



LAVOZ DE LOS SUJETOS

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

Principales resultados derivados de la indagación cuantitativa y cualitativa en la consulta a fuentes primarias y la triangulación de resultados

Eje 4: Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial Estrategia: **Atención a población diversa y vulnerable**

En el cuarto eje se analizan los componentes de la política escolar para la promoción de la inclusión en los contextos escolares. Las acciones establecidas por la administración distrital contemplan la generación de ambientes de aprendizaje que promuevan “la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas” (SED, 2017, p. 96). Así mismo, con el objetivo de fortalecer la atención diferencial y reducir la discriminación, se proyectaron acciones como el acompañamiento curricular y pedagógico a las comunidades, la revisión de los modelos educativos flexibles a fin de favorecer los procesos de aprendizaje de la población en extraedad, la dotación de infraestructura educativa, y la promoción y el reconocimiento de las prácticas inclusivas en los contextos escolares.

El PSE menciona como componentes de este eje la atención a la población diversa y vulnerable con énfasis en la población víctima del conflicto armado; oferta educativa para estudiantes en extra-edad y adultos; y educación rural. Respecto a estas dos últimas, no se incluyeron las categorías de análisis. En el primer caso porque los estudiantes adultos no

hacen parte de los niveles educativos regulares que estudia el SISPED¹ y en cuanto a la educación rural, el IDEP desarrolló un proyecto exclusivo en derechos y educación rural en la localidad de Sumapaz, que da cuenta de las condiciones y los requerimientos de política al respecto.

Análisis cuantitativo. Encuesta

Esta categoría en el PSE se conoce como *Atención a población diversa y vulnerable con énfasis en la población víctima del conflicto armado*. Básicamente, con este enfoque, lo que la administración distrital busca es garantizarle una educación de calidad a los niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado, pero en un contexto de postconflicto. Según el PSE (2017):

La implementación de metodologías flexibles de atención educativa incluirá: a) acompañamiento psicosocial e incorporación de temas de paz y convivencia; b) canastas educativas integrales para la atención de dicha población c) atención institucional que buscará una observación diferencial a los estudiantes que han sido víctimas del conflicto, desde las particularidades de esta población en la Ruta de Acceso y Permanencia a la Educación. (PSE, 2017, p. 98)

Básica Primaria. A los estudiantes de básica Primaria se les realizaron 4 preguntas en la categoría de *Atención a población diversa y vulnerable* que están relacionadas con la inclusión dentro de la política pública educativa. Estas preguntas son²:

Por favor marca con una X, qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu vivencia en el colegio

40. Puedo expresar mi creencia religiosa sin sentirme rechazado

41. Los profesores me enseñan a respetar a TODOS mis compañeros

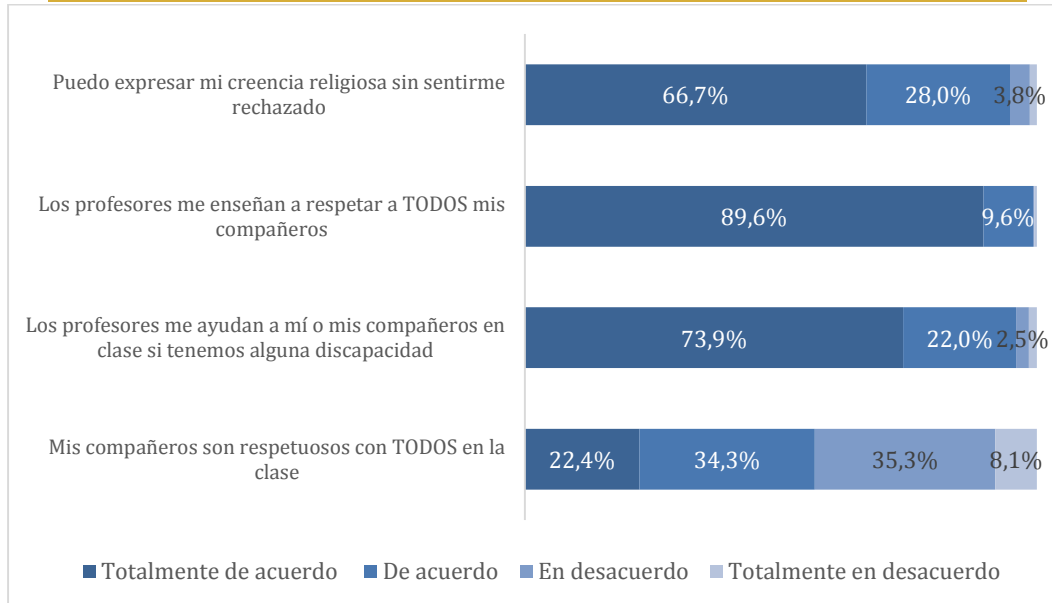
42. Los profesores me ayudan a mí o mis compañeros en clase si tenemos alguna discapacidad

43. Mis compañeros son respetuosos con TODOS en la clase

¹ Los niveles educativos son, básica primaria, básica secundaria y media.

² Revisar en los anexos del producto 2 de DeProyectos 2019, la encuesta a estudiantes de básica primaria.

Gráfico 1. Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 5° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de estudiantes de 5° entregado por Julián Rosero.

Los resultados que se presentan en el Gráfico 1 son interesantes porque muestran una variabilidad en la vivencia de los estudiantes de 5° del Distrito alrededor de estas 4 preguntas. En términos generales se ve una vivencia muy positiva, pues los porcentajes de *totalmente de acuerdo* son altos, excepto para la última pregunta.

Frente a la pregunta de si pueden expresar su creencia religiosa sin sentirse rechazados, el 66,7% de los estudiantes manifiesta estar *totalmente de acuerdo* y el 28% estar *de acuerdo* con esta afirmación, de manera que el 94,7% de los estudiantes piensan que no son rechazados al expresar su creencia religiosa. La pregunta 41 es la que más percepción positiva tiene por parte de los estudiantes en el Distrito, pues el 89,6% está *totalmente de acuerdo* con que sus profesores les enseñen a respetar a todos sus compañeros y el 9,6% está *de acuerdo* con esta afirmación, de manera que casi el 100% de los estudiantes afirman que sus profesores les enseñan a respetar a todos sus compañeros.

Lo anterior es muy positivo, pues parte de la educación inclusiva consiste en que el estudiante entienda que la diferencia es natural y debe ser respetada. Además, el modelo pedagógico de la IE debe acomodarse a la diferencia e ir en consonancia con la premisa de que la diferencia no puede ser, en ninguna circunstancia, motivo de vulneración del derecho a la educación de un estudiante. Frente a la pregunta 42 el 73,9% y el 22% de los estudiantes del Distrito, manifiesta estar *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* con que los profesores les ayuden a ellos o a sus compañeros en caso de tener alguna discapacidad. Los resultados de la pregunta 43 son interesantes, porque se relacionan con los de la pregunta 41; el 56,7% de los estudiantes cree que sus compañeros son respetuosos.

Según lo anterior, casi la mitad de los estudiantes de Primaria del Distrito consideran que sus compañeros no son respetuosos; es decir, pareciera haber una ruptura en la vivencia de los estudiantes de 5° entre el hecho de que los profesores les enseñen a respetar a sus compañeros y que los estudiantes efectivamente lo hagan. Así las cosas, los estudiantes encuestados expresan que ellos sí respetan a otros, pero los demás no lo hacen, lo que sería contradictorio. De todas maneras, resulta interesante ver cómo frente a esta categoría, hay una percepción bastante positiva de los estudiantes hacia ellos mismos y hacia sus maestros.

Básica Secundaria y Media. A los estudiantes de básica Secundaria y Media se les realizaron 7 preguntas en la categoría de *Atención a población diversa y vulnerable* que están relacionadas con la inclusión dentro de la política pública educativa. Estas preguntas son³:

Por favor, marca con una X qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones según tu experiencia desde el 2018 hasta ahora

51. Puedo expresar mi creencia religiosa sin sentirme rechazado

52. Puedo vivir abierta y libremente mi orientación sexual, sin prejuicios o burlas de compañeros o profesores.

53. En mi curso me enseñan a respetar a los otros sin distinción de ningún tipo (religiosa, de raza, género, discapacidad, etc.)

54. En mi curso existen maneras para adecuar las clases a las personas con discapacidad auditiva

55. En mi curso existen maneras para adecuar las clases a las personas con discapacidades visuales

Por favor, marca con una X si según tu experiencia desde el 2018 hasta ahora: En tu colegio existe...

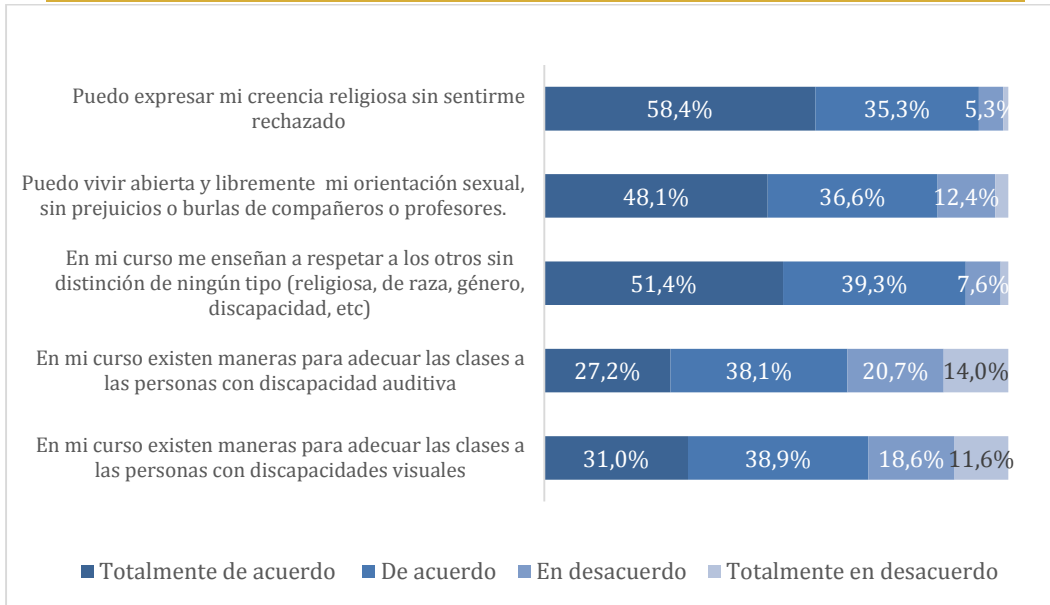
56. Acompañamiento por parte del psicólogo y/u otros profesionales a los estudiantes que sufrieron (sufrimos) desplazamiento forzado

57. Acompañamiento por parte del psicólogo y/u otros profesionales a los estudiantes que tuvieron (tuvimos) problemas con la ley

Los resultados poblacionales que se presentan en el Gráfico 138 muestran que en términos generales los estudiantes de 9°, del Distrito, tienen una vivencia positiva frente a esta categoría. Aun así, a diferencia de lo que se vio con los de Primaria, se presenta mayor inconformidad, pues hay altos porcentajes de estar en *desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* frente a las preguntas realizadas.

³ Revisar en los anexos del producto 2 de DeProyectos, 2019 las encuestas a estudiantes de básica secundaria y media.

Gráfico 2. Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 9° (%)



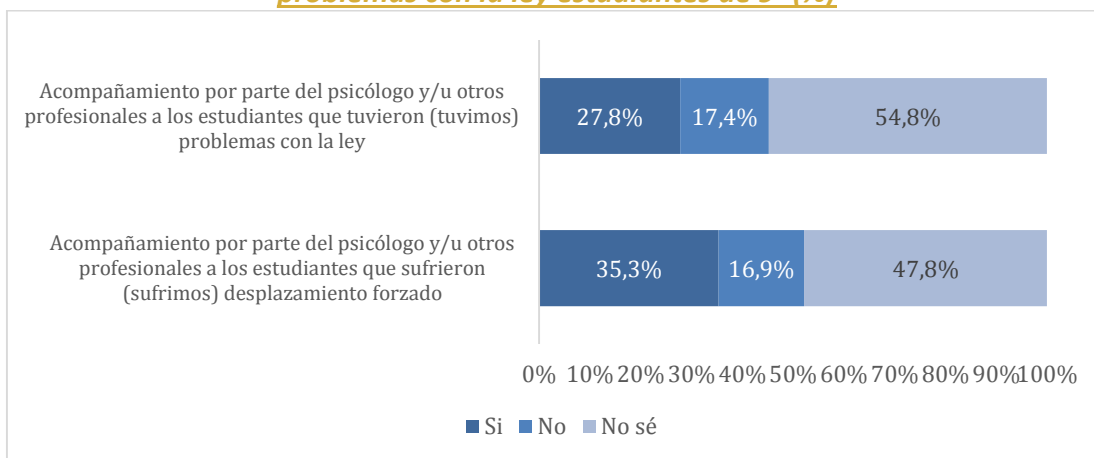
Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de estudiantes de 9° entregado por Julián Rosero.

Frente a la pregunta 51 el 58,4% y el 35,3% de los estudiantes de Secundaria, manifiesta estar *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, con el hecho de que pueden expresar su creencia religiosa sin sentirse rechazados. Esto implica que el 93,7% de los estudiantes piensan que no son rechazados al expresar su creencia religiosa. En la pregunta 52, el 48,1% y el 36,6% está *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, con que pueden expresar su orientación sexual sin ser discriminados, lo que significa que el 84,7% de los estudiantes de 9° no siente ningún rechazo por parte de la comunidad educativa respecto a su orientación sexual.

Esto deja, por supuesto, un espacio de un 15,3% de estudiantes que no está de acuerdo con esta afirmación, lo que significa que aún es necesario trabajar en este aspecto con estudiantes, padres y docentes. Con respecto a la pregunta 53, el 90,7% de los estudiantes considera que sí se les enseña a respetar a otros sin ningún tipo de distinción (51,4% afirma estar *totalmente de acuerdo* y 39,3% afirma estar *de acuerdo*).

En las preguntas 54 y 55 que indagan sobre las ayudas a los estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, se ven los mayores porcentajes de desacuerdo de los estudiantes de 9°. El 67,2% considera que sí hay ayudas en el salón de clase para los estudiantes con discapacidad auditiva (27,2% está *totalmente de acuerdo* y 38,1% está *de acuerdo*), mientras que el 70% considera que sí las hay para los estudiantes con discapacidad visual (31% está *totalmente de acuerdo* y 38,9% está *de acuerdo*).

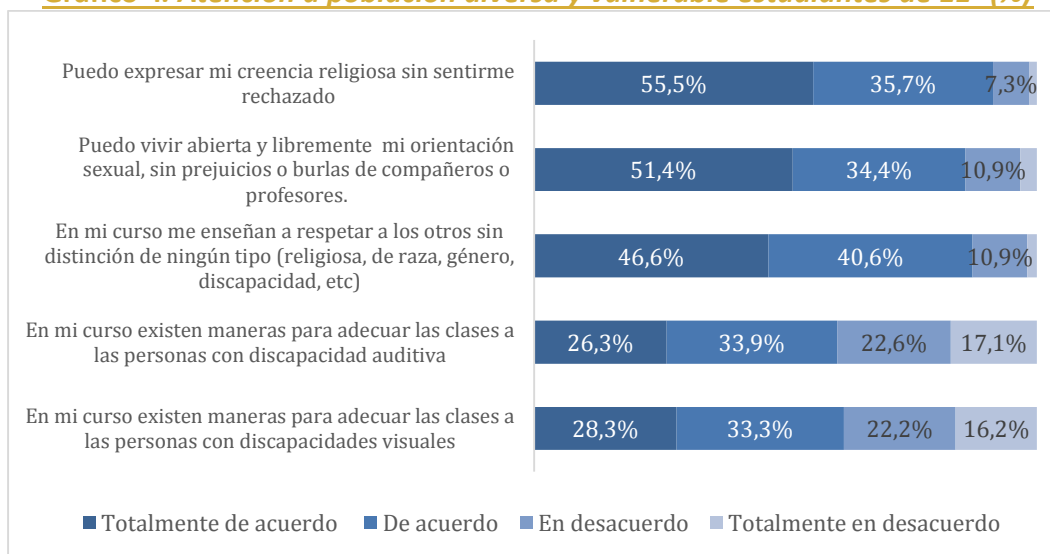
Gráfico 3. Acompañamiento a estudiantes víctimas de desplazamiento forzado o en problemas con la ley estudiantes de 9° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de estudiantes de 9° entregado por Julián Rosero.

Frente a las preguntas 56 y 57 lo que se observa en el gráfico 3 es que alrededor de la mitad de los estudiantes no sabe si existe acompañamiento, por parte del psicólogo y/u otros profesionales, a los estudiantes que han tenido problemas con la ley o han sido víctimas de desplazamiento forzado. De los que sí saben, son más los que manifiestan que sí se presentan estos acompañamientos; concretamente, el 27,8% de los estudiantes de 9° del Distrito manifiesta que sí se da este acompañamiento para los estudiantes que tuvieron problemas con la ley, mientras que el 35,3% dijo lo mismo para los que han sido víctimas del desplazamiento forzado. Esto es importante puesto que el acompañamiento permiten una mejor adaptación del estudiante al entorno académico, permitiéndole desarrollar las competencias requeridas para cada uno de los grados.

Gráfico 4. Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 11° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de estudiantes de 11° entregado por Julián Rosero.

Los resultados poblacionales que se presentan en el gráfico 4 muestran que los estudiantes de 11° tienen una vivencia muy similar a los de Secundaria, es decir, en términos generales, positiva aunque con algunas inconformidades. Frente a la pregunta 51 el 55,5% y el 35,7% de los estudiantes de Media, manifiestan estar *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* respectivamente, con el hecho de que puedan expresar sus creencias religiosas sin sentirse rechazados, de manera que el 91,2% de los estudiantes piensa que no son rechazados al expresar su creencia religiosa.

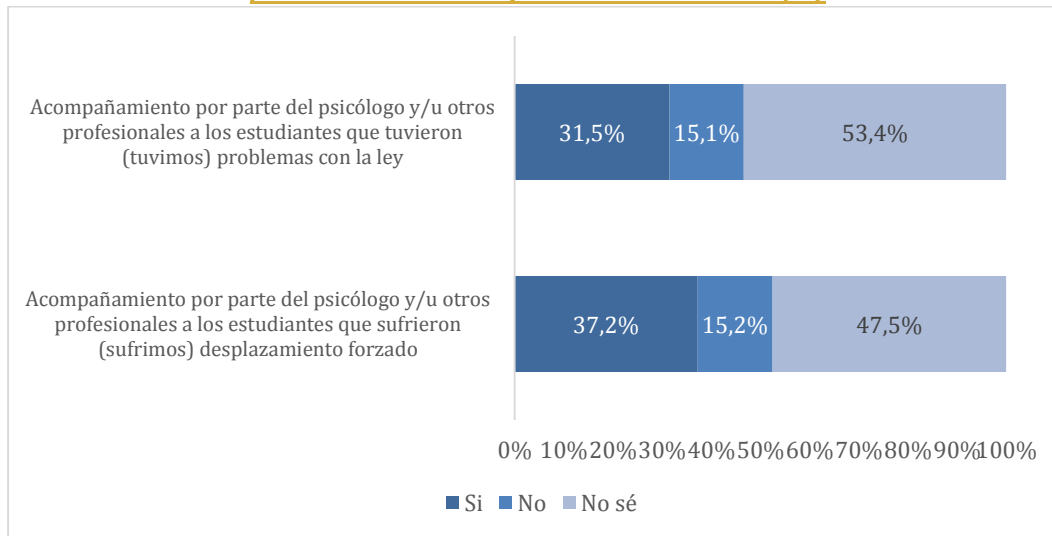
En la pregunta 52, el 51,4% y el 34,4% están *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* respectivamente con que pueden expresar su orientación sexual sin ser discriminados, lo que significa que el 85,8% de los estudiantes de Media no siente ningún rechazo con respecto a su orientación sexual. Esto deja un espacio de un 14,2% de estudiantes que no está de acuerdo con esta afirmación, lo que significa que aun hay que trabajar frente a este tema en los colegios con estudiantes, padres y docentes.

Si se tuviera la información de la orientación sexual del encuestado, sería interesante poder cruzarla con las repuestas a estas preguntas para saber quiénes se sienten aceptados y quiénes no, tanto para los estudiantes de 9° como de 11°. Con respecto a la pregunta 53, el 87,2% de los estudiantes considera que sí se les enseña a respetar a los otros sin ningún tipo de distinción (46,6% afirma estar *totalmente de acuerdo* y 40,6% afirma estar *de acuerdo*); tal y como se afirmó antes, la enseñanza del respeto reviste especial importancia, dentro de la apuesta de la SED por una educación inclusiva.

En las preguntas 54 y 55 que indagan sobre las ayudas a los estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, se ven los mayores porcentajes de desacuerdo de los estudiantes de 11°. El 60,2% considera que sí hay ayudas en el salón de clase para los estudiantes con discapacidad auditiva (26,3% está *totalmente de acuerdo* y 33,9% está *de acuerdo*), mientras que el 61,6% considera que sí las hay para los estudiantes con discapacidad visual (28,3% está *totalmente de acuerdo* y 33,3% está *de acuerdo*).

Los resultados muestran que los estudiantes de 9° y 11° que consideran que no hay ayudas en el salón de clase para los estudiantes con discapacidades no es bajo, lo que implica que hay que poner la lupa sobre estas situaciones. Desde la mirada de la educación inclusiva, esto significaría una barrera a la que se enfrenta al estudiante, que le impide lograr la calidad educativa que busca la SED.

Gráfico 5. Acompañamiento a estudiantes víctimas de desplazamiento forzado o problemas con la ley estudiantes de 11° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de estudiantes de 11° entregado por Julián Rosero.

Frente a las preguntas 56 y 57 lo que se observa en el gráfico 5 es que alrededor de la mitad de los estudiantes no saben si existe acompañamiento por parte del psicólogo y/u otros profesionales a los estudiantes que han tenido problemas con la ley o han sido víctimas de desplazamiento forzado. De los que sí saben, son más los que manifiestan que sí se presentan estos acompañamientos; concretamente, el 31,5% de los estudiantes de 11° manifiesta que sí existe acompañamiento para los estudiantes que tuvieron problemas con la ley, mientras que el 37,2% dijo lo mismo para los que han sido víctimas del desplazamiento forzado

La sugerencia de indagar por la orientación sexual del encuestado cobra relevancia frente a los resultados encontrados por Vargas, (2019) en la indagación a fuentes externas. Los resultados que arroja la Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia, Mi voz cuenta (2016) evidencian un fuerte rechazo a la población sexualmente diversa y presencia de homofobia y transfobia en los contextos escolares, que se supone deberían ser entornos protectores. El 67% de los encuestados⁴ siente inseguridad en el colegio por su orientación sexual, y los espacios que más evitan porque se sienten incómodos/as son los baños (36,3%), la clase de educación física o gimnasia (23,2%) y los vestuarios (17,1%). Estos resultados son preocupantes, porque el sentirse inseguros, implica que su integridad física se encuentra en peligro. Casi la mitad de los encuestados manifestó haber sido víctima de agresiones e incluso, de que estas son naturalizadas también por los docentes y directivos docentes.

⁴ Todos los encuestados hacen parte de la comunidad LGBTI

Docentes y coordinadores. A los docentes y coordinadores se les realizaron 7 preguntas en la categoría de *Atención a población diversa y vulnerable* que están relacionadas con la inclusión dentro de la política pública educativa. Estas preguntas son⁵:

De acuerdo a su experiencia desde el 2018 hasta ahora ¿usted ha implementado estrategias de educación diferencial en alguna de las siguientes poblaciones?

58. *Estudiantes con discapacidades cognitivas, físicas y/o sensoriales*

59. *Estudiantes en condición de desplazamiento forzado*

60. *Estudiantes en extra-edad*

61. *Estudiantes indígenas*

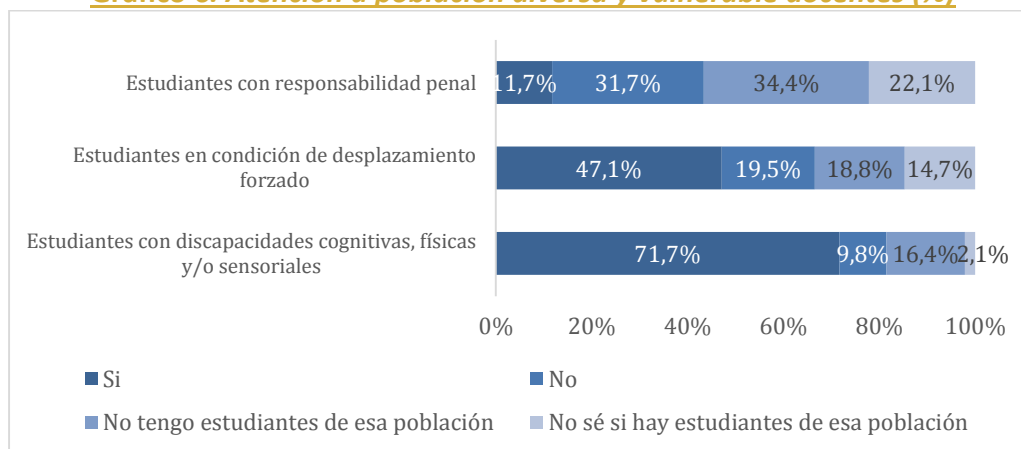
62. *Estudiantes afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros*

63. *Estudiantes LGBTBI*

64. *Estudiantes con responsabilidad penal*

El gráfico 6 y el gráfico 7 muestran los resultados poblacionales de las respuestas de los docentes frente a cada una de las preguntas mencionadas arriba. Los resultados muestran que hay una gran variabilidad en las respuestas de los docentes respecto a la implementación de estrategias de educación diferencial. Lo primero es que llama la atención que existan docentes que afirmen que no saben si tienen estudiantes que hacen parte de alguna de esas poblaciones, particularmente en el caso de los estudiantes en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescentes (SRPA), los LGBTBI o víctimas de desplazamiento forzado. Este desconocimiento impide una adecuada adaptación del modelo pedagógico a las necesidades particularidades de estos estudiantes, lo que podría verse reflejado en un bajo rendimiento académico y un retraso en el desarrollo de sus competencias.

Gráfico 6. Atención a población diversa y vulnerable docentes (%)

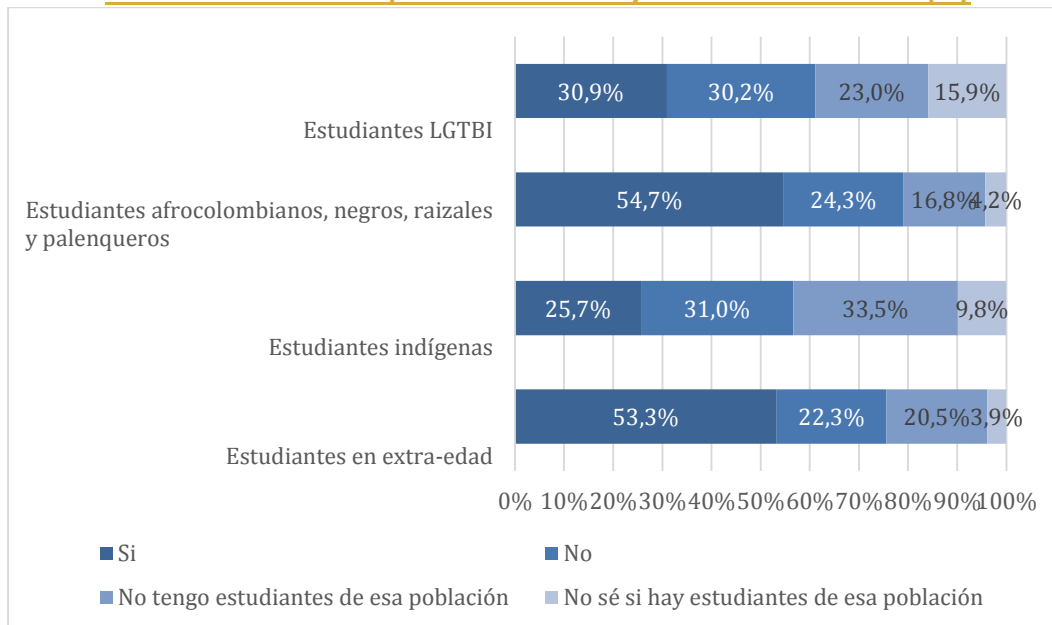


Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por Julián Rosero.

⁵ Revisar en los anexos del producto 2 de DeProyectos, 2019 las encuestas a docentes y coordinadores respectivamente.

Respecto a si los docentes han implementado o no estrategias de educación diferencial en alguna de las siguientes poblaciones, se ve que los docentes en el Distrito, en términos generales, respondieron que sí y aunque es una pregunta de respuesta deseable, se esperaría que las respuestas fueran ampliamente positivas, pero no es así para todos los casos. En el Gráfico 6 6 se ve que el 71,7% de los docentes manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con estudiantes con alguna discapacidad (física, cognitiva o sensorial), el 47,1% lo hizo con estudiantes en condición de desplazamiento forzado y sólo un 11,7% manifestó hacerlo con estudiantes en el SRPA. Este porcentaje en apariencia bajo puede deberse a que cerca del 60% de los docentes manifestó no tener ese tipo de estudiantes o no saber si los tienen.

Gráfico 7. Atención a población diversa y vulnerable docentes (%)



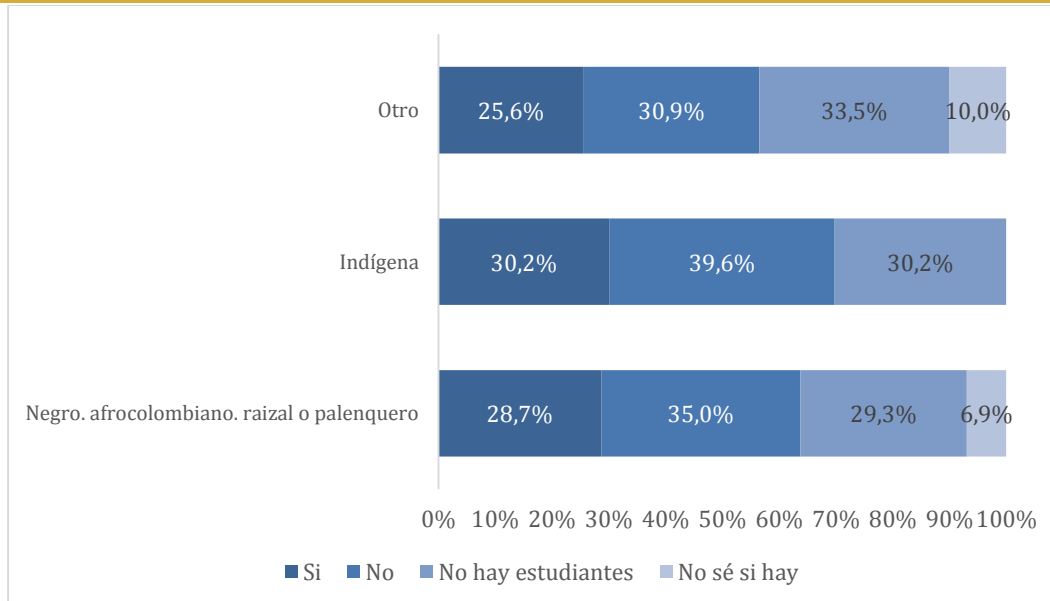
Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por Julián Rosero.

El gráfico 7 muestra que, de los docentes en el Distrito, el 54,7% manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros, y un porcentaje similar (53,3%) manifestó haberlo hecho con los estudiantes en extra-edad. El 31% de los docentes implementó estrategias de educación diferencial con estudiantes LGBTBI y el 25,7% con estudiantes indígenas. En este sentido, los docentes en el Distrito según su experiencia, en mayor medida implementan estrategias de educación diferencial con los estudiantes con discapacidad y en menor medida con estudiantes en el SRPA. Los docentes que respondieron que no tenían estudiantes en esa población, cabría el beneficio de la duda de si en realidad es que no los hay dentro del colegio (o al menos no dentro de los estudiantes a quienes enseñan) o no saben que existen.

Para las preguntas que indagan por las estrategias de educación diferencial para estudiantes con discapacidad o víctimas del desplazamiento forzado, sólo la opción de *siempre* tiene un error absoluto por encima del 3%, (pero por debajo de 4%); las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido del 3%, razón por la cual se considera que la confiabilidad estadística de la respuesta es alta. Frente a las otras preguntas de esta categoría, la situación es la opuesta, pues 3 de las 4 opciones de respuesta tienen errores por encima del 3% pero por debajo del 4%, razón por la cual, aunque hay que ser cautelosos con la inferencia poblacional, se sigue pensando que existe confiabilidad estadística de las respuestas.

En el análisis bivariado, el gráfico 8 muestra la relación existente entre la pertenencia étnica⁶ del encuestado y la implementación de estrategias de educación diferencial a estudiantes indígenas. El resultado es un poco esperado, en el sentido de que los docentes que se reconocen a sí mismos como indígenas manifiestan en mayor porcentaje implementar este tipo de estrategias. Sin embargo, llama la atención que también son los docentes que más manifiestan que no lo hacen, en comparación con los docentes que se reconocen como *NARP* o aquellos que se reconocen en otro grupo étnico; probablemente asociado al hecho de que es el único grupo de docentes que no manifiesta no saber si hay estudiantes indígenas dentro de sus estudiantes. Podría intuirse que, siendo ellos indígenas, tengan un interés mayor en relación con la calidad educativa de los estudiantes indígenas, en razón de la afinidad étnica.

Gráfico 8. Estrategias de educación a estudiantes indígenas según pertenencia étnica (%)

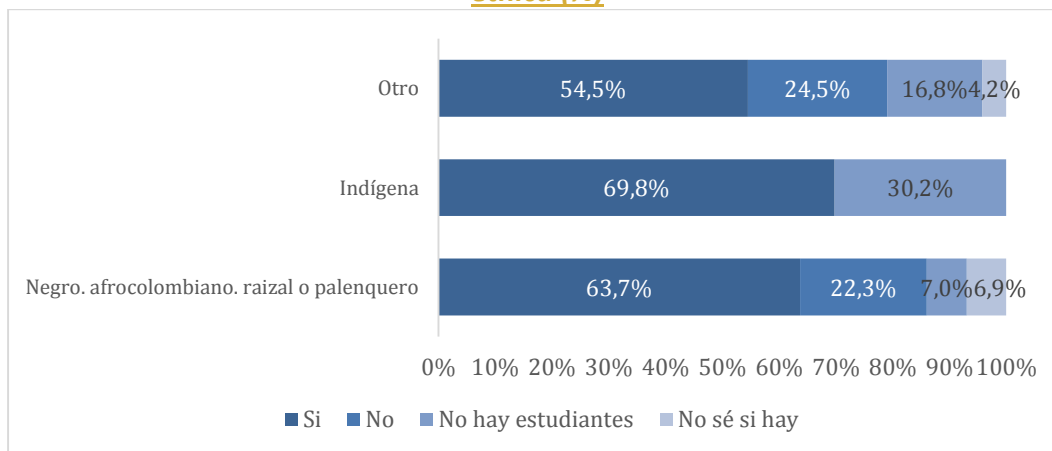


Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de docentes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

⁶ Se omitió la información de los rom pues las observaciones eran pocas de manera que no ofrecían variabilidad ni información diferenciadora

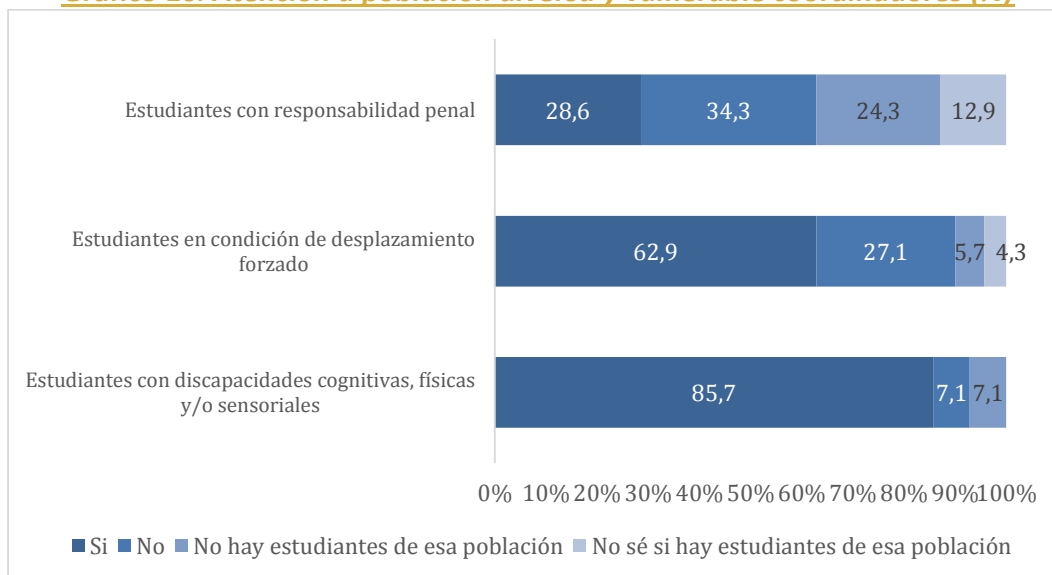
Sin embargo, resulta muy curioso que en el gráfico 9 se observa que, los docentes que se reconocen como indígenas sean aquellos que en mayor porcentaje implementen estrategias de educación diferencial con estudiantes que se reconocen como *NARP*. Resulta más curioso aun cuando se observa que ningún docente indígena desconoce la presencia de estudiantes *NARP* en su aula de clase y/o colegio. De otro lado, tanto en el gráfico 8 como en el gráfico 9 se ve que los docentes que se reconocen en *otro* grupo étnico, son aquellos que en menor proporción implementan estrategias de educación diferencial para estudiantes indígenas y *NARP*.

Gráfico 9. Estrategias de educación a estudiantes afrodescendientes según pertenencia étnica (%)



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de docentes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Gráfico 10. Atención a población diversa y vulnerable coordinadores (%)

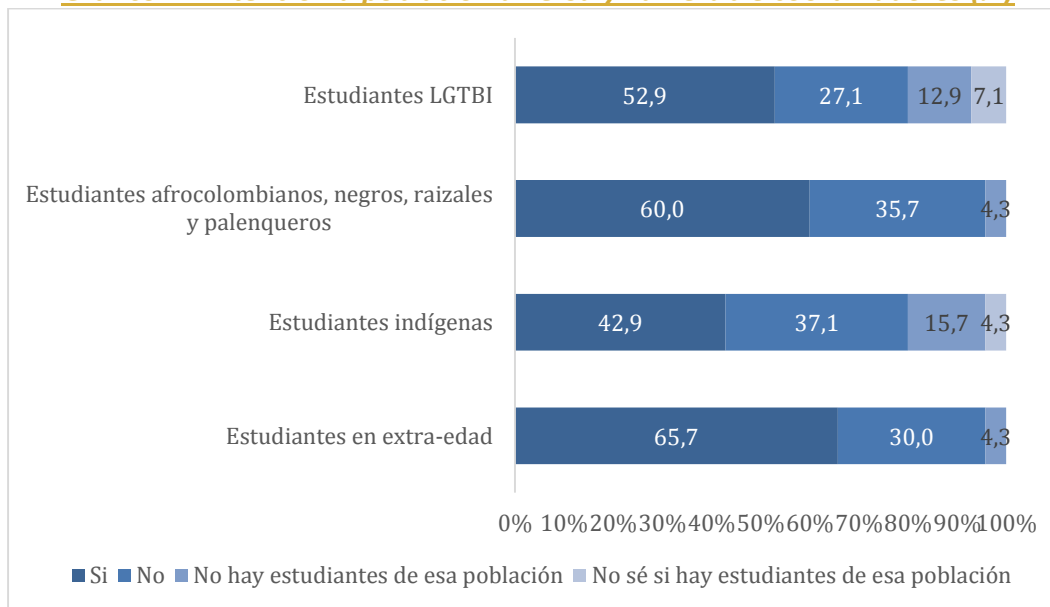


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

El gráfico 10 y el gráfico 11 muestran los porcentajes de respuesta de los coordinadores frente a cada una de las preguntas mencionadas anteriormente. Los resultados encontrados muestran que hay una variabilidad en las respuestas de los coordinadores, pero un poco menor que la encontrada con los docentes. En este caso, el porcentaje de desconocimiento de si hay estudiantes de esas poblaciones es menor que el que manifiestan los docentes.

Respecto a si los coordinadores encuestados han implementado o no estrategias de educación diferencial en alguna de las siguientes poblaciones, se ve que, en términos generales respondieron que *sí*, aunque el porcentaje de coordinadores que respondió *no* es más alto que el de los docentes. En el gráfico 10 se ve que el 85,7% de los coordinadores manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con estudiantes con discapacidad (física, cognitiva o sensorial), el 63% lo hizo con los estudiantes víctimas de desplazamiento forzado y el 28,6% manifestó hacerlo con estudiantes en el SRPA.

Gráfico 11. Atención a población diversa y vulnerable coordinadores (%)



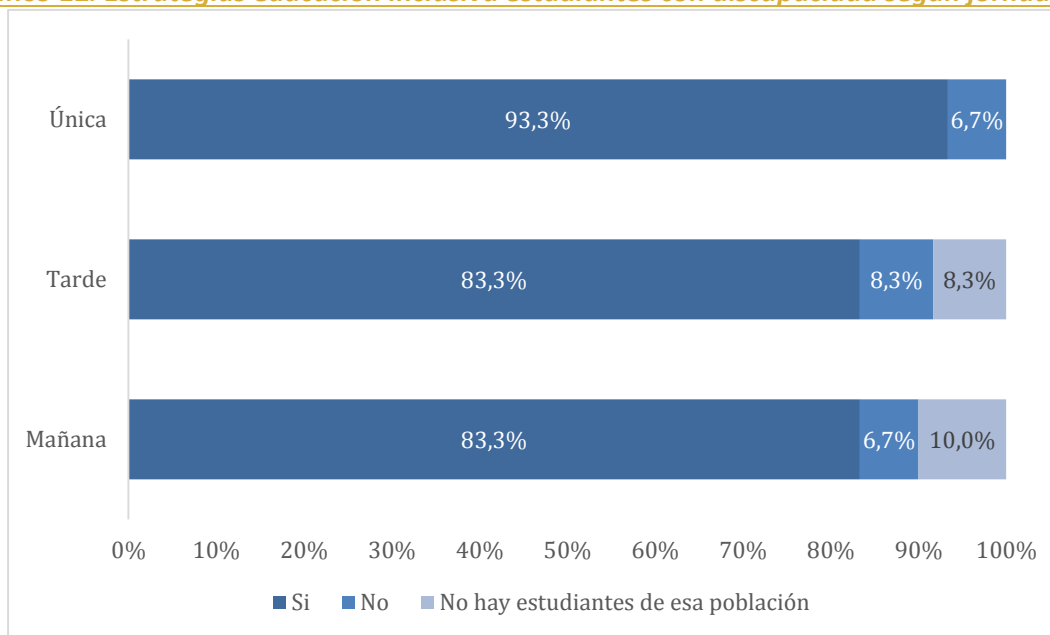
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

El gráfico 11 muestra que, de los coordinadores encuestados, el 65,7% manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en extra-edad, seguidos de los estudiantes NARP (60%). El 52,9% de los coordinadores implementó estrategias de educación diferencial con estudiantes LGBTI y el 42,9% con estudiantes indígenas. En este sentido, los coordinadores al igual que los docentes, según su experiencia, en mayor medida implementan estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de discapacidad y en menor medida con estudiantes en el SRPA.

Nuevamente, no deja de inquietar el hecho de que tanto docentes como coordinadores, respondieron que no tenían estudiantes de esas poblaciones, pues habría que preguntarse si en realidad esto es así, o es más un tema de desconocimiento por parte de la IE de la existencia de este tipo de poblaciones.

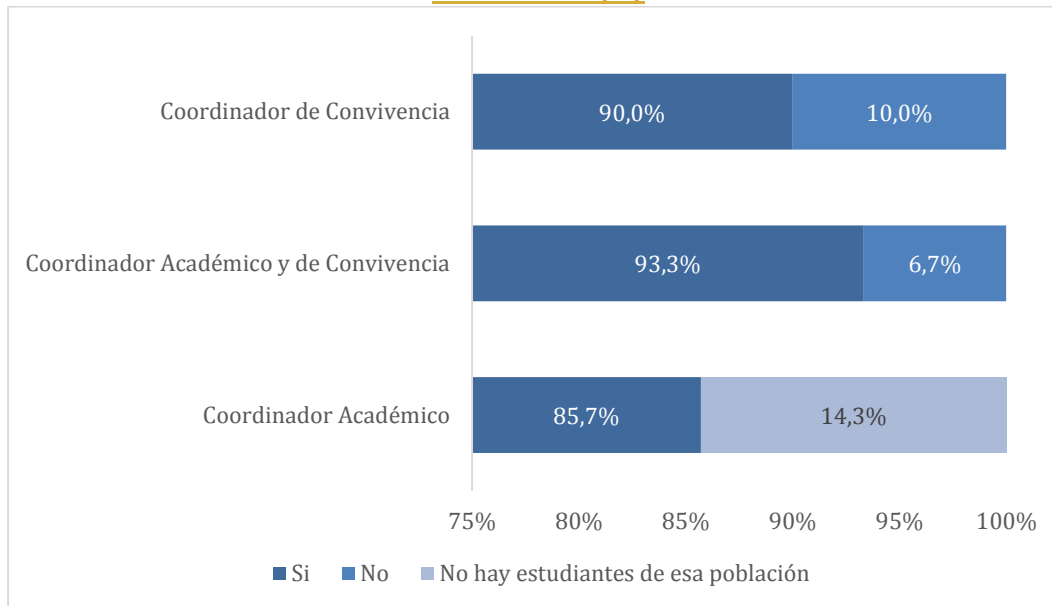
En el análisis bivariado, se puede observar en el gráfico 12 la relación existente entre la jornada en la que trabaja el coordinador encuestado y la implementación de estrategias de educación diferencial para estudiantes con discapacidad. Los resultados muestran que, aquellos coordinadores que manifestaron trabajar en la JU, implementan en 10 pps por encima de los coordinadores que trabajan en las otras dos jornadas, estrategias de educación diferencial para estudiantes con discapacidad. Esto puede estar relacionado con dos de las grandes apuestas de la SED: la consolidación de la JU y el fortalecimiento de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad. Por ello, desde la SED se ofrecen apoyos docentes para estos estudiantes, según la necesidad que su discapacidad requiera. Sin embargo, sería importante poder ampliar esta información al respecto y ver si la indagación cualitativa arroja resultados en este sentido.

Gráfico 12. Estrategias educación inclusiva estudiantes con discapacidad según jornada (%)



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Gráfico 13. Estrategias educación inclusiva estudiantes con discapacidad según tipo de coordinador (%)



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

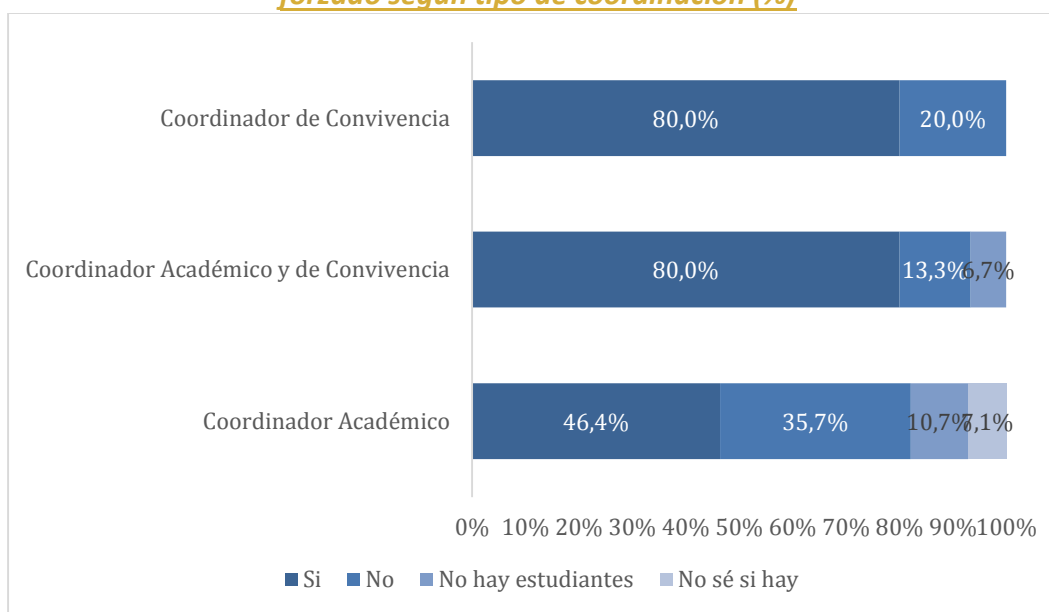
El gráfico 13 muestra la relación que se presenta entre el tipo de coordinador encuestado y la implementación de estrategias de educación diferencial para estudiantes con discapacidad. Resulta plausible pensar que, los coordinadores que ejercen las funciones tanto de coordinador académico como de convivencia son aquellos que más implementan este tipo de estrategias, dado que es una situación que está relacionada con los dos ámbitos, pues, por un lado las estrategias de educación diferencial están enmarcadas dentro de los procesos de fortalecimiento pedagógico y curricular, y por el otro, el estudiante con discapacidad necesita ambientes de aprendizaje que no le sean hostiles y la IE debe garantizar que su entorno educativo sea respetuoso e incluyente.

El gráfico 14 muestra la relación que se presenta entre el tipo de coordinador encuestado y la implementación de estrategias de educación diferencial para estudiantes víctimas de desplazamiento forzado. Contrario a lo que se podría pensar, los coordinadores académicos manifestaron en 33,6 pps menos, implementar estrategias de educación diferencial para este tipo de población. Los resultados observados llevan a pensar si esto sucede porque los coordinadores no saben que existe este tipo de población en la IE, porque consideran que no es necesario implementar este tipo de estrategias educativas o porque consideran que no es de su competencia hacerlo.

Aunque a simple vista no se dilucidan razones para explicar este comportamiento, los resultados muestran la necesidad de hacer indagaciones en este sentido, pues, como se ha mencionado antes, la falta de estrategias que se adecúen a las necesidades

particulares de los estudiantes puede redundar en un retraso de su aprendizaje y del desarrollo de sus competencias y en el truncamiento de las trayectorias completas y las transiciones efectivas.

Gráfico 14. Estrategias educación inclusiva estudiantes víctimas de desplazamiento forzado según tipo de coordinación (%)



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

En este eje resulta importante hacer mención de dos resultados encontrados por Vargas, (2019) en su análisis de fuentes externas. El primero de ellos es que la SED reporta no sólo un aumento en el número de estudiantes con discapacidad, sino también en el número de docentes de apoyo pedagógico en las IED para estos estudiantes. Esto se relaciona claramente con los resultados observados tanto para estudiantes como para docentes y directivos docentes, pues los estudiantes con discapacidad son aquellos para quienes más se reconocen estrategias de educación diferencial, lo que podría mostrar una apuesta fuerte por parte del Distrito en esta línea.

De otro lado, en este análisis también se observa que el número de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos ha aumentado en los últimos 5 años, situación que resulta relevante en la medida que las estrategias de educación diferencial y educación inclusiva debe contenerlos, pues el colegio, como espacio de formación, debe propender por reconocer las diferencias étnicas, culturales, sociales e históricas de estos grupos poblacionales.

Acudientes. A los acudientes se les realizaron 5 preguntas en la categoría de *Atención a población diversa y vulnerable* que están relacionadas con la inclusión dentro de la política pública educativa. Estas preguntas son ⁷:

En su experiencia como acudiente desde el 2018 hasta ahora, está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones (poner una X en la opción que esté más acorde con su vivencia):

37. *El colegio tiene estrategias para la atención integral de estudiantes con discapacidades auditivas y/o visuales. (Acompañamiento con profesionales, intérpretes, materiales para facilitar la comprensión de contenidos, etc.)*

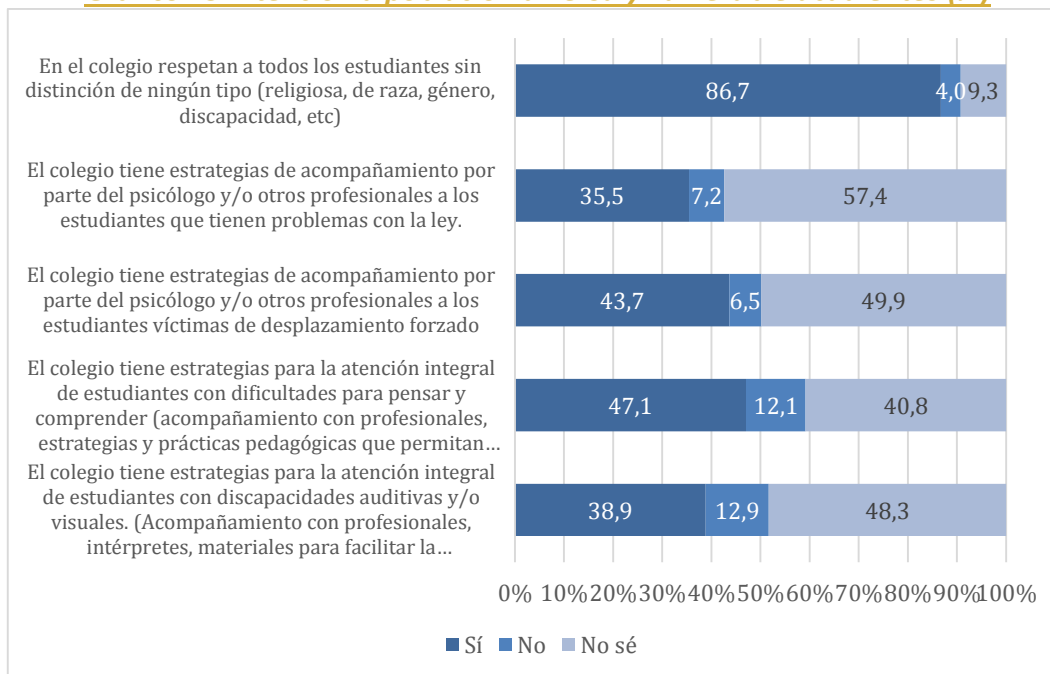
38. *El colegio tiene estrategias para la atención integral de estudiantes con dificultades para pensar y comprender (acompañamiento con profesionales, estrategias y prácticas pedagógicas que permitan el aprendizaje)*

39. *El colegio tiene estrategias de acompañamiento por parte del psicólogo y/o otros profesionales a los estudiantes víctimas de desplazamiento forzado*

40. *El colegio tiene estrategias de acompañamiento por parte del psicólogo y/o otros profesionales a los estudiantes que tienen problemas con la ley.*

41. *En el colegio respetan a todos los estudiantes sin distinción de ningún tipo (religiosa, de raza, género, discapacidad, etc.)*

Gráfico 15. Atención a población diversa y vulnerable acudientes (%)



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

⁷ Revisar en los anexos del producto 2 de DeProyectos, 2019 la encuesta a acudientes.

Los resultados encontrados se ven en el gráfico 15, los cuales muestran que, en términos generales, los acudientes manifiestan un alto nivel de desconocimiento frente a las estrategias de educación inclusiva. Sin embargo, se ve un comportamiento variable en todas las preguntas.

En la pregunta 41, se observa un mayor porcentaje de experiencia positiva por parte de los acudientes, pues el 86,7% manifestó que en el colegio respetan a todos los estudiantes sin distinción de ningún tipo. De nuevo, este resultado es muy positivo en la medida que el colegio debe ser el lugar donde se enseñe a los estudiantes el respeto por la diferencia y a entenderla como algo innato al ser humano. El colegio se entiende como un espacio propicio para reducir la discriminación, no sólo dentro de él sino en la sociedad y para la vida.

Para esta pregunta, apenas un 4% de los acudientes mencionó que no y sólo un 9,3% respondió que no sabía nada respecto a esta pregunta. El 47,1% de los acudientes manifestó que el colegio tiene estrategias para la atención integral de estudiantes con dificultades para pensar y comprender, el 43,7% dio la misma respuesta frente a estrategias de acompañamiento a estudiantes víctimas de desplazamiento forzado y el 38,9% lo afirmó así frente a la atención integral para estudiantes con discapacidad auditiva/visual —que además es la opción que presenta el mayor porcentaje de acudientes que responde no (12,9%)—.

Finalmente, el 35,5% de los acudientes mencionó que el colegio tiene estrategias de acompañamiento para estudiantes que presentan problemas con la ley. Esta opción de respuesta es además la que tiene un mayor porcentaje de desconocimiento por parte de los acudientes (57,4%). Como se observa, los porcentajes de desconocimiento por parte de los acudientes resultan demasiado altos, razón por la cual es difícil hacer conjeturas sobre su vivencia en esta categoría.

Análisis cualitativo. Entrevistas y grupos focales

La indagación por las prácticas a favor de la atención y la inclusión de la población diversa y vulnerable dejó al descubierto valiosas experiencias impulsadas por las comunidades educativas, las cuales están encaminadas a fortalecer la tolerancia y la sana convivencia en los colegios. Si bien en el PSE se estableció el énfasis en la población víctima del conflicto armado, lo cierto es que, como se verá a continuación, este es un tema secundario para las comunidades educativas. Por el contrario, temáticas como la atención integral a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la promoción del respeto a la diversidad sexual y étnica, y la atención a la población venezolana que ha llegado a Bogotá, son temáticas vigentes y prioritarias en la agenda de

los colegios. A continuación se presentan los resultados del análisis para cada una de estas temáticas.

Familias víctimas de desplazamiento forzado. Como se anotaba recién, la gran mayoría de los actores de las comunidades educativas desconocen si en su colegio hay estudiantes o familias víctimas de la violencia, pese a que es muy probable que así sea. Factores como la desconfianza y el miedo influyen en la decisión de las familias a la hora de invisibilizarse tanto en los contextos escolares como en los barriales. Irónicamente, cuando se le preguntaba a los estudiantes —e inclusive a algunos maestros— si en su colegio habían víctimas o desplazados, muchos respondieron que sí, que todos los días llegaba gente proveniente de Venezuela.

Quienes suelen estar más al más tanto sobre la llegada y la atención a los estudiantes víctimas de la violencia son los rectores y los equipos de orientación escolar. Algunos de ellos señalaron que muchos de los estudiantes que tienen esa condición son indígenas y afrocolombianos; algunos de estos menores se sospecha que son hijos de desmovilizados de la guerrilla o de los paramilitares, no obstante, los colegios no cuentan con herramientas para conocer a profundidad la historia o la proveniencia de cada estudiante.

El colegio atiende niños y niñas afrodescendientes que llegan desde el Chocó o el Cauca, y son referidos por organizaciones o líderes sociales que identifican sus necesidades y los llevan al colegio para que allí se matriculen. (*Rector, Colegio 13, Localidad 10*)

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

Respecto a esta idea de evitar la revictimización de los estudiantes, el DILE de Teusaquillo aseguró que en su localidad se han implementado varios programas con hijos de reinsertados y de reincorporados, en los cuales siempre se ha considerado que no es pertinente el reconocimiento abierto de la situación de estos menores. Este funcionario también destacó el rol de los orientadores escolares por ser las personas encargadas de remitir y de atender a estas poblaciones, según los protocolos establecidos por el gobierno y por la misma SED. A partir de estas apreciaciones, es importante destacar que la política institucional esté encaminada en asegurar el acceso y la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo.

Con relación al desconocimiento sobre la población víctima del conflicto, algunos maestros afirmaron que los únicos que manejan esa información son los rectores y los orientadores: “los docentes no [sabemos], más por seguridad de los niños y también para

de pronto evitar señalamientos frente a eso” (*Maestra, Media, Colegio 12, Localidad 9*). Por su parte, una maestra de Media del colegio 7 aseguró que en su localidad, Bosa, en los límites con Soacha, se sabe que hay mucha población que viene de la guerrilla o de los paramilitares, pero que nadie sabe quién es quién. El caso de la localidad de Sumapaz es bien interesante ya que da cuenta de la reducción del conflicto armado en los territoriales rurales de Bogotá:

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

En el caso de los estudiantes, la gran mayoría afirmó que desconoce si alguno de sus compañeros es víctima de la violencia: “acá todo es como en silencio, cada quien en su cuento” (*Estudiante H, Grado 9°, Colegio 4, Localidad 5*). En muy pocos, los estudiantes señalaron que sí conocen a estudiantes con esta condición: “yo tengo un compañero que es víctima de la violencia del Tolima, él no empezó estudiando acá, él llegó como para 9° pero digamos de las personas que yo conozca está él y hay personas de comunidades indígenas” (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 20, Localidad 18*). A partir del relato de este estudiante es posible pensar que en los contextos escolares haya quienes asuman que los estudiantes indígenas son de por sí víctimas de la violencia.

En otros colegios, sus comunidades suelen hacer colectas o jornadas de donación de uniformes con el fin de regalárselos a las familias víctimas. En otros colegios, el acercamiento a las realidades del conflicto armado se da en las clases de Sociales y en la realización de jornadas pedagógicas a sitios como el Claustro de San Agustín, a donde fueron llevados los estudiantes de 9° del colegio 7 de la localidad 7 con el fin de que conocieran la exposición “El Testigo” del fotógrafo Jesús Abad Colorado.

Estrategias de inclusión a estudiantes con discapacidad. Como se anotaba recién, la atención a la población con NEE es un asunto prioritario tanto para las comunidades educativas como para la misma SED. En el diálogo con las comunidades educativas quedaron al descubierto realidades muy disímiles frente a la atención y la integración de los estudiantes con estas condiciones. En varios relatos, así mismo, se hizo manifiesto el acompañamiento efectivo y oportuno de la SED, así como los esfuerzos que se han realizado para mejorar la infraestructura y la dotación pedagógica en beneficio de estos menores.

Experiencias positivas. Independiente de si se cuenta o no con el apoyo de entidades externas, las comunidades educativas han venido desarrollando novedosas iniciativas para

dar solución a los problemas que más aquejan a la población con NEE, a saber, las dificultades en los procesos de aprendizaje, la integración con los otros estudiantes, el bullying, la falta de compromiso de los padres de familia, entre otros. De esas iniciativas, se destacan las siguientes:

Colegio 20, Localidad 18. Una de las líneas de profundización de la Media le permite a los estudiantes, con el apoyo del SENA, participar en un proyecto de inclusión en el cual acompañan a niños con NEE de su mismo colegio y les diseñan implementos que les permiten integrarse mejor: “mi proyecto es una férula para una niña con parálisis cerebral”. (*Estudiante H, Grado 11°*). Otra experiencia fue referida por una maestra de Media quien celebró que en el colegio ya hayan podido graduar a dos chicos con Asperger que pertenecen a una misma familia. De otro lado, una madre de familia aseguró que, como respuesta al bullying que recibió su hija por tener una discapacidad en la mano, el colegio la invitó a un programa especial para la integración de los niños con NEE: “a ella los jueves y los viernes la sacan y le dan actividades. Hay más niños con diferentes cosas, y sí han venido como trabajando más en concientizar a la otra persona para que, aunque tú seas diferente, todos son iguales”.

Colegio 7, Localidad 7. Los orientadores trabajan articuladamente con los profesores y les entregan planes de acompañamiento de cada uno de los estudiantes con NEE. Además de esto, las maestras de Educación Inicial y las orientadoras hacen sensibilizaciones en los salones cada vez que llega un nuevo estudiante con necesidades especiales. Sumado a esto, el colegio ha realizado algunas charlas a los acudientes sobre la integración y la sexualidad en la población con discapacidad.

Colegio 14, Localidad 11. Desde hace dos años los profesores y los orientadores vienen implementando una estrategia para el reconocimiento temprano de los estudiantes con talentos excepcionales.

Colegio 22, Localidad 19. A las personas que tienen alguna discapacidad mental les ofrecen una clase denominada “Procesos Básicos”. Esta clase es dada por un profesor especializado y en ella se reúnen los estudiantes de las jornadas mañana y tarde.

Colegio 6, Localidad 7. La comunidad lleva varios años especializándose en la atención a niños y jóvenes con baja visión. Además cuentan con personal especializado que los acompaña.

Colegio 25, Localidad 20 (Rural). Algunos profesores hicieron alusión a la implementación del lenguaje de señas como una estrategia para mejorar la comunicación con los estudiantes con NEE.

A propósito de estas experiencias, llama la atención el reconocimiento mutuo que existe entre los estudiantes y los maestros respecto al acompañamiento y la solidaridad con la población con NEE. Mientras una estudiante de Primaria del colegio 1 de la localidad 3 aseguró que a sus compañeros “el profesor les ayuda, les pasa los libros, los lee, los soluciona”, una maestra de Secundaria del colegio 6 de la localidad 7 señaló que: “sí siento que ha habido solidaridad de parte de los compañeros, de los estudiantes hacia ese compañerito con condición especial”.

Formación para los maestros. Si bien los maestros han logrado sacar adelante iniciativas como las referidas previamente, lo cierto es que muchos de ellos se sienten preocupados por la falta de capacitaciones sobre el manejo de los estudiantes con NEE; esto, teniendo en cuenta que la política educativa obliga a los colegios a recibir a los estudiantes con cualquier tipo de enfermedad o de discapacidad. Frente a esta coyuntura, y teniendo en cuenta que los profesionales externos que apoyan a los colegios no alcanzan a cubrir toda la población con NEE, los maestros llamaron la atención sobre la importancia de que empiecen a formarlos en temáticas a favor de la inclusión escolar y del desarrollo académico, pedagógico y emocional de estos estudiantes. Veamos algunos relatos:

En transición, una compañera [tiene un caso de] autismo espectral, entonces uno queda como ¿qué es un autismo espectral? (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 9, Localidad 8*)

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

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

Respecto a la problemática del envío apresurado de los estudiantes con NEE a los colegios, sin que las comunidades educativas tengan mayor información sobre las condiciones del menor y de su entorno, el DILE de Teusaquillo aseguró que últimamente se ha venido trabajando en el acompañamiento a los menores y a sus familias antes de autorizar su ingreso a las instituciones educativas: “ahorita puede que demore un mes pero eso incluye unas visitas, una revisión al núcleo familiar, una evaluación para que haya un resultado y poder decir: “mire, el mejor espacio para él es este””.

Acompañamiento externo. Como se comentaba recién, el acompañamiento pedagógico que han recibido los colegios para apoyar los programas de inclusión ha sido muy bien valorado por la mayoría de las comunidades educativas. De un lado, los rectores valoraron positivamente la presencia en los colegios de profesionales especializados enviados por la SED, como educadores especiales, trabajadoras sociales o enfermeras, los cuales se destacan por sus buenas relaciones con los maestros del colegio y por su compromiso con los estudiantes.

De otro lado, los maestros señalaron que ha sido fundamental la política de acompañamiento ya que les ha permitido establecer relaciones de cooperación con los docentes de apoyo, quienes suelen apoyarlos en actividades a favor de los estudiantes con NEE, como por ejemplo la elaboración de diagnósticos, la construcción de estrategias para el mejoramiento académico y la realización de actividades lúdicas y pedagógicas en favor de la integración de estos estudiantes. Los maestros asimismo rescataron las buenas relaciones de trabajo que han construido con los docentes de apoyo. Veamos algunos testimonios:

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

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

Hay niños en sillas de ruedas que no se pueden trasladar solos, hay niños con Síndrome de Down muy avanzado, entonces [las enfermeras] los tienen que trastear para aquí y para allá, o sea, siempre los están ayudando en otras actividades. (*Maestra, Primaria, Colegio 7, Localidad 7*)

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

Un elemento que es muy importante destacar es el hecho de que la política de acompañamiento para la inclusión también esté beneficiando a los estudiantes de zonas rurales tan alejadas como es el caso del colegio 25 de la localidad 20. Al respecto, un maestro de Secundaria de esta institución aseguró que “hay un equipo de orientación, está la compañera de lenguaje de señas, la educadora especial, la orientadora, son tres

profesionales que están ahí para atender todas las dificultades que tendríamos que ver con discapacidad”.

La crítica más reiterada a la política de acompañamientos es la poca cantidad de profesionales de apoyo con relación al número de estudiantes con NEE. Ante esta problemática, varios maestros señalaron que los docentes de apoyo no dan abasto para cubrir a todos los estudiantes, e inclusive muchos de ellos nunca van a las sedes pequeñas de los colegios porque todo el tiempo se les va en el trabajo en la sede principal.

El colegio tiene dos educadoras especiales en la mañana y dos en la tarde, una para Primaria y otra para Secundaria. Aunque creemos que no da abasto porque el colegio en este momento tiene más o menos cien niños de inclusión. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 7*)

Ante este panorama, los maestros reiteraron el llamado a la SED para que aumente considerablemente el número de profesionales de apoyo. Otra problemática traída a colación por algunos rectores y profesores, son las dificultades contractuales para garantizar la presencia oportuna y permanente de los acompañamientos. En varios colegios ha sido muy demorada la llegada de estos profesionales, situación que es muy grave si se tiene en cuenta el rol tan importante que juegan en cuanto el acompañamiento a los estudiantes y a los profesores. En otros colegios, el problema ha sido la constante rotación de estos profesionales ya que influye directamente en los procesos construidos con los estudiantes: “como cambiaron la profesional, la que llegó hasta ahora está empezando a conocer los niños y a mirar el diagnóstico, le falta reunirse con nosotros” (*Maestro, Media, Colegio 12, Localidad 9*).

Un último punto que es importante abordar es el hecho de que los docentes de apoyo no puedan tratar ni hacer intervenciones a los niños con NEE si estos no se encuentran debidamente diagnosticados. Frente a esto, el DILE de Teusaquillo afirmó que desde la SED se han venido mejorando los procesos para la elaboración temprana de estos diagnósticos. La DILE de Chapinero, por su parte, señaló que, como consecuencia de la negligencia de los padres de familia, las entidades no cuentan con la suficiente información para la elaboración de los diagnósticos. No obstante, apuntó que recientemente se firmó un convenio con la Universidad Nacional para que expertos psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales de esta universidad, apliquen las pruebas a los estudiantes.

Sobre esta temática, una docente de Media del colegio 7 de la localidad 7 aseguró que en su colegio se vienen implementando los Planes Individuales de Ajuste Razonal (PIAR), los cuales son construidos por los educadores especiales con base en los diagnósticos médicos de los estudiantes con NEE. En los PIAR la educadora especial identifica las habilidades que está en condiciones de desarrollar el estudiante para que,

seguidamente, los maestros de cada área puedan identificar qué actividades pueden llevar a cabo con el menor.

La educadora especial dice “él solamente puede transcribir”, entonces ya el de Español se ubica y dice “ah bueno, entonces al niño yo no lo puedo poner a que interprete o haga tal cosa”. Y en matemáticas dicen “el niño solamente llega hasta sumar”, entonces el profe de matemáticas tiene que adaptarle según hasta esos parámetros.

Infraestructura y dotación. La realización de obras de infraestructura que faciliten la movilidad de las comunidades educativas con NEE es una prioridad en la política educativa distrital y así lo corroboraron los relatos de rectores, maestros y estudiantes. Así mismo, en algunos casos, los actores referenciaron casos en los que la infraestructura del colegio ha sido adaptada con barandas o rampas, por ejemplo, con el fin de facilitar el tránsito por el colegio de los estudiantes que tienen movilidad reducida. También hay casos en los que las comunidades refieren el uso de material pedagógico especializado por parte de los estudiantes con NEE, con el que se busca fortalecer sus procesos de aprendizaje. En algunas ocasiones, este material hace parte de los implementos utilizados por los profesionales de apoyo que acompañan a los colegios. De otro lado, en los casos en los que la infraestructura para la inclusión solo se encuentra en la sede principal de los colegios, la SED hace las gestiones para garantizar que todos los estudiantes con NEE sean recibidos en estas sedes y no en las Secundarias. Veamos algunos testimonios.

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

En la mañana tenemos tiflología que son los chicos que son ciegos, entonces, para el manejo con ellos está la profesional y tiene todo el cuento, tiene los instrumentos, las maquinitas para hace todo en braille, muy bonito. *(Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7)*

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

A ella le dan un libro para que lea y haga planas y para que aprenda más a conocer las letras. *(Estudiante M, Grado 5°, Colegio 1, Localidad 3)*

En el diálogo con las comunidades quedaron al descubierto los casos de los colegios 5 de la localidad 6 y 11 de la localidad 9, en donde sus comunidades se quejaron por algunos problemas de infraestructura que afectan a los estudiantes con NEE. En el primer colegio, los estudiantes de Media mencionaron el caso de una niña con movilidad reducida la que le cuesta subir las escaleras; estos estudiantes confían que la nueva sede de su colegio que está próxima a ser entregada, contará con rampas para el acceso a todos los edificios. En el caso del segundo colegio, una maestra de Media señaló: “no hay digamos un ascensor, no hay una rampa, al niño le toca subir escaleras, tres pisos, dos pisos, lo que él necesite, o sea, a mí se me hace muy tenaz, no hay la logística”. De otro lado, es importante señalar que en varias instituciones los maestros hicieron el llamado a la SED para que mejore la dotación de material especializado para la atención a la población con NEE.

Estrategias de inclusión a la diversidad sexual y étnica. La reducción considerable de los conflictos y el hostigamiento contra las minorías étnicas o sexuales, es una de las afirmaciones más repetidas por las comunidades educativas cuando se les pregunta por el estado de la convivencia escolar dentro de los colegios. Muchos rectores, profesores y estudiantes aseguraron que cada vez hay más tolerancia dentro de los contextos escolares y que, si bien se siguen presentando casos de matoneo, estos no están motivados por el sexo, la raza, la religión o la nacionalidad de los individuos. Los acudientes, por su parte, señalaron que sí conocen muchos casos de discriminación y de matoneo escolar contra algunos estudiantes y que todavía son muy comunes las peleas y los hostigamientos afuera del colegio. De todas maneras, más allá de que si es posible que haya habido una reducción de los casos de matoneo contra las minorías, algunos relatos evidencian que en varios colegios todavía se presentan situaciones muy críticas al respecto.

Con relación al acompañamiento pedagógico que han recibido las comunidades educativas para la reducción de los conflictos, las opiniones estuvieron divididas. En colegios como el 13 de la localidad 11, por ejemplo, el rector aseguró que tanto la SED como la Dirección Local de Educación han acompañado a su colegio en procesos a favor del reconocimiento de los derechos de la población LGBTI. De otro lado, en colegios como el 23 de la localidad 19, las maestras aseguraron que como tal no conocen de estrategias específicas de la SED o del colegio que promuevan la inclusión escolar. Sobre esta temática, llama mucho la atención lo señalado por un estudiante de Media del colegio 20 de la localidad 18 quien señaló que no son necesarias las capacitaciones porque “eso se ha inculcado mucho entre nosotros, [...] nosotros mismos somos capaces de entender que esa persona es igual a nosotros y no tiene ninguna diferencia”.

En lo que tiene que ver específicamente con la población LGBTI, tanto los maestros como los estudiantes coincidieron al señalar que cada vez hay más tolerancia y aceptación de esta población; también señalaron que es muy evidente que los estudiantes cada vez son más abiertos de mente y que, por esto mismo, cada vez hay menos burlas hacia dichas

minorías. Asimismo afirmaron que en los últimos años ha aumentado notoriamente la cantidad de estudiantes que han vivenciado abiertamente su condición sexual. Veamos algunos relatos:

Yo soy gay y el respeto en el colegio ya es demasiado. *(Estudiante H, Grado 11°, Colegio 5, Localidad 6)*

No se nos hace raro una persona homosexual o heterosexual, son la misma persona, son lo mismo. *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 3, Localidad 5)*

Otro asunto muy importante traído a colación por estudiantes del colegio 7 de la localidad 7 es el hecho de que los estudiantes consideren que en el colegio cada vez les respetan más su derecho al libre desarrollo de la personalidad. Mientras que una estudiante aseguró que está feliz porque la dejan pintarse el pelo y usar extensiones, una maestra de Media señaló que han tenido estudiantes transexuales y que el colegio les da la libertad de elegir si quieren usar el uniforme masculino o el femenino. Si bien estos avances son muy importantes, aún hay colegios en donde se presentan casos de hostigamiento a los estudiantes LGBTI —“Los compañeros del mismo sexo le dicen que se comporte como un hombre, que no sea marica”— *(Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4)*.

En el caso de la población afrocolombiana, muchos estudiantes aseguraron que son continuos los chistes y las agresiones “en juego” contra estas poblaciones. Algunos profesores confirmaron esta situación y además agregaron que a los estudiantes afrocolombianos no les gusta que en las clases se toquen temas relacionados con su etnia ya que la ocasión es aprovechada por otros compañeros para hacerles burlas.

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

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

Con relación al acompañamiento pedagógico, la única experiencia al respecto se presentó en la localidad de Suba en donde la SED ha venido acompañando a algunos colegios en el desarrollo de estrategias para la integración de la población afro e indígena, aprovechando la presencia del Cabildo Indígena Muisca de esa localidad. En otros colegios, pese a no contar con el acompañamiento externo, los maestros han implementado algunas estrategias a favor de la integración de los estudiantes

afrocolombianos, las cuales buscan resaltar el aporte de sus culturas a la historia de la nación.

Nosotros tenemos una parte que es todo lo del folclor y ellos son los que hacen eso, entonces les gusta mucho el baile y la danza. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Una abuelita de uno de ellos vino a una clase de Matemáticas a trabajar algo como de trenzados. Entonces todos estaban disque haciendo trenzas y eso como que ha hecho que conozcamos más su cultura. (*Maestra, Media, Colegio 7, Localidad 7*)

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

Población venezolana. Sin duda la categoría emergente más relevante de este análisis es la masiva presencia de estudiantes venezolanos en los colegios del Distrito. Si bien este fenómeno no aparece referenciado en el PSE, es importante abordarlo debido a su magnitud y a su relevancia en los contextos escolares. El primer hecho que es significativo para destacar es el esfuerzo articulado entre la SED y los colegios para garantizar plenamente el derecho a la educación de estas poblaciones. Ligado a esto, distintos actores señalaron que la integración de estos estudiantes ha sido muy positiva gracias a que su difícil situación ha generado mucha solidaridad y mucha empatía entre la comunidad educativa: “él aquí es muy aceptado porque él es LGBTI pero también es de un país extranjero, digamos que tiene una muy buena conducta y es muy amable con todas las personas, tiene una convivencia muy tranquila y sana”. (*Estudiante M, Grado 9°, Colegio 2, Localidad 4*). En otros colegios, sin embargo, algunos estudiantes aseguraron que sí se han presentado casos de matoneo o de hostigamiento contra los estudiantes venezolanos.

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

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

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

El segundo hecho para resaltar son los esfuerzos de los maestros para lidiar con los bajos niveles de escolaridad de la mayoría de los estudiantes venezolanos. Frente a esta situación, los colegios se han organizado para diseñar estrategias pedagógicas y planes de mejoramiento que permitan la nivelación de estos menores. Sin embargo, se han encontrado con problemas como la alta vulnerabilidad de las familias y el hecho de que constantemente estén cambiando de residencia.

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

Son una población muy fluctuante, ellos se matriculan un mes y al otro mes no vuelven y las condiciones económicas son muy difíciles, entonces para ellos comprar un uniforme es muy complicado. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*)

El tercer y último hecho son los conflictos que se han registrado con los padres de familia venezolanos tanto en los colegios como en los barrios. Algunos estudiantes señalaron que la discriminación y el resentimiento es mucho más evidente en los padres de familia que en los estudiantes, con quienes se presentan muchas discusiones a la entrada y a la salida del colegio. En el colegio 2 de la localidad 4, por ejemplo, unos estudiantes dijeron que los papás venezolanos chocan mucho con los papás colombianos y con el mismo personal del colegio: “una vez que yo llegué tarde al colegio, había un señor venezolano que dijo: “¡ah claro! como soy venezolano no me van a dejar entrar al niño a estudiar, esto es una falta de tolerancia, ustedes solo quieren excluirnos””.

Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos. Como una estrategia para reducir la segregación social y los niveles de analfabetismo, en el PSE también se establecieron acciones para incluir dentro de la oferta educativa de la ciudad a la población que se encuentra desescolarizada. Como complemento a esta iniciativa, también se proyectó la unificación de distintas estrategias en los contextos escolares para garantizar que las comunidades educativas, en los entornos rurales y urbanos, en modalidad presencial o virtual, cuenten con modelos educativos flexibles (SED, 2017, p. 99). El diálogo con las comunidades educativas evidenció que actualmente están funcionando en los colegios programas para la formación académica de adultos y el programa de aceleración escolar “Volver a la Escuela”.

Con relación a la formación para adultos, las comunidades valoraron que desde la administración distrital se le esté dando la oportunidad a muchos adultos de retomar sus estudios, ya sea en la jornada nocturna o los fines de semana: “la abuelita de Nicolás... yo no sé si sería ese programa pero ella se gradúo hace como tres años” (*Estudiante M,*

Grado 11°, Colegio 12, Localidad 9). Quienes conocen estos espacios, incluidos varios acudientes, señalaron que la convivencia es muy positiva, así como la asistencia y la participación de los adultos. El rector del colegio 13 de la localidad 10, por ejemplo, señaló que la jornada de fin de semana ha sido muy productiva ya que ha permitido el acercamiento a la institución de muchos padres de familia y de otras personas que habitan en el entorno escolar.

De otro lado, en el colegio 20 de la localidad 18 algunos estudiantes de la Media aseguraron que los programas de alfabetización que se realizan los fines de semana han sido muy positivos porque le han permitido a muchos acudientes terminar su bachillerato. Asimismo señalaron que algunos de estos programas son dinamizados por el SENA y que allí utilizan muchas herramientas como el *Excell*. En el caso del colegio 2 de la localidad 4, el contralor estudiantil aseguró que estuvo visitando la jornada nocturna con el fin de informarle a los estudiantes su plan de gobierno, de cara a las elecciones del gobierno escolar: “hay mucha gente que está interesada en terminar su estudio para dejar una huella acá en el mundo”, agregó. Más adelante señaló que: “a ninguno se le niega la matrícula, puede tener 70, 65 años, pero si tiene las ganas de estudiar, se le acepta y se le hace la matrícula”.

En el caso de Teusaquillo, el DILE de esta localidad señaló que el colegio Manuela Beltrán cuenta con jornada nocturna y que en este espacio se ha venido realizando la mesa local de entornos escolares, en la que se definen estrategias entre varias instituciones del Distrito (SED, Secretaría de Integración Social, Secretaría de Seguridad y Policía) con el fin de garantizar la seguridad de los estudiantes de esta jornada académica.

De otro lado, el caso del colegio 25 de la localidad 20 es bien llamativo ya que los mismos docentes, aprovechando que residen en el colegio de lunes a viernes, se organizaron para ofrecerles programas académicos a los padres de familia y vecinos del sector. Por solicitud de los papás, las clases dejaron de realizarse los fines de semana y ahora se llevan a cabo los martes y miércoles de 6 a 10 de la noche.

Yo les dicto Sociales el martes, Edison les dicta Matemáticas e Inglés los martes, el otro compañero dicta el miércoles Español y algo más. Una compañera dicta Biología y Química los miércoles, y hay otra que dicta en Informática, Política... y dictan Artes Plásticas un poquito y ahí les hacen algo de educación física, un remiendito ahí. (*Maestro, 9, Colegio 25, Localidad 20*)

En lo que concierne al programa de aceleración Volver a la Escuela, los maestros en cuyos colegios se está implementando esta iniciativa aseguraron que los resultados no son los mejores porque sigue siendo muy problemático el ingreso a los cursos de estudiantes mayores que han estado mucho tiempo desescolarizados. La presencia de estos jóvenes en las aulas, aseguran los profesores, afecta la convivencia escolar, altera el

comportamiento de los otros estudiantes y, por ende, incide en el desarrollo normal de la clase.

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

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

Es para destacar que el programa esté haciendo presencia en los colegios rurales como el 24 de la localidad 19, en donde algunos profesores aseguraron que ha sido muy positiva la experiencia de “recuperar” estudiantes. De todas maneras, es importante resaltar el llamado de algunos maestros para que la SED esté más pendiente de acompañar este tipo de iniciativas, las cuales, pese a ser muy pertinentes en los contextos escolares, no están contando con el apoyo institucional necesario para que los profesores puedan integrar plenamente a estos jóvenes en extraedad sin afectar la formación de los otros estudiantes.

Triangulación de resultados

Esta categoría en el PSE se conoce como *Atención a población diversa y vulnerable con énfasis en la población víctima del conflicto armado*. Con este enfoque, lo que esta administración distrital busca es garantizar una educación de calidad para los niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado, en un contexto de postconflicto. Según el PSE (2017),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El colegio tiene dos educadoras especiales en la mañana y dos en la tarde, una para primaria y otra para secundaria. Aunque creemos que no da abasto porque el colegio en este momento tiene más o menos cien niños de inclusión. (*Maestra, Educación inicial, Colegio 7, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.93)

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

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

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

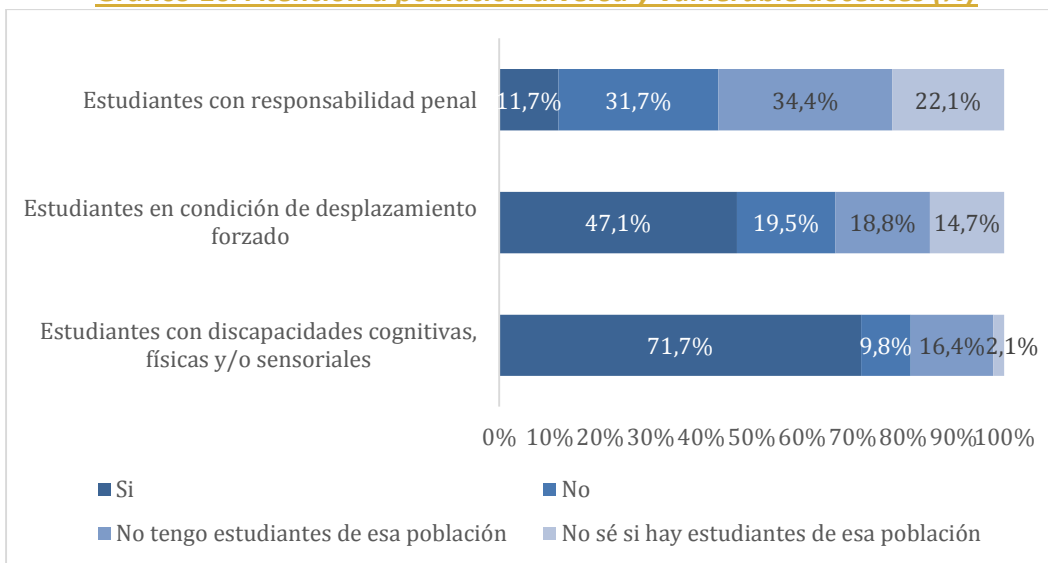
En la mañana tenemos tiflogía que son los chicos que son ciegos, entonces, para el manejo con ellos está la profesional y tiene todo el cuento, tiene los instrumentos, las maquinitas para hace todo en braille, muy bonito. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*). (Correa, J. 2019, p.95)

Para el manejo de las sillas de ruedas, hay rampas, entonces no hay problema, tú subes por las rampas con los niños y pasas el puente. Para ir al comedor no hay rampa para bajar pero los vigilantes tienen llaves de esas puertas, entonces

cuando vienen niños de necesidades educativas, ellos no pasan por el puente sino que pasan por abajo. (Maestra, Educación inicial, Colegio 7, Localidad 7). (Correa, J. 2019, p.95)

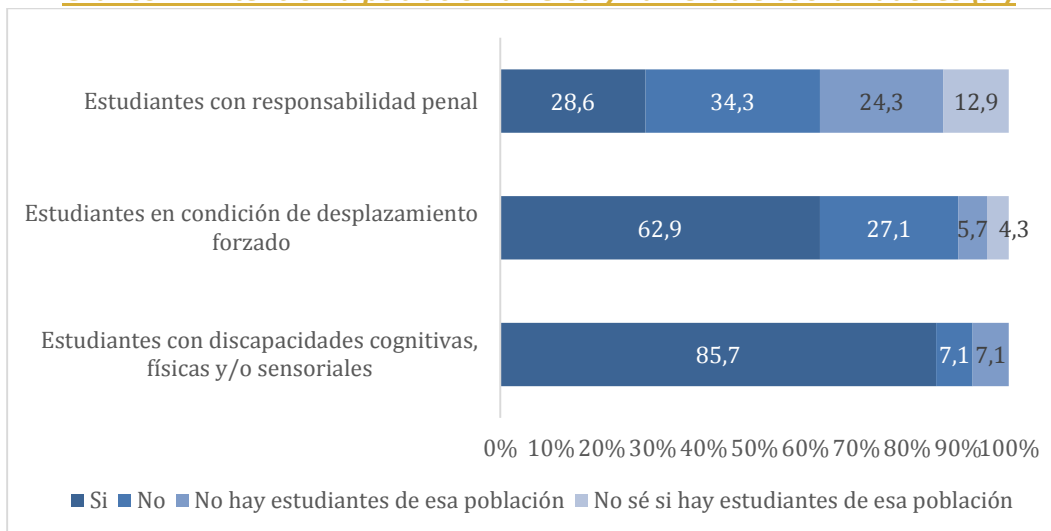
No hay digamos un ascensor, no hay una rampa, al niño le toca subir escaleras, tres pisos, dos pisos, lo que él necesite, o sea, a mí se me hace muy tenaz, no hay la logística”. (Maestra, Media, Colegio 11, Localidad 9). (Correa, J. 2019, p.95)

Gráfico 16. Atención a población diversa y vulnerable docentes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 17. Atención a población diversa y vulnerable coordinadores (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Los resultados cualitativos se corresponden bastante bien con los cuantitativos. Como se puede ver en gráfico 16 y en el gráfico 15, el 72% de los docentes y el 86% de los coordinadores, manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes con discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales, lo que confirma el fuerte enfoque que tienen tanto la SED como los colegios por la atención diferencial a este tipo de población. Como se ve en ambas gráficas, estos estudiantes son los que más estrategias de educación diferencial tienen, según la vivencia de los docentes y directivos docentes.

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

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

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

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

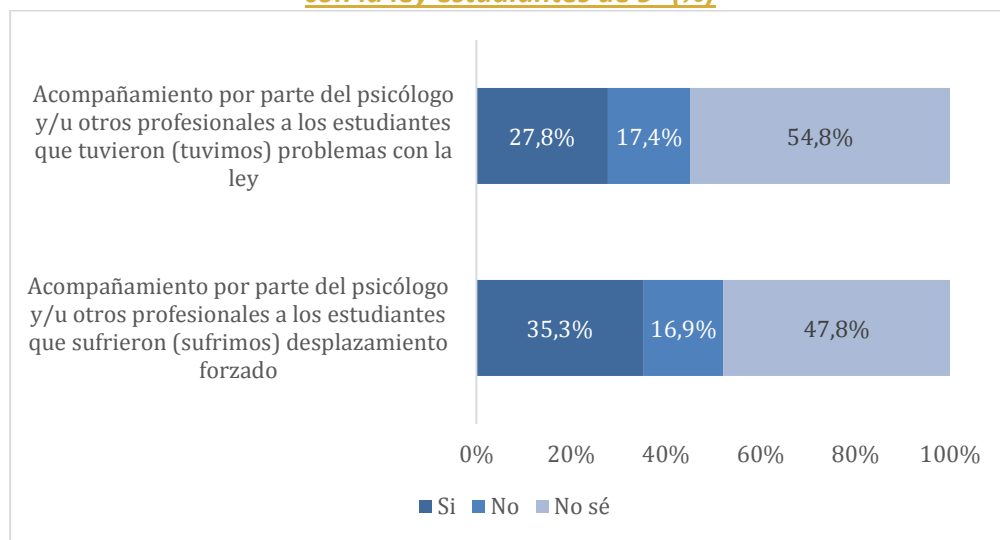
Sin embargo, la localidad de Sumapaz por sus características geográficas y de conflicto armado, tiene una situación particular en este sentido. Así lo refirió un maestro de esa localidad.

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

Si bien no hay mucha correspondencia entre los resultados cualitativos con los cuantitativos, se puede ver alguna cercanía en ellos. En el gráfico 16 la indagación cuantitativa muestra que cerca del 50% de los docentes manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado, porcentaje que se podría considerar alto frente a los resultados obtenidos en la indagación cualitativa, en la que se evidencia un fuerte desconocimiento de los docentes de la presencia de esta población en el colegio. En la indagación cuantitativa este porcentaje de desconocimiento es del 15% —y cabría preguntarse si el 19% que manifiesta no tener estudiantes en esa población en realidad no sabe si hay o no estudiantes víctimas del desplazamiento forzado—. De ser así, sería un porcentaje que luciría bajo frente a lo expresado por los docentes en los grupos focales y las entrevistas.

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

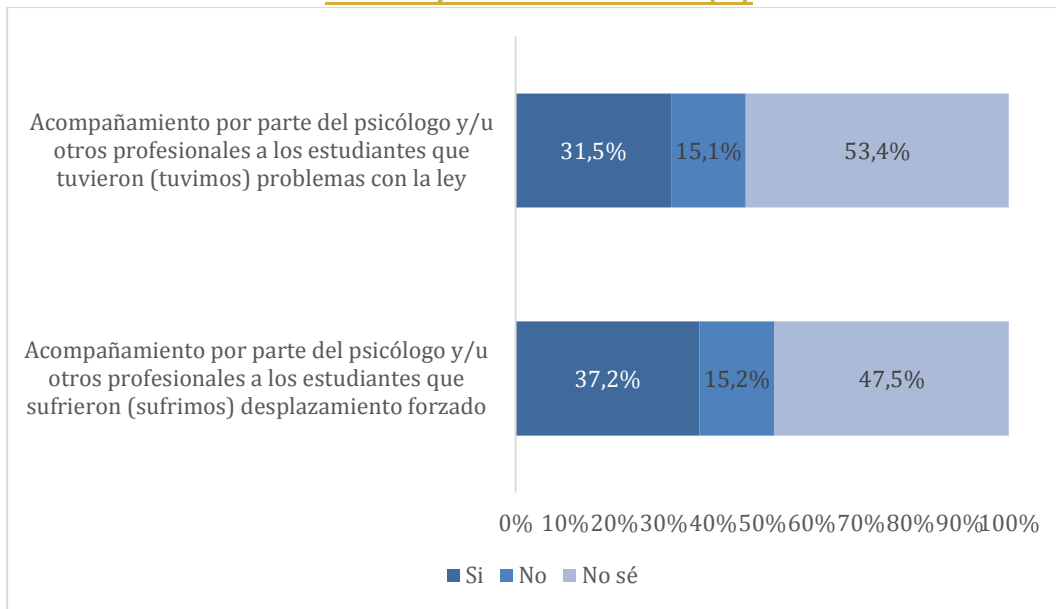
Gráfico 18. Acompañamiento a estudiantes con desplazamiento forzado o en problemas con la ley estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

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

Gráfico 19. Acompañamiento a estudiantes con desplazamiento forzado o problemas con la ley estudiantes de 11° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

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

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

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

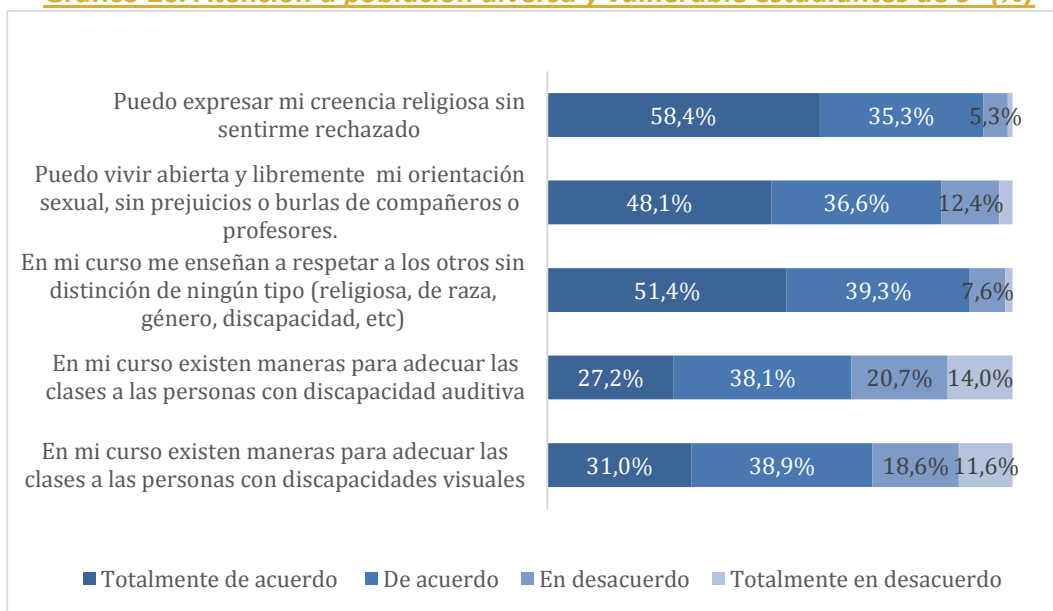
Mi mejor amiga también es negra y a ella le dicen un poconón de cosas y le pegan. Algunas veces los niños son racistas porque son blancos y no quieren a la otra gente. (*Estudiante M, Grado 5°, Colegio 3, Localidad 5*). (Correa, J. 2019, p.98)

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

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

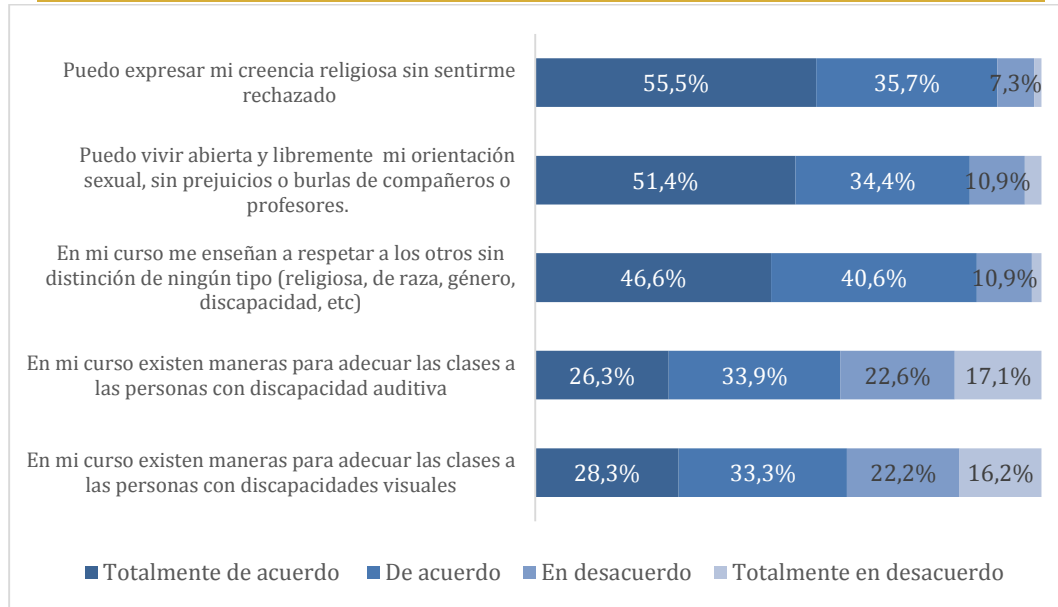
es importante mencionar que la gran mayoría de colegios cuentan con proyectos o iniciativas a favor de la reducción de los conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar. Algunas de estas acciones son impulsadas desde el Comité de Convivencia o desde el equipo de Orientación, otras hacen parte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

Gráfico 20. Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 9° (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Gráfico 21. Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 11° (%)



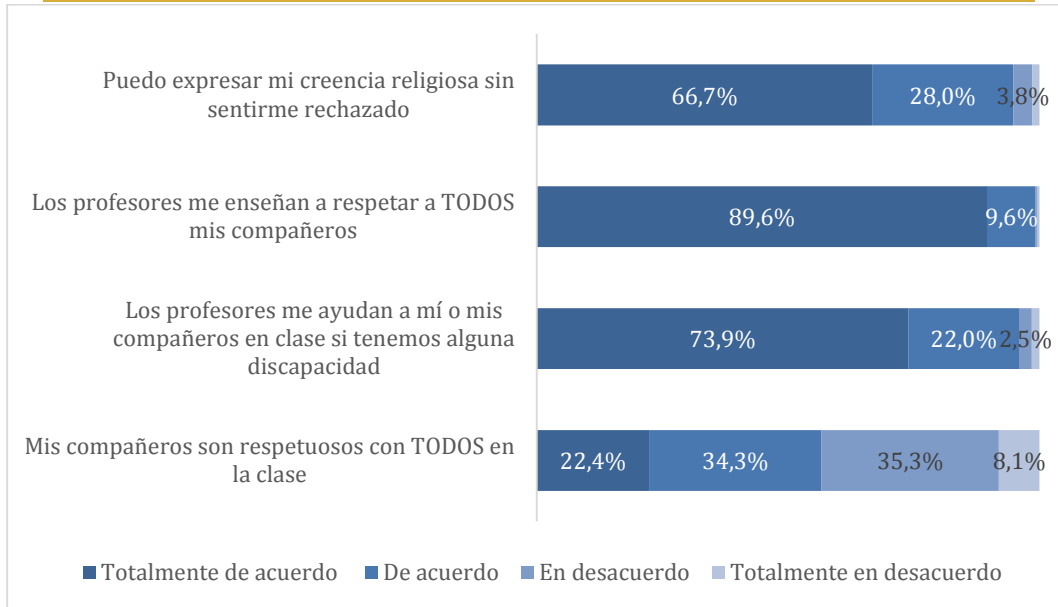
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

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

Sí se indagó en cambio, a estos estudiantes, por la posibilidad de expresar su creencia religiosa sin sentirse rechazados, y en los dos niveles se mostró una vivencia ampliamente positiva. Desde lo cualitativo no se menciona mucho en esta categoría a los estudiantes de 5°, por lo que se hablará de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo. En términos generales, en la encuesta se ve una vivencia muy positiva de los estudiantes de 5° frente a las 4 preguntas realizadas, pues los porcentajes de *totalmente de acuerdo* son altos, excepto para la última pregunta (ver Gráfico 20). Según Correa, L (2019):

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

Gráfico 22. Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 5° (%)



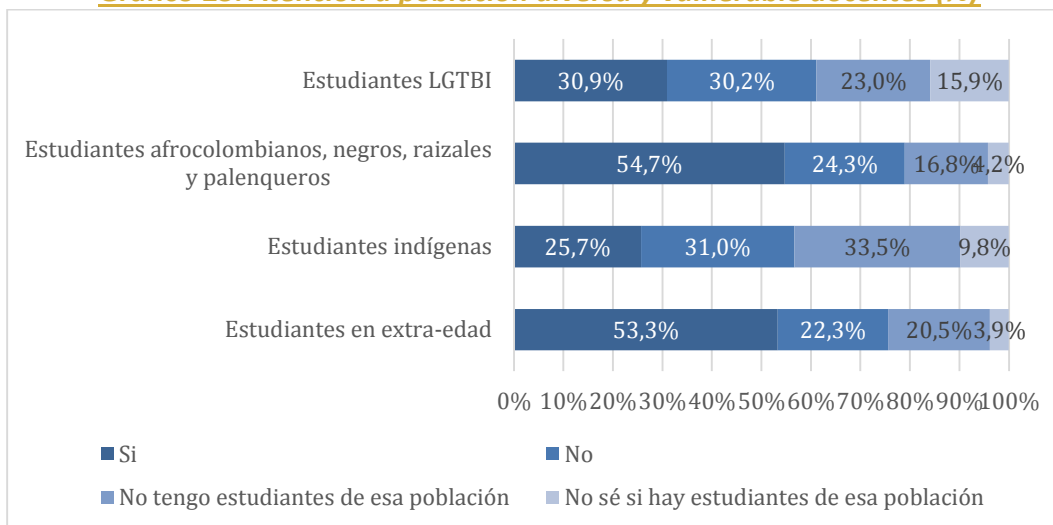
Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

Respecto a las estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad, Correa, J. (2019) afirma que éstas están funcionando en los colegios; siendo la más representativa el programa de *Volver a la Escuela*. Sin embargo, el hecho de que se esté implementando no implica necesariamente que sea efectivo. De hecho, en los relatos de los maestros se ve que hay problemas con su implementación, ya que el reingreso de los estudiantes que llevan por fuera del sistema escolar mucho tiempo es difícil por diversas razones. Algunos docentes comentan que “la presencia de estos jóvenes en las aulas afecta la convivencia escolar, altera el comportamiento de los otros estudiantes y, por ende, incide en el desarrollo normal de la clase” (p.102).

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

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

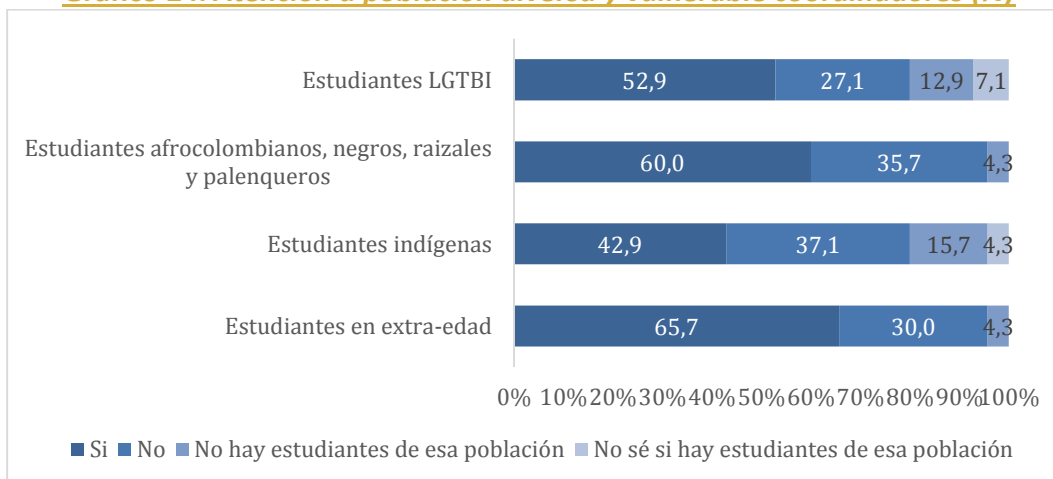
Gráfico 23. Atención a población diversa y vulnerable docentes (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

A este respecto, desde el análisis cuantitativo, se indagó a los docentes y coordinadores si habían implementado estrategias de educación diferencial con esta población, y como se observa en el gráfico 21 y en el gráfico 22, el 53,3% de los docentes y el 65,7% de los coordinadores respondió afirmativamente. En el análisis cualitativo, por su parte, pudo obtenerse más información sobre este tema, de ahí que pueda concluirse que hay estrategias de educación para estudiantes extra-edad, al menos en los colegios que participaron en el estudio. Sin embargo, la satisfacción frente a este tipo de programas es baja porque los docentes aseguran que se han presentado problemas de convivencia a causa de los estudiantes extra edad, quienes fomentan la indisciplina y la violencia en los demás alumnos.

Gráfico 24. Atención a población diversa y vulnerable coordinadores (%)



Fuente: Tomado de Correa, L. (2019)

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

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

Son una población muy fluctuante, ellos se matriculan un mes y al otro mes no vuelven y las condiciones económicas son muy difíciles, entonces para ellos comprar un uniforme es muy complicado. (*Maestro, Media, Colegio 6, Localidad 7*). (p.99)

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

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

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

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

De otro lado, las mesas de consulta con docentes y profesionales de la SED⁸ arrojaron puntos de reflexión muy interesantes en el eje de *Oportunidades de aprendizaje para el enfoque diferencial*. La mesa con docentes concluye que si los estudiantes son víctimas del conflicto armado, es competencia del DILE informarlo a las IE, pues son ellos quienes en primera instancia poseen esta información.

Se mencionó también, que es importante la capacitación de docentes para el trabajo con niños con discapacidad y generar actividades que redunden en el equilibrio emocional de los docentes. Los maestros de aula tienen reservas y miedos frente a las

⁸ Ibíd

estrategias que traen los docentes de apoyo y, en general, hacia los métodos para atender a esta población. Las políticas públicas no se corresponden en este ítem con lo que sucede en las IE y no hay forma de dejar capacidad instalada, pues los colegios se rigen por lo que trae cada administración —de modo que no hay continuidad ni adecuación de las acciones de política pública—. Por esta razón ocurre el fenómeno conocido en las IE como “proyectitis”; proyectos cortos que se hacen para cumplir con lo demandado por la SED, pero que realmente no aportan en el tiempo.

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

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

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

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

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

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



**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico – IDEP
Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – SISPED Fase IV -2019

también aquellos para quienes la escuela no es una respuesta. ¿Cuál es la respuesta del colegio para ellos?

