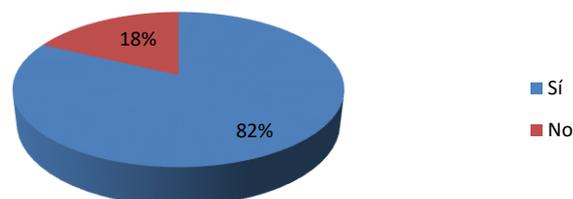


En estas actividades, son los estudiantes de grado octavo quienes más participan, con un 75%. Las mujeres, por su parte, tienen un porcentaje de participación y han visto la mejoría en los entornos escolares, mucho mayor que los varones. Ellas respondieron esa opción en un 49,16%, mientras que los estudiantes respondieron lo mismo en un 39,04%.

**Gráfico No. 65 - P10 Estudiantes Básica Primaria: ¿En el colegio les hablan de cómo evitar riesgos en internet?**



**Gráfico No. 66 - P14 Estudiantes Básica Secundaria y Media: ¿En el colegio les hablan de cómo evitar riesgos en internet?**



Al consultar si las instituciones indican a sus estudiantes cómo evitar los riesgos del uso de internet, un 75,85% de niños y niñas de primaria manifiesta que sí les hablan del tema, mientras que el porcentaje de respuestas positivas en el caso de estudiantes de básica secundaria y media es de 82,16%. Tanto en primaria como en secundaria y media, el porcentaje de niñas y mujeres que afirman que sí se trata ese tema es mucho mayor que el de niños y jóvenes. En primaria, el 79,17% de las niñas dicen que sí se trata el tema, mientras que el 70,86% de los niños manifiestan eso; en secundaria y media, es el 86,29% y el 76,75% respectivamente.

Por su parte, en primaria el trabajo sobre los riesgos en internet parece ser más pronunciado conforme aumentan los grados escolares: los estudiantes de quinto grado afirman que se les habla del tema en un 85%, mientras que los de primer grado dicen que no se les habla de los riesgos de internet en un 54,17%.

## Participación ciudadana

Desde el SISPED, la participación ciudadana se entiende como el ejercicio de acciones colectivas, de individuos y agrupaciones sociales, que buscan incidir en el bienestar y desarrollo comunitario y social, transformando situaciones en beneficio común. Desde la SED, esta noción se limita a un sentido más formal, relacionada de manera directa con las instancias que conforman el gobierno escolar. Teniendo en cuenta esta definición, se determinaron como sub-categorías de la participación ciudadana: el gobierno escolar, otras instancias oficiales de participación ciudadana y otras formas de participación.

Las diferentes técnicas implementadas en la indagación de fuentes primarias abordaron esta categoría de la siguiente manera:

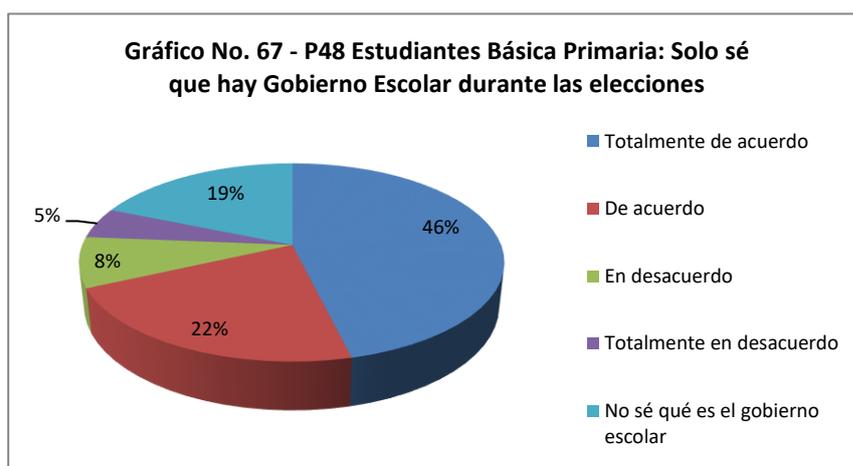
Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
<b>Encuesta</b>	Puedes o no puedes... preguntar a la profe cuando no entiendes algo en la clase (a. Carita feliz; b. Carita neutra; c. Carita triste)	Ahora, vamos a referirnos a tu participación en el colegio. Marca con una X qué tanto estás de acuerdo con la siguiente afirmación: Sólo me doy cuenta que mi colegio tiene gobierno escolar cuando hay elecciones de los representantes de los estudiantes (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo; e. No sé qué es el gobierno escolar)	Ahora, vamos a referirnos a tu participación en el colegio. Marca qué tanto estás de acuerdo con la siguiente afirmación: El funcionamiento del gobierno escolar se reconoce sólo en los momentos de elecciones de representantes al Consejo escolar y al Consejo directivo (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo; e. No sé qué es el gobierno escolar)		Respecto al tema de la participación y las instancias oficiales de participación en el sector educativo, por favor marque con una X la opción de la fila superior que se adecúa mejor a las siguientes afirmaciones, de acuerdo con su experiencia en este año: Me siento libre en el colegio de expresar mis opiniones y proposiciones (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo; e. No sé)	No Aplica
		En el siguiente cuadro, marca con una X la opción que más se acerque a tu experiencia durante este año: Soy libre en el colegio de expresar mis opiniones y mis	En el siguiente cuadro encontrarás algunas afirmaciones. Marca con una X la opción que crees es más cercana a tu experiencia en este año 2017: Soy libre en el colegio de expresar mis opiniones y mis ideas (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En	Respecto al tema...: El funcionamiento del gobierno escolar se reconoce sólo en los momentos de elecciones de representantes al Consejo escolar y al Consejo directivo (Rta. Ídem.)		

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
		ideas (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo)	desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo)			
		En el siguiente...: Soy libre de participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas o discusiones (Rta. Ídem.)	En el siguiente...: Me siento tranquilo de participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas o discusiones (Rta. Ídem.)		Respecto al tema...: Tengo confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar (Rta. Ídem.)	
		En el siguiente...: Soy libre de participar fuera del aula de clase (recreo, actividades extracurriculares, etc.) (Rta. Ídem.)	En el siguiente...: Me siento tranquilo de participar en los espacios fuera de clase (recreo, actividades extracurriculares, etc.) (Rta. Ídem.)		Ahora, marque con una X la opción que se adecúa a su vivencia: En cuanto al programa Simulación de las Naciones Unidas - SIMONU, puedo decir que (a. Lo conozco, y he participado; b. Lo conozco, y no he participado; c. No lo conozco)	
			En el siguiente...: En el colegio se promueve la participación en organizaciones de diverso tipo (Rta. Ídem.)		Si marcó la opción a. en la pregunta anterior, por favor marque con una X la opción que más se acerca a su experiencia: (a. No lo considero interesante o relevante; b. Es interesante, pero no veo que se articule con el contexto del colegio o con los procesos de enseñanza/aprendizaje; c. Es interesante, y se ha usado para afectar positivamente el colegio y/o los procesos de enseñanza/aprendizaje)	
			Acerca del Programa Simulación de las Naciones Unidas - SIMONU: (a. Lo conozco, y he participado; b. Lo conozco, y no he participado; c. No lo conozco)			
			Si contestaste a o b, por favor marca con una X la opción que más se ajusta a tu experiencia: (a. No lo considero interesante o relevante; b. Es interesante, pero no veo que se articule con el contexto del colegio o con los procesos de enseñanza/aprendizaje; c. Es interesante, y se ha usado para afectar positivamente el colegio y/o los procesos de enseñanza/aprendizaje)			
<b>Grupo focal</b>	No Aplica	¿Cómo es la participación de los(as) estudiantes en el gobierno escolar?	¿Cómo es el gobierno escolar?		No Aplica	
		¿Pueden ustedes participar libremente en el aula de clase? ¿Cómo?	¿Funcionan (y cómo) roles de participación oficiales como el personero, el cabildante y el contralor escolar?			
		¿Pueden ustedes participar libremente de los juegos y actividades que se organizan en el recreo? ¿Cómo?	¿Qué espacios del colegio pueden considerarse			

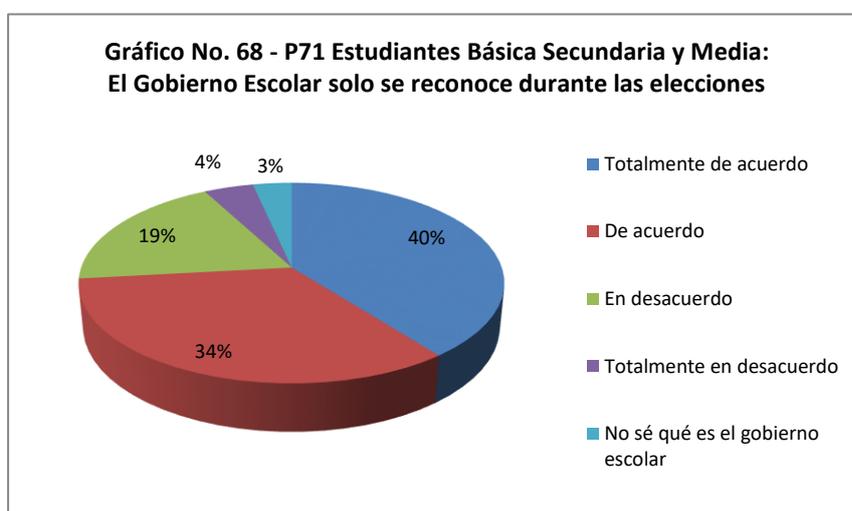
Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
					participativos? ¿Por qué razón?	
		¿En qué espacios y actividades que ofrece el colegio sienten ustedes que pueden participar libremente? ¿Cómo?			Impactos del programa SIMONU en el colegio (Tema no inducido)	
				Hablemos de SIMONU...		
<b>Cartografía social</b>	No Aplica	¿Cómo se participa en los diversos espacios? (Pregunta no inducida)				

## El gobierno escolar

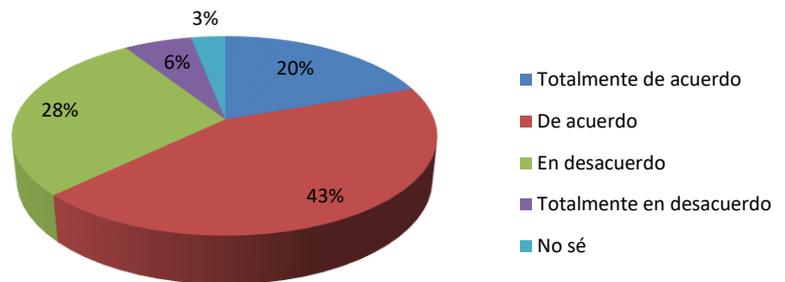
En cuanto al gobierno escolar, se les preguntó a estudiantes de primaria, secundaria y media, y a docentes, su consideración respecto a la afirmación de que en el contexto escolar (según cada grupo de sujetos encuestado) hay consciencia del gobierno escolar sólo durante las elecciones de representantes estudiantiles. En primaria, un 68,11% de encuestados estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo; en secundaria y media, un 73,25% respondió estar totalmente de acuerdo y de acuerdo; y 62,83% de los maestros respondieron en este mismo sentido. Aunque es bastante más bajo que las otras respuestas dadas por los demás sujetos escolares, aún es alto el porcentaje de maestros que relacionan el gobierno escolar exclusivamente con las elecciones.



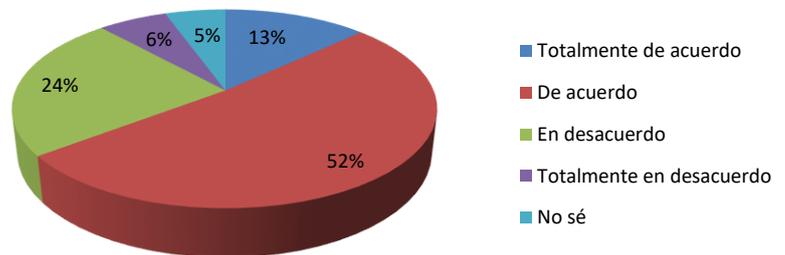
Alto desconocimiento del gobierno escolar en primaria, con claras diferencias entre niñas (16,29% de ellas desconocen estas instancias) y niños (22,29% de ellos desconocen el gobierno escolar). En secundaria y media es claro que los estudiantes tienen más conocimiento de esta instancia oficial de participación escolar (sólo un 3,42% no lo conocen, y no hay diferencias respecto a la variable sexo). El conocimiento total del gobierno escolar se concentra en la educación media. Ningún estudiante de décimo o de undécimo afirmó desconocimiento de esta instancia. Es llamativo el hecho de que en los grados séptimo y noveno exista una importante desinformación acerca del gobierno escolar, siendo que el grado sexto continúa con la tendencia de básica primaria: tan sólo un 2,53% desconoce las instancias de participación oficiales. En séptimo, el porcentaje de desconocimiento alcanza el 7,95%. Todo esto puede implicar que el trabajo institucional para incorporar las instancias del gobierno escolar está demasiado enfocado en los niveles superiores del colegio, dejando marginados a los estudiantes de básica primaria de estos procesos e instancias.



**Gráfico No. 69 - P73 Maestros y Directivos Docentes: El Gobierno Escolar solo se reconoce durante las elecciones**



**Gráfico No. 70 - P74 Maestros y Directivos Docentes: Tengo confianza en la efectividad de las instancias del gobierno escolar**



Un 64,59% de los maestros y maestras quienes respondieron la encuesta, confían bastante en la efectividad y funcionamiento de las instancias del gobierno escolar. Aunque es un porcentaje relevante, los niveles de desconfianza (o, quizás, de considerar las instancias del gobierno como espacios meramente nominales) son aún bastante altos, pues un 29,93% de los encuestados contestaron las opciones “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”.

Respecto a las instancias del gobierno escolar, su conocimiento, desconocimiento y legitimidad, en los grupos focales se desarrollaron extensas y nutridas conversaciones. En general, se trató de diferentes aspectos del gobierno escolar, yendo de lo formal hasta las dimensiones políticas que se pueden alcanzar con estas instancias. A continuación, presentamos algunos fragmentos de conversaciones respecto a la relación entre el gobierno escolar y el currículo (del área de sociales, exclusivamente), la figura de la representación estudiantil, los procedimientos alrededor de la representación escolar, y sobre otras instancias de participación en la escuela, como el comité de convivencia y el comité ambiental.

*Gobierno escolar y currículo.* De la misma manera en que los maestros y maestras de ciencias sociales vivencian la implementación de la Cátedra de la Paz, en tanto sienten que es sobre su área que recae la responsabilidad de su manejo e implementación, así mismo vivencian los temas y problemas relacionados con el gobierno escolar. Este tema es asumido por ellos, bien incorporándolo en el currículo, bien asumiendo la organización de las elecciones estudiantiles y apoyando a los representantes durante su gestión. En tres de los cuatro grupos focales de maestros (Gerardo Paredes, Llano Oriental e Instituto Técnico Internacional), algunos maestros y maestras trataron este tema. Es importante anotar que en estos casos no se trata de una queja o una manifestación de agobio. Ellos dijeron: "... el proyecto que hay acá en el área de sociales es sobre democracia, derechos humanos, o sea, somos los que lideramos por decirlo de alguna manera, la parte del gobierno escolar" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "todo el período del mes de febrero se hace toda la sensibilización y la socialización sobre el gobierno escolar, las funciones, la ley general, cuáles son las funciones y demás de cada uno de sus miembros" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F);

Ciencias sociales tiene que liderar todo el proceso del gobierno escolar, entonces en la semana de desarrollo institucional los maestros nos postulamos a los diferentes cargos del gobierno escolar y ya cuando tenemos a los muchachos (...) se hace la elección de las instancias del gobierno escolar con estudiante, entonces en el mes de actividades pues los muchachos se postulan a las diferentes instancias del gobierno escolar si, se hacen las elecciones y se elige un representante de curso el personero el vicepersonero, bueno y todas las instancias del gobierno escolar, una vez mensual nos reunimos el área de ciencias sociales con los chicos del gobierno escolar que conforman el consejo de estudiantes que son los representantes de curso y por ejemplo el personero asiste a las reuniones del comité de convivencia que son mensuales lo mismo que el representante de los estudiantes asiste también una vez al mes al consejo directivo los muchachos son muy ,muy comprometidos con el gobierno escolar (LLANO ORIENTAL GF MAES M).

Se abre el espacio en la reuniones de padres de familia y con los estudiantes en la diferentes clases, a partir de la participación de ellos, dicen obviamente cuando estamos trabajando por decir algo la norma, sobre todo en sociales, que trabajamos todo lo que es las competencias ciudadanas, entonces a partir de los insumos que nosotros recogemos de las clases especialmente con los chicos de bachillerato, en primaria no sé si en las reuniones de padres de familia, se maneja a partir de las inquietudes se modifiquen, pues nosotros sí hemos recibido algunas inquietudes por parte de los padres de familia, no sé si todas son de bachillerato o si también hay de primaria (...) más o menos mensualmente se están reuniendo los representantes del consejo estudiantil que nosotros los llamamos los alcaldes de cada aula. En esos consejos estudiantiles ellos también plantean las inquietudes con respecto a las situaciones que se viven cotidianamente, proponen actividades, por decir algo, este mes que era el mes del amor y la amistad ellos fueron los que propusieron las actividades que iban a hacer dentro de sus aulas de clase, pues eso se ve en bachillerato, yo trabajo en bachillerato (GERARDO PAREDES GF MAES F).

... el personero sabe que con el área de ciencias sociales, siempre se va apoyar con relación a las diferentes actividades, entonces el propone por ejemplo que quiere tener un día de *jean class*, entonces simplemente es que nos traiga la propuesta y ya (...) nosotros nunca vamos a decirle no, pero de pronto le dice trate de cambiar esto por esto como de mediar porque usted sabe que los muchachos igual, el peor error que puede hacer un maestro es tratar de pelear con un muchacho es como uno de papá con su hijo adolescente sabe que uno sale perdiendo (LLANO ORIENTAL GF MAES M).

Digamos que el ejercicio de liderazgo que se ha trabajado, yo creo que se maneja desde pequeñitos, entonces siempre a ellos por lo menos se les ha dado el tema de la voz del personero para que los estudiantes se sientan representados, y salen con unas ideas locas, lo que sea, pero ellos ya tienen la idea de que son representados por otro estudiante, por uno igual a ellos, entonces, el trabajo que se hace en Sociales con los niños pequeños es muy interesante porque ellos empiezan a hacer campaña, casi que tiene un movimiento político, por decirlo así, sus seguidores, quienes los respaldan, y esos que los respaldan hacen la campaña y ellos son los que le hacen el trabajo a su compañero para publicarlo, para promocionar, entonces de esa misma manera ellos sacan cuatro, cinco ideas. Lo que se trata siempre es que él logre por lo menos llevar a cabo una, que los niños digan él propuso que se iba a hacer un *Jean Day* o una fiesta para el día del niño, entonces lo que hacemos es que los demás compañeros sepan que esa actividad por lo menos fue idea del estudiante y eso ya hace que ellos entiendan que sí, que ellos son representados por uno igual. También un poco enseñarles hasta qué punto uno puede conseguir cosas a través de la participación y hablar por sus compañeritos con los adultos" (GERARDO PAREDES GF MAES F).



*La figura de la representación estudiantil.* El personero escolar es la principal figura de representación estudiantil en los colegios. Su papel es valorado de diferente manera, teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad de trabajo una vez es elegido, y las dinámicas normales del gobierno escolar en el colegio concreto en el que se desarrollan. Es decir, al parecer el gobierno escolar tiene dos funciones principales: la primera es preparar a la comunidad escolar para el ejercicio de la democracia representativa, función que puede finalizar exitosamente en las elecciones a representantes estudiantiles; y la segunda es generar un espacio de participación en donde las iniciativas de los estudiantes tienen un conducto para poder ser efectivamente realizadas. Es esta última función la que, al parecer, es bastante limitada.

Respecto a dicha representatividad, varios estudiantes manifestaron tanto desinformación como descontento respecto al papel de su representante estudiantil: "...Voz y Voto... ahorita nuestra voz y nuestro voto, que es el contralor personero es un cargo que ellos tienen muy pésimo o sea no hacen nada, o sea ellos se lanzaron, hablaron, solo dijeron vamos a tener un balón, ¡vamos a hacer un intercurso y todos quedaron eh!! ¡Genial!! Hacemos más nosotros que ellos que ellos mismos" (MORISCO GF EST M 10 M); "ehhh, pues el personero prácticamente lo que hace es como ayudar más que todo con la convivencia ¿no? De los estudiantes y todo eso, y pues que todo esté como en orden" (VEINTE DE JULIO GF EST BS 8 F);

"...Digamos nosotros que tenemos un cargo diferente en el salón, a nosotros si nos tratan diferente porque digamos, entran al salón y necesitan un favor y ustedes vengan un momentico, entonces nosotros nos tenemos que salir del salón y tenemos que hacerles favores a ellos, entonces pues en ese sentido incomoda eso, pero pues en otro sentido a uno lo toman en cuenta para algunas actividades entonces es chévere, toman en cuenta solo como a ese grupo de personas que ya conocen y al resto de personas pues las olvidan como: bueno yo también existo puedo hacer algo, yo también les puedo ayudar. Y no lo hacen, entonces eso es (MORISCO GF EST M 10 M).

En el colegio Divino Maestro manifestaron la relación que hay entre las sedes del colegio y la representación estudiantil: "Sí lo conocemos por lo que normalmente anual se hace, pero entonces digamos aquí como lo de las votaciones y esto, normalmente cuando yo estaba en otra sede decían el personero ganó, pero uno no sabía cuál era y nunca volvía, mientras que aquí uno ya sabe qué persona es y pues sí se escucha hablar como más" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "... tiene como más contacto porque somos la última sede, y el personero está aquí; entonces interviene más" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F). Así, para quienes hablaron, es importante que el personero esté presente en la sede, pues así parecen sentir que hay más eficiencia en su trabajo de representación. Una anotación como esta implica que los colegios deberían considerar el hecho de contar con representantes por sede.

Por su parte, algunos de los maestros presentaron interesantes casos de representación estudiantil. Un primer caso es el de la búsqueda de una representación "incluyente", y el segundo es el del fortalecimiento de valores ciudadanos para un ejercicio de toma de decisiones. Veamos:

Desde la parte de inclusión que les estaba diciendo, como tal a Luis Miguel, que era para que el próximo año empezáramos y se tuviera para esos procesos del gobierno escolar un personero inclusivo, un personero, porque ya este año en grado décimo, tenemos chicos autistas, tenemos un chico con déficit cognitivo, líderes. Entonces estamos como en ese proceso, para que el otro año, estén dentro de esos posibles que lleguen a ser personeros, para empezar a cambiar esa dinámica, que es más, yo creo que ya llevamos unos dos años largos que estamos en un cambio que va a transformar muchas cosas dentro de la institución y como todo cambio habrán cosas que se verán a corto, mediano y largo plazo (GERARDO PAREDES GF MAES F).

Ahora hay una cosa, que no sé si la habrán comentado, la experiencia de la toma por parte de los muchachos es en tema de participación, yo consideraría que comparativamente con otras instituciones, aquí hemos logrado una cosa muy bonita y es todo ese proceso que se hace al principio del año, de la elección del gobierno escolar, la representatividad de los chicos se está haciendo con mucha mayor conciencia. Los chicos lo están asumiendo no como una cosa más, como una tarea más que hay que cumplir, aunque a lo largo del año y eso sí creo que ahí hay un error y es, al comienzo los chicos tienen mucha claridad de que es el papel del personero, el papel del contralor, el papel del representante y lo hacen de una manera muy dinámica, y muy metidos en la temática (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

Sobre esta toma del colegio, consideramos pertinente presentar su contexto, justamente porque en el grupo focal en el que se expuso esta situación, los maestros consideraron que se trató de un ejercicio participativo muy relevante. Además de exponer el caso, resaltamos el llamado de atención sobre la mirada de oportunidad que tuvieron los maestros en este caso, para fortalecer en los estudiantes su formación en liderazgo participativo, lo cual al final no se logró.

Eso dio que junto, paralelo con otra encrucijada que se había presentado de la salida del rector al principio del año, llegó, nosotros lo leímos como ejercicio de participación política, los chicos llegaron al punto de una toma del colegio, para que se les respetara su petición de no ser nombrado acá en esta Institución un rector, pues que teníamos reparos de su conducta, de su comportamiento, y eso hizo que el ejercicio de los chicos que eran líderes en el proceso, surtiera su afecto y eso para nosotros es como símbolo, signo de que hay un buen proceso, pero se muere, y se muere porque no hemos logrado. Siempre nos lo hemos propuesto al principio cuando hacemos la programación del departamento, de acompañarlos, pero no hay modo, no tenemos tiempo, no hay recursos, este año hicimos la propuesta de que hacerles un curso de liderazgo a lo largo del año, y se pierde (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

... Y lograron vincular a padres de familia en ese proceso, o sea de que los papás los acompañaran en la toma, cosa que nosotros a veces bregamos para que vengan a las reuniones de padres y ellos lograron que mamás se vinieran a queda con ellos ahí metidos en lo de la toma (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

Pues a mí me parece importante destacar que, en la toma del colegio inclusive los niños lograron articular a las demás sedes, y es algo que a veces nosotros no logramos como docentes, pero ellos identificaron los líderes de la sede A, de la sede B, los de la mañana, tarde, los de la mañana tenían turnos, se organizaron y todo lo hacían de manera autónoma (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

*Sobre los procedimientos e instancias del gobierno escolar.* Algunos participantes en los grupos focales presentaron con cierta decepción su concepción respecto a la realidad de la participación en las instancias oficiales escolares. Muchas de sus observaciones apuntan a la falta de efectividad y eficiencia de las instancias de gobierno escolar. Algunos estudiantes manifiestan que "...hay un consejo directivo, que toman las decisiones, o sea nosotros para poder hacer lo de la despedida me tocó radicarla, pasarla al consejo directivo y que ellos tomaran las decisiones. Si a ellos les gustó, si, y si a ellos no les gustó, no" (MORISCO GF EST M 10 M); "... dijeron que cada mes iban a hacer una reunión de todos los representantes de cada salón y personero, y jamás se ha hecho" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "pues hicieron como dos reuniones, pero después no nos volvimos a reunir para mirar el tema del colegio ni nada de eso" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "... era muy *bacano* por que llegamos todos los representantes de los cursos y comenzamos a hablar con los jefes de área, y pues ellos nos daban como ideas de cómo llevar a cabo las propuestas del personero y todo eso, y pues llegábamos a acuerdos y eso es *bacano*, pero a veces le pasábamos la solicitud a la Rectora y ella lo denegaba" (LLANO ORIENTAL GF EST M F). Una estudiante, por su parte, expresó una observación más positiva:

No; solamente han sido una reunión y bueno fuimos allá... donde uno puede votar y para ser algo más del colegio así como representante y todas esas cosas así. Hablamos sobre también la convivencia y lo que hace uno sí es la representante de curso para defender los derechos como yo hice solamente una vez porque digamos los niños de la tarde siempre nos rayan las mesas, nos las dañan y por eso hicimos una carta donde todos firmaron para que respeten el derecho de que todas las mesas deben estar bien (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 F).

Los maestros también expusieron algunas de sus críticas y demandas al sector educativo central respecto a la forma como se trabaja en gobierno escolar en su colegio:

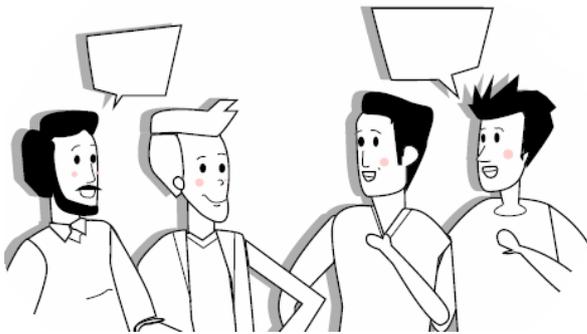
"El gobierno escolar me parece que ha sido muy mal trabajado toda la vida, desde que yo estudié, inclusive, bueno por ejemplo en primaria, creo que desde tercero se empiezan a votar, por ejemplo en la tarde eso no está funcionando, la figura de personerito no funciona, el personero, siempre pasa lo mismo, va, hace su campaña, yo no me quejo de que nunca vaya, si, viene una vez por ejemplo, a mirar cómo están los estudiantes, debería quedar claro en los niños que hace un personero, tú le preguntas por un personero ¿Qué es un personero? Pues no sé, es más, aun a mí me queda difícil saber qué es un personero, tengo entendido que él se reúne en el comité directivo y tiene voz y voto ¿voto también? (...) en ese sentido los chicos hacen como una especie de proselitismo, es verdad, y hacemos toda una campaña y al final no funciona, el gobierno escolar no sé... (GERARDO PAREDES GF MAES M).

No tienen tiempo, nosotros no tenemos tiempo en contra jornada y sí me parece a mí que Secretaría de Educación debiera estar como muy atenta y generar como un espacio donde, no sea simplemente por el cumplimos, nombramos a los niños del gobierno escolar y ¡ay ya!, cumplimos eso y chao, sino que se hiciera ese proceso de acompañamiento, en las instituciones hay chinos poderosísimos, líderes, que si tuviéramos esa posibilidad, yo creo que en los colegios del distrito se dispararían... (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

*Otras instancias de participación oficial en la escuela.*

Para finalizar este apartado, mencionaremos las instancias de participación oficiales independientes al gobierno escolar, que las personas refirieron en los grupos focales. Un maestro comentó que en su colegio "cada área tiene sus comités, este comité ambiental también, está por actividades, deportivas actividades culturales se van integrando ya libremente para poder participar" (LLANO ORIENTAL GF MAES M). Así mismo, una estudiante manifestó la forma de integrar comités diferentes en su colegio, de la siguiente manera: "No pues o sea, creo que dice escogen como dos personas y todo eso para lo de del ambiente, y dos personas para la convivencia escolar, que son como los representantes del curso, y ya, pero solo van ellos, como esas dos personas, pero no incluyen, o sea ¿si me entiende?" (VEINTE DE JULIO GF EST BS 8 F).

A continuación, presentamos una mención a la confusión que pueden traer las diversas instancias de participación internas dentro del colegio. A propósito del colegio Gerardo Paredes, un maestro expuso:



El consejo directivo me parece que aquí es un espacio de muchísima participación, inclusive nosotros funcionamos con un consejo académico ampliado, porque como el colegio es tan grande y como tenemos sedes, jornadas, lo que se ha tratado es que en todos los comités y en los consejos haya participación de todas las sedes y de todas las jornadas, de hecho el comité de convivencia, ¿si ves que somos así?, hay una reunión extraordinaria, imagínate cuadrarnos el horario a todos nosotros, es una cosa loca, y entonces tenemos la reunión ordinaria que es la de los Miércoles en la mañana, y esta esta reunión para la que nosotros nos organizamos, cuadrarnos, dejamos cosas, que es la del comité de convivencia ampliado, y por ejemplo yo creo que este espacio, es un espacio no solo de muchísima participación, si no como ejercicio democrático, bastante válido, porque aquí tienen cabida todas las instancias de la institución, entonces tanto los estudiantes, como los docentes, como los directivos, y funciona incluso a veces con cosas que uno dice ¿si es función del comité o no es función del comité? Tuvimos algún tiempo diciendo que es competencia y que no es competencia del comité de convivencia, hasta donde tiene fuero y hasta donde no tiene fuero el comité de convivencia, y ahí por ejemplo el tema de los manuales, que aquí se ha hecho un trabajo muy juicioso para hacer un manual de convivencia no solo

que responda a la ley sino que también nos posibilite que todo lo concerniente a la aplicación del manual sea formativo, y siempre se ha hecho mucho énfasis en que nosotros no somos ni normativos, ni castigamos, sino que todos estos procesos lo que pretenden es escenarios de formación" (GERARDO PAREDES GF MAES).

En las conversaciones con algunos estudiantes de educación media del colegio Morisco, surgió la mención de otra figura importante dentro del aula, quien no es personero, pero sí representa una figura de autoridad entre los pares: "...Es un súper monitor, entonces le dan el cargo de presidente como para que uno se sienta importante" (MORISCO GF EST M 10 M); es el presidente o el monitor, quien a veces están apoyados por otros compañeros. "...Tenemos un grupo que están los 3 presidentes y 3 personas más que los presidentes eligieron para que le ayuden, entonces todos nos ayudamos entre todos." (MORISCO GF EST M 10 M); "...Entonces todos nos ayudamos entre todos, tenemos un grupo, nos colaboramos, hablamos, le dejamos la tarea al otro" (MORISCO GF EST M 10 M). Sus labores pueden ser muy parecidas a las del personero estudiantil, pero pueden llegar a ser más concretas. Dos estudiantes nos aclaran:

Ser presidente o pues tiene algunas responsabilidades en clase, digamos cuando no viene algún profesor, entonces uno se queda encargado de los chicos, entonces que no se salgan, que no hagan bulla, que si el profesor dejó un trabajo uno tiene que estar ahí pendiente que lo entreguen. Acá hacemos formación, el presidente es el que lo tiene que organizar acá hay digamos algún evento, entonces el presidente está encargado de recoger yo no sé qué (MORISCO GF EST M 10 M).

Yo creo que nuestra voz como curso está bien manipulada (sic) por Mateo, porque él además de encargarse del curso se encargó de todos los décimos, digamos estamos en el asunto de la despedida de once de las chaquetas y cosas así y él es el que informa a todos, recoge todo, habla con la rectora, él es el que se ha encargado de eso, entonces yo creo que estaos bien representados y creo que los presidentes se merecen más porque en el curso nos... no es una respuesta de ellos, como los ignoran o, no les hacen caso (MORISCO GF EST M 10 F).

## La relación entre libertad de expresión y la participación escolar

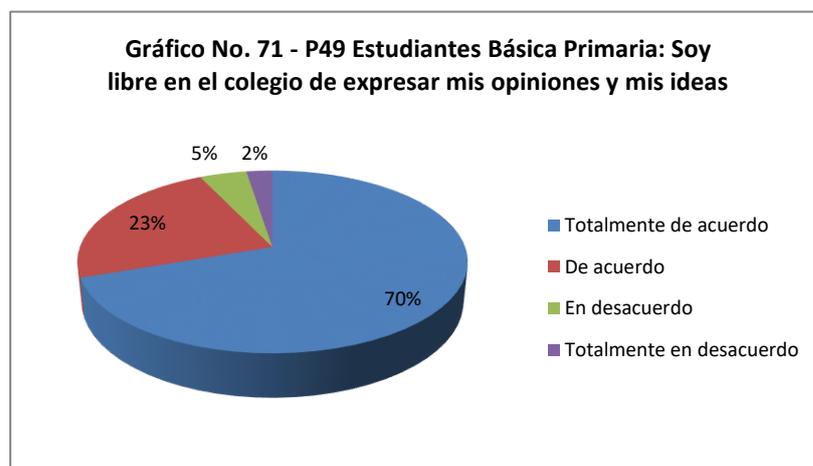
El SISPED ha buscado ampliar la comprensión de la participación escolar, a las diversas maneras en las cuales los sujetos en los contextos escolares se manifiestan y expresan en los espacios físicos y sociales que el colegio ofrece; y también a los límites que estos espacios ponen frente a estos ejercicios. En este apartado veremos algunas observaciones de estudiantes y maestros(as) respecto a la forma como se han promovido (u obstaculizado) sus iniciativas, a la vivencia de su libertad de expresión en general, a la participación en el aula de clase y a la participación en espacios extra-aula, en especial las canchas deportivas y los patios de recreo.

*La atención a las iniciativas.* A continuación presentamos algunos ejemplos de las iniciativas y los procesos por los que deben pasar, según nos hablaron estudiantes de educación media y algunos maestros: "[El *jean day*, una especie de bazar para recolectar fondos para la despedida de undécimo]...Es una actividad que muy difícil hacer acá porque la rectora es muy apática con ese tipo de situaciones, entonces hay que pasar qué carta, petición, hablar con ella, pasar costos, un montón de cosas" (MORISCO GF EST M 10 M); "...siempre que uno va a presentar cartas para hacer algo, siempre se las niegan" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "La mayoría de veces, uno como que pasa la carta y se la pasa a la rectora y ella siempre, es lo que ella diga" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "... hay experiencias de que hay todo montado, trajes alquilados y no dan espacio..." (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "tenía ya preparado un festival, los estudiantes completamente motivados (...) por un permiso no se pudo hacer" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES M); "pues realmente en estas sedes hay bastantes [iniciativas] porque, es decir, yo nunca había vivido una feria de inglés, una feria de matemáticas, entonces existen como todos estos tipos de ferias que hacen que uno resalte las materias" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "... y es bonito porque todo el colegio participa, entonces un salón hace una cosa, otro salón hace otra cosa y todos interactuamos así, y eso es chévere porque se vive la convivencia y la unión entre todos" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F).

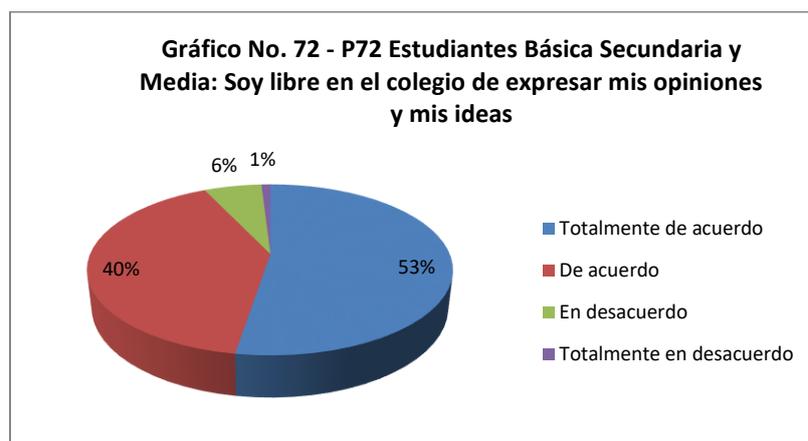
...Eso lo han...yo creo que cada vez que hacen eso, lo piden, obviamente de una manera muy respetuosa, cambiar la camisa, y mujeres poner media pantalón, ¿sí? Es muy incómodo que la falda se le levanta a uno, y a uno de mujer le van a ver todo, entonces es muy incómodo. Hemos querido cambiar, por ejemplo, yo, para las mujeres es muy primordial cuando llegan esos temas, no lo han hecho (MORISCO GF EST M 10 M).

...digamos en el curso organizamos la idea, por ejemplo paso con la chaqueta de *Prom*, cuando dijeron que con la sudadera no se podía utilizar, entonces nosotros pensamos para utilizar la chaqueta de *Prom* tres días a la semana, y que no la dieron casi a mitad de año, más el paro, entonces pues por lo menos dejen utilizarla con la sudadera, pues digamos que cuando vamos a hacer ejercicio no la quitamos, y pasamos la carta y no y no, y pasaron como dos cartas y no y no, y entre los dos cursos nos pusimos de acuerdo y no dejaron (LLANO ORIENTAL GF EST M M).

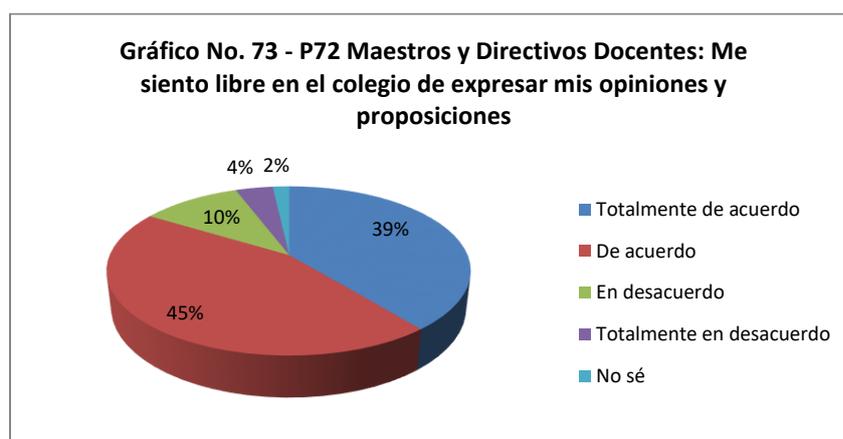
*Libertad de expresión y de opinión en el contexto escolar.* Además de la atención sobre las iniciativas de estudiantes y maestros, este estudio buscó indagar acerca de la vivencia de la libertad de expresión, sin especificar los ámbitos o situaciones. Ello se indagó en las encuestas dirigidas a estudiantes de primaria, secundaria y media, y a maestros.



De los niños y niñas de primaria quienes diligenciaron la encuesta, un 92,93% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con la proposición de que son libres en el colegio de expresar sus opiniones e ideas, con un alto 69,70% totalmente de acuerdo. Esta vivencia es relativamente similar en los grados escolares (aunque en primero de primaria, por ejemplo, no hubo quien manifestara estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación, lo cual no ocurre con los demás grados) y en los dos sexos.



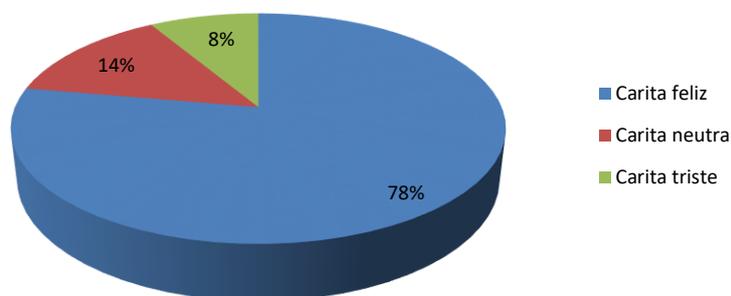
Por su parte, los estudiantes de básica secundaria y media contestaron en casi el mismo porcentaje que los de primaria a las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, pues lo hicieron en un 92,98%. Las variables grado y sexo no arrojan grandes diferencias en estas respuestas.



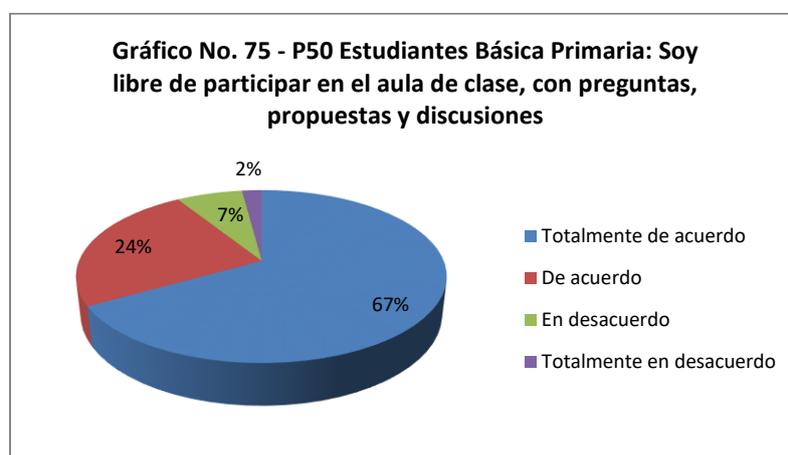
Un 83,77% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con esa proposición. Llama la atención la brecha entre los maestros y los estudiantes: los primeros se sienten menos libres para expresar sus opiniones. Así mismo, hay diferencias entre las maestras y los maestros: Ellas están totalmente de acuerdo con que se sienten libres de expresar sus ideas en el contexto escolar, en un 36,41%, mientras que ellos experimentan una mayor libertad, pues un 44,59% afirman estar totalmente de acuerdo con la proposición.

*La participación en el aula de clase.* El hecho de que los estudiantes estén tranquilos y seguros para participar en las clases, puede llegar a ser un indicador importante de su participación en tanto ciudadanos, al poder dar opiniones y solicitar aclaraciones.

**Gráfico No. 74 - P9 Niños(as) Educación Inicial: ¿Puedo o no puedo preguntar a la profe cuando no entiendo algo en clase?**



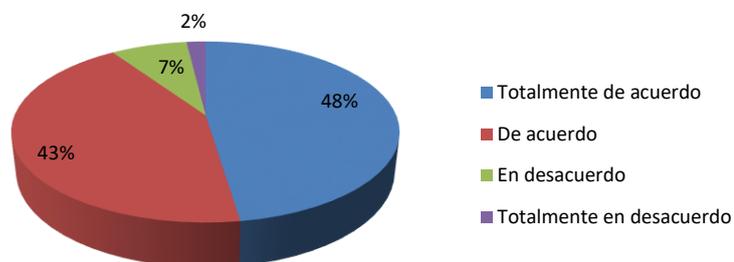
En educación inicial, un 77,78% de niños y niñas, pueden preguntar a la profesora cuando tiene una duda acerca de lo que está explicando en clase; el 8,55%, por su parte, contestó que no puede preguntar en clase; y 13,68%, que a veces. Ello significa que un 22% de niños de aproximadamente 5 y 6 años no vive una participación tranquila y plena en su aula de clase. Los niños y niñas de jardín y pre-jardín contestaron en mayor medida con carita feliz (81,25%) frente a los de transición (75,36), aunque también contestaron más con carita triste (un alto 10,42%), lo que dejó una baja marcación de la opción de carita neutra para los más pequeños. En cuanto a la lectura desde la variable sexo, no hubo grandes diferencias.



En cuanto a los estudiantes de básica primaria quienes diligenciaron la encuesta, un 91,11% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con esa proposición. Aunque en la manifestación positiva a la pregunta de si son libres para participar en clase, consistente en las dos primeras opciones de respuesta, no hay mayores diferencias entre niños y niñas, es importante resaltar que las niñas respondieron “Totalmente de acuerdo” en un porcentaje (70,83%) bastante mayor —diez puntos porcentuales más— que los niños que marcaron esa opción (60,57%).

Al hablar sobre la participación en clase, y preguntárseles cómo participan, algunos niños y niñas dieron respuestas concretas, como: "Haciendo palabras, oraciones y frases" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 F); o "Sí [participo], aunque una compañera que se llama Angie que no participa nada" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 F).

**Gráfico No. 76 - P73 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Me siento tranquilo de participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas y discusiones**



De los estudiantes de básica secundaria y media, un 47,63% está totalmente de acuerdo con la afirmación de que se siente tranquilo de participar en clase; un 42,88% está de acuerdo; un 7,59% en desacuerdo, y un 1,90%, totalmente en desacuerdo. Al conversar acerca de la participación en clase, se resalta el grado de coerción que puede ejercer el mismo grupo (más que el maestro); varios estudiantes comentaron: "en nuestro curso todos participan, todos dan su punto de vista e independientemente de lo que piensen los demás" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "... de vez en cuando, cuando tiene una pregunta ahí participas, o la profe dice quién quiere hablar, pero es muy poco porque a la gente casi no le gusta hablar, yo creo que es por el miedo a que lo humillen por lo que diga, por eso no les gusta participar" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F); "En mi salón no, hay unos que les da pena y no hablan y tienen las respuestas ahí, digamos a mí a veces me da pena pero ya cuando hable se me quita la pena" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "... a veces la profesora les dice como que 5 cuadernos y les damos sellos, o algo así quien quiera hablar le dan un punto positivo" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F).

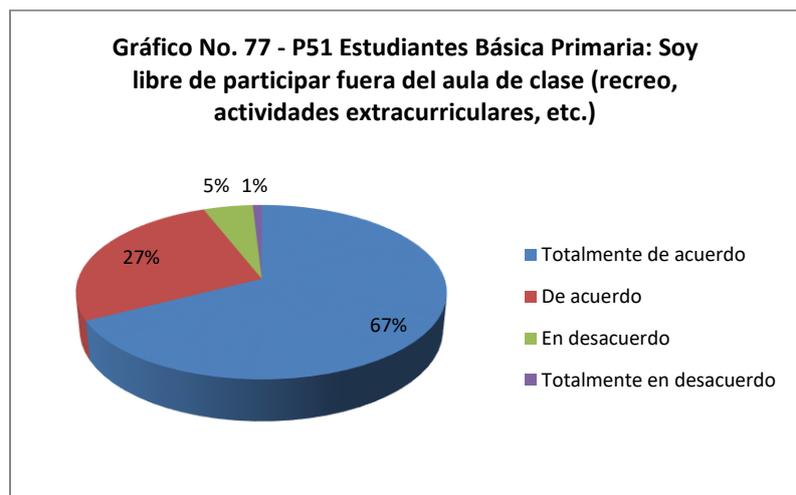
... en nuestro salón solo es unido para hacer las cosas malas, se ponen de acuerdo para hacer pilatunas (...) pero para hacer una cosa buena ahí si no (...) uno a veces va a participar en la clase pero le da miedo, porque puede que los otros se burlen o empiecen a hacer chistes, y como son los grupos influyentes todos se burlan, pero en cambio si alguien de esos grupos dice algo nadie les dice nada, entonces por eso a veces uno no participa (LLANO ORIENTAL GF EST M M).

Un maestro, más que dar cuenta de la participación respecto a los contenidos de las asignaturas —contrario al enfoque de los estudiantes—, dio cuenta de un tipo de

participación dentro del grupo, que implica acuerdos para el mantenimiento de una sana convivencia:

... ese trabajo de los pactos de aula que tú lo ves, se llegó porque a los niños se les hizo una dinámica de casi toda una tarde, de identifiquemos en un listado de conductas, cuáles son las que más nos afectan en este salón, en este grupo y con cuales queremos no estar más. Entonces, por ejemplo, robo, no estudio, inasistencia en clases, llegadas tarde, no porte del uniforme y hay un listado creo que lo llamamos el AZ, desde la A hasta la Z, 30 conductas que ellos ven, y los niños seleccionan y se hace el ejercicio de marque cuales son y se sistematiza, se hace la estadística y los niños a eso le hacen la propuesta del pacto. Son terribles, son estrictos, por ejemplo, tú ves la que hay allá en el salón donde yo estoy que es con el 905 y al que robe entonces eran una multa de \$50.000, no tenerlo en cuenta en el paseo que salía a fin de año y unas cosas duras (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

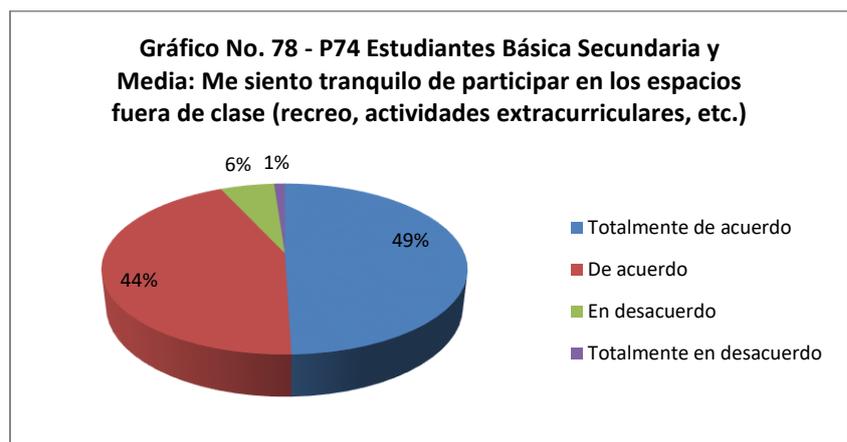
*La participación fuera del aula de clase.* Respecto a los espacios fuera del aula, donde se “juega” un tipo de participación diferente, quizás más entre pares, encontramos lo siguiente:



Un 94,08% de los niños y niñas encuestadas está de acuerdo y totalmente de acuerdo con esa proposición. Este porcentaje es ligeramente mayor que la participación manifestada en el aula de clase. Las niñas contestaron que son libres de participar en espacios fuera de la clase en un 96,21%: 68,94% (Totalmente de acuerdo) y 27,27% (De acuerdo). En

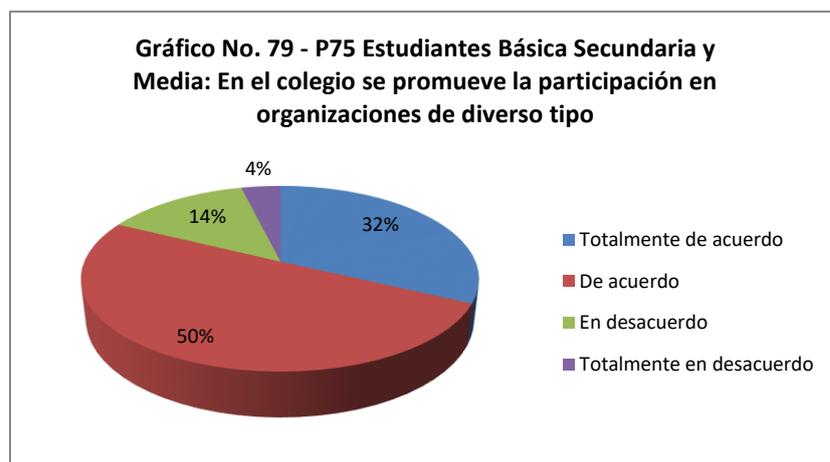
contraste, los niños respondieron afirmativamente en un 90,85%: 65,14% (Totalmente de acuerdo) y 25,71% (De acuerdo).

Los niños y niñas contaron cómo es su experiencia al hacer parte de actividades fuera de su salón: "Sí, le digo a los profesores si me dejan jugar fútbol" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M); "Le digo a mi compañero si me deja jugar atrapadas o congeladas" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M); "A mi amigo Yair en el descanso también lo dejamos jugar y a otros compañeros" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 F); "Cuando yo no soy amiga de Shaia ella empieza a decir no, usted no juega porque usted no es mi amigo" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 M); "... a veces unos niños no me dejan jugar fútbol porque se creen que saben jugar más que yo" (GERARDO PAREDES GF EST BP 2 M).



Un 49,53% de estudiantes de secundaria y educación media están totalmente de acuerdo con la afirmación de sentirse tranquilo de participar en los espacios fuera de clase; mientras un 43,64% está de acuerdo con la misma afirmación. Así, un 93,17% de encuestados están de acuerdo y totalmente de acuerdo. El 90,79% de los varones contestó en ese sentido, mientras que un mayor 94,98% de las mujeres contestó esas opciones. En los grupos focales este tema se trató de manera marginal, y se conversó, en especial, sobre el uso de los espacios y los tiempos para jugar: "Pues rotan las canchas de ping pong, rotan las canchas de voleibol" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "Más o menos pues porque a veces la cancha de voleibol le toca a uno y uno la va a pedir, y pues llegan otros del mismo salón y dicen no nosotros queremos jugar (...) Pues yo no me pongo a pelear, le digo juegue usted y me voy" (LLANO ORIENTAL GF EST M M).

Ahora bien, a los estudiantes de básica secundaria y media se les indagó, en la encuesta y a través de una afirmación, si su colegio promueve la participación en organizaciones, frente a los cual contestaron estar totalmente de acuerdo en un 32,07%; de acuerdo, en un 50,28% (para un total de marcaciones en las opciones afirmativas de 82,35%).

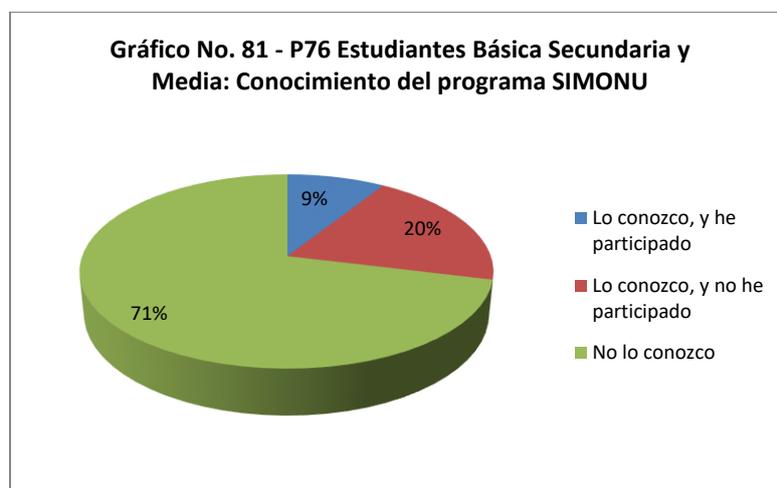


## La Simulación de las Naciones Unidas – SIMONU

Por último, vale destacar el desconocimiento del programa Simulación de las Naciones Unidas –SIMONU entre quienes diligenciaron la encuesta. Un 71,16% de estudiantes de básica secundaria y media no lo conocen, y un 60,64% de maestros tampoco, siendo las maestras las que menos lo conocen (un 64,58% de ellas manifestó desconocerlo, mientras que los profesores varones lo desconocen en un 52,79%).

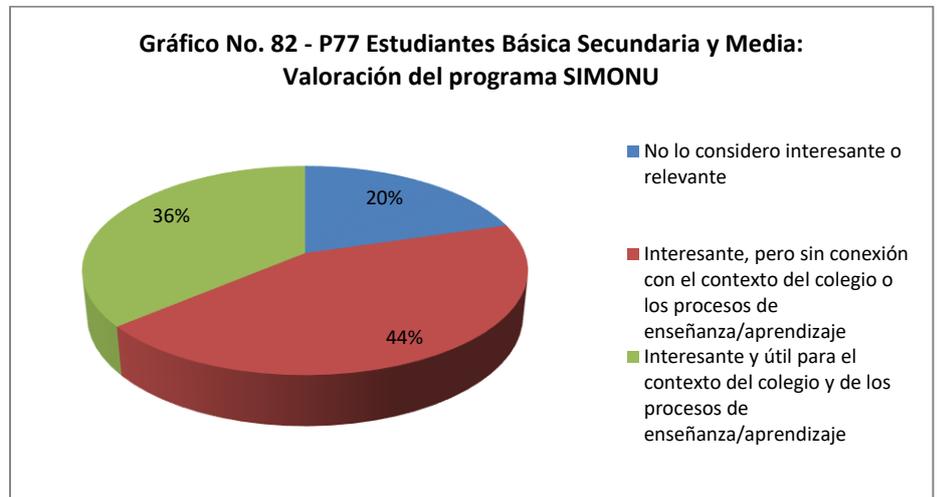


Si bien es alto el porcentaje de desconocimiento, también lo es el de maestros(as) quienes lo conocen, pero no han participado: un 30,15%.

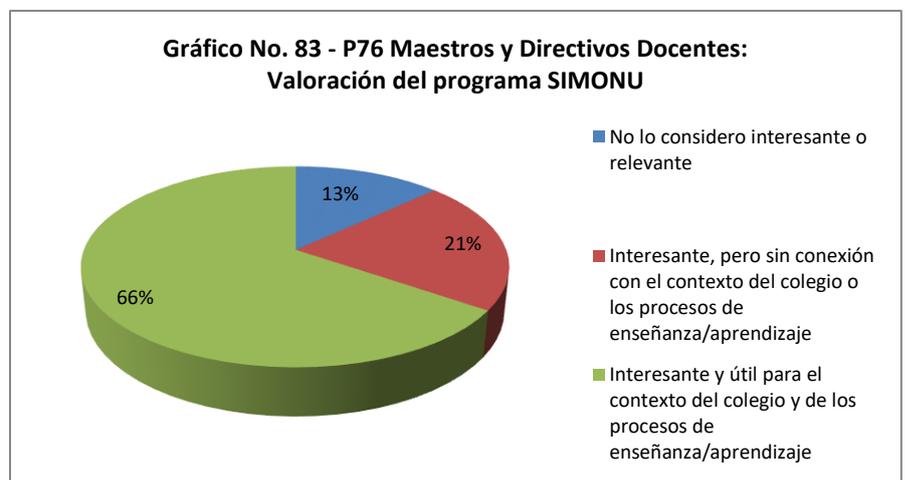


Entre los estudiantes de secundaria y media, un 8,92% de encuestados conocen el programa y han participado, siendo un porcentaje muy parecido al de maestros quienes conocen el programa y han participado (9,21%). Quienes lo conocen, pero no han participado corresponden al 19,92% de los estudiantes encuestados, y quienes no lo conocen son, como ya se mencionó, el 71,16%. Las respuestas, entre hombres y mujeres, no varían mucho, pero es importante indicar que ellas marcaron la opción “Lo conozco, pero no he participado” en un 22,07%, porcentaje sensiblemente mayor al de los hombres en esta opción (17,11%).

Los siguientes gráficos ilustran la valoración que tienen sobre el programa SIMONU quienes sí afirman conocerlo:



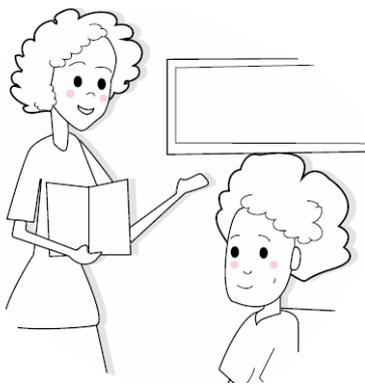
De 152 estudiantes de básica secundaria y media quienes conocen SIMONU (aunque no necesariamente han participado), el 20,39% no lo consideran relevante; al 43,42%, sí les parece relevante, pero no ven la conexión con su contexto y sus posibilidades de aplicación, y al 36,18% sí les parece muy útil para su aplicación.



De los 84 maestros quienes han participado en la Simulación de las Naciones Unidas – SIMONU, un relativamente bajo 13,10% no lo consideran relevante. Sin embargo, al analizar esta opción de respuesta por sexo, resulta que los hombres no lo consideran relevante en un porcentaje mucho mayor que la media, es decir, en un 22,5%. Por su parte, un porcentaje mayor de mujeres consideran que es interesante y útil en el contexto escolar (70,45%), en

comparación con los varones que tienen esta misma consideración (60%).

Acercas de este programa no se habló en los grupos focales de estudiantes, pero sí en algunos de maestros. En sus testimonios se destaca la falta de compromiso institucional respecto a la participación de maestros y estudiantes, pues pareciera que sólo algunos maestros, individualmente, asumen el reto de tal participación:



Hace tres años se hizo un buen trabajo, yo lo hice, trabajé con los niños durante casi dos meses, ellos tenían que llevar una carpeta donde miraban sobre el país, toda la situación actual, ellos sabían cómo si vivieran allá, mejor dicho. Trabajamos muy bien, el profesor de filosofía los acompañó porque yo no podía asistir en esa época a Soacha creo o a Bosa, por allá donde fue la reunión. Quedamos muy bien, dejaron el nombre del colegio muy en alto, fue algo espectacular, pero no lo volvimos a hacer porque realmente creo que el profesor de filosofía era el que promovía, pero pues no trabajaba, pero si se llevaba todas las palmas, pero entonces yo no voy a trabajar por otro (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Yo veo dos razones [para dejar de participar en SIMONU]. Una primera razón es esto que está diciendo Julita, esto que está diciendo que no lo asumimos como institución, sino que se asumió como una tarea de dos profesores, dos o tres profesores y en un momento dado entonces la rectora tomó la decisión de no, no van y no van es porque pierden tiempo, la razón fue como esa, fue eso es una perdedora de tiempo. Y la segunda razón es porque en un momento dado con algunos profesores evaluábamos que la simulación es demasiado, por ejemplo, a nosotros nos tocó África, Burkina Faso, un país del que teníamos que buscar información y decíamos, pero a cuento de qué, o por qué. Una de las sesiones se hizo en Soacha, pero la otra no me acuerdo, en un auditorio muy bonito, y los chinos, pero ¿yo qué digo, ¿yo qué hago? (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

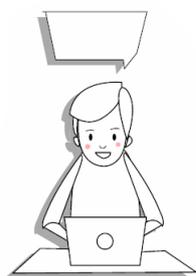
Es como la dinámica del SIMONU es asumir que yo soy delegado de, que puedo objetar, pero a los pelados como que no les llegaba todavía la estructura, era entender la estructura de la ONU, entonces dijimos nosotros mejor no ir y así nos quedamos. Inclusive lo

que propusimos era que se hiciera no un SIMONU, sino un simulacro de lo del Consejo de Bogotá, con temáticas reales, con problemáticas de Bogotá. Decíamos nosotros para qué nos vamos a perder el tiempo por allá, los niños lo veían como “me toca leer de eso, pero yo porque tengo que leer de eso”, uno decía no hermano porque nos toca, nosotros somos como los representantes y aprender el himno y la bandera, “pero para qué”, y tenían razón, en el fondo tenían razón, no se entendió como el espíritu de lo que es el SIMONU (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

Para cerrar este apartado, interesa presentar una iniciativa del colegio Gerardo Paredes, en la cual la esencia del programa SIMONU, de trabajar sobre el conocimiento de las problemáticas diversas —y a veces ajenas—, se retoma en un contexto un poco más inmediato:

No hay implementación del programa SIMONU. Hay otro programa que este año no ha podido protagonizar mucho, precisamente por lo que estamos tan dispersos, porque estamos en diferentes sedes, que es: “el otro soy yo” y hace parte precisamente de esas estrategias que nosotros hemos desarrollado para poder construir de verdad una convivencia pacífica y consiste en, como lo dice su nombre, desarrollar esa empatía, en que los estudiantes traten de ponerse en los zapatos del otro, y ellos desarrollan mensualmente unas estrategias precisamente para evidenciar ese “otro soy yo” pero este año realmente no ha sido mucho su protagonismo (GERARDO PAREDES GF MAES F).

- INTRODUCCIÓN
- [¿QUÉ INDAGAMOS?](#)
- APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL
- RESULTADOS
- DOCUMENTOS SED
- ENCUESTA
- GRUPOS FOCALES
- CARTOGRAFÍAS SOCIALES
- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
- LIDERAZGO
- RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA
- PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA
- CONCLUSIONES



## Liderazgo

El liderazgo se define, en tanto categoría de análisis, como la capacidad o habilidad de una persona o grupo de personas para dirigir, motivar o influir en las acciones de un grupo. El Plan Sectorial de Educación contempla esta habilidad como objeto de fortalecimiento, para constituir líderes educativos que, entre otros fines, puedan agenciar las acciones contempladas en la línea estratégica EERRP en sus contextos escolares. Esta categoría, por su especificidad, se indagó sólo en los instrumentos dirigidos a los(as) maestros(as) y directivos(as) docentes, como se puede apreciar en el siguiente cuadro de sujetos indagados, técnicas de indagación y preguntas y temas abordados:

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
<b>Encuesta</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	Respecto al liderazgo educativo, por favor marque con una X qué tan de acuerdo o no está con las siguientes afirmaciones, desde su experiencia como maestro durante este año: Mi capacidad de liderazgo es promovida en el colegio (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo; e. No sé)	No Aplica	
				Respecto al liderazgo...: El colegio me alienta a desarrollar mis iniciativas y proyectos (Rta. Ídem.)		
				Respecto al liderazgo...: La Secretaría de Educación Distrital - SED ha ofrecido		

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
					programas de formación de liderazgo (Rta. Ídem.)	
<b>Grupo focal</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	Como maestros, ¿son líderes en el colegio? ¿Son líderes en el aula? ¿Sienten que se les promueve su capacidad de liderazgo en el colegio?	No Aplica
<b>Cartografía social</b>	No Aplica	No Aplica				

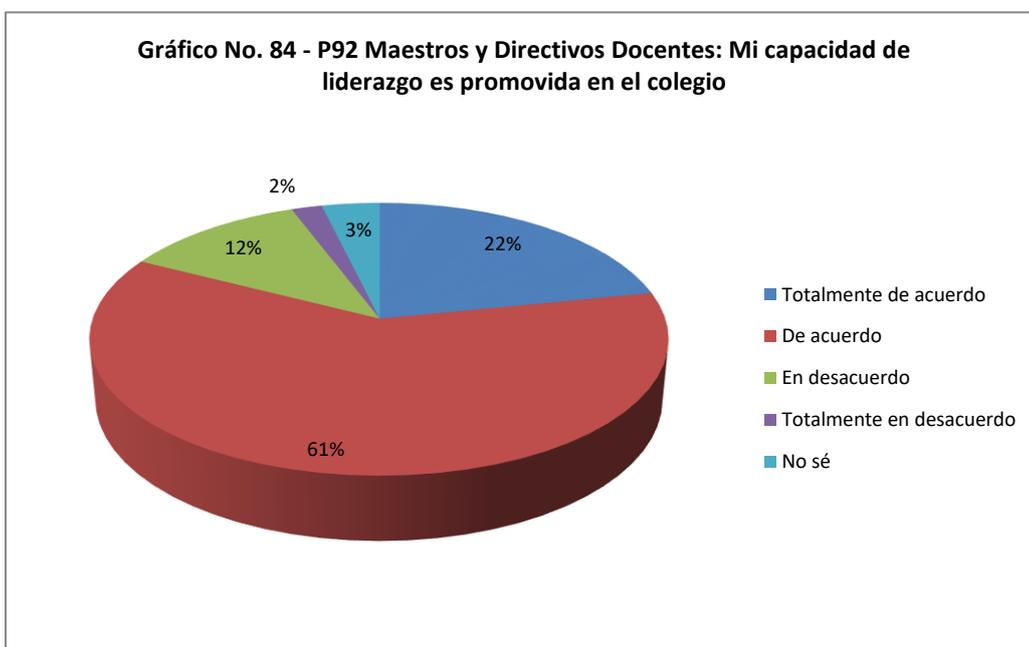
Los maestros tienen una concepción amplia de lo que significa ser líder en el contexto escolar. Es en el aula y en el relacionamiento que tienen con sus estudiantes que se reconoce el liderazgo de los maestros: ellos son ejemplo, brindan conocimiento y pautas de convivencia, y ofrecen márgenes de autonomía para su desarrollo integral.

En el colegio Llano Oriental, ese fue el énfasis dado en la conversación acerca del liderazgo con los maestros participantes del grupo focal: "un maestro que no sea líder no puede ser maestro, porque de por sí que la naturaleza de nosotros los maestros es orientar, es dirigir, es motivar, es fomentar (...) no solamente dentro del aula sino con los diferentes estamentos" (LLANO ORIENTAL GF MAES F); "... además de ser líder uno también como docente es ejemplo para ellos mismos entonces digamos si lo toman a uno como ejemplo mire que el profe Samuel ha hecho tal cosa mire que el profe Samuel no ha hecho esto entonces, usted porque si lo hace más que un ser líder es un ejemplo de vida para ellos mismos " (LLANO ORIENTAL GF MAES M); "si yo creo que un excelente líder con los estudiantes trabajo unas líneas de respeto impresionantes ¿cierto? No de autoritarismo, nunca por nada del mundo entonces, yo creo que soy tan receptivo a escucharlos al dialogo que ellos me ven como un muy buen líder yo lo siento de esa manera " (LLANO ORIENTAL GF MAES M); "... el ejemplo que dan los maestros a los demás líderes y las responsabilidades, a ellos se les delegan responsabilidades, cada docente conoce a los muchachos y saben que responsabilidades les pueden dar y les dan responsabilidades a las cuales ellos responden" (LLANO ORIENTAL GF MAES M). Una maestra, en otro grupo focal,

hizo hincapié en los efectos de ese ejemplo brindado por los maestros:

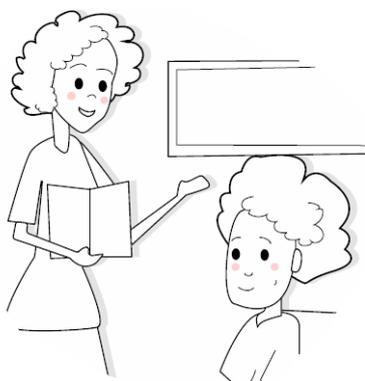
Ese mismo liderazgo que de pronto en determinado momento nosotros como docentes podemos ejercer, también se da la oportunidad a los estudiantes, hay unos estudiantes que de verdad son muestra de ejemplo con su liderazgo, estábamos hablando precisamente de la personera en la pregunta anterior y ella este mes el 21 de septiembre se hizo el día de la convivencia Gerardista, y ella por allá gestiona, trajo unos músicos, o sea ella estaba comprometida con que hiciéramos ese ambiente, un ambiente de fiesta en el día de la convivencia Gerardista, entonces uno ve que ese liderazgo si se posibilita tanto en los estudiantes como en los docentes (GERARDO PAREDES GF MAES F).

No obstante, esta postura positiva frente al ejercicio del liderazgo, cuando éste es visto desde la relación de subalternidad que ellos tienen respecto a las directivas docentes, adquiere otros matices.



Un 82,57% de los maestros encuestados consideran que su capacidad de liderazgo es promovida en el colegio, al estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la proposición. Y un 13,70% están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Por cohortes de edad, los más jóvenes (24 a 30 años) marcaron esas dos opciones en un 85,71%. Por su parte, quienes más marcaron las opciones en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, fueron los maestros de treinta a cuarenta años (15,62%). Entre hombres y mujeres no hay grandes diferencias, excepto para la opción “No sé”, que fue marcada por más mujeres (4,94%) que hombres (1,31%).

La valoración de su reconocimiento como líder fue controvertida en algunas conversaciones, por parte de algunos maestros: "las decisiones del colegio se volvieron (...) de la zona de rectoría y de esa parte del equipo directivo que llaman ellos, entonces hubo momentos en que ya nada se podía hacer" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "A mí me parece que sí faltan de pronto de parte de nosotros los maestros de incentivar más esa parte participativa, de liderazgo, de empoderamiento, de su institución, de pertinencia" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F). Puede haber cierta participación, pero la toma de decisiones hace parte de una instancia bastante excluyente:



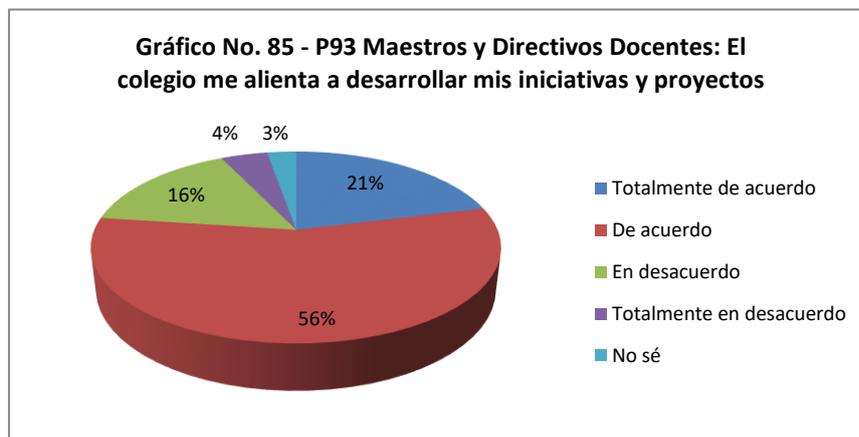
Pues como líder no, la verdad no me siento valorado como un líder acá. Sí, aquí uno no se puede evidenciar, o sea, uno puede tener muchísimas ideas, uno puede tener muchísimas cosas y sobre todo por la experiencia que uno reúne a través de todo su tiempo de experiencia, sin embargo, uno llega acá y lo que decíamos hace un momento, las decisiones las terminan tomando son los entes mayores ¿sí? Y no se cuenta con la participación o muchas veces no se tiene en cuenta lo que opinan los demás, de hecho en el consejo directivo una vez me sorprendió mucho que el rector, recién ingresábamos a la reunión, el primer concejo académico que tuvimos, la rectora dijo: “acá ustedes no tienen decisión de nada, simplemente son un ente consultivo” o sea entonces uno queda... (- no es decisoria) Eso, entonces uno queda como por dentro entonces aquí estoy perdiendo el tiempo, simplemente estoy llenando un puesto, entonces, tristemente desde mi perspectiva, vuelvo y digo, considero que no, acá no se evidencian los liderazgos, acá lo que se evidencia es lo que se evidencia en el resto del país; es que se manejan algunas roscas, digámoslo así y las roscas son las que toman las decisiones. Los amiguitos, los

*amiguís*, sí, ¿sí me hago entender?, ¡perdón que sea tan sincero! (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES M).

La vivencia sobre el reconocimiento del liderazgo parece depender exclusivamente del carácter y apertura de las directivas de cada colegio, así como las condiciones físicas de los colegios. Como se verá más adelante, un elemento importante para que se apoyen las iniciativas puede ser el número de sedes en los colegios, con lo que la rectoría pierde cierta centralidad y los maestros y maestras pueden contar con un poco más de autonomía (en especial en las sedes que no son la principal). Este elemento puede ser interesante para indagar en mayor profundidad acerca de las dinámicas socio-espaciales en los colegios del distrito. Así, cada grupo focal de maestros expuso una experiencia bastante diferente y particular. A continuación, presentamos experiencias positivas al respecto:

Yo creo que primero tendríamos que hablar de la cabeza, que es la rectora. Es una persona que genera autonomía en cada una de las personas que están aquí en la institución y eso ha promovido que salgan a flote muchos líderes, líderes en cada área. Yo creo que cada una de las personas que están en este comité son líderes en los espacios donde están y generar estos espacios. Y lo que te digo esa autonomía que nos ha dado como tal la rectora, cosa que no se ve en otros lugares que coartan, yo creo que esa ha sido una de las fortalezas que tiene el Gerardo Paredes para hacer como tal un semillero de líderes (GERARDO PAREDES GF MAES F).

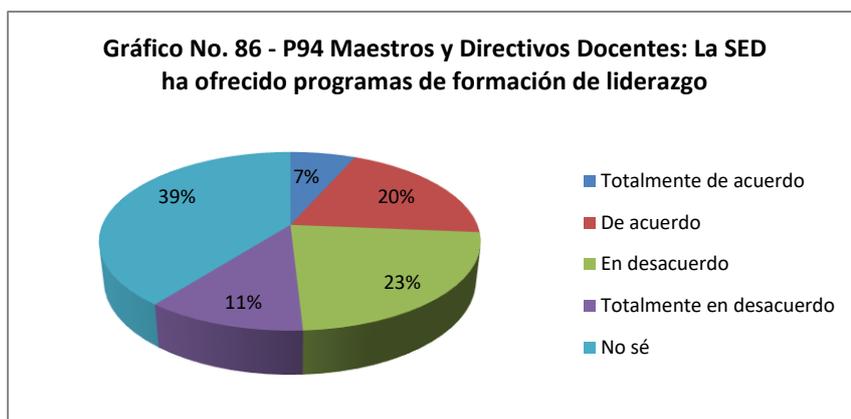
Se nota mucho aquí en el Gerardo Paredes de por sí se nota aún más, porque como estamos repartidos por sedes, entonces la Rectora no puede estar en todos lados, entonces de alguna u otra forma la sede funciona con los docentes, orientadores, los coordinadores, liderando situaciones de conflicto, de padres de familia, de absolutamente todas las situaciones que se viven en el día a día como colegio, con su entorno. Y como lo decía Margarita, la jefe siempre está ahí para escucharnos, para apoyarnos; y que de una u otra forma en cada situación necesitamos de ella y esos espacios es donde también le compartimos situaciones, donde ahí el papel de ella es importante y se da, entonces sí, acá se nota mucho el liderazgo (GERARDO PAREDES GF MAES F).



Un 77,08% de los maestros encuestados consideran que son alentados en el colegio a desarrollar sus proyectos, al estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la proposición. Y un 20,18% están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Por cohortes de edad, al igual que en la pregunta precedente, los más jóvenes (24 a 30 años) consideran que hay mayor apoyo, al marcar las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo en un 84,12%, bastante por encima del promedio.

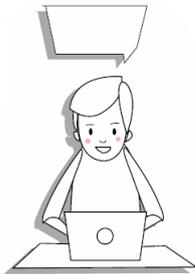
Yo creo que de todas maneras hay el apoyo por parte de la rectora siempre que se generen transformaciones. Ella es una persona muy abierta a todas las propuestas que se le dan. Hay de todas maneras seguramente muchas cosas que ajustar sobre ese tema, porque en algunos espacios se necesitara algunas características específicas de nuestros líderes. Pero sin embargo, yo siento que se promueve bastante que la gente pueda poner en práctica sus ideas, que puedan poner en práctica todo lo que sea transformar, innovar y se da el apoyo a las personas para trabajar y para transformar en aras del bien de la comunidad. A mí me parece que eso también se siente con los estudiantes, también se ha tratado de manejar con las familias, pero es que lo que te decimos estamos en el proceso de mirar cómo se impacta más a la familia (GERARDO PAREDES GF MAES F).

Por último, presentamos información acerca del conocimiento sobre los programas específicos de la SED respecto al liderazgo en los colegios.



Vale aquí resaltar el alto desconocimiento de la oferta de la SED respecto a programas de liderazgo, aunque también hay que aclarar que están más dirigidos a los directivos docentes, como se estipula en el PSE y se menciona en algunos grupos focales. Pero en general, no hay un reconocimiento de posibles esfuerzos de política pública dirigidos a fortalecer el liderazgo docente o del liderazgo de la gestión educativa. Por cohortes de edad, el desconocimiento (“No sé”) fue marcado más por los maestros entre cincuenta y sesenta años, con un 45,22%; mientras que 33,33% de los más jóvenes (24 a 30 años) marcaron esa opción. Las maestras, por su parte, desconocen mucho más la oferta (en un 42,83%) que sus colegas varones (32,79%).

INTRODUCCIÓN
<a href="#">¿QUÉ INDAGAMOS?</a>
APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL
RESULTADOS
DOCUMENTOS SED
ENCUESTA
GRUPOS FOCALES
CARTOGRAFÍAS SOCIALES
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
LIDERAZGO
RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA 
PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA
CONCLUSIONES



## Relación familia – escuela

Esta categoría da cuenta de la generación y fortalecimiento de vínculos entre padres y madres de familia, acudientes, estudiantes, maestros y directivos escolares, para garantizar el ejercicio y goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar, creando y robusteciendo la comunidad educativa. Se indagó por esta categoría en las encuestas dirigidas a maestros y a acudientes, y en los grupos focales en los que participaron estos dos grupos de sujetos escolares.

El abordaje de esta categoría estuvo focalizado en los sujetos maestros(as), directivos(as) docentes y acudientes, y se trabajaron las siguientes preguntas, como se presenta en la siguiente tabla de técnicas aplicadas:

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
<b>Encuesta</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	Marque con una X la opción que se acerca más a su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: Este año, la relación que tengo con los acudientes de mis estudiantes es respetuosa (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo; e. No sé)	De acuerdo con su experiencia, marque las opciones que más se adecúan al nivel de acuerdo que tiene con las siguientes afirmaciones: La relación que tengo con los profesores de mi hijo (o quien tengo a cargo) y los directivos del	

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
						<p>colegio es respetuosa (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo; e. No sé)</p> <p>Marque con una X...: Este año el colegio me brinda herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes de mis estudiantes (Rta. Ídem.)</p> <p>De acuerdo...: Estoy muy involucrado(a) con la educación de mi hijo(a) o quien tengo a mi cargo (Rta. Ídem.)</p> <p>Marque con una X...: El hecho de que las familias se involucren más en la educación de mis estudiantes facilita y dinamiza mi trabajo de enseñanza (Rta. Ídem.)</p>
<b>Grupo focal</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	¿Cómo es la relación que tienen con los acudientes de sus estudiantes?	<p>¿En qué ocasiones acuden ustedes al colegio?</p> <p>¿Cómo es su relación con los maestros, coordinador(a) y rector(a) del colegio?</p> <p>¿Ayuda o no a las relaciones dentro de la familia que los acudientes estén más involucrados con el colegio de los hijos? ¿Por qué?</p>
<b>Cartografía social</b>	No Aplica	No Aplica				

Estos temas se trataron tanto en la encuesta como en los dos grupos focales realizados con acudientes, y en los cuatro llevados a cabo con maestros y maestras. Es importante recordar que los(as) acudientes no son solo madres y padres, sino también pueden ser abuelos, abuelas, tíos, tías, e incluso hermanos y hermanas u otros familiares. Así, los conceptos de familia y de responsabilidad respecto al cuidado de los(as) estudiantes son bastante amplios.

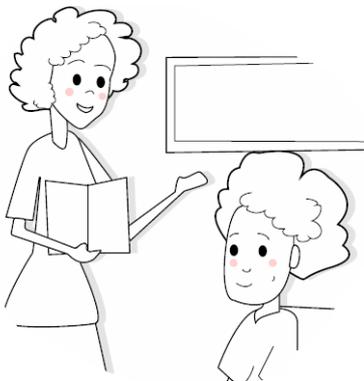
### Las familias en contexto

Aunque no era la intención de la indagación, en los grupos focales con maestros surgieron varias observaciones respecto a la caracterización de los contextos familiares de los estudiantes, cuestión que presentamos aquí como parte importante de la experiencia que tienen los maestros respecto a la relación con los acudientes.

... uno de los problemas que nosotros afrontamos con mayor frecuencia, primero que tenemos una población flotante, y segundo la violencia intrafamiliar es muy grande, nosotros recibimos chicos con casos de maltratos bastante grandes, y que al entrar nosotros a intervenir precisamente porque vemos chicos que vienen con piernas negras de los golpes que les dan sus padres, por ejemplo en bachillerato pues obviamente ellos nos ven como sus enemigos, porque nosotros llamamos, mire lo que usted está haciendo con su hijo, esa no es la manera como usted debe corregir si es que su hijo se está equivocando, entonces en esa medida sí tenemos un inconveniente (GERARDO PAREDES GF MAES F).

La misma situación los lleva a que no hay para el mercado, no hay para las onces, los niños llegan acá con el anhelo ¡ya llegó el refrigerio! (...) además de que toca orientar la clase que son 40 o 50 en cada curso, toca mirar que si tiene hambre, y acá mismo a veces ya más o menos uno tiene reconocidas las familias con el coordinador y así se hacen campañas, bueno traiga mercado sin decir para quién es, y se le da (...) pero son cosas bonitas que también sensibilizan mucho a los niños, y los padres de familia les falta es eso, un acompañamiento (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

Yo quería decir que en el momento como tal que el gobierno decide hablar de gratuidad, en ese momento parte de los padres tomaron esa gratuidad como entregar sus hijos como tal a la educación, se les olvidó que parte de los valores, parte de lo que se hacía años atrás en el hogar lo tenía que dar la escuela, entonces tenemos, así como tenemos papás agradecidos con lo que se hace en la escuela, tenemos papás donde se han vuelto solamente, exigen, piden, y las cosas como te decía que se tenían que dar desde la casa no se están dando, entonces en el colegio se tienen que empezar a solucionar un montón de cosas que como tal a nosotros no nos competen, y entonces encontramos ya papás que vienen por no hacer las cosas que corresponde en casa, vienen en unas actitudes terribles, yo diría que ya es agresividad contra el docente, y el Estado frente a eso como tal no tenemos respuesta, era algo que ya había comentado el compañero orientador y nos dejan muchas veces maniatados, queremos hacer muchas cosas por nuestros chicos, si, nosotros desde la parte de educación especial, vemos muchas situaciones que nos dejan a nosotros con muchas inquietudes y decimos como tal, “¿qué está haciendo el papá?, ¿qué hace el papá?”; porque a veces llegan chicos que nos llegan con diagnóstico, y pues obviamente vienen con muchas necesidades, y uno se pone en el papel de papá y uno dice “cómo no voy a evidenciar algunas cosas y por qué no voy hacer por mis hijos”, entonces son muchas las inquietudes que tenemos frente a esa parte. (...) Falta más ayuda, más compromiso del Estado, porque sí en muchas cosas nos sentimos solos, y a veces los papás se aprovechan de eso (GERARDO PAREDES GF MAES).



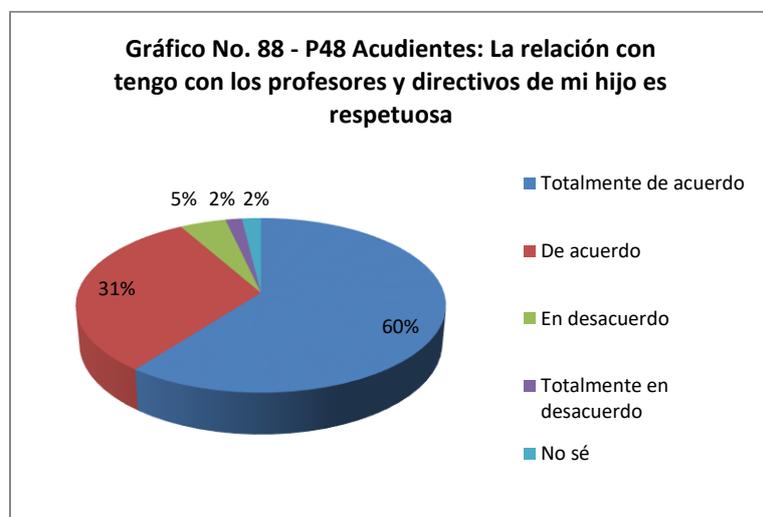
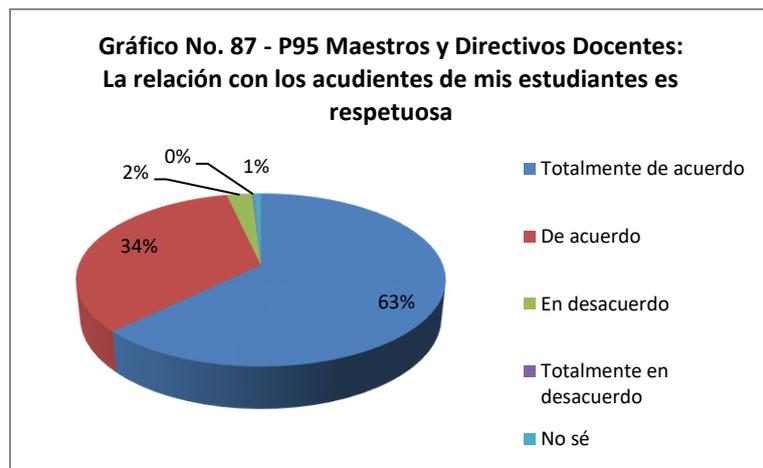
De estas conversaciones, proponemos tener en cuenta tres consideraciones importantes: la primera, es que algunos maestros(as) pueden basar sus juicios sobre los estudiantes, su rendimiento académico y su comportamiento en el ámbito escolar, en las condiciones de dichos contextos escolares; la segunda, es que en algunas personas del ámbito escolar puede existir cierta frustración en tanto algunos elementos de la educación impartida por la escuela puede ir en contravía de ciertos valores que se inculcan en la familia. Otro ejemplo de este aspecto es el siguiente testimonio: "Lo mismo del que cogimos con el celular y vino el papá, y dijo “bien hecho háganle lo que quiera, bótenlo del colegio porque es que yo le he enseñado que cuando uno hace las cosas, las tiene que hacer

bien”, y todos quedamos como ¡oh!, o sea el hecho para él no era el robo sino haberse dejado coger” (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

La tercera consideración se relaciona con dos elementos mencionados en otros apartes de este documento, y es la relación del Estado y la normatividad con los alcances que tiene la institución escolar; y la necesaria corresponsabilidad de las familias en la educación de sus hijos, que son al tiempo sujetos ciudadanos.

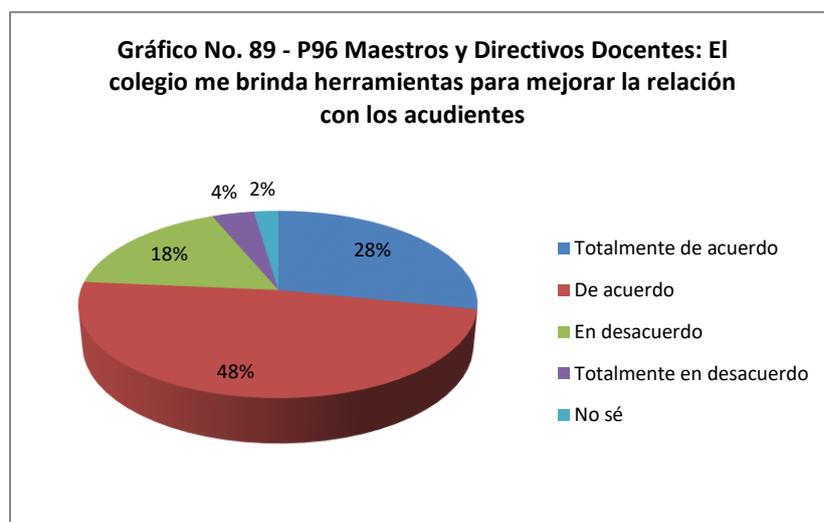
### La relación entre maestros y acudientes

En la encuesta, unos y otros fueron preguntados acerca de la relación mutua desde el respeto, mientras que en los grupos focales, la conversación dejó más abierto el aspecto desde donde se puede considerar la relación.



Respecto a la vivencia del respeto entre maestros y acudientes, parece que hay una correspondencia. Un 62,72% de maestros está totalmente de acuerdo con que la relación que sostienen con los acudientes de sus estudiantes es respetuosa, mientras que un similar 60,38% de acudientes está de acuerdo con la afirmación acerca del respeto en esa relación. De acuerdo se encuentra un 33,77% de maestros, y un 31,42% de padres, madres y acudientes en general.

Si bien esas cifras son positivas, respecto a las acciones concretas de la institucionalidad, los resultados favorables no son tan altos: En la encuesta a maestros se preguntó acerca de si el colegio brindaba o no herramientas para mejorar y profundizar la relación que ellos tienen con los acudientes de sus estudiantes. Las respuestas son que un 28,29% está totalmente de acuerdo, un 48,14% de acuerdo, un 17,32% en desacuerdo, y un 3,95% totalmente en desacuerdo; el 2,30%, por su parte, no sabe. Así, el 23,57% de maestros no reconoce ninguna acción dirigida a ofrecer algún tipo de apoyo para fortalecer esta relación, que es muy importante en el contexto del PSE actual.



Muchas experiencias fueron referidas al hablar de la relación entre los acudientes y los maestros, o la institución educativa en general. El contexto general de los encuentros entre acudientes y maestros nos los presenta este profesor: "cuando hay la entrega de boletines que esa es la obligatoria, además de darse el informe académico pues se da todo el informe del proceso que llevo el estudiante durante el periodo y casos excepcionales cuando hay ciertos problemas de convivencia, de disciplina, a nivel académico entonces que es necesario, cada docente cita al acudiente en su horario de

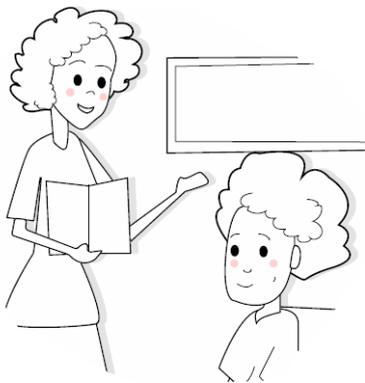
atención para poder charlar" (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

La atención por parte del colegio, respecto a las demandas de los acudientes, en general, es positiva: "ellos [los padres] quieren mucho a los profesores" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES M); "ellos [los maestros] se dan cuenta de los errores que cometen nuestros hijos, lo llaman a uno, como padre lo citan, viene uno le explican le exponen el caso" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU M); "el colegio me daba asesoría, a dónde debo llevarlo, la psicóloga incluso me dijo que pues estaba al servicio de lo que yo necesitara" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F); "nos separamos con el papá, entonces ahí ya llamaron a psicóloga e hicieron un seguimiento con el niño y aquí para que le ayudaron mucho" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F).

Salieron a flote, no obstante la generalidad de las experiencias positivas —brindadas, obviamente, por acudientes receptivos que acuden a los llamados del colegio, como en este caso para participar en un grupo focal—, algunos aspectos que los padres y madres consideran negativos. Por ejemplo:

Pues la relación con los profesores, siempre son dispuestos, los coordinadores también, muy dispuestos siempre. Lo que realmente me ha molestado mucho es las reuniones de padres, que se convierten en vender productos, entonces no me gusta, yo dejé de venir a la reunión, y yo creo que tengo faltas, no sé si se siguió repitiendo, pero yo dejé de venir por eso, porque entonces están vendiendo cosas de *Herbalife*, o de muchas cosas, entonces lo viví como tres o cuatro veces y no volví, nunca más volví (MORISCO GF ACU F).

"...escuelas de padres de allá eran lo mismo. Comienzan muy chéveres las charlas, muy buenas las explicaciones, pero las rematan mal, que es cuando salen con los audios libros, los productos, uno no correlaciona la escuela de padres con la charla en esa parte, de ahí sí sería el punto de retomar, porque las escuelas son buenas, porque le dan formación tanto a los padres como a los hijos, pero el remate si era lo malo" (MORISCO GF ACU M)



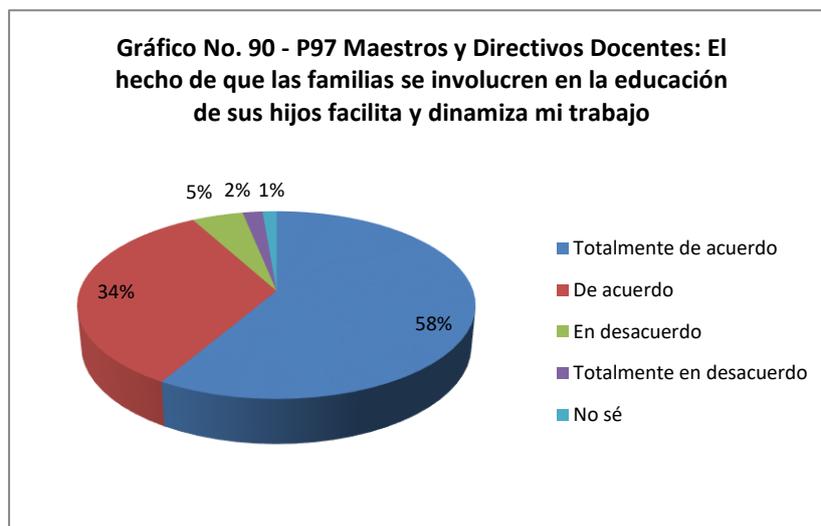
...Lo que pasa es que el temor de nosotros como colombianos y como seres humanos, al derecho a hablar, nos asustamos; a, es que necesitamos que nos reunamos para hablar, todo el mundo dice en el momento sí, pero a la hora de llegar la gente que es, saca el cuerpo y se va. Entonces siempre ha sucedido eso, es muy difícil la comunicación, aquí que hay presente docentes y coordinadores, ellos los saben, que es un servicio amable hacia los papás, pero llega uno a solicitar una cita, o una ayuda de parte de rectoría de este colegio, eso es nula, totalmente nula, yo lo he vivido en experiencia propia, traje una sobrina a estudiar acá, era una rogadera para ingresar esa niña, ya habiéndola escrito en el CADEL del colegio Francisco José de Caldas, una rogadera, que hasta que lo ven a uno bravo, es de la única forma que le paran a uno bolas; entonces en esa cuestión pues eso es básicamente sacarlo a relucir, las cosas tiene que ser claras y directas, porque si uno no es claro y directo, y nos da miedo hablar. Eso es lo que tenemos en este país, nos da miedo hablar y pues así seguimos, entonces pues el tema que dice usted con respecto a esto, pues es importante que los papás nos involucremos, en una u otra forma ¿con qué fin? porque es que cuando hay voces de fuerza ayudan a sacar las cosas adelante, no de negativismo, yo no soy una persona negativa y me cierro a la banda (MORISCO GF ACU M).

Algunos maestros, por su parte, nos presentan su punto de vista respecto a la participación familiar en cuestiones relacionadas con el acompañamiento a sus hijos: “Y es que los papás tampoco conocen bien el Manual de Convivencia, también es como hacer un trabajo con ellos desde el colegio” (DIVINO MAESTRO GF MAES F),

... en el momento que tienen que venir a la institución yo creo que el 90% de receptivos, como “sí, profe...”, pero pues igual como en todo lado no es 100% hermoso y bello, entonces si hay, digamos padres de familia que a veces generan cierto conflicto porque no reconocen le dan siempre la razón al muchacho no se ponen del otro lado también, que acá los tenemos la mayor parte del día estamos en todo el proceso, entonces digamos que eso es como de lado y lado (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

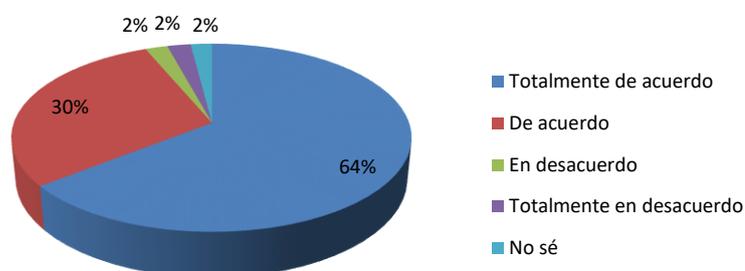
## El involucramiento familiar y la corresponsabilidad educativa

El tema anterior tiene continuidad con el de la corresponsabilidad en la educación de los estudiantes. Este es el punto en el cual parece haber mayor sensibilidad respecto a la relación de los maestros con los acudientes, como ya vimos en algunos de los testimonios arriba presentados.



Un 58,44% de los maestros quienes diligenciaron la encuesta están completamente de acuerdo con la proposición de que se les facilita su trabajo de enseñanza cuando las familias se involucran en la educación de sus estudiantes; un 33,55% afirman que están de acuerdo con la proposición; un 4,82% están en desacuerdo; y un 1,86%, totalmente en desacuerdo. De esta manera, casi un 7% de los maestros indagados no ven la relación de su trabajo con el involucramiento familiar. Esta percepción es más alta entre los maestros y maestras mayores de 60 años, quienes marcaron las opciones en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en un 15,45%.

**Gráfico No. 91 - P49 Acudientes: Estoy muy involucrado(a) con la educación de mi hijo (o quien tengo a cargo)**



Un alto 64,30% de acudientes que respondieron la encuesta, manifiestan estar totalmente de acuerdo con la frase acerca de su involucramiento con la educación de su hijo(a) o persona a cargo. Junto con quienes estuvieron de acuerdo, el grado de involucramiento en la educación llega en estas personas al 93,72%. Las mujeres acudientes marcaron la opción “Totalmente de acuerdo” en un 66,45%, mientras que los varones, en un 59,13%.

Ahora bien, esta pregunta merece mayor profundización en tanto el significado que se le puede dar a estar o no involucrado con la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, aunque nuestro estudio no llega tan lejos. Hay quienes pueden considerar que un involucramiento “bueno y suficiente” implica la atención oportuna a los llamados del colegio; mientras que otras personas pueden considerar que ese grado de involucramiento requiere el acompañamiento y apoyo en el desarrollo de tareas, trabajos o proyectos que demanden tiempo de dedicación en casa. Por lo pronto, parece haber una percepción de que la atención a las demandas e invitaciones del colegio, ni siquiera es la adecuada o esperable. Una investigadora de campo advierte que, para los acudientes, la participación en los asuntos relativos a la educación de sus hijos(as) es bastante limitada, pues “las experiencias de interacción y relación se sitúan en la entrega de boletines o llamados de atención, en los cuales, obligatoriamente, deben asistir a la institución los padres de familia” (Salamanca, DeProyectos, 2017: 13). Incluso, los maestros aseguran que ni siquiera en estos contextos observan una participación suficiente. En el mismo colegio, en el grupo focal de maestros, estos aseguraron que “... hay una baja participación en jornadas como la entrega de boletines, reuniones de padres de familia, y que, en algunas

oportunidades cuando se presentan situaciones de disciplina, algunas veces no acuden al colegio” (Salamanca, DeProyectos, 2017: 7). En este mismo grupo focal se evidenció que quizás aún es más fuerte la iniciativa personal de algunos maestros en acercarse a los contextos cotidianos extraescolares y familiares de sus estudiantes, que la determinación institucional para este fortalecimiento.

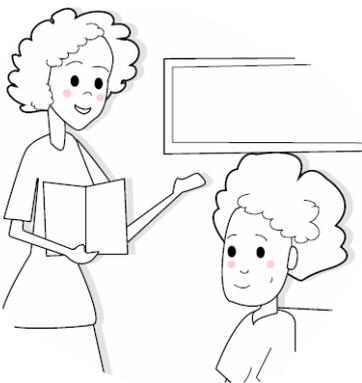
Mientras la conciencia de los acudientes respecto a sus responsabilidades parece ser disímil (desde las voces tanto de acudientes mismos como de maestros), los maestros quienes participaron en los grupos focales tienen clara la responsabilidad de la familia en el cuidado de los niños, adolescentes y jóvenes, aunque no tanto en el acompañamiento en su proceso educativo. Algunos comentarios fueron: "...creo yo que los que estamos aquí, estamos aquí porque amamos a nuestros hijos, porque tenemos responsabilidades y sentimos ese sentido de pertenencia hacia nuestros hijos, porque le cuento, es que aquí hay muchos padres que vienen y dejan los niños y a duras penas vienen a fin de año a ver si perdió o ganó el año" (MORISCO GF ACU M); "... los dejan muy solos, hay unos que quedan solos todo el día, hay unos que llegan sin almorzar, sin cosas así, porque quedan solitos en la casa" (LLANO ORIENTAL GF MAES M); "[Se requiere] más acompañamiento, porque hay papás que se desentienden" (LLANO ORIENTAL GF MAES F); "Hoy es entrega de boletines. Y, si se dieron cuenta la asistencia de los padres es muy poca" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES M); "Los niños que representan un conflicto mayor o que requieren de más atención son los padres que, como dice la profe, no vienen" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES M); "El problema es que generalmente a una reunión llegan los papás de los niños que les va bien." (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Otras manifestaciones, una de ellas de un estudiante, presentan con más detalle la importancia de la responsabilidad familiar en la educación:

Bueno, no es que lo hayan infundido en el colegio como tal, eso parte de la casa, eso son principios de la casa básicamente, que ellos traen más bien al colegio y lo fortalecen, pero los principios como tal del diálogo y eso van de la casa, que, como repito, hay muy buenos docentes que fortalecen esos puntos y le ayudan a la comunicación, es muy bueno (MORISCO GF EST M 10 M).

... ojalá esos pactos de aula tuvieran un respaldo más en las familias, porque uno encuentra que muchas de las faltas de los niños, están originadas es porque no tienen rutina, por ejemplo, lo del aseo, es descuido de las mamás, es descuido de los papás, como no se dan cuenta de cómo llega el niño y de como manda el niño al colegio, o porque no está. Pero otras cosas también por ejemplo hay papás que son terriblemente alcahuetas, el papá del muchacho ese, que lo cogimos vendiendo droga, venia el señor y nos hacia un show, yo lo voy a cachetear, yo lo voy a matar, ténganme porque yo lo mato, yo lo mato, y era el tipo el que mandaba al niño, el tipo era el duro del narcotráfico, del tráfico de eso (DIVINO MAESTRO GF MAES M)

Desde casa empieza todo, y de igual forma no quiero ser muy repetitiva con mis compañeros, porque de igual forma el protocolo que se da frente a un conflicto es el diálogo, es la sensibilización, es la reflexión, pero todo en acompañamiento de padres de familia en búsqueda de estrategias para promover la convivencia, la paz, el buen clima no solamente como lo digo en aula sino también en casa (GERARDO PAREDES GF MAES F).



De “*pactos de aula*” y “*escuela de padres*”. De todos los testimonios acerca de la relación entre la escuela y la familia, resaltamos la mención de acciones o proyectos de los colegios, como la escuela de padres (que hace parte de la política pública educativa actual<sup>26</sup>) y la elaboración de protocolos de pactos de aula<sup>27</sup> que deberían —según el maestro que los refirió— contar con un respaldo familiar, para tener procesos más continuos e integrales. Estas iniciativas y trabajos se realizan con acudientes que participan *voluntariamente*, por lo que de nuevo entra en consideración la conciencia de la necesidad de hacer un acompañamiento más cercano y responsable, lo cual, entre los maestros con quienes conversamos, no ocurre con los acudientes que tienen

<sup>26</sup> Al finalizar 2017, la meta asociada al desarrollo de escuelas de padres es llegar al 15% de colegios acompañados en el fortalecimiento de estas escuelas (Vives, 2017: 82). En 2016 se cumplió con más del 7% estipulado para ese año, y aún no se cuenta con los informes de avances de 2017. Como en otras acciones de la SED, el acompañamiento tiene diversos sentidos.

<sup>27</sup> Los pactos de aula son acuerdos que se hacen dentro de los cursos cuando es necesario trabajar algún problema o conflicto interno del grupo. Se elaboran comúnmente respecto a problemáticas en las que la sana convivencia está en riesgo.

relaciones problemáticas tanto con sus hijos(as) como con las personas que representan el colegio. Llama la atención que no hubo mención a las dificultades que pueden surgir y explicar la no asistencia de padres y madres (en general, por cuestiones laborales). Tanto los acudientes como los maestros de los grupos focales parecen explicar la ausencia de la participación en escuelas de padres, reuniones y otras jornadas, a una falta de interés y responsabilidad de la mayoría de acudientes.

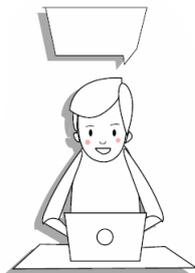
Desde inclusión se hizo una escuela de padres, tratando de difundir como un apoyo emocional a los papás de inclusión, pero se invitaron a todos los papás del colegio por sedes, llegaban poquitos, a la última reunión vinieron ocho papás; generalmente les mando invitación y los llamó por teléfono, entonces la asistencia es mínima (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

... nosotros en orientación hacemos escuela de padres, hacemos dos al año. En primaria no sé en bachillerato sí. En este año ha habido dos reuniones los profesores aplican los talleres, pero es orientación dirige la escuela ¿qué temáticas se escogen en la escuela? dependiendo de la problemática de atención, eso pertenece a un plan de orientación anual, y digamos, la última escuela que hicimos en Spencer obedeció, a una escena que un papá cogió a un chino y casi lo acaba porque dejó el saco, se olvidó, lo dejó y delante de los papás. Entonces nos reunimos dijimos esta es una problemática muy tenaz. Este es un taller que se ha hecho en las dos sedes, así se escogen los talleres se hacen con ellos (...) quienes asisten a los talleres de padres son los padres más comprometidos, y los que necesitan realmente la asistencia de los talleres son los que no asisten (GERARDO PAREDES GF MAES).

(...) hacemos escuela de padres, pero el mayor inconveniente es que precisamente los chicos que presentan los problemas más grandes, por decir algo de convivencia y en un buen desempeño académico, son precisamente los padres que casi nunca asisten a la escuela de padres, se resisten a asistir, sin embargo, pues hay un número de padres que asisten a los talleres que nosotros damos, precisamente para dar orientación y pautas de crianza, para que mejore la convivencia no solamente a nivel de colegio, si no al interior también de la familia (GERARDO PAREDES GF MAES F).

Es decir, la norma como que no se contextualiza en todos lados, digamos, en nuestro contexto nosotros tenemos unas normas, pero esas normas no se traducen a las familias ni a su contexto social, es solamente algo del colegio entonces nosotros no influimos muy frecuentemente. Intentamos influir frecuentemente en las familias, pero se nos salen muchas cosas de las manos, muchos factores no están a nuestro alcance para que eso se genere, sin embargo, el colegio insiste en todo tipo, todo el tiempo con el mismo tema (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

- INTRODUCCIÓN
- [¿QUÉ INDAGAMOS?](#)
- APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL
- RESULTADOS
- DOCUMENTOS SED
- ENCUESTA
- GRUPOS FOCALES
- CARTOGRAFÍAS SOCIALES
- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
- LIDERAZGO
- RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA
- PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA ◀
- CONCLUSIONES



## Planes y manual de convivencia

*"... el manual de convivencia es una carta de navegación, y sí nos colabora porque dependiendo de lo que hay... primero nos ayuda a unificar metas y criterios para toda la comunidad educativa, entonces todos vamos a trabajar bajo las mismas directrices, y en segunda instancia en caso de que se presente determinada situación pues esta todo estructurado, que yo sé cuál es el protocolo o el proceso a seguir pues para dar cumplimiento a ese conflicto o a la situación que en ese momento se está presentando"*

(LLANO ORIENTAL GF MAES F)

Los planes de convivencia son documentos institucionales programáticos que dan cuenta de los lineamientos de convivencia escolar, las estrategias concretas de su desarrollo, los acuerdos, pactos, procedimientos, responsables, recursos y metas, en correspondencia con el Decreto 1965 de 2013. Los manuales de convivencia, por su

parte, son documentos que exponen los pactos y acuerdos dentro del colegio, para la garantía de los derechos de todos los integrantes de la comunidad escolar.

De acuerdo con las técnicas utilizadas para la indagación, en el siguiente cuadro se presentan las preguntas y temas abordados correspondientes a esta categoría de análisis, para cada uno de los grupos de sujetos.

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos					
	Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
<b>Encuesta</b>	No Aplica	En el siguiente cuadro encontrarás algunas afirmaciones. Marca con una X la opción que crees es más cercana a tu experiencia en este año: He participado en la actualización del manual de convivencia del colegio (a. Sí; b. No; c. No sé; d. No conozco el manual de convivencia)		Respecto a la formulación o actualización del plan y el manual de convivencia, por favor, marcar con una X la opción más cercana a su experiencia, para cada afirmación: En el presente año he participado en la formulación o actualización del plan de convivencia actual del colegio (a. Sí; b. No)		No Aplica
		En el siguiente cuadro...: El manual de convivencia me ha servido para resolver conflictos que he tenido (Rta. Ídem.)		Respecto a la...: En el presente año he recibido apoyo por parte de la Dirección Local de Educación (DILE) y/o de la Secretaría de Educación Distrital en la formulación del plan de convivencia actual del colegio (Rta. Ídem.)		
		En el siguiente cuadro...: El manual de convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio (Rta. Ídem.)		Este año he tenido en cuenta el manual de convivencia para tratar situaciones que implican regular y promover la convivencia en el colegio (marque con una X la opción más cercana a su experiencia) (a. Sí; b. No; c. No conozco el manual de convivencia; d. Aún no hay manual de convivencia en el colegio)		
<b>Grupo focal</b>	No Aplica	¿Conocen el Comité escolar de convivencia y los planes de convivencia?		¿Los planes de convivencia se corresponden con la capacidad de planeación, ejecución y seguimiento que tiene el colegio?		No Aplica
		¿Ustedes han participado en la construcción del plan y del manual de convivencia?		¿Es amplia y suficiente la participación de la comunidad escolar en el diseño, revisión y actualización de los planes y los manuales de convivencia? ¿Responden a un proceso colectivo?		
		¿Para qué sirve el manual de convivencia?		¿Para qué sirven el plan y el manual de convivencia? (Complican o facilitan el trámite de los conflictos y la convivencia en el colegio)		
<b>Cartografía social</b>	No Aplica	No Aplica				

El punto de partida de la indagación acerca de los planes y los manuales de convivencia suponía un conocimiento previo de estas herramientas vitales para el manejo de la convivencia en los colegios. Sin embargo, como lo veremos más adelante, aún hay desconocimiento, en especial por parte de las generaciones más jóvenes. Si bien nos centraremos mucho en este punto, rescatamos los

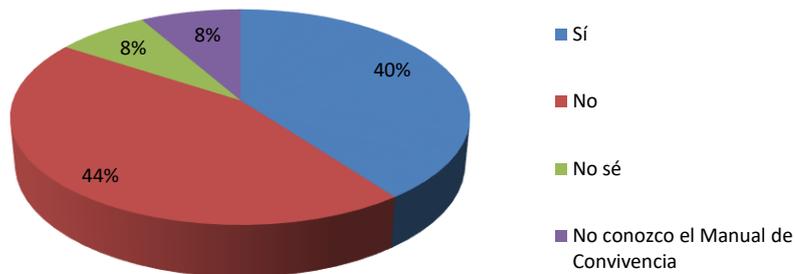
siguientes apartes de un grupo focal con estudiantes de primaria y del realizado, en el mismo colegio, con maestros: Al preguntársele a los niños y niñas qué es el manual de convivencia, uno respondió: "Sí, es el derecho" (GERARDO PAREDES GF EST BP 1 M). Una maestra, consciente de la falta de información en grados más básicos, comentó su preocupación al respecto, así como una importante iniciativa:

... no hemos podido sacar el espacio, es en cómo hacer que el manual de convivencia se pueda trabajar con los pequeños, porque el manual de convivencia está más diseñado hacia los muchachos grandes, como también esperamos que el manual de convivencia refleje todas las características de la institución, por ejemplo lo que tiene que ver con inclusión, que aparezca en el manual de convivencia cuales son los compromisos, las responsabilidades de los padres de familia, igual queremos hacer un manual de convivencia para los pequeños, un manual de convivencia que ellos lo puedan ilustrar, pero no hemos tenido el tiempo, ahí estamos en eso (GERARDO PAREDES GF MAES F).

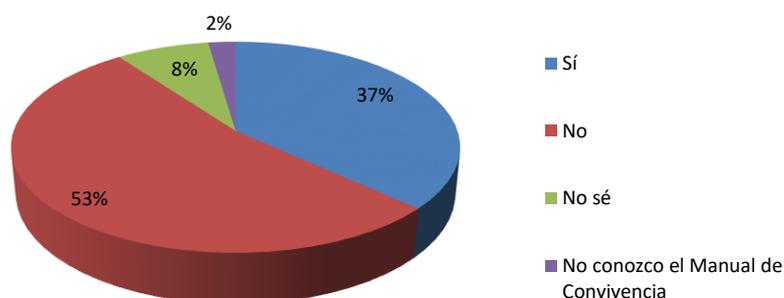
## Participación en la actualización del manual de convivencia

Como ya se mencionó, más que indagar acerca del conocimiento sobre los planes y los manuales de convivencia, los instrumentos buscaban dar cuenta de la participación de los sujetos escolares en la construcción y/o actualización de estas herramientas propias de las instituciones educativas. Veamos:

**Gráfico No. 92 - P52 Estudiantes Básica Primaria: He participado en la actualización del Manual de Convivencia**



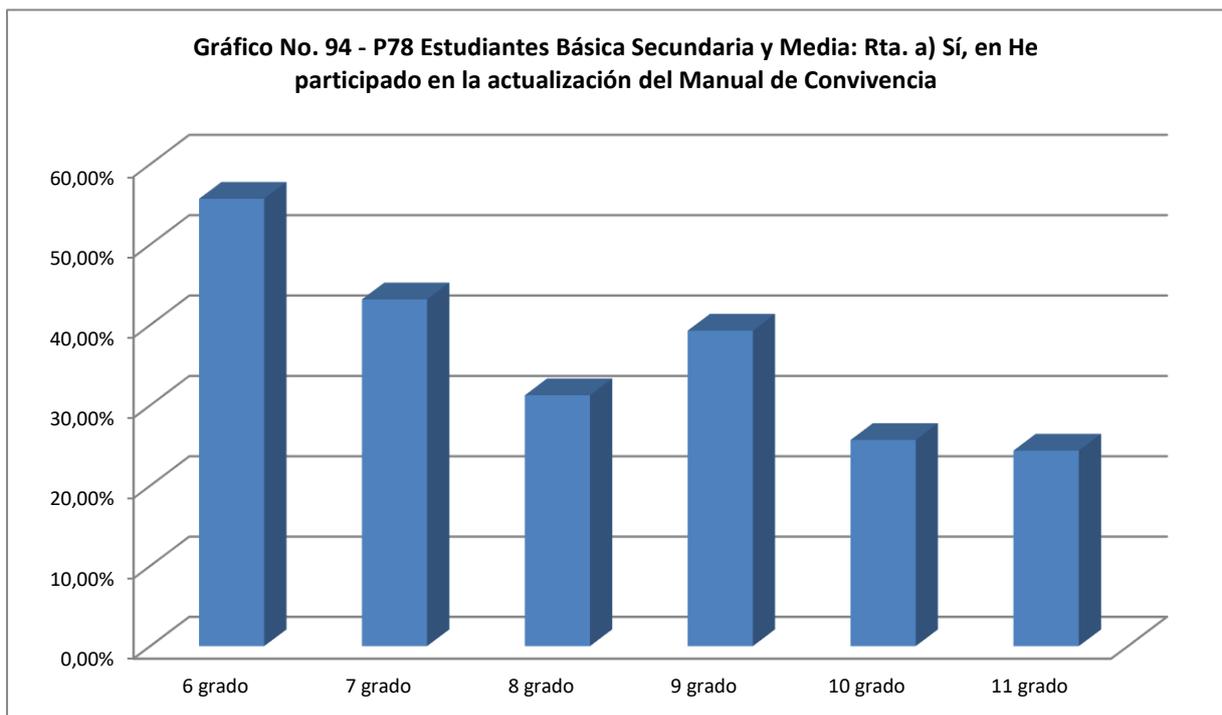
**Gráfico No. 93 - P78 Estudiantes Básica Secundaria y Media: He participado en la actualización del Manual de Convivencia**



Son bajos los porcentajes de participación respecto a la actualización del manual de convivencia: de los sujetos escolares quienes respondieron la encuesta, un 39,86% de los estudiantes de primaria encuestados afirman haber aportado algo; y un 36,81% de los de secundaria y media participaron en dicha actualización. Como vimos más arriba, llama la atención que aún es alto el porcentaje de estudiantes que desconocen el manual en básica primaria, pues llega al 8,20%. Sin embargo, ya en básica secundaria y media, sólo el 2,28%

no lo conoce, de acuerdo con los resultados arrojados por la encuesta correspondiente.

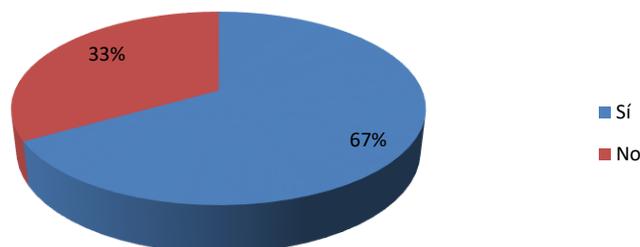
Por otra parte, es importante destacar las diferencias, por grados de secundaria y media, sobre la participación en la actualización del manual. En los primeros grados de secundaria, parece ser mucho más intensiva dicha participación:



En los últimos grados (nivel educativo de media), la participación es bastante limitada para quienes respondieron lo encuesta: los estudiantes de décimo grado respondieron afirmativamente en un 25,68% y los de undécimo, en un 24,36%. El contraste con la participación manifestada en sexto grado es bastante grande: estos estudiantes afirmaron haber participado en la actualización del manual en un 55,70%, doblando así a sus compañeros mayores.

Por su parte, el 66,78% de los profesores aseguran haber participado en el ejercicio de formulación o actualización del Plan de Convivencia de su correspondiente colegio, no habiendo grandes diferencias entre maestras y maestros en esta respuesta. Aun siendo alto este porcentaje, todavía una tercera parte de los maestros no se relacionan con esta herramienta tan vital para la institución:

**Gráfico No. 95 - P84 Maestros y Directivos Docentes: He participado en la formulación o actualización del Plan de Convivencia actual**



Las formas en las cuales se desarrolla la actualización del manual de convivencia con toda la comunidad escolar, así como su socialización, fue expresada por varias personas participantes en los grupos focales realizados con estudiantes de niveles más altos y con maestros. Las narraciones de los maestros, por ejemplo, indican diversos niveles de actualización y seguimiento de estos instrumentos en los colegios indagados:

... el manual de convivencia, el sistema de evaluación y todo eso, todos aportamos, se hace un trabajo de base inicialmente lo hacemos los docentes y los directivos hacemos la socialización o la retroalimentación de los aspectos que se van evaluando y que digamos acá falta agregar tal cosa, hay que replantear esta situaciones, y posteriormente que nosotros ya hemos hecho el análisis ya llegamos hacerlo con el apoyo de los directores de curso en cada uno de los salones, con los estudiantes porque la idea es que ellos también den a conocer sus puntos de vista y los aportes que crean convenientes para el manual, y posteriormente también hacemos una reunión de padres de familia para que los papás también tengan la oportunidad de participar y así entre todos los miembros de la comunidad llegamos acuerdos pues buscando que si es un acuerdo general un acuerdo institucional pues que así mismo se cumplan entonces ese es el ideal (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

... a comienzo de año en la primera semana institucional hacemos una apropiación directa para tener en cuenta los cambios que se hicieron en el año anterior, y todos los insumos y la implementación que se hizo y después. En cuanto a las normas y los uniformes y eso, pues yo creo que es normal que a veces entremos a chocar, porque a ellos [los estudiantes] se les olvida a qué acuerdos llegamos, pero a nivel general, sobretodo ellos a mirar cuáles son sus derechos ellos son muy pilosos, ellos manejan todas las normas y todo lo que está ahí, muy bien (LLANO ORIENTAL GF MAES F).

Yo estoy en la sede Frontera, San Cayetano, nosotros semanalmente tenemos una reunión y se comparte ahí todo lo que es necesario frente al manual de convivencia, es decir lo que se trabaja acá no se desconoce en las otras sedes, hay un representante que también comparte toda la información y ellos también aportan, y en reuniones de padres de familia, en el caso de San Cayetano, mañana y Frontera, se hace como dijo el Orientador, dos al año, y ahí es donde de alguna otra forma también se hace conocer al padre de familia su voz para aportes frente a todo lo que es los procesos, protocolos en cuanto al manual de convivencia. Aunque también es dependiendo de la necesidad, si hay que convocar a padres de familia para el conocimiento de eso, por ejemplo, se hizo uno en Frontera, porque se modificó el manual de convivencia, inclusive hasta hace poco, menos de un mes, se dio a conocer, con todas las modificaciones de protocolo, leyes, bueno en fin, todo, y se hizo reunión, padres de familia y docentes (GERARDO PAREDES GF MAES F).

Si, aquí siempre se han hecho los ajustes todos los años, por áreas, con los padres, las directivas, y eso se va organizando cada año en lo que necesite cambiarse, ajustarse. En eso si hay participación de todos los estamentos, pero aislados, no hay un momento en que estemos todos y podamos compartir, no. Cada área hace sus ajustes, los padres de familia hacen sus ajustes, y los chinos hacen sus ajustes, todo eso lo organizan desde las coordinaciones y orientación (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Se destaca la intención, en general, de que los acudientes y demás miembros del contexto familiar de los estudiantes estén al tanto de las modificaciones del manual de convivencia, que se realizan con diversos grados de periodicidad. También, que se trabaje al respecto en todos los estamentos del colegio. Ahora bien, en la memoria de algunos estudiantes quienes compartieron sus vivencias en los grupos focales, el trabajo sobre el manual de convivencia es mucho más fugaz, como nos comentaron algunos estudiantes de educación media del colegio Llano Oriental: "... supuestamente a uno le dan como un formulario, que uno lo rellena pero yo no he visto esos cambios" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "A uno le ponen qué opinión de cambio para el manual de convivencia, lo hacen todos los años al principio y uno pone sus propuestas pero *jummm...* eso nunca pasa" (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "Lo único que sí se vio, fue el cambio de la camisa, solo eso" (LLANO ORIENTAL GF EST M M).

Estudiantes del colegio Divino Maestro también recuerdan la actualización del manual como un evento momentáneo y, quizás, poco relevante: "... digamos este año creo que lo hemos hecho una vez, este año también la orientadora creo que fue, nos mandaron hacer una hojita de una lectura, de ahí se sacaba también y decía, que le gustaría agregarle al manual" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F); "... pues a veces al principio de año, dicen hagan una lista de lo que les gustaría agregarle al manual de convivencia para los uniformes, pero de resto no" (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F).

En cuanto a los contenidos en el énfasis de la actualización, encontramos una concentración sobre el tema del uniforme escolar, que parece ser (como se vio en el apartado de Participación) un tema sensible e importante tanto para estudiantes como para maestros. Como veremos en el siguiente conjunto de testimonios, la valoración sobre el peso que este tema tiene dentro del transcurrir de la escuela, y su convivencia, es bastante diferente, no sólo entre estudiantes y maestros, como estamentos diferentes, sino dentro de cada uno:

Sí, sí, ya recordé, una vez nos hicieron escribir que como le gustaría a usted el uniforme, una opinión, si creo que fue la única vez. Unos eligieron con corbata, otros eligieron cosas muy raras, que los niños si querían usaran falda y que las niñas si querían usaran pantalón, entonces era como sin límite lo que querías hacer, o sea al final pues quedamos con este y no hubo cambio (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F).

Hubo unas situaciones de año que ellos cambian el manual de convivencia cada seis meses, y en el manual de convivencia para las chicas no especifica que tienen que traer éste saco, no decía nada, entonces unas chicas de mi salón empezaron a hablar de la camisa, la camisa cuello no sé qué, normal la de los colegios normales, de cuello con botón, y después las trajeron y los profesores vieron el manual de convivencia, y les dijeron por qué las trajeron que no se permitía, pero sino dice ahí, pues no está permitido y el coordinador dijo puede que no está dicho ahí, pero ustedes ya saben que tienen que traer su saco, que traer sus cosas, la petición que le pueden pedir al sector, al colegio, al ministerio, yo creo que tendrían que cambiar el diseño del uniforme, yo no sé qué y eso no es una cosa tras otra, sacando excusas de que ellos se equivocaron, y nosotros nos dimos cuenta de ese error y ellos no lo van a admitir (MORISCO GF EST M 10 M).

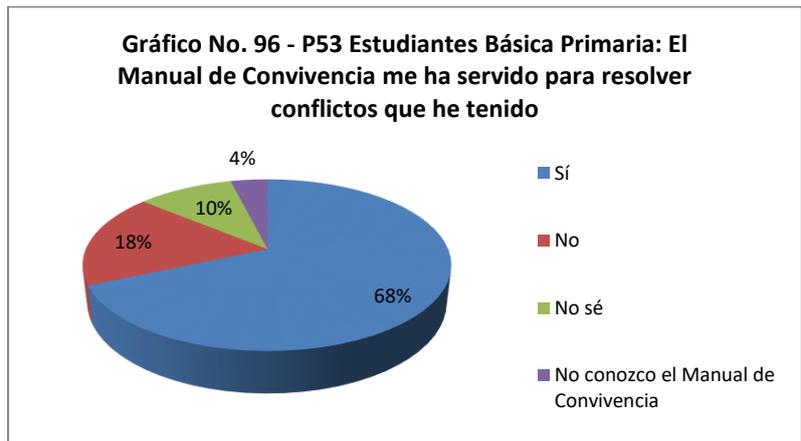
Yo noto algo y es que los estudiantes tienen participación en las modificaciones que se hacen en el Manual de Convivencia, pero pienso que no son profundas, yo cuando veo a un niño con *piercing* le digo quítese eso, “profe pero es que”, les digo, organícense, busquen alguna forma de cambiar su Manual de Convivencia y que ustedes sean los que tengan participación, mientras acá diga que no se permite, yo no le voy a permitir ciertas cosas, pero si ustedes realmente se logran organizar, ustedes podrían hacer transformaciones que son estructurales y que nos permitirían, primero mejorar la convivencia y que el profesor no se desgastara por cosas que no son necesarias. Pero hasta que ellos no asuman el papel, que son ellos los que pueden transformar eso, pues no hay nada que hacer, hay participación, pero de alguna manera es limitada (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Por ejemplo, mira, los chicos habían estado proponiendo hace muchísimo tiempo el cambio de las medias, y la idea era que ellos reconocieran que eso no es algo que simplemente se hace de la noche a la mañana, sino que también debe estar en el PEI, entonces se hizo el primer ejercicio que lo hicieron ellos, pues de mirar entre todos los estudiantes de ambas jornadas se hace el cambio de medias, luego lo hacen los papás, lo hicimos también nosotros entre todos se llegó a la conclusión que la jornada de la tarde sigue manteniendo sus medias hasta la rodilla ¿cierto? El profesor por ejemplo el uniforme de las niñas medias a la rodilla y los niños de primaria media pantalón si, en que se cedió por ejemplo en el cambio porque aquí era un buzo cuello tortuga entonces, listo vamos a ceder, vamos a dejar la media hasta la rodilla (LLANO ORIENTAL GF MAES M).

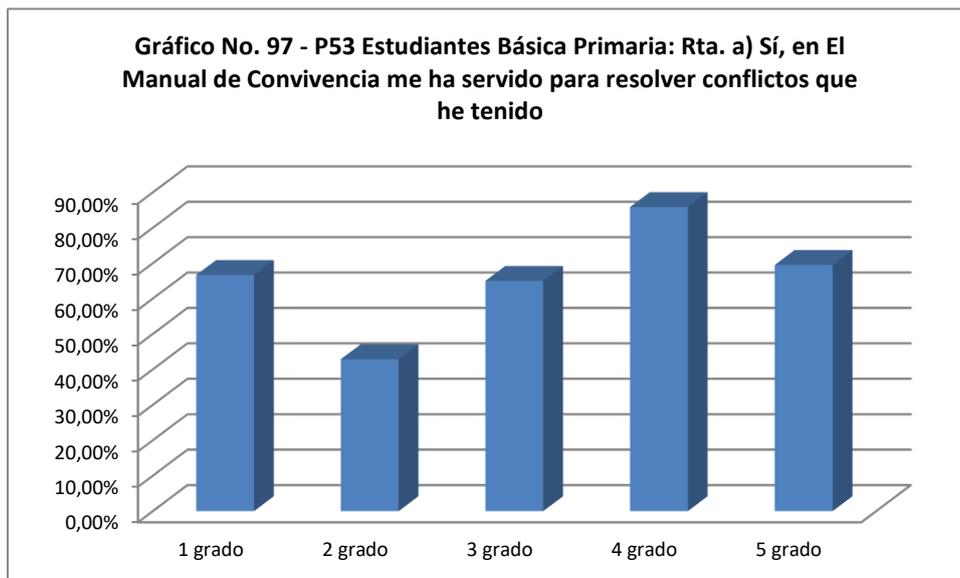
En el colegio Gerardo Paredes, no obstante, la generalización ilustrada más arriba, se mencionó la focalización sobre la que se ha trabajado en su manual: "... en el comité de convivencia nos dimos a la tarea de reformar el manual, para revisar que estuviera acorde respecto a las diferencias, el enfoque de género, que efectivamente promoviera un clima escolar" (GERARDO PAREDES GF MAES M).

## La utilidad del manual de convivencia en la vida de los sujetos escolares

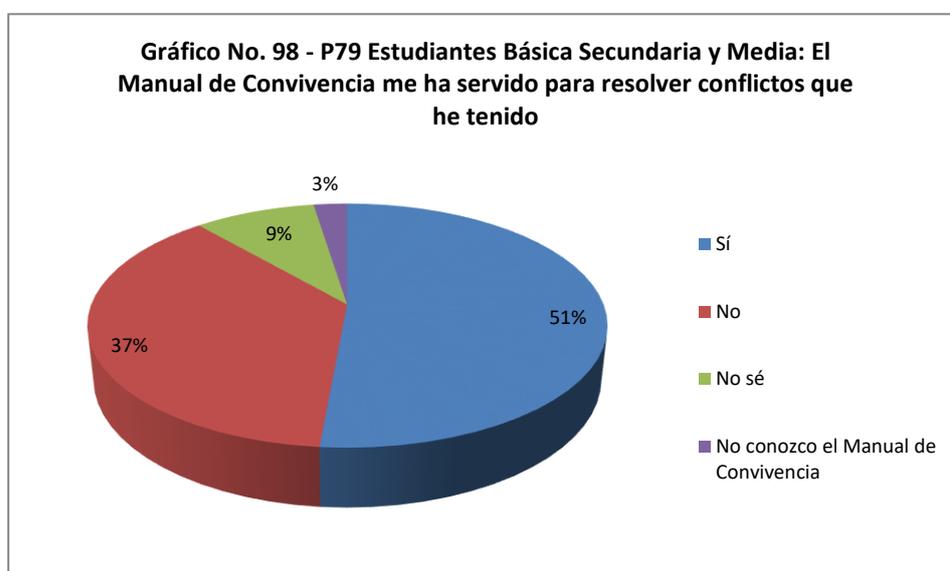
Siendo uno de los objetivos de los manuales de convivencia el ser una herramienta para la resolución y manejo constructivo de conflictos en los contextos escolares, vale resaltar que a un 68,34% de los estudiantes de primaria encuestados, este manual le ha servido para resolver los conflictos. Este porcentaje baja drásticamente en los estudiantes de secundaria y media, pues sólo el 51,42% cree que el manual de convivencia le ha servido para resolver conflictos que ha tenido. Ahora bien, en los estudiantes de básica primaria que diligenciaron la encuesta se presentan diferencias por sexo en esta pregunta. Un 66,29% de las niñas afirman que les ha servido este instrumento, mientras un 71,43% de los niños hacen la misma aseveración.



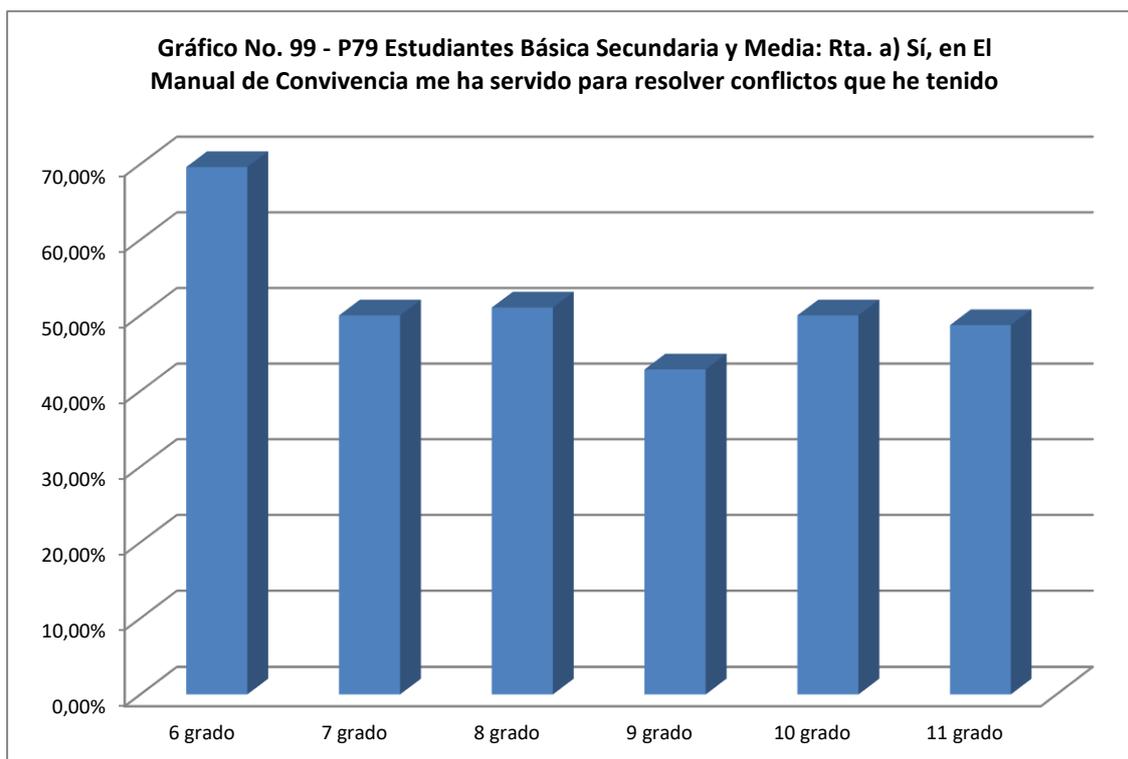
Respecto a los estudiantes de básica primaria, es importante llamar la atención sobre el desconocimiento de esta herramienta en el colegio, como vimos más arriba. En la pregunta acerca de la actualización del manual, estos estudiantes manifestaron en un 8,20% desconocer el manual, mientras que en la pregunta relativa a si lo han utilizado para resolver conflictos, se marca la misma opción de respuesta en un 3,87% (parecido al porcentaje de respuesta de la utilidad del manual para el reconocimiento de las diferencias, que se presenta más adelante). Esta diferencia aún no es explicable, pero deberá tenerse en cuenta en el diseño y desarrollo de indagaciones futuras.



En primaria, quienes respondieron que sí han usado el manual de convivencia para el manejo de los conflictos, las diferencias entre grados son bastante relevantes. En primer grado, lo han usado el 66,67% de los estudiantes; en segundo, un relativamente bajo 42,86% (son también quienes más respondieron la opción “No sé”, con un 22,22%); en tercero, un 65%; en cuarto, un alto 85,87%, y en quinto grado, un 69,50%. Como vemos, los porcentajes oscilan bastante entre grados y no parece haber una relación entre los grados y el uso del manual.



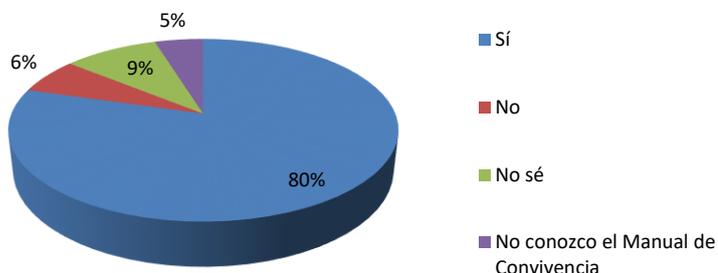
En secundaria y media, si los estudiantes se han valido del manual para resolver conflictos en un 51,42%, en las niñas y jóvenes el porcentaje levemente mayor (52,51%) que en los varones (50%). Vale anotar aquí que no se indaga previamente si ha habido necesidad de consultar o apoyarse en el manual, es decir, si de hecho ha habido conflictos sobre los cuales trabajar.



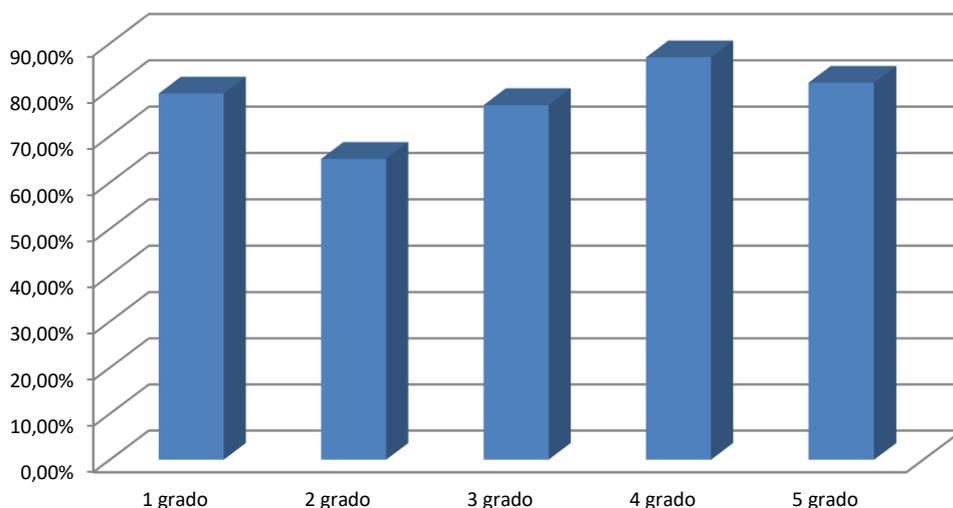
En estos niveles educativos, el uso del manual de convivencia para el manejo de los conflictos, presenta grandes diferencias. El grado que menos lo ha usado para estos fines es noveno, con un 42,86%; y el que más lo ha utilizado como herramienta para resolver conflictos es sexto grado, con un 69,62% de los estudiantes, es decir, casi treinta puntos porcentuales de diferencia. En séptimo respondieron afirmativamente 50% de los estudiantes; en octavo, el 51,04%; en décimo, el 50%, y en undécimo, el 48,72%.

Respecto a si el manual de convivencia sirve a los sujetos escolares para reconocer y respetar las diferencias en el colegio, los porcentajes de respuestas afirmativas son mayores, aunque se repite la tendencia respecto al mayor uso por parte de los estudiantes de básica primaria, como se puede apreciar en las gráficas subsiguientes. Los estudiantes de básica primaria que hicieron parte de la encuesta manifiestan que el manual les ha servido para reconocer las diferencias en el colegio, en un 79,50%, casi diez puntos porcentuales por encima de la respuesta a la misma pregunta, brindada por los estudiantes de básica secundaria y media. En primaria, quienes contestaron que el manual no les ha servido para este reconocimiento, corresponden al 6,38% de los encuestados; quienes dicen no saber representan el 9,34% y quienes manifiestan no conocer el manual, corresponden al 4,78%.

**Gráfico No. 100 - P54 Estudiantes Básica Primaria: El Manual de Convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio**



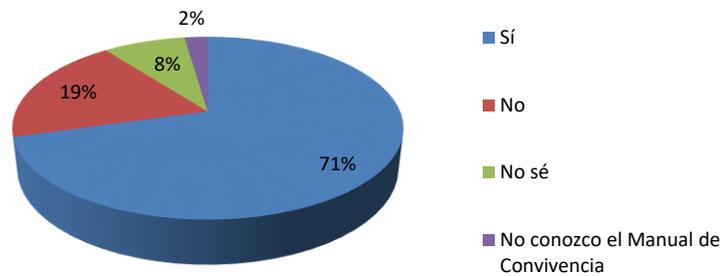
**Gráfico No. 101 - P54 Estudiantes Básica Primaria: Rta. a) Sí, en El Manual de Convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio**



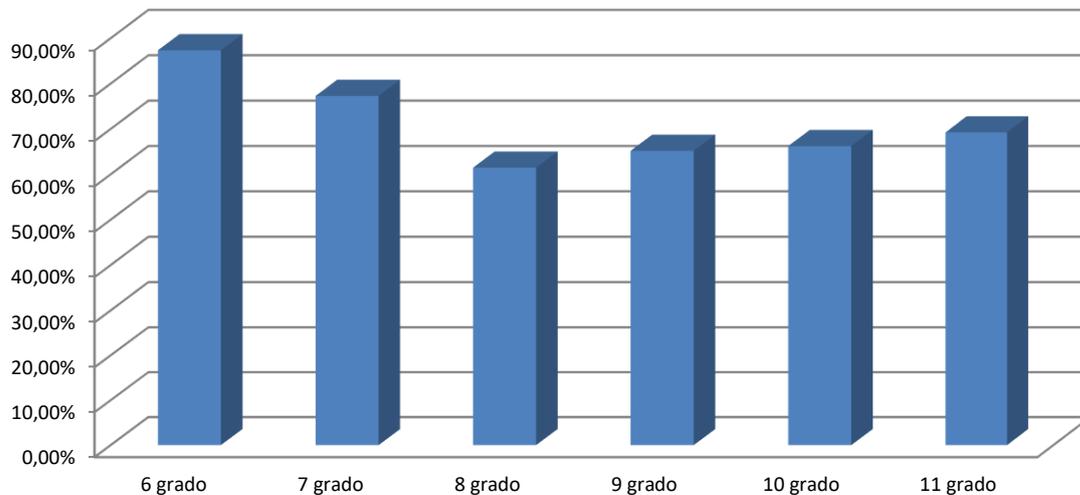
En cuanto a los grados, encontramos que los estudiantes de cuarto grado son quienes han utilizado el manual de convivencia con mayor frecuencia para el reconocimiento de las diferencias en el colegio. Los estudiantes de primero respondieron afirmativamente la pregunta en un 79,17%; los de segundo, en un 65,08%; los de tercero, en un 76,67%; los de cuarto, en un alto 86,96%, y los de quinto, en un 81,50%. Por otra parte, al indagar por la variable sexo, no hay diferencias relevantes entre niños y niñas.

Los estudiantes de educación media y básica secundaria que aportaron en la encuesta, manifiestan que han usado el manual de convivencia para reconocer y respetar las diferencias, en un grado bastante mayor al que lo usan para la resolución de conflictos. Les ha servido para reconocer la diferencia en un 70,59%; no les ha servido para ello en un 18,98%; no saben en un 8,16% y manifiestan no conocer el manual en un 2,28%. No encontramos diferencias en las respuestas afirmativas a esta pregunta, desde la variable sexo.

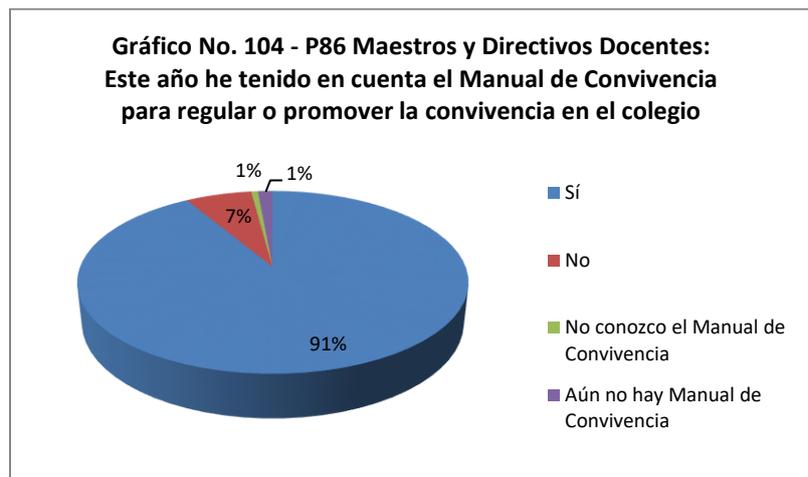
**Gráfico No. 102 - P80 Estudiantes Básica Secundaria y Media: El Manual de Convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio**



**Gráfico No. 103 - P80 Estudiantes Básica Secundaria y Media: Rta. a) Sí, en El Manual de Convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio**



En cuanto a las diferencias entre grados, encontramos que los estudiantes de grado sexto han usado más el manual para el reconocimiento de las diferencias, mientras que los de grado octavo son quienes manifestaron utilizarlo menos para este propósito. En sexto grado, respondieron afirmativamente un 87,34% de los encuestados; en séptimo, un 77,27%; en octavo, un 61,46%; en noveno, un 65,18%; en décimo, un 66,22%, y en undécimo, un 69,23%.



El 91,45% de los maestros utilizan el manual de convivencia para guiar y afrontar las situaciones difíciles o complejas que ocurren en la cotidianidad escolar. Para esta pregunta, entre este grupo de sujetos no hay una diferencia relevante en la variable sexo.

La encuesta arroja niveles de utilización del manual de convivencia bastante altos en general, que deben ser entendidos desde dos perspectivas, a mi parecer: en primera instancia hay que tener en cuenta que el uso del manual es muchas veces reactivo, es decir, se acude a él en los momentos en que surge la necesidad; por lo tanto, un alto nivel de uso puede estar implicando un alto nivel de conflicto, lo cual no es valorado en este estudio. En segunda instancia, se celebra el hecho de que se reconozca el manual como una herramienta útil que pueda anticipar o evitar instancias coercitivas o sancionatorias.

No obstante, lo anterior, al introducir el tema del uso del manual de convivencia en los grupos focales, en muy pocos casos las conversaciones remiten a la resolución de conflictos o reconocimiento de las diferencias (con excepción del uso de elementos de distinción estéticos que rompen con la uniformidad que se espera de la comunidad escolar estudiantil). Justo el tema más recurrente es la utilidad del manual de convivencia para regular el uso del uniforme en los estudiantes. Al preguntársele a los estudiantes para qué sirve y cuál es su experiencia con el manual de convivencia, nos dieron diferentes puntos de vista: "[El manual de convivencia sirve] para molestar a los estudiantes" (LLANO ORIENTAL GF EST M F); "... por ahí que vez una norma medio se cumple, pero casi todo el colegio no tiene bien en cuenta el manual de convivencia" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 F); "...para las notas y ya (...) por ejemplo cuando no viene un día al colegio..." (LLANO ORIENTAL GF EST M M); "Pues que hay que respetar a los otros sin dudar las diferencias (...) Que hay que respetar a los profesores, a lo compañeros, que no hay que traer prendas adicionales a menos que sean del uniforme" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 M); "Pues es que por lo que más esto, en el manual de convivencia es por el uniforme y como pues, de resto así que hablen mucho pues no, el uniforme. Siempre están como con el uniforme" (VEINTE DE JULIO GF EST BS 8 F). Otros(as) más señalaron:

Pues yo a veces miro el manual de convivencia, porque me da la curiosidad, por ejemplo, los cargos que tenemos acá los dos ¿sí? Hay cosas que yo digo ven miremos qué hace tal cosa ¿sí? Por ejemplo, qué hace la rectora, qué tiene que hacer, o sea lo miro por si las dudas, porque este año nos ha tocado mirar qué tenemos que hacer, entonces el manual de convivencia para informarme más y tener una idea" (MORISCO GF EST M 10 M).

Es que todos los años a principio de año nos hacen leerlo, las cosas obligatorias digamos acerca de los deberes, derechos, de cada estudiante en el colegio, de los casos si es grave, las faltas: faltas leves, graves y gravísimas. Y del uniforme todos los años, y ya nosotros lo vemos como algo inútil, como que para que leemos eso si realmente no lo vamos a necesitar y no vamos a hacer nada, entonces creo que es inútil, de adorno (MORISCO GF EST M 10 F).

... normalmente es lo del uniforme, eso es algo esencial entonces es decir aquí abajo están las reglas del uniforme y todo eso, eso hace parte del manual de convivencia, entonces siempre te van a requerir eso, también resaltan los valores, como lo que hace las situaciones de altas decisiones, cuando un compañero se siente inconforme en un salón o algo así entonces todo eso (DIVINO MAESTRO GF EST BS 9 F).

... son los chicos que tuvieron como un problema de pelea, y los llevan a comité y está el manual de convivencia, la coordinadora, el profesor, el chico, y el representante, le empiezan a decir el debido proceso, luego hacen un compromiso, si se puede una suspensión, y ya trabajo con la orientadora y con los padres (DIVINO MAESTRO GF EST BS 8 F).

Algunos de los maestros, en grupos focales, también explicaron los alcances de los manuales de convivencia, y la importancia de su amplia apropiación en la comunidad escolar: "... falta como esa ejecución, como apropiación mejor" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "y más que cada uno de los estudiantes conoce cuáles son sus derechos, cuáles son sus deberes, y ya están estipulados, conocen las normas y los derechos que ellos tienen, que tenemos todos" (LLANO ORIENTAL GF MAES M).

El manual de Convivencia es como una herramienta y últimamente se ha visto como mucha más conciencia, porque lo que fue ante pasado y pasado, era como una brega de que el chico no conocía, no conocen el Manual de Convivencia, entonces las faltas, sistemáticamente, pero mire hermano es que aquí dice en el Manual de Convivencia y la respuesta es "Ah yo no sabía", y se hacen jornadas al comienzo del año, en la semana de inducción, tenemos una semana de inducción en donde hay un día específico, donde se sientan los chicos conocen sus deberes. Especialmente porque no da tiempo para más, como la parte de los deberes y el Manual de Convivencia de este año si ha sido como muy regulador, si ha sido un instrumento muy bueno para solucionar las cosas que se dan, es una buena herramienta para decir, mire es que en el Manual de Convivencia planteaba esto y usted está cometiendo esta falta (DIVINO MAESTRO GF MAES M).



Nosotros nos reunimos como comité de convivencia semanalmente, abordamos los casos que son más álgidos, a partir de esas problemáticas que son constantes proponemos estrategias precisamente para mejorar la convivencia y mejorar esas situaciones que se nos presentan semanalmente. El manual de convivencia pues anualmente nosotros cambiamos el manual de convivencia, de acuerdo precisamente pues a la dinámica que se da en la institución, entonces si vemos que hay situaciones diferentes, pues de acuerdo a eso vamos digamos enriqueciendo el manual de convivencia (GERARDO PAREDES GF MAES F).

Como para concretar esos aspectos del Manual de Convivencia, concretarlos un poquito más en el aula, entonces aquí con Orientación hicimos en esta sede y sé que en las demás porque hemos visto carteleras de pactos de aula. Entonces qué es lo que vamos a pactar nosotros como curso para que nos llevemos mejor, eso se hizo también, pero si hay un tope. No sé si esos casos que tú dices no han sido presentados en el Comité Institucional, porque son faltas gravísimas que ya deberían habernos dado como otra orientación, habernos orientado hacia otro lado (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Esos esfuerzos por desarrollar pactos de aula y concretar —y contextualizar también— los manuales de convivencia, son necesarios para superar la frustración que a veces se escucha en los comentarios de algunos de los maestros con quienes conversamos. Por ejemplo: "... uno se queda aterrado, yo no sé cómo llamarlo, anomia, el niño no siente la necesidad de la norma y espera que se la impongamos y que yo la cumpla bueno, y los más mojigatos terminan ganando, pero no hay espíritu crítico, no hay como ganas de hagamos un pacto mínimo" (DIVINO MAESTRO GF MAES M);

Y lo mismo que dicen los profes llega un momento en que, digamos nuestro manual de convivencia también es como una réplica de lo que pasa en nuestro país, entonces el que hace cualquier cosa pequeña acá existe la sanción, y la sanción pedagógica, pero al que hace cosas muy graves pues como que nos quedamos sin que hacer, sin que sanción, sin que implementar, los procesos fuertes no tienen una resolución, no tienen un fin, reproducimos un sistema legislativo así macro y se vivencia aquí (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Pero las leyes son muy laxas, entonces el niño fue esto, se lleva al Comité de Convivencia que ya digamos, pongamos un caso extremo, un niño apuñaleó a otro y entonces se le sugiere el cambio de ambiente escolar y no sé qué más, pero entonces pasa y ya después a todo el mundo se le olvido, el niño al año siguiente sigue igual (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Por último, se indagó con los maestros y maestras respecto al apoyo que recibe del nivel central para la formulación del Plan de Convivencia, el cual hace parte de las metas de la SED en la política pública educativa actual.



A esta pregunta, los maestros encuestados respondieron que han recibido apoyo de su Dirección Local de Educación o de la Secretaría de Educación Distrital en un 27,96%. Aquí, las maestras manifiestan que se ha acompañado en un 26,52%, mientras que los maestros, en un 30,82%. En los grupos focales no hubo mención de este acompañamiento, excepto en uno: "[La SED] vino a hacer el acompañamiento para hacer los ajustes al Manual de Convivencia a la luz de la Ley 1290 y de la Ley de *Bullying*..." (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F).

Todo ello, sin embargo, es importante verlo a la luz de la planeación de la SED, pues se determina que el apoyo del nivel central para la actualización, formulación o acompañamiento respecto a los Planes y Manuales de Convivencia, para el año 2017, llegará a un 39% de las instituciones educativas (Vives, 2017).

## Atención de casos especiales (Ruta de Atención Integral)

Esta categoría se conforma desde la comprensión de las normas:

Según lo establecido en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto Reglamentario 1965 del mismo año, una de las principales herramientas para lograr el mejoramiento de la convivencia escolar y el respeto a los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, son los protocolos que establecen las rutas de atención a las situaciones problemáticas de tipos I, II y III que se presenten, y que requieren tanto de la atención por parte del comité escolar de convivencia como de la concurrencia de entidades de otros sectores (...). Actualmente la SED cuenta con 19 protocolos<sup>28</sup>, (...), para la atención de diferentes formas de maltrato, situaciones relacionadas con el suicidio, la vulneración de derechos y victimización, hostigamiento y diferentes tipos de riesgo (SED, 2016: 181).

Dentro del sistema de categorías de análisis del SISPED, esta categoría fue perdiendo terreno dentro de los diferentes instrumentos de indagación. Sin embargo, se consideró que era necesario tenerla en cuenta como tópico importante de conversación en los grupos focales con acudientes, a quienes se les debía mencionar la Ruta de Atención Integral, o bien formularles las siguientes preguntas:

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as) Acudientes
<b>Encuesta</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b>Grupo focal</b>	No Aplica	No Aplica		No Aplica	Si ocurriera un accidente en el colegio, o un caso de agresión, ¿confían en que será manejado de manera correcta? ¿Por qué?
<b>Cartografía social</b>	No Aplica	No Aplica			

<sup>28</sup> Otros documentos posteriores al PSE manifiestan la existencia de 18 protocolos aprobados por el Comité Distrital de Convivencia Escolar y en funcionamiento.

Aunque no es posible generalizar, consideramos importante relacionar esta categoría con la confianza depositada en el colegio como institución cuidadora. El siguiente caso, de "... un niño que consumió aquí alguna sustancia, (...) el niño creo que convulsionó, yo cuando vine a recoger a mi hijo vi una ambulancia afuera, pues los profesores lógicamente actuaron súper rápido para que al niño no le fuera a pasar nada" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF ACU F); ilustra este punto, pues lo más relevante en la valoración de los acudientes que hicieron parte de uno de los grupos focales, no es el conocimiento en sí de protocolos específicos, sino más bien la disposición y entereza en el manejo de casos de emergencia:

Frente a la atención y respuesta en situaciones de riesgo y emergencia, uno de los participantes evocó una experiencia previa que significó como tal, momento en el que un estudiante de la institución consumió una sustancia psicoactiva al interior del colegio, lo cual le generó convulsiones. Señalaron que, si bien los docentes estaban ajenos a que esta situación se estaba presentando, actuaron de forma adecuada y rápida, garantizando la protección y seguridad del estudiante y la comunidad educativa en general.

Esta experiencia hace que sientan seguros y tranquilos frente a los protocolos y acciones de atención a situaciones de riesgo que puedan vivir sus hijos e hijas dentro de la institución (Salamanca, DeProyectos, 2017: 14).

En el grupo focal realizado en el colegio Morisco, otros acudientes manifestaron tener esa misma percepción sobre el manejo eficiente de los casos de atención especial: "...En cuestión de accidentes y eso creo que mi hijo estuvo pendiente una vez y dijeron que la respuesta era bastante rápida" (MORISCO GF ACU M).

...Yo también tengo conocimiento que hacen los simulacros, y pues afortunadamente con mis hijos no he tenido ningún accidente grave, pero en algunas ocasiones han habido inconvenientes y han tenido una comunicación rápida conmigo, a mí me llaman o a mi esposa o al acudiente y siempre hay alguien con quién se comuniquen y nos informen rápido de las situaciones que están ocurriendo (MORISCO GF ACU M).

...Excelente la parte docente, yo que transporto niños con los papás que me quedaron después del percance que hubo, por la cuestión del paro, cualquier cosita que sucede con las niñas, que precisamente cargo ahorita, niñas pequeñitas de 5, 6 años, inmediatamente responden, la vez pasada una niña se golpeó e inmediatamente la profesora la llamó, igual yo vine a acudir por lo que me queda lejos, vine rapidísimo e hicimos videoconferencia, entonces es casi de inmediato la respuesta de los profesores hacia los padres de familia, a los acudientes (MORISCO GF ACU M).

No obstante, lo anterior, los maestros tienen una mirada diferente sobre la atención de casos especiales, y es la falta de corresponsabilidad de otras entidades, teniendo en cuenta que la atención integral es uno de los elementos más importantes de la política pública actual. La falta de seguimiento o de toma de decisiones más definitivas es evidente en los testimonios y comentarios de los profesores participantes del grupo focal en el colegio Divino Maestro:

Hay chicos a los que se les ha encontrado droga, que se les ha identificado como expendedores, no ha pasado nada. Agresiones a otros compañeros brutales, duras, de quedarse con el manojito de cabello en las manos, de ponerle el ojo morado a un niño, entonces dice uno, se sigue el procedimiento y llego como al techo ese y ahí ya quedó (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

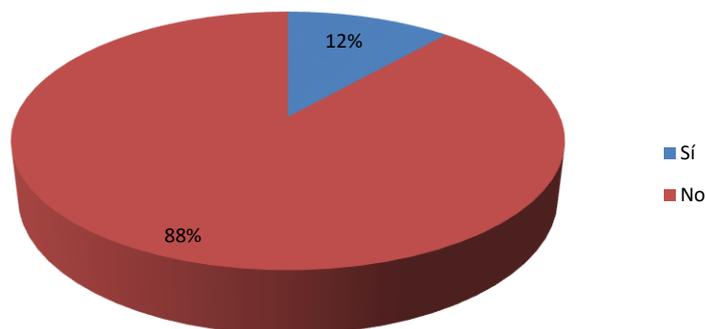
Entonces la gran inquietud que nosotros tenemos es como neutralizarla, se han hecho acciones, por ejemplo, sistemáticamente hemos avisado a la policía, y en una que otra ocasión vienen y nos ponen un policía bachiller a la salida, uno o dos *dúitas* y ya, y vuelve a presentarse una pelea o un conflicto y vuelve otra vez el policía bachiller, pero que sea una cosa del Gobierno, del Estado, que le afane la seguridad de los niños, no (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

## Alianzas educación pública - educación privada

Esta categoría corresponde a las relaciones y asociaciones para desarrollar acciones entre el sector público y el sector privado educativo, con el fin de mejorar la calidad educativa, en el marco de una ciudad educadora. Sus sub-categorías son las siguientes: intercambios pedagógicos, redes de docentes privados y públicos, y trabajo entre pares rectores. Dada la especificidad de la categoría, se concentró en las indagaciones dirigidas al grupo de maestros(as) y directivos(as) docentes, como se evidencia en el siguiente cuadro:

Técnica (Preguntas o temas generadores)	Sujetos Niños y niñas de educación inicial	Estudiantes de básica primaria	Estudiantes de básica secundaria	Estudiantes de media	Maestros(as)	Acudientes
<b>Encuesta</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica		Respecto a la política dirigida a establecer alianzas entre la educación del sector oficial y del sector privado, por favor responda: ¿En lo corrido de este año ha hecho parte de intercambios pedagógicos con pares docentes del sector educativo privado incentivadas por la Secretaría de Educación Distrital - SED? (Marque con una X) (a. Sí; b. No)	No Aplica
					Si respondió la opción a (Sí), por favor marque la opción que considere más adecuada a su experiencia, de acuerdo con las siguientes afirmaciones de los siguientes cuadros: Los intercambios con pares docentes del sector educativo privado aportan a mejorar la experiencia pedagógica en mi quehacer (a. Totalmente de acuerdo; b. De acuerdo; c. En desacuerdo; d. Totalmente en desacuerdo)	
					Si respondió la opción a (Sí)...: Los intercambios con pares docentes del sector educativo privado han aportado saberes que no he conseguido por otros medios (Rta. Ídem.)	
					Si respondió la opción a (Sí)...: En este año he implementado al menos una innovación en mi ejercicio docente derivada de los intercambios con pares docentes (a. Sí; b. No)	
<b>Grupo focal</b>	No Aplica	No Aplica			¿Han aplicado en su ejercicio pedagógico algunos elementos surgidos en esos intercambios?	No Aplica
					¿Cómo estas alianzas aportan a la noción de ciudad educadora?	
<b>Cartografía social</b>	No Aplica	No Aplica				

**Gráfico No. 101 - P98 Maestros y Directivos Docentes:  
¿Ha hecho parte de intercambios pedagógicos con pares  
del sector educativo privado, incentivados por la SED?**



No obstante, su importancia, tanto la encuesta dirigida a los maestros y maestras, como uno de los grupos focales con este grupo de sujetos, hacen ver que esta estrategia de política pública educativa no es muy conocida, o al menos no ha tenido grandes resultados al momento: el 11,51% de maestros encuestados ha tenido la oportunidad de participar en estas actividades, mientras un 88,49% no ha participado. Los maestros varones afirman haber participado en un 15,41%, mientras que las mujeres participan un poco menos: un 9,56% marcó la opción afirmativa.

Algunos maestros en ciertos grupos focales, afirman no estar en relación con instituciones educativas del sector privado: "... no, nosotros no nos relacionamos con nadie" (LLANO ORIENTAL GF MAES F); "... que tengamos un espacio para intercambiar y retroalimentar experiencias, no" (LLANO ORIENTAL GF MAES F); "... de pronto cuando aspiran los muchachos a hacer intercolegiados de campeonato de fútbol, pero ya ni siquiera se volvió hacer eso " (LLANO ORIENTAL GF MAES M); "... a nivel de colegios privados de acá de la zona, no" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F).

En los grupos focales llevados a cabo con maestros (y en algunos con estudiantes) se mencionaron varios ejemplos de alianzas interinstitucionales con entidades públicas de otros sectores (como la policía), con universidades y entidades como el SENA, el ICBF, la Cámara de Comercio —a propósito del proyecto HERMES—, entre otras. Algunos de los ejemplos mencionados se relacionan con el programa

40x40, de la pasada administración: "el Instituto Técnico de la Salle también cuando el año pasado que hizo el acompañamiento de la Media Articulada en la parte de Ingeniería (40x40)" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "el acompañamiento de lo que fue cuarenta por cuarenta primero los del Instituto de Idartes y (...) Coldeportes" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F); "IDRD, que son los que acompañan la parte en la jornada extendida" (INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL GF MAES F).

Otros ejemplos mencionados se refieren a redes y alianzas, pero en general de entidades públicas, como en los siguientes testimonios:

Yo estuve en la red de derechos humanos, porque es uno de los temas que nosotros trabajamos en ciencias sociales y estuve trabajando con la red de derechos humanos y hay un intercambio pedagógico (...) Es distrital, pues hay a nivel local, era que yo trabajaba en Ciudad Bolívar, entonces trabajaba con los maestros de la localidad (...) mejor dicho hay unos encuentros locales y hay unos encuentros distritales, pero en este momento ya no estoy participando (GERARDO PAREDES GF MAES F)

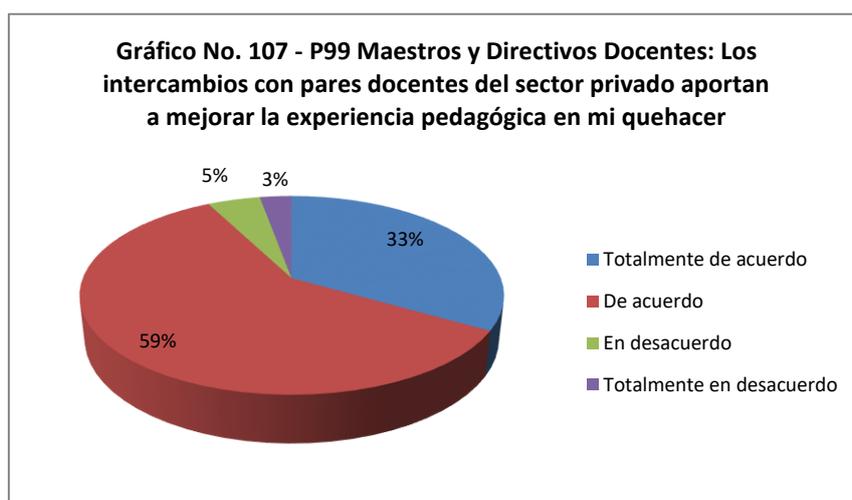
Yo pertencí a la red de docentes de artes del distrito, pero ya después dejamos de reunirnos, la experiencia fue muy interesante, pero como ya después no nos daban permiso para asistir, ya desde secretaria se empezaron a cerrar muchos espacios, entonces la red creo que ahorita nuevamente está funcionando, pero la red se acabó (GERARDO PAREDES GF MAES F).

Si bien no hubo mayores alusiones al trabajo con entidades educativas del sector privado que puedan funcionar como pares, hubo algunas excepciones, aunque no es claro si las experiencias mencionadas son promovidas desde la Secretaría de Educación Distrital: "La integración que se ha hecho con el Pedagógico y el Reyes, pero más por la integración, más allá" (DIVINO MAESTRO GF MAES F); "Es que el profesor está haciendo una actividad donde el colegio, un colegio de estrato alto (...) Gimnasio de los Andes se llama, entonces nos van a llevar a nosotros a conocer el colegio a relacionarnos con los compañeros del otro quinto" (VEINTE DE JULIO GF EST BP 5 M).

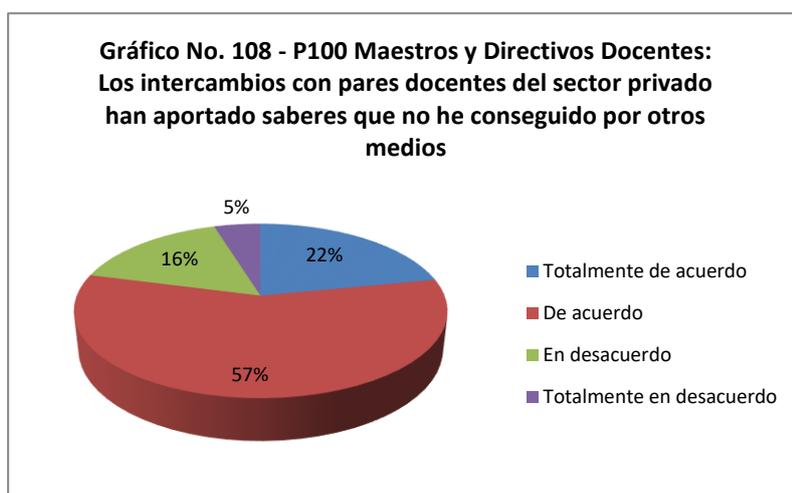
Hay un pequeño intento de hacer una conexión con la red de colegios del norte, de los colegios de los cerros, con el área de ciencias, entonces fuimos una vez al colegio Gimnasio Femenino, que queda por la séptima, nos invitaron a una reunión de red y nos están invitando a otra, porque ellos tienen un cerro con mucha diversidad de fauna y flora, eso son así como pequeños intentos (DIVINO MAESTRO GF MAES F).

Además, un maestro señaló alguna dificultad relativa a realizar un trabajo conjunto, en especial llamando la atención sobre posibles reticencias de los colegios privados:

No, se da mucho las alianzas entre el sector público, por ejemplo, que desde el Neuma nos inviten al foro de Filosofía, que del colegio Cristóbal Colón inviten, pero no, como que cada colegio es una isla y aquí en esta localidad, el sector de lo privado, de pronto conocer los colegios. Estamos rodeados de colegios de alto caché, está el Gimnasio Campestre, está el Santo Ángel, y no se prestan eso se evidencia por ejemplo en los foros, el foro educativo es un foro para la localidad, tanto privados como públicos y no, se ha convertido en una cosa de colegios públicos, los privados ellos sienten que ir a recibir un refrigerio de esos colegios del distrito ¡Ush!" (DIVINO MAESTRO GF MAES M).

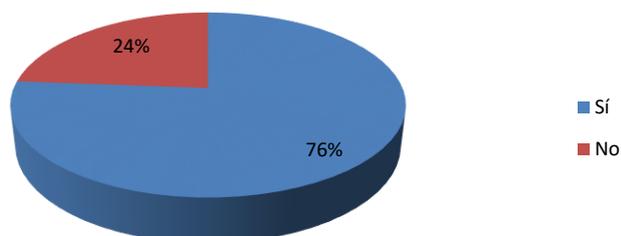


De los 105 maestros y maestras quienes respondieron afirmativamente si han participado en los intercambios, el 92,38% consideran muy positiva la experiencia. En cuanto a cohortes de edad, se destaca que el 100% de los maestros más jóvenes (entre veinticuatro y treinta años) marcaron las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo en la pregunta anterior, es decir, consideran que los intercambios mejoran su experiencia pedagógica.



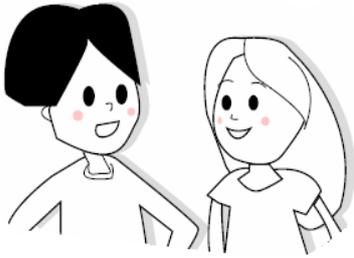
Un 79,04% de los maestros que han tenido experiencias de intercambios pedagógicos con pares del sector educativo privado, están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que estos ejercicios aportan saberes. Por supuesto, un aún alto 20,95% de ellos están en desacuerdo con esa aseveración. Como en la anterior pregunta, los más jóvenes llegan a esa consideración en un 100%. Muchos maestros y maestras mayores de sesenta años están en el polo opuesto, pues marcaron las opciones en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en un 27,78%, bastante por encima del promedio. Se advierte aquí que existe una brecha generacional importante en cuanto a la valoración de la utilidad de los intercambios propuestos.

**Gráfico No. 109 - P101 Maestros y Directivos Docentes:  
Este año he implementado al menos una innovación en  
mi ejercicio docente derivada de los intercambios**



La generalidad de los 105 maestros indagados respondió afirmativamente en un 76,19%. En el aprovechamiento de los intercambios con los pares del sector educativo privado, para la innovación en las prácticas y el ejercicio docente, no hay grandes diferencias en cuanto a los grupos de edad de los maestros. Sin embargo, respecto a los sexos, se resalta que las maestras respondieron Sí en mayor proporción (79,31%) que los hombres (72,34%).

- INTRODUCCIÓN
- [¿QUÉ INDAGAMOS?](#)
- APROXIMACIÓN METODOLÓGICA, TÉCNICA E INSTRUMENTAL
- RESULTADOS 
- DOCUMENTOS SED
- ENCUESTA
- GRUPOS FOCALES
- CARTOGRAFÍAS SOCIALES
- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
- LIDERAZGO
- RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA
- PLANES Y MANUAL DE CONVIVENCIA
- CONCLUSIONES



## Conclusiones

El SISPED probó tener una clara coherencia entre lo conceptual, lo metodológico y lo instrumental, y entre la relación “horizontal” que guardan sus módulos. El diseño cuidadoso y ampliamente discutido por un equipo de trabajo comprometido y capaz, garantizó que las indagaciones acerca de la política pública educativa, desde todas las fuentes, den cuenta de los matices que toma la vivencia de esas políticas en diferentes lugares y desde diversas subjetividades.

### Conclusiones sobre la operatividad del SISPED y el abordaje metodológico

En primera instancia, considero importante anotar que la autonomía de los investigadores, para el desarrollo de cada uno de los módulos, es un aspecto muy positivo del SISPED, pues genera otra posibilidad de reconocimiento de la diversidad en la comprensión de las realidades en los contextos escolares. Este aspecto del Sistema, que es además

una característica que tienen pocos, debería ser siempre garantizado.

El desarrollo de las indagaciones para el análisis documental y los análisis de información recabada en campo fue muy productivo, dada la importancia de las líneas estratégicas seleccionadas para su seguimiento desde el Sistema y la variedad de técnicas para el levantamiento de información. Sin embargo, teniendo en cuenta que la implementación de la actual política pública educativa comenzó realmente en el presente año, y que hay dificultades para contar con la disposición suficiente por parte de las directivas de varios colegios, hubo algunos obstáculos en este ejercicio piloto. En el caso del análisis documental, el corpus disponible al momento de llevarlo a cabo fue muy limitado, por lo que, con seguridad en las próximas aplicaciones del módulo de análisis de documentos de la SED, la información que dará *esa otra voz* —la institucional— será mucho más completa y útil para la comprensión de la intención (y de los resultados expuestos) de la SED respecto al EERRP.

Por su parte, la indagación de fuentes primarias tuvo algunos tropiezos relacionados, en especial, con el acceso y disponibilidad de los colegios establecidos en la muestra general. Se dieron cinco casos de rechazos a la aplicación de las técnicas de investigación de campo del SISPED y por consiguiente al ingreso de los profesionales de DeProyectos SAS, por lo que fue necesario reemplazarlos teniendo cuidado de no forzar la muestra. Uno de esos rechazos afectó la muestra cualitativa (el IED Rafael Uribe Uribe, de Ciudad Bolívar), lo que implicó realizar los grupos focales y la cartografía social correspondientes en un colegio en el cual también se llevó a cabo la indagación cualitativa de la línea CET (IED Llano Oriental, de Bosa). No obstante, los inconvenientes, hay que resaltar la flexibilidad y la capacidad de adaptación que tuvo el operativo de campo, así como la generosidad de las directivas del colegio Llano Oriental, aunque hubiera sido mejor contar con un poco más de tiempo para todo su desarrollo.

Respecto a la muestra, es importante concluir que el criterio mediante el cual se hizo la selección de colegios para la indagación cualitativa en la línea EERRP, es decir, la clasificación realizada por la SED y la Universidad de Los Andes en 2006, no parece arrojar grandes diferencias en tanto la vivencia concreta de los sujetos con quienes hablamos. La clasificación relacionada con el riesgo y el entorno escolar (riesgo bajo, riesgo mínimo, riesgo alto, matoneo, drogas y

entorno, y drogas) no implicó que estos tópicos surgieran de manera especial en los colegios correspondientes. Por ejemplo, en el colegio Divino Maestro (Usaquén), clasificado en riesgo mínimo, se mencionaron graves casos de inconvenientes y conflictos violentos con acudientes, que no tuvieron comparación en grupos focales de otros colegios. El tema de las drogas casi no fue mencionado en ninguno de los seis colegios; en Morisco (Engativá), clasificado en riesgo bajo, hubo varias menciones a la incidencia de pandillas del entorno.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el enfoque territorial y el concepto de lo situado y lo diferenciado en el SISPED, considero que en particular para el estudio de los entornos escolares sería apropiado calcular la muestra sobre el universo de sedes y no sobre el universo de colegios, o bien hacer un estudio o una muestra independiente. De acuerdo con conversaciones con Julián David Rosero, responsable del diseño y cálculo de la muestra, determinarla sobre el universo de sedes resulta muy difícil en tanto se multiplican las particularidades de éstas en relación con las IED a las que pertenecen. En ese sentido, guardar el argumento de la centralización administrativa de la IED, siendo entonces ésta la unidad para el estudio, es más riguroso y técnicamente aceptable. Sin embargo, la opción de realizar una muestra independiente o desarrollar indagaciones particulares puede considerarse como una veta de investigación muy importante para el IDEP, dando continuidad a los estudios realizados en el marco del ámbito de trabajo “Ciudadanía, derechos humanos y ambientales”, que explora, entre otros asuntos, las diversas apropiaciones del territorio desde la mirada escolar. Esta base previa del IDEP, que cuenta con un acervo importante no sólo de información sino de gestión del conocimiento, se puede armonizar con los intereses actuales de la SED, en tanto dentro del PSE vigente cobran mucha importancia los entornos escolares como elemento de política pública educativa. La necesidad de tener en cuenta las particularidades de las sedes en el análisis de los contextos escolares fue evidente en especial en los colegios Gerardo Paredes (Suba) y Divino Maestro (Usaquén), pues en los grupos focales allá realizados surgieron llamados de atención sobre las grandes diferencias entre las sedes, en términos físicos y ambientales, que afectan el clima escolar diferenciadamente en cada una de ellas.

Otro elemento que puede asumirse como una posibilidad de mejora es que resulta necesario, para ajustar mucho mejor las comparaciones entre grupos de sujetos,

realizar grupos focales también con niños y niñas de educación inicial (lo que se incorporó efectivamente para la indagación cualitativa de la línea estratégica *Calidad Educativa para Todos*) e incluso involucrarlos en la cartografía social. Para *Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz*, este grupo de sujetos fue indagado únicamente mediante la encuesta, que gozó del diseño de una metodología particular —que definitivamente debería ser replicada— para trabajar con niñas y niños pequeños. Sin embargo, el grado de comparabilidad que en los grupos focales fue tan amplio y “sustancioso” para el caso de los grupos de estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media, fue bastante limitado entre este grupo y los ya mencionados. Desarrollar grupos focales con niños y niñas de educación inicial, no obstante, es bastante difícil, pues sí es necesario ajustar esta técnica para implementarla de una manera lúdica, que capture la atención de los niños y niñas por un mínimo de tiempo. Priorizar las temáticas a abordar, así, resultará imprescindible.

Además de lo anterior, resulta imprescindible, teniendo en cuenta de nuevo el enfoque de lo situado y lo diferenciado, contar con variables de identificación étnico-racial en las indagaciones cuantitativas (encuesta), así como observar este tema con mucha atención en las indagaciones cualitativas. Este aspecto es tan importante como las variables de sexo-género para valorar la forma en la que se vive y se experimenta —e incluso se construye— el clima escolar en cada colegio, tal como lo manifestaron algunas personas en ciertos grupos focales.

Por otra parte, se considera que el trabajo con colegios debería ser mucho más intensivo, para garantizar un compromiso por parte de los mismos, en especial para las indagaciones cualitativas. No basta con explicar el SISPED y las técnicas a abordar, sino que es necesario hacer comprender la importancia de una aplicación adecuada de estas técnicas. Respecto a este punto, es posible ofrecer alguna cualificación a las personas participantes de las técnicas, o apoyo para el fortalecimiento, por ejemplo, de los planes de convivencia institucionales. Es decir, que los ejercicios cualitativos les sirvan a los colegios como insumos para complementar tareas o proyectos institucionales; aportando elementos para su beneficio particular. Por ejemplo, las cartografías sociales pueden utilizarse como forma de autodiagnóstico del entorno escolar y para identificar focos espaciales de tensiones y problemas de convivencia escolar, desde todos los grupos de sujetos que conforman la comunidad escolar. Hay que tener



claro que un abordaje más intensivo a los colegios en los que se realizarían las técnicas cualitativas implica llegar a ellos en etapas más tempranas de la implementación del SISPED, ya sea por parte de la entidad contratada para desarrollar el trabajo en campo, o por parte del grupo de investigadores del IDEP. Además, si bien es valioso el principio de oportunidad para desarrollar los ejercicios, sería mucho mejor comprometer más a las directivas escolares en la organización de los espacios: existen oportunidades como las jornadas de entrega de calificaciones, por ejemplo, que fueron aprovechadas por algunos equipos de campo para realizar el trabajo con acudientes, pero esto debe ser algo reconocido por el colegio, y no meramente casual o resultado de la iniciativa de los trabajadores de campo.

Finalizo estas conclusiones de índole operativo para mencionar la importancia de revisar las estrategias dirigidas a determinar los colegios que pueden hacer parte de los múltiples estudios que realiza el IDEP. El caso del colegio Llano Oriental (Bosa) desvela la realidad de algunos colegios del distrito que, contrariamente a la generalidad, agradecen ser más visibles para el sector central. Llano Oriental es un colegio en el que sus maestros y directivas afirman que no habían llegado (o llegan muy poco) las instituciones del nivel central del sector educativo, por lo cual recibieron de manera muy abierta y entusiasta todos los ejercicios propuestos por el SISPED. Aunque es claro que en nuestro estudio el muestreo base es una determinación al azar, sería positivo intentar llegar institucionalmente a colegios que no han sido objeto aún de acciones oficiales. Por su parte, permitiría aliviar a muchos colegios (algunos de los cuales empiezan a rechazar las acciones, como hubo en este caso).

## Conclusiones sobre la política pública educativa – Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz en los contextos escolares (EERRP)

Es importante reiterar aquí que las conclusiones presentadas dan cuenta de las voces de sujetos particulares sobre sus vivencias y sus experiencias en los contextos escolares con los que están relacionados. En ese sentido, no

pueden hacerse generalizaciones acerca de la vivencia de la política pública en todo el distrito.

Respecto a la convivencia y al clima escolar, en general, la concepción de la diferencia es mucho más amplia en los estudiantes que en los maestros participantes en los grupos focales. Los primeros incluyen cuestiones estéticas, del manejo de su cuerpo, y de la religión, mientras que los segundos se refieren a las diferencias establecidas en la normatividad distrital actual, es decir, desde las políticas públicas dirigidas a poblaciones étnicas, LGBTI, con discapacidad y desplazadas por la violencia.

Resaltamos también la incidencia de dos categorías emergentes relacionadas con la convivencia escolar: la dignidad laboral como parte del clima escolar y la normatividad en contextos escolares, que puede dejar sin herramientas (o desprotegidos) a los maestros para trabajar en contextos escolares complejos.

La Cátedra de la Paz tiene una naturaleza ambigua desde su concepción, pues busca aprovechar las líneas ya establecidas por cada institución (en particular desde su Plan Educativo Institucional - PEI) y su experiencia con otros programas, proyectos o desarrollos. Así, la capacidad instalada para este aprovechamiento es la base sobre la que se trabaja para situar u optimizar los temas propuestos dentro de la Cátedra que, como sabemos, tiene un énfasis en la cultura ciudadana. Aclaro que la denominación de *ambigua* no pretende ser descalificadora: sólo se da cuenta de ese carácter, como parte del análisis. Es más, considero que este carácter es un elemento muy positivo en su concepción, pues da cuenta de la comprensión de las particularidades (situadas y diferenciadas) de los colegios, sus sujetos y contextos, y del reconocimiento de ciertas dinámicas y procesos que se han venido desarrollando en ellos.

Como resultado de lo anterior, en algunos de los grupos focales se evidenció una confusión de la cátedra con otros programas oficiales o mixtos, como el programa Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá, cuyo trabajo se centra en la resolución de conflictos entre los estudiantes, minimizando al máximo la participación de los adultos.

La Cátedra de la Paz se sigue desarrollando desde el área de sociales, y no como un proyecto transversal. Ante esto, algunos maestros de sociales con quienes se conversó se sienten agobiados, y otros consideran natural (y hasta

deseable) que sean ellos quienes la impartan o coordinen el desarrollo de los temas de la cátedra.

En cuanto al mejoramiento de los entornos escolares, resulta valiosa la alta participación en actividades de mejoramiento del entorno escolar, por parte de estudiantes de primaria, secundaria y media. Como es de esperarse por la edad y grados de los encuestados, los estudiantes de secundaria y media son quienes más participan en estas actividades, sobre las que la encuesta no profundiza, por lo que pueden ser de diversa índole. Sin embargo, que más de la mitad de los estudiantes de todos los grados en los colegios encuestados manifiesten participar en actividades que mejoran su entorno escolar da buena cuenta de los esfuerzos institucionales al respecto, incluyendo el involucramiento de la comunidad estudiantil en esta mejora. Por otra parte, en la secundaria y la media, la participación es más alta en el caso de las mujeres estudiantes que de los varones.

La información arrojada en algunas de las cartografías sociales permite establecer que algunas de estas actividades de mejora de los entornos escolares están dirigidas a la conformación y cuidado de la huerta escolar. En tres de los seis colegios en los cuales se realizó la cartografía, los sujetos afirmaron que la huerta es uno de los espacios agradables del colegio. Además, es el único espacio sobre el cual diferentes personas afirman que los estudiantes desarrollan un trabajo importante para su mantenimiento. Esto es importante pues otros espacios agradables del colegio y su entorno son algunos parques vecinos, la tienda escolar, la biblioteca escolar o el patio de recreo, pero a propósito de ninguno de ellos se menciona la participación activa de niños, niñas y jóvenes en su construcción y mantenimiento.

El tema de la participación es muy importante en los colegios. Vale resaltar que la vivencia de los estudiantes, en tanto no parece haber un reconocimiento de que sus demandas, solicitudes o propuestas tengan la debida atención, son casi opuestas a las de los maestros, quienes tienen una consideración diferente (no hablan, por ejemplo, de sus propias demandas, y asumen que la institución accede a las de los estudiantes). Además, resaltamos el carácter de las demandas estudiantiles, muy volcadas a resolver cuestiones cotidianas relacionadas con su identidad como estudiantes jóvenes: los eventos festivos y conmemorativos, la ropa, los juegos, el uso de espacios lúdicos en el colegio. Tanto para el tema de la participación en la actualización del manual de convivencia como frente a las propuestas de presidentes de



curso y representantes estudiantiles, este es el tema más mencionado, aunque en un colegio hubo un ejercicio de presión ante la posesión de un nuevo rector, que fue muy valorado por los maestros.

La utilidad de las instancias de participación del gobierno escolar —para adelantar proyectos, desarrollar iniciativas o formalizar la representatividad de los estudiantes— frente a las directivas escolares, es muy baja. Se puede afirmar que las elecciones emulan el ejercicio de la democracia representativa pero no de la participación ciudadana. Sin embargo, tanto en la encuesta como en los grupos focales se evidencia que los maestros tienen una alta confianza en la participación de los estudiantes y en el carácter pedagógico de los ejercicios democráticos formales llevados a cabo en el colegio.

De acuerdo con la encuesta, el conocimiento del gobierno escolar resulta disímil para los estudiantes de básica secundaria (y muy bajo para los niños más pequeños de básica primaria), lo cual contradice un poco la manifestación por parte de los maestros de la vivencia generalizada y casi festiva de la representación escolar.

Es evidente la diferencia que existe en el uso del manual de convivencia como una herramienta de regulación de las relaciones dentro del colegio. Mientras un 91,45% de los maestros aseguran utilizarlo, un 68,34% de los estudiantes de primaria lo usan, y sólo poco más de la mitad de los estudiantes de básica secundaria y media lo legitiman como herramienta para la convivencia escolar. Sin embargo, vale revisar con mucha atención los elementos que se priorizan (o que se entienden por prioritarios) para los sujetos escolares. El uso apropiado del uniforme, por ejemplo, es un elemento importante en la valoración que sobre el manual de convivencia tienen los estudiantes, y en especial las niñas. Así mismo, los esfuerzos por operacionalizar el manual en protocolos concretos y eficientes, se hacen ver en los comentarios de los maestros.

El liderazgo y la promoción de las iniciativas personales y colectivas son trabajadas más desde el aula de clase por parte de los maestros, en proyectos conjuntos con los estudiantes, o incentivando el liderazgo dentro de la formación. Sin embargo, los márgenes para el desarrollo de iniciativas parecen ser amplios en los colegios de la muestra de la encuesta, pues el grado de acuerdo con las afirmaciones de la promoción y el apoyo a los proyectos e iniciativas de los

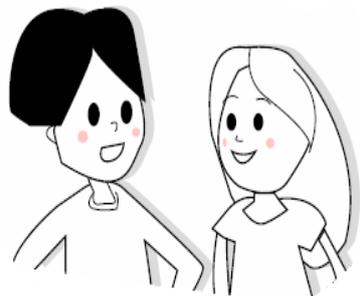
maestros son altos. En ese sentido, la vivencia y la experiencia sobre el liderazgo por parte de los maestros, depende mucho de las márgenes de autonomía que brinden la rectoría y los directivos docentes.

Desde las voces de los maestros, la SED poco tiene que ver con el desarrollo del liderazgo, lo cual es un elemento importante para mejorar las vivencias de su ejercicio profesional en los colegios. Fue evidente que los esfuerzos de la política pública para incentivar el liderazgo en especial en los rectores son poco conocidos: fueron mencionados en sólo uno de los grupos focales.

En relación con las alianzas pedagógicas entre el sector educativo privado y el público, en general hay un relacionamiento aún muy escaso y limitado entre las diferentes instituciones. En los grupos focales con maestros, al hablar de las alianzas, en general se referían a la relación con otro tipo de instituciones, como cajas de compensación (en relación con varios convenios), universidades y centros de educación superior, entidades públicas de cultura, recreación, deporte, entidades de salud, policía, entre otras muchas.

La relación entre las familias y las IED es bastante ambigua. En la indagación cualitativa, en general, los acudientes quienes participaron en los grupos focales hacen parte de grupos de padres y madres especialmente comprometidos con la educación de sus hijos e hijas, por lo que hay un reconocimiento favorable de lo que hace el colegio en favor de sus hijos, y no hay muchas manifestaciones negativas frente a la institución o a los maestros y maestras. Por su parte, estos últimos sí brindan más testimonios negativos respecto a la falta de responsabilidad de los padres y madres, en especial los que no tienen mayor relación con el colegio. Las escuelas de padres y madres, si bien fueron mencionadas, no tuvieron mayor desarrollo en las conversaciones.

Respecto a la categoría de atención de casos especiales, las vivencias difieren entre los acudientes (quienes manifiestan una alta confianza en que el colegio maneja los casos complejos y difíciles, como los accidentes o conflictos presentados en el entorno escolar) y los maestros, quienes manifiestan no contar con suficiente apoyo por parte de otras entidades públicas con las cuales se podría garantizar una atención integral de esos sucesos.



## Referencias

Amézquita, C., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2013). *Estructura metodológica para la valoración del derecho a la educación*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Cámara de Comercio de Bogotá.  
<http://www.centroarbitrajeconciliacion.com/Servicios/Convivencia-estudiantil/Que-es-el-Programa-Hermes>. Revisado en noviembre de 2017.

DeProyectos SAS, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Documento Técnico sobre la Aplicación, Captura, Crítica, Procesamiento, Sistematización, Validación y Análisis Preliminar de la Información Cuantitativa y Cualitativa*. Informe parcial de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Gómez, D., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2015). *Informe técnico final que incluya la descripción del proceso, los resultados y las recomendaciones derivadas del análisis de carácter cualitativo relativos al diseño e implementación del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación, Fase III*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

González, M. et al. (2014). *Memoria en movimiento. A propósito de los 30 años del Movimiento Pedagógico: 1983-2013*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Las voces de los sujetos: Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación 2012-2016*. CD. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP – DeProyectos.

Londoño, A., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas y en instrumentos para la recolección de información y presentar estrategia cualitativa del Estudio sistema de Seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – Fase I*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Mendoza, C., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2015). *Sistema de Monitoreo y Seguimiento al Plan Sectorial de Educación. Análisis de coyuntura en la implementación del Plan*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Páez, M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la descripción del trabajo metodológico y operativo, los resultados y las recomendaciones derivadas del estudio sobre el análisis y valoración de la producción documental de la política curricular para la excelencia y la formación integral, realizada por la SED en el período 2012-2016, con el fin de fortalecer los resultados de la aplicación del Sistema de Monitoreo al PSE en la Fase III, realizados en el marco del Componente de Educación y Política Pública*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Pulido, O., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Informe técnico final. Estructuración conceptual y metodológica del diseño del componente Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Rincón, C., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Informe técnico. Estrategia de Análisis Temático y de Coyuntura. Estudio Sistema de Seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares Fase 1*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Secretaría de Educación Distrital, Subsecretaría de Integración Interinstitucional - Equipo por la Educación para el Reencuentro la Reconciliación y la Paz. (2017). *Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la construcción de una Bogotá en paz. Documento estratégico dirigido a los rectores de los establecimientos educativos de Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital – SED.

Secretaría de Educación Distrital. (2016). *Plan Sectorial de Educación (Versión preliminar de noviembre de 2016)*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

\_\_\_\_\_ (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una Ciudad Educadora*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

SED & Uniandes. (2016). *Aproximaciones Ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares*. Documento de circulación interna. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito; Universidad de Los Andes.

SED & Uniandes. (2016). *Evaluación y acompañamiento de las Zonas de Orientación Escolar (ZOE) para abordar los factores de riesgo y protección asociados al consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes de las 8 instituciones educativas oficiales de la localidad de Los Mártires*. Documento de circulación interna. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito; Universidad de Los Andes.

Vargas, A., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2015). *Producto 2 (Contrato 029 de 2015): Documento que da cuenta de las herramientas e instrumentos para la recolección de información de carácter cuantitativo relativos al diseño e implementación del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación, Fase III*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Vargas, L.M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017a). *Producto 1 (Contrato 014 de 2017): Hoja de Ruta Metodológica y Operativa para realizar el análisis cualitativo y cuantitativo de la consulta a fuentes primarias y el análisis documental de fuentes secundarias del programa Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz, en la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares, Fase 2.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Vargas, L.M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017b). *Producto 2 (Contrato 014 de 2017): Informe Técnico del Proceso y los Resultados del Análisis Documental de la Producción de la Secretaría de Educación Distrital para las Estrategias del Programa Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Vargas, L.M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017c). *Producto 3 (Contrato 014 de 2017): Hoja de Ruta Metodológica y Operativa para realizar el análisis cualitativo y cuantitativo de la consulta a fuentes primarias y el análisis documental de fuentes secundarias del programa Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz, en la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares, Fase 2.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Vives, M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Producto 3 (Contrato 020 de 2017): Documento técnico que presente los resultados del análisis de documentos de gestión de la SED.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.