



LAVOZ DE LOS SUJETOS

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

APORTES DE LA MESA DE LECTURA E INTERPRETACIÓN A LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA APLICACIÓN DEL SISPED - 2018

Nadia Catalina Ángel Pardo Javier Caballero Sánchez María Elvira Carvajal Salcedo Gloria Inés Rodríguez Ávila Oscar Sánchez Jiménez Marcela Villegas Patiño Mesa de Lectura e Interpretación

Jorge Alberto Palacio Castañeda Responsable Académico

Marisol Hernández Viasús Apoyo Administrativo







Tabla de Contenido

Hallazgos derivados de la triangulación de resultados de la indaga	ción
cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias correspondiente a la l	ínea
estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos	5
Un recorrido por la educación de la ciudad a la luz de mi experiencia	5
Primera afirmación: Existe un riesgo metodológico en hacer seguimiento	a la
política educativa desde la perspectiva de las vivencias y las experiencia	ıs de
los sujetos. Pero, definitivamente, es un riesgo que vale la pena correr:	13
Segunda afirmación: El análisis de las vivencias y las experiencias l	hace
visibles las tensiones que existen en cada uno de los ejes de la estrategi	a de
calidad educativa que propone el Plan Sectorial	15
Tercera afirmación: Algunos conceptos que atraviesan los objetivos de	Plan
como calidad, gestión, gestión pedagógica, acompañamiento, postconflic	cto y
ruralidad, merecen una atención particular en el análisis	20
Cuarta afirmación: Necesitamos aumentar el foco de observación y aná	ilisis
en los rectores como actores comprometidos con la realización de la cal	idad
educativa	21
Referencias	23
Ponencia "La calidad educativa en la voz de los actores educativos desc	le el
SISPED: aportes a la mesa de discusión."	25
Primero: El asunto de las políticas públicas y el análisis desde el SISPEI	D 26
Segundo: La añoranza sobre los procesos de formación posgradual	28
Tercero: Pertinencia de los relatos para los estudios mixtos desde el Siste	ema.
	30
A manera de reflexión final	32
Referencias	33
La política educativa en Rogotá un escenario de desarrollos designales	3/





El seguimiento a la política educativa
Conclusiones
Reflexiones sobre el documento "hallazgos derivados del análisis triangulado
de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea
estratégica del plan sectorial de educación equipo por la educación para el
reencuentro, la reconciliación y la paz" en el marco del SISPED
Presentación
Sobre el SISPED y el Documento
Consideraciones generales sobre política pública y el plan sectorial de
educación
Sobre los hallazgos asociados a las categorías de la línea estrategia equipo
por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz 54
Convivencia escolar
Competencias socioemocionales y ciudadanas
Participación
Planes y manual de convivencia
Entorno escolar
Relación familia-escuela
Alianzas educación pública-educación privada
Otras Anotaciones
Referencias 64
Seguimiento a la Política Pública Distrital de Educación
Convivencia
Cátedra de Paz
Mejoramiento de los Entornos Escolares





Participación	9
Alianza Familia - Escuela	1
Relaciones Entre Sector Oficial y Privado	3
Aportes a los hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados d	le
la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Pla	ın
Sectorial de Educación: Equipo por la educación para el reencuentro, l	la
reconciliación y la paz8	5
Consideraciones iniciales	5
Reflexiones sobre la Cátedra de Paz en los contextos escolares	6
Legislación Decreto 1038 de 2015	7
Transversalización cátedra de paz9	4
Reflexiones finales	1
Referencias)4





Hallazgos derivados de la triangulación de resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos

Por: Catalina Ángel

En este documento presento los aportes al documento *Hallazgos* derivados de la triangulación de resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos cuyo objetivo estuvo orientado a analizar los principales ejes del Plan Sectorial de educación para Bogotá 2016 – 2010 *Hacia una Ciudad Educadora* en esta materia. En dos espacios de discusión he tenido la oportunidad de poner en la mesa ciertas consideraciones derivadas de mi experiencia como profesional de la educación que, alimentadas con las reflexiones y experiencias de otros compañeros y compañeras, que me han permitido definir las líneas que siguen adelante.

La estructura del documento tiene dos apartados: el primero es una reflexión alrededor de lo que significa *mi experiencia* en educación y en el segundo expongo cuatro afirmaciones desde las que sitúo mis aportes.

Un recorrido por la educación de la ciudad a la luz de mi experiencia

Con el ánimo de construir un sentido alrededor de mis palabras, quiero detenerme en lo que llamé, espontáneamente, *mi experiencia como profesional de la educación*, pues considero que fijar la mirada en el sujeto y en sus vivencias – como lo propone el Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SISPED -, exige situar también al sujeto que escribe y desde allí, descifrar los lugares que le dan origen a sus palabras.

¿De qué se trata esa experiencia? Comencé mis estudios de licenciatura en ciencias sociales en el último año del siglo veinte. Durante cinco años me





topé con autores de libros de historia, geografía, sicología, sociología, economía, antropología y, por supuesto (aunque menos que los demás), pedagogía. Pocos meses después de recibir mi título como licenciada, empecé mis estudios en la maestría en educación en la misma universidad. Pasé un poco más de tres años de seminarios, lecturas enfocadas a la cultura política, la pedagogía, la política educativa, la escritura de ensayos, reseñas, resúmenes y un largo documento de tesis (responsable de varios días sin sueño y de los constantes reclamos de mi hijo).

Algo que no puedo dejar de traer a este relato es mi paso por la Expedición Pedagógica Nacional. A lo largo de cuatro años, participé activamente en la ruta afrocolombiana de este movimiento de pensamiento (este fue el carácter que se le otorgó cuando nos dimos cuenta de que, más allá del desvanecimiento de las fuentes de financiación que nos dejaron sin proyectos, la llama *del pensamiento expedicionario* seguía siempre encendida), considerado como la continuación del Movimiento Pedagógico de los maestros que dio sus primeros pasos en la alborada de la década de los ochentas. La expedición me dio la oportunidad ubicar la pedagogía (un saber vital que transforma) como uno de los lentes principales de mi desarrollo profesional, como maestra y, porque no, como madre y ciudadana. Una búsqueda que no termina y que incluso hoy, casi quince años después, hacen que me siga presentando como expedicionaria.

Mientras que avanzaba en mis estudios y reflexiones, muchas situaciones *nuevas* sucedían en la escena de la educación en la ciudad. Aquí solo me permito mencionar algunas. Lo primero que recuerdo como significativo fue el nombramiento de Abel Rodríguez, en el 2004 como secretario de educación en el gobierno distrital de Luis Eduardo Garzón. Para todos significó una oportunidad para materializar los sueños que se venían forjando en los escenarios de reflexión de los maestros y de los expedicionarios.





De esta manera el Plan Sectorial Bogotá una Gran Escuela (2004 – 2008) cobró vida y echó a andar amplios procesos de participación de maestros con el propósito de articular propuestas locales y mejorar las condiciones para enseñar y aprender.

Unos meses atrás, en octubre del 2003 Katharina Tomasevsky, en ese entonces relatora especial de las Naciones Unidas para la Educación, había visitado nuestro país. La movilización social alrededor de su visita fue, desde mi perspectiva, monumental. Gracias a ellas (a Tomasevsky y a la movilización) se logró el posicionamiento del hoy renombrado sistema de las 4 Aes (Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y Asequibilidad). La relatora emitió sendo informe que fue ampliamente divulgado por lo que entonces se llamó la "Coalición Colombiana por el Derecho a la educación" conformada por universidades, ong, instituciones públicas y organizaciones sociales, entre otras. En el informe hizo afirmaciones como la siguiente esta que, todavía hoy retumban en los oídos de quienes seguimos en el camino de la educación:

(...) Así pues, hay dos sistemas educativos paralelos en Colombia: educación pobre para los pobres y educación privada costosa para los ricos. (...) Esto acentúa las diferencias educativas debidas a la pobreza y la riqueza de las familias, y la educación preescolar y superior son un privilegio de aquellos con mayores ingresos (Tomasevsky: 2003. Pág 12).

Frente a este tipo de dictámenes a los que se sumaron otros relacionados, por ejemplo, con la desfinanciación de la educación pública, el alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema educativo, la desprotección de los derechos de la población víctima de desplazamientos forzados (que para entonces alcanzaba su pico más alto) y otros asuntos que mostraron el largo camino que teníamos por recorrer, la relatora, emitió una serie de recomendaciones para el estado colombiano, de las cuáles solo mencionaré:





La Relatora Especial recomienda una afirmación inmediata y explícita de la obligación internacional del Estado colombiano de garantizar educación gratuita para toda la niñez en edad de escolarización obligatoria. La implementación de la gratuidad necesita una identificación detallada de los costos pagados por los alumnos y alumnas por una educación que debe ser gratuita pero no lo es, y la Relatora Especial recomienda un estudio de los costos actuales con el propósito de su eliminación. Recomendación N. 28. (Tomasevsky: 2003. Pág 12).

Recomendaciones como esta fueron el detonante para documentos nacionales que le dieron solidez al cuerpo normativo del derecho a la educación y, por su puesto, favorecieron su comprensión entre los académicos y los maestros. Basta mencionar el informe que elaboró Pedro Pinilla para la Procuraduría General de la Nación en el 2005, el informe de Luis Eduardo Pérez Murcia de la Defensoría en el 2005 y otros documentos contemporáneos del colectivo Alvear Restrepo, Djusticia, la Corporación Viva la Ciudadanía, Opción Legal, entre otros. Otro efecto, tal vez muy prematuro, fue la elaboración de un índice para hacer seguimiento al derecho que tuvo sus primeros asomos en el trabajo de Luis Eduardo Pérez Murcia para la Defensoría del Pueblo y del que se publicó una versión cualificada en la revista Educación y Ciudad (número 5) del IDEP en el 2005.

No podría afirmar si los propósitos de Abel Rodríguez y su equipo se cumplieron, pero si puedo decir que la coyuntura nacional y distrital se confabularon (como lo hacen las mejores alianzas del universo) para situar la garantía del derecho a la educación como fundamento para el diseño y la gestión de los programas y proyectos de la Secretaría de Educación de Bogotá. Desde entonces, como sociedad capitalina, hemos aprehendido que la alimentación escolar, el transporte escolar, la gratuidad, el mejoramiento estructural de las plantas físicas, la construcción de nueva infraestructura, la conectividad, los subsidios escolares, la atención en salud, la gestión de riesgos y otra lista larga





de acciones intencionadas desde la política, no son benevolencia o favor de un gobernante, sino que, al contrario, están dentro del margen de obligatoriedad del estado. Con esto no quiero decir que antes no se hablara de la educación como un derecho humano. Todos sabemos que la Constitución Nacional de 1991 y luego la Ley 115 de 1994 dispusieron que la educación era un derecho humano y también un servicio público, solo que había una lógica (la del servicio público) que prevalecía más que la otra.

Como en todos los cuentos, siempre hay un espacio para la tensión, para que entre en escena el personaje *raro* de la historia. Así que, es en este momento, en el que hace su aparición (en mi relato, no en el país), el discurso de la calidad educativa. Desde mi perspectiva, la calidad como el asunto central de la política que nos detenemos a analizar ha corrido otra suerte. No sé si sea buena suerte o mala suerte, lo que quiero relatar en esta parte es que, la amplificación del discurso de la calidad logró poner en tensión la vigorosidad discurso de la educación como derecho.

Mientras que en el gobierno distrital se hablaba de la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, la escuela – ciudad – región, de la catedra de derechos humanos, etc, en el gobierno nacional se posicionaban la cobertura, la calidad y la eficiencia como baluartes de la Revolución Educativa (2004 – 2012). En esta apuesta de política, la evaluación de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas, cobró terreno como un tema central de la política educativa. No conozco de cerca las investigaciones que se han suscitado alrededor de este asunto, pero he sido testigo de las múltiples discusiones que han tenido lugar en foros, paneles, conversatorios, etc, frente al riesgo que corremos, desde hace varios años, en reducir la calidad de la educación a la medición de los aprendizajes (a nivel nación) en dos áreas específicas. En su visita, Tomasevsky, también se refirió sobre este particular cuando conoció el Plan de Desarrollo Educativo 2003 - 2006 que estaba recién salido del horno:





El Plan de Desarrollo Educativo 2003-2006 define tres prioridades para la población entre los 5 y los 18 años: ampliar la cobertura y mejorar la calidad y la eficiencia de la educación. Los cambios se parecen a las políticas educativas de Margaret Thatcher en los años ochenta en el Reino Unido (Inglaterra) (E/CN.4/2000/6/Add.2, pg 13 a 16) los cuales hacían énfasis en la "producción educativa", la contratación con empresas educativas privadas, las pruebas y evaluaciones de los docentes según los resultados de sus alumnos en los exámenes y la asignación de recursos no por criterio de costos, sino de resultados. Los subsidios para que algunos alumnos pobres paguen derechos académicos en colegios privados ("subsidio a la demanda") son también tomados del modelo inglés de los años ochenta: "Los subsidios a la demanda estarán destinados a beneficiar a niños y niñas de escasos recursos [...] Estos estudiantes serán ubicados en colegios privados que demuestren estándares de calidad. Los beneficiarios podrán pagar derechos académicos" (Tomasevsky: 2003. Pág 12).

Desde entonces, la evaluación de los aprendizajes (cada año con resultados desalentadores para el país) se vinculó la evaluación del desempeño docente (solo para los del decreto 1278), que mereció largas jornadas de paro de los maestros y pocas avenencias frente a sus exigencias. En las jornadas de protesta, los maestros demandaban el corte eficientista de las de políticas educativas del gobierno. Ya la Ley 715 de 2001¹, había desplegado un amplio margen de ajustes administrativistas a partir del ajuste al Sistema Nacional de Participaciones que, 18 años después siguen siendo objeto de discusión. Los efectos de la Ley 715 dio lugar a modificaciones en las funciones de los maestros y, especialmente de los rectores que vieron maximizadas sus responsabilidades administrativas, en razón, por ejemplo, de la fusión de instituciones educativas y el condicionamiento de los recursos para la educación por la demanda territorial en función del número de estudiantes.



¹ Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.



El relato en este punto puede ser más extenso. Solo para añadir un referente adicional a este asunto del discurso de la calidad, quiero mencionar a Rodríguez (2017), cuando señala que,

(...) el giro en la política de educación a nivel mundial no tardó en llegar a América Latina. El giro consistió en que el centro de la política dejó de ser la educación y se dio paso a la calidad. Para ello, la nueva política se focalizó en cambiar la regulación del sistema apoyándose en la naciente disciplina de la gestión educativa. No obstante, nunca se debatió acerca de lo que era calidad y, por tanto, nunca hubo siquiera un intento de consenso respecto a ese concepto. En palabras de Casseaus (2007): [...] la ausencia de contenido y la ausencia de consenso acerca de la calidad nos jugó una mala pasada. Por algún motivo aún no esclarecido se dio por sobreentendido que todo el mundo sabía de qué se trataba la calidad de la educación, de tal manera, que cuando se formularon las políticas educativas, bastaba con que se dijera que eran «para mejorar la calidad de la educación» para que fueran aceptadas por las autoridades. Sin embargo, éstas nunca fueron políticas de educación, sino que fueron políticas de gestión. Las políticas educativas se centraron en la gestión del sistema, y nunca en la educación. (Rodríguez, 2017, p. 72).

No hay duda de que la amplificación de esta perspectiva tuvo un efecto en el diseño de los planes y proyectos que orientarían (e incluso, desorientarían) la vida educativa de la ciudad y del país. A propósito, y solo como un indicativo, vale la pena mencionar que, en menos de diez años, las comunidades educativas de nuestros colegios han vivido (¿o aguantado?) el intento de desarrollar e implementar proyectos o programas que quieren transformar el currículo escolar con la expectativa de aligerar el *mejoramiento* de los aprendizajes. Basta mencionar en la lista de intentos: los campos de pensamiento, los Saberes básicos de aprendizaje, el proceso de reorganización curricular por ciclos y, recientemente, los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Al tiempo, mientras llenaba mi hoja de vida de experiencias que tuvieron lugar en escuelas, colegios y secretarías de educación en 27 departamentos de los cuatro puntos cardinales del país, de la mano de maestros,





maestras, estudiantes, investigadores, directivos docentes, sicólogos, sociólogos, economistas, estadísticos, antropólogos, trabajadores sociales; normalistas, con maestrías, sin maestrías, con doctorados y doctorandos - enfermos y neuróticos a causas de sus tesis- (*creo también, que soy testigo del bomb de los doctorados y de los papers como moneda de cambio de los profesores universitarios*), empezaron a aparecer nuevas palabras en el ruedo educativo que se vinculaban al nicho habitual del discurso de la calidad de la educación. Este es el caso de palabras como gestión, autogestión, liderazgo, costo-efectividad, alianzas público – privadas, acompañamiento, competencias, entre otras. Tengo que contar también los anglisismos como *know how, coaching, benchmarking, workshops, desing thinking, think tank, y marketing educativo, solo por nombrar algunos*.

Tal vez, estos y otros momentos de nuestra reciente historia educativa abonaron los pasos que hoy hacen a Colombia un miembro más de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE – que señaló en su reciente informe:

(...) en Colombia las escuelas tienen plataformas para la participación comunitaria, pero existen ciertas preocupaciones en relación a la organización de la enseñanza y el aprendizaje y el deficiente liderazgo escolar, eso quiere decir que las comunidades escolares son considerablemente libres para definir su propio currículo como parte de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), y los docentes regularmente tienen bastante autonomía en cuanto a las decisiones pedagógicas dentro del aula, lo que les permite responder por la complejidad de la enseñanza . (...) En general, el enfoque basado en las escuelas en materia del desarrollo del currículo en Colombia tiene que estipularse dentro del contexto de las preocupaciones sobre las competencias de los docentes, el liderazgo escolar, y el apoyo de las Secretarias de Educación; todo esto suele ser más deficiente en las escuelas rurales y desfavorecidas (...). (Radinger, T., A. Echazarra, G. Guerrero and J. P. Valenzuela, 2018, p. 43).





Quiero dejar hasta aquí la caótica narración de hechos de los que he sido testigo y, a partir de los cuales he construido un marco de referencia que conduce mi apuesta profesional y personal por la educación y que es la que me permite proponer en las siguientes líneas cinco afirmaciones con las que espero aportar al fortalecimiento de las conclusiones del equipo del SISPED frente a los ejes referidos a la calidad de la educación del Plan Sectorial 2016 – 2020: Hacia una ciudad educadora:

- Primera afirmación: Existe un riesgo metodológico en hacer seguimiento a la política educativa desde la perspectiva de las vivencias y las experiencias de los sujetos. Pero es un riesgo que vale la pena correr.
- **Segunda afirmación**: El análisis de las vivencias y las experiencias hace visibles las tensiones que existen en cada uno de los ejes de la estrategia de calidad educativa que propone el Plan Sectorial.
- Tercera afirmación: Algunos conceptos que atraviesan los objetivos de Plan como calidad, gestión, gestión pedagógica, acompañamiento, postconflicto y ruralidad, merecen una atención particular en el análisis.
- Cuarta afirmación: Necesitamos aumentar el foco de observación y análisis en los actores comprometidos con la realización de la calidad educativa.

A continuación, desarrollo cada afirmación:

Primera afirmación: Existe un riesgo metodológico en hacer seguimiento a la política educativa desde la perspectiva de las vivencias y las experiencias de los sujetos. Pero, definitivamente, es un riesgo que vale la pena correr:

Tal como lo plantea el equipo del SISPED, la vivencia de una serie de situaciones históricas nos atraviesa como sujetos y nos hace participes (algunos activos, otros no tanto) de las transformaciones sociales y de las decisiones





educativas. Con frecuencia, cuando visito un colegio o cuando tengo la oportunidad de hablar con maestros, sale al ruedo la frase "es fácil dictar las políticas desde un escritorio y desconocer lo que se vive en la realidad". Siguiendo a Larrosa (1998) el sujeto hace de la experiencia un camino de transformación, es por esto que la experiencia se asocia con la formación a una construcción del sí mismo y, por supuesto, a los procesos de subjetivación que nos hacen dueños de nuestro propio camino. La experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me adviene. Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (Larrosa, 1998, p. 91).

A este peligro, a esta incertidumbre es que me refiero cuando afirmo que, hacer seguimiento a la política desde sus vivencias es un riesgo que hay que correr. El SISPED (como organismo vivo) capitaliza una experiencia inédita recreando en cifras y testimonios las voces de los sujetos y distanciándose de esta manera de los estudios de política que centran su mirada en análisis cuantitativos que, si bien aportan datos valiosos para la toma de decisiones, se vuelven despersonalizados y se alejan de nuevo de la vida. Y si esperamos que la vida (y la dignidad humana) sea el asunto medular del sistema educativo es imperativo fijarse en ella. Así dice Lechner (2002) si efectivamente los sistemas funcionaran como tales, entonces debieran resistirse al control externo, si efectivamente un sistema se diferencia del resto por la complejidad de las interacciones que lo componen, entonces a lo más se podría tener la ilusión del control, pero no el control real (...) Dificil me parece la tarea de hacer reivindicaciones cuando no se tiene claro el escenario. (Lechner, 2002, p. 53).





Segunda afirmación: El análisis de las vivencias y las experiencias hace visibles las tensiones que existen en cada uno de los ejes de la estrategia de calidad educativa que propone el Plan Sectorial.

De acuerdo con Hernández (2005) entiendo la tensión como un contenido que suscita polémica y perspectivas diversas que se explican, en la mayor parte de los casos, por sentidos y prácticas que conllevan intereses, relaciones y tradiciones de pensamiento en pugna (Hernández, 2005, p. 11). A propósito, resaltaré solo cinco (5) que me suscitaron particular interés en relación con los ejes analizados.

Tensión 1. Mayor interés por actualizar el PEI vrs la baja participación de los estudiantes y conocer el PEI vrs vivirlo.

El informe de triangulación señala como un hallazgo relevante que cada vez están más posicionadas prácticas como la actualización del PEI, de los planes de estudio y del manual de convivencia, la curricularización de nuevos aprendizajes y la innovación de las prácticas de aula (Correa, L y Correa, J, 2018, p. 7). No obstante, más adelante dice que sobre los estudiantes de primaria, secundaria y media que menos de la mitad de los respondieron afirmativamente, siendo crítico el caso de los estudiantes de Media en donde solo el 20% afirmó haber participado en este proceso (Vargas, 2018, pp.126-127).

Es evidente la tensión que existe en las situaciones de reveladas es estas citas y tiene que ver con el proceso paulatino de desmontar el PEI como sueño pedagógico de la comunidad educativa y, al contrario, la maximización de su sentido como objeto tecnocrático de la institución educativa. Ante esto, vale la pena fijar el foco en el asunto de la participación de la comunidad (especialmente de los estudiantes y los acudientes) en la toma de decisiones





respecto a la generación de condiciones para el aprendizaje. Pues tal como lo señala Pérez (2018),

(...) las políticas educativas de Colombia no se considera a los padres como parte fundamental en la educación de los niños y niñas; Esto no permite un control, ni mucho menos una participación de la familia en el mejoramiento de la calidad en la institución educativa; así mismo, no hay un aporte de propuestas por su parte, ni ideas que colaboren a la gestión y a la mejor educación de sus hijos, que surjan de las necesidades propias de su entorno, en las cuales deben estar las soluciones (Pérez, 2008, p. 38).

Tensión 2. Valoración de las actividades artísticas en el currículo extendido Vrs. la poca relación con los intereses vocacionales.

Según la Encuesta de Comportamientos y Actitudes sobre Sexualidad en Niñas, Niños y Adolescentes Escolarizados – 2014 (DANE, 2016) la actividad que más realizaron las niñas, niños y adolescentes bogotanos en su tiempo libre fueron: escuchar música, (87,9%), ver televisión o películas (83. 8%) y chatear o navegar en internet (81.8%); estudiar y hacer tareas, se encuentra en el sexto lugar de ocupación, con un 60.0%. Estas cifras pueden ayudar a explicar la tensión que se expresa en los datos registrados por el SISPED, cuando afirma que, frente a la jornada única existe satisfacción en la mayoría de los encuestados con las actividades que se realizan en contrajornada, no obstante, señala más adelante, la poca relación que dichas actividades tienen con sus intereses vocacionales.

Tensión 3. Maestros que dicen usar cada vez más la tecnología Vrs estudiantes que señalan que no es suficiente.

En consonancia con la tensión anterior, el informe de triangulación sugiere que el 70% de los docentes hace uso de las TIC en su práctica educativa, los coordinadores manifiestan los mismo en un 80% y sigue más adelante (...)





Frente a esto, se presenta una contradicción con los estudiantes de 9° y 11° (ver gráficos 17 y 18) en el análisis cuantitativo, pues menos de la mitad de los estudiantes manifiesta que se haga uso de los computadores en otras materias diferentes a informática, (Correa, L y Correa, J, 2018, p. 34).

En agosto del 2017 el Ministerio de Tecnologías de la información y las comunicaciones público la primera encuesta sobre el uso de internet en Colombia². La encuesta reveló que el 97% de los consultados usa internet para comunicarse, el 78% para entretenimiento, el 66% para buscar información y el 44% para formación. En un país donde es frecuente escuchar reportes sobre los esfuerzos que se hacen para aumentar la conectividad (que aún no pasa del 50%) como escenario y fuente de formación, llama la atención el hecho del bajo porcentaje que hacemos de las plataformas virtuales para formarnos, no obstante, sea este uno de los principales intereses del estado cuando decide invertir es este tipo de infraestructura.

Lo que permanece en el fondo de estas tensiones (tensiones 2 y 3) es el resultado de una larga discusión alrededor de la definición de los contenidos del currículo que no logramos resolver (y no estoy segura de que algún día lo hagamos), pero que, no obstante, no debemos evadir. Sobre esto Perrenoud (2012) manifiesta que la definición de los contenidos de la educación básica es un desafío cultural y político mayor. Es la respuesta de la sociedad a la pregunta, ¿Qué es lo que hay que enseñar a todos de una manera u otra? Solo se puede contestar esta pregunta en nombre del modelo de sociedad y de su visión de ser humano. (Perrenoud, 2012, p. 33).

Tensión 4. Necesidad de mejorar el uso del tiempo escolar Vrs la sensación de sobrecarga de los maestros y directivos docentes.



² La encuesta se hizo a 8330 personas y representa a 27,7 millones –aunque solo a 1,7 millones en zonas rurales. https://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/articulo/gran-encuesta-ticuso-de-internet-en-colombi/66822



Uno de los programas para la ampliación del tiempo escolar es la Jornada Única. Al respecto, el informe de triangulación del SISPED reportó que, por ejemplo, al 81,78% de los estudiantes del grado noveno le gustaban las actividades que realizaba fuera de su colegio, el 86,59% señaló que le gustaban las actividades realizadas dentro del colegio; así mismo, el 88,98% aseguró haber adquirido conocimientos artísticos, culturales y deportivos en estas actividades (Correa, L., 2018). No obstante, hay que insistir en la afirmación relacionada con la poca o nula relación que estas actividades tienen que ver con lo que ellos y ellas están proyectando para su vida.

Sobre este particular, el informe de TERCE³ del 2016 dice que, *las horas* de clase son un factor muy importante en el aprendizaje, pero esta dedicación temporal debe ir acompañada de prácticas de enseñanza de calidad, donde se desarrollen metodologías pedagógicas activas que promuevan habilidades tanto básicas como complejas de pensamiento. (UNESCO, 2016, p. 122).

No se trata del tiempo por el tiempo, si no, del tiempo enriquecido por la investigación, la innovación y el desarrollo pedagógico de las instituciones educativas. Es por esto que llama la atención la sobrecarga de trabajo que reportan los maestros y directivos docentes frente a su labor de poner en marcha la Jornada Única. Aunque valoran el acompañamiento de las entidades externas, se desmotivan por la fugacidad e incluso el abandono de los mismos. Al comienzo los maestros no estaban en resistencia, ahoritica sí. Entonces en este momento en el Consejo Directivo manifiestan que la Jornada Única no sirve, y pues la prueba está en que estamos solo con la Media porque no se pudo avanzar más. (Rectora, C. Nueva Esperanza). Esto es lo que pasa cuando el proyecto obedece a la necesidad de cumplir con eficiencia una meta del plan y no a acompañar con calidad el propósito de una comunidad educativa.



³ Tercer Estudio Regional Comparativo y explicativo. UNESCO 2016.



Tensión 5. Estudiar para la vida Vrs estudiar de por vida

Alguna vez escuche a Marco Raúl Mejía diciendo ya no estudiamos para la vida, sino estudiamos de por vida. Se refería a la manera en la que hemos convertido en una obsesión por lo que hoy llamamos trayectorias escolares completas. Es todavía una certeza que el paso por el colegio y la universidad permite mejorar las condiciones materiales e intelectuales para enfrentar los retos de la sociedad, sin embargo, el distanciamiento que se percibe entre las ofertas formativas y la oportunidad que estas dan para realizar el proyecto de vida que tenemos razones para valorar, fijan una fuerte tensión sobre la pregunta para qué estudiar.

La Encuesta Distrital de Deserción Escolar (2015 – 2016) recoge algunas razones como: No voy al colegio porque el colegio queda lejos de mi casa (29%), no voy al colegio porque cambié de casa (21%), no voy al colegio porque tengo dificultades con algunas materias (27%) y no voy al colegio porque no me gusta estudiar (21%)⁴. No se puede demeritar el porcentaje de respuestas relacionado con "lo que se hace en el colegio". Sobre esto, el PNUD (2018) citando a Briscioli y Canciano, (2012) afirma que el análisis del abandono escolar no solo debe observar la causa inmediata en el momento de deserción, sino en toda la trayectoria escolar que por diversos motivos se debilitó hasta romperse (PNUD, 2018, p. 35).

Otro dato interesante y crudo es el que muestran García S., Maldonado D. y Jaramillo L. (2016) cuando sugieren que, si bien la tasa de graduación e inasistencia a la educación media ha mejorado en los últimos años (la proporción de jóvenes entre 16 y 24 años graduados de educación media en Colombia entre el 2008 y el 2014 aumentó, en promedio 0.92 puntos



⁴ La Encuesta Distrital de Deserción Escolar (2015 – 2016), adoptó las dimensiones de la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (2012) del Ministerio de Educación Nacional.



porcentuales al año), en el 2014 era a penas de 55,72 %, si seguimos a este ritmo solo alrededor del 2042 estaremos en tasas cercanas al 80 %. (...) las tasas de graduación de la educación media han mejorado porque más jóvenes están llegando a la educación media y no porque estemos mejorando las tasas de abandono en este nivel educativo.

La pregunta que queda abierta es ¿qué tienen que ver las decisiones sobre el currículo escolar y la decisión de abandonar el colegio o la universidad? El inusitado afán por la escolarización *estandarizada y* con *altos niveles de calidad* nos ha llevado a perder de vista el interés por la vida de quienes se forman. Los títulos académicos cada vez se sufren más y se disfrutan menos, parecen uno de esos que llamamos "males necesarios" que, además, no nos atrevemos a desestabilizar en lo más profundo de su estructura. Así sigue diciendo el PNUD, la preocupación por lograr una sola forma de trayectoria continua y completa ha impedido el análisis de otras formas eficaces y eficientes de trayectorias que se adaptan mejor a contextos sociales, económicos y culturales distintos (PNUD, 2018, p. 35). ¿Podremos construir otras formas de trayectoria educativa en el sector público que nos permitan vivir el placer de aprender?

Tercera afirmación: Algunos conceptos que atraviesan los objetivos de Plan como calidad, gestión, gestión pedagógica, acompañamiento, postconflicto y ruralidad, merecen una atención particular en el análisis.

Para esta afirmación quiero mostrar cómo la noción de gestión ha impregnado la dinámica de la vida escolar. Es común identificar expresiones como gestión por resultados, el directivo como gestor o coach, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional y la gestión pedagógica, entre otras. Con lo cual se da a entender que los grandes asuntos y problemas de la vida de escolar resultan ser una cuestión de gestión o más bien, de buena o mala gestión, de modelos anticuados que deben superarse y que, en sí, son la clave para su solución (Grinberg, 2006, p. 71).





Lo anterior sugiere que si un estudiante no aprende o no aprende como se espera que lo haga, el paso a seguir es revisar cómo se gestiona el aprendizaje o cómo la institución educativa ajusta sus procesos de gestión pedagógica. De esta manera, el Estado y sus gobiernos se apoyan en el rol del gestor para hacer que los integrantes de las comunidades educativas, ya no sean sólo administradores o ejecutores de políticas educativas, sino que además sean responsables de la planeación, ejecución, logro de resultados, seguimiento de las prácticas y monitoreo de los procesos. En otras palabras, los gobiernos se enfocan a acompañar a las comunidades educativas para que además de conseguir resultados educativos emprendan procesos de autocontrol, *cuyo eje no es medir si se alcanzan objetivos sino la relación entre esos logros con las prácticas y los procesos que permitieron o no su consecución* (Grinberg, 2006, p. 73).

Dichas dinámicas, representadas por gobiernos que se limitan a acompañar la gestión educativa y comunidades llamadas a mejorar su manera gestionar la educación, comparten el escenario social con realidades como el postconflicto y la ruralidad. Ambas, representan situaciones que interpelan nuevamente al sistema educativo para que su abordaje no se reduzca a reorientar procesos de gestión. Por el contrario, demandan la presencia del gobierno nacional y la administración Distrital para que retome su rol como garante del derecho a la educación, y en consecuencia, lidere la implementación de políticas públicas construidas con los grupos poblaciones que viven estas realidades.

Cuarta afirmación: Necesitamos aumentar el foco de observación y análisis en los rectores como actores comprometidos con la realización de la calidad educativa.

En esta afirmación quiero concentrar el interés en el papel de los directivos docentes y particularmente de los rectores. En líneas anteriores mencioné el impacto de la contrarreforma de la Ley 715 en la configuración de las funciones de los directivos docentes, particularmente, en la sobre carga de





funciones administrativas a causa de la fusión de instituciones y, la consecuente desarticulación de las comunidades académicas que, otrora habían avanzado en un animado ejercicio para construir sus propios Proyectos Educativos Institucionales.

De acuerdo con la Guía 34 del Ministerio de Educación (2008) y con la Resolución 09317 del 2016, al rector le son cargadas funciones relacionadas con las cuatro áreas de gestión (administrativa, directiva, académica y comunitaria). No obstante, si se revisa con detenimiento, dentro de estas se encuentran acciones como, orientar la ejecución del proyecto institucional y aplicar las decisiones del gobierno escolar; velar por el cumplimiento de las funciones docentes y el oportuno aprovisionamiento de los recursos necesarios para el efecto y promover el proceso continuo de mejoramiento de la calidad de la educación en el establecimiento (MEN, 2016).

Sin duda estas son acciones determinantes para el curso de una institución educativa que merecen un liderazgo excepcional de quienes se pongan a la cabeza. Autores como Vaillant y Rodríguez (2012), están de acuerdo con que la mayoría de los trabajos de investigación que rastrean los avances en América Latina sobre liderazgo escolar concluyen que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor.

No obstante, contar con la certeza de la importancia del directivo en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no ha sido una razón suficiente para que el país, asuma la tarea de tomar decisiones frente al diseño de programas de formación y acompañamiento a directivos docentes que le permitan cumplir con la envergadura de las múltiples funciones que les han sido asignadas.





Referencias

- DANE (2016) Encuesta de Comportamientos y Actitudes sobre Sexualidad en Niñas, Niños y Adolescentes Escolarizados 2014
- García S., Maldonado D. y Jaramillo L. (2016) Caracterización de la educación media en Colombia Libertad. Graduación de la educación media, asistencia e inasistencia a la educación media*Documentos de Trabajo.
 Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. No. 34. Diciembre 2016
 ISSN 2215 7816
- Grinberg S. (2006) Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. En Revista argentina de sociología Año 4 No. 6.
- Hernández. N. (2005) La Educación: un asunto de Interés público. EN: Revista Educación y ciudad. N. 9. Políticas Educativas. IDEP. Bogotá.
- Larrosa. J. (1998) Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona. España.
- Lechner. N. (2002). Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Ediciones LOM. Chile.
- Pérez Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. Actualidades Pedagógicas, (71), 193-213. doi: http://dx.doi.org/10.19052/ap.4430
- Perrenoud. P. (2012). Cuando la Escuela pretende preparar la la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Editorial Magisterio. Bogotá.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD (2018)

 Trayectorias Ccompletas. Conceptualización y recomendaciones sobre las trayectorias completas en educación. Abril de 2018.
- Radinger, T., A. Echazarra, G. Guerrero and J. P. Valenzuela (2018), OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Reviews of School Resources. Assessment and Recommendations OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264303751-en.
- Rodríguez, D. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. Praxis Pedagógica, 21 (65-78).





- Tomasevsky. K. (2003) LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski. Consejo Económico y Social. Naciones Unidas.
- UNESCO. (2016) Tercer Estudio Comparativo y Explicativo. Factores Asociados. Santiago de Chile.



Ponencia "La calidad educativa en la voz de los actores educativos desde el SISPED: aportes a la mesa de discusión."

"el vivir la vida supone estar abiertos a lo que nos pasa. Y si nada nos pasa, la vida no es vida". Larrosa, 2013

Por: Javier Caballero Sánchez

Quiero agradecer al IDEP y en especial a Jorge Palacio por invitarme a participar de esta mesa para el análisis de la política educativa desde el Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares - SISPED-.

Los comentarios que expondré a continuación se basan, fundamentalmente, en el análisis de los hallazgos identificados por Correa & Correa (2018) en la identificación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias sobre las estrategias del Plan Sectorial de Educación, así como en el estudio del documento que lo soporta⁵. Varios de los cuales hemos venido discutiendo y complementando en las sesiones anteriores, en las que, además, se ha podido evidenciar la complejidad que tiene la llegada de la política educativa en los contextos escolares, así como la riqueza de los testimonios de los actores, no solo sobre su implementación sino respecto del sentido mismo del accionar de la política.

Parece obvio afirmar que los maestros, estudiantes y docentes tienen mucho que decir sobre la política educativa, más allá del periodo de gobierno desde el que se agencia. Más allá de la denominación de los esquemas *plan-programa-proyecto*. Incluso, más allá de la perspectiva tradicional con la que se suele evaluar las políticas en cualquier sector de la sociedad. Me refiero al



⁵ Bogotá. Plan que lo Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad Educadora



ciclo de la política (*Policy cycle*); considerado como el marco secuencial que permite estudiar los procesos de formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas.

Con este contexto inicialmente presentaré algunos comentarios sobre el asunto de las políticas públicas y la importancia de su análisis desde el SISPED a través de la mesa de discusión. El segundo obedece a los resultados obtenidos en los procesos de formación posgradual y la añoranza que manifiestan los maestros con ocasión de la disminución de las metas en esta línea, consideradas fundamentales para mejorar los temas referidas a la calidad educativa. Por último, una breve referencia sobre el uso de relatos y su pertinencia para los estudios mixtos como los que se proponen desde el Sistema.

Primero: El asunto de las políticas públicas y el análisis desde el SISPED

Un primer elemento que quiero subrayar se relaciona con el sentido del presente ejercicio. Con lo que se nos ha pedido. Con ese "ir más allá del asunto técnico" y de esta manera contribuir mediante una lectura que trascienda el trabajo de campo adelantado desde el SISPED que, por cierto, ofrece importantes ventajas teniendo en cuenta su rigor metodológico. Esta misión, por llamarlo de alguna manera, me ha hecho pensar en las diferencias que existen entre analizar y evaluar las políticas. Esta última muy de moda en los programas educativos.

André-Noël Roth (2014) sitúa a las evaluaciones en el terreno de los estudios profesionales que se caracterizan por "su pretensión de ser útiles en algún lugar o momento del proceso político. Son estudios para la política" (2014; p. 81). Contrario a ello, los análisis de tipo académico se caracterizan por "intentar explicar o interpretar la acción pública a partir de un marco teórico explícito que los investigadores ponen a prueba mediante un proceso de investigación" Roth (2014; p. 81). En mi perspectiva, la naturaleza del





ejercicio que se propone desde la mesa se ubica en esta última perspectiva del análisis académico que, como subraya Roth, resultan menos orientados hacia una utilidad práctica inmediata por parte de instituciones públicas o privadas, ya que apuntan más al conocimiento científico o a la crítica, así como a la formación de públicos interesados (2014; p. 81)⁶ Si los anteriores se consideran como estudios para la política, estos últimos se asumen como estudios de la política.

Otro aspecto se refiere al carácter público de las políticas públicas. En otras palabras, si una política se considera algo así como una tentativa por responder a un problema sentido de la sociedad, ¿cuáles son los problemas que se pretenden resolver mediante las estrategias identificadas en el plan sectorial y cómo son percibidos por la comunidad educativa? Para citar uno de los ejemplos que analizamos en la mesa, en relación con el eje de calidad, podríamos afirmar que no son suficientemente claros los argumentos que sustentan las problemáticas que se quieren resolver mediante la implementación de la Jornada Única. Algunos de los testimonios y datos recopilados por Correa & Correa (2018), tanto desde el enfoque cualitativo como en el cuantitativo dan cuenta de este vacío. ¿La jornada única pretende garantizar mayor tiempo para qué? ¿Para incrementar el rendimiento académico? ¿Mejorar los índices de violencia escolar, mejorar los indicadores del Índice Sintético de Calidad Educativa-ISCE?

Los argumentos expuestos en el Plan Sectorial solo permiten identificar la siguiente afirmación:

"Como se ha indicado internacionalmente, hay una asociación entre resultados académicos de los estudiantes y el tiempo que



⁶ Para mayor profundidad, ver la diferencia entre el análisis profesional vs análisis académico en André-Noël Roth



permanecen en la escuela frente a lo que el MEN ha impulsado, la implementación de la jornada única" (Plan Sectorial).

¿Cuál es, en términos concretos el problema que pretende revolver la Jornada Única? ¿Cuáles son los problemas que vivencian las familias al respecto? De acuerdo con los datos analizados no encontramos suficiente claridad al respecto y sí, vacíos en cuanto a los lineamientos definidos para su implementación⁷ así como los argumentos que permitieron abordar de manera diferente la jornada única de la jornada escolar extendida.

Segundo: La añoranza sobre los procesos de formación posgradual

Desde que fue publicado el estudio ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos? se ha insistido en la relación entre formación docente y calidad educativa. El estudio señalaba que la calidad de los resultados para cualquier sistema educativo es esencialmente el resultado de la calidad de la instrucción brindada por sus docentes. De allí surge la famosa frase "la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes" (PREAL 2008, pág. 28).

La relación entre calidad educativa y formación docente ha estado presente en los últimos planes nacionales y distritales de desarrollo. De esta manera se han promovido políticas en los diferentes subsistemas. Uno de ellos es el de formación avanzada que ha incorporado el apoyo a los docentes mediante el otorgamiento de becas para realizar maestrías y doctorados.

El informe "Educación de calidad para una ciudad y un país equitativos" del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNU8 reportó que las



⁷ Si bien los datos identificados por Correa & Correa (2018) documentaron una buena valoración sobre esta estrategia, llama la atención que el 33,9% de los estudiantes consideren que las actividades de J.U no tienen relación con sus intereses vocacionales (p. 15) o la falta de acompañamiento pedagógico a los docentes (p. 17)

⁸ Ver Misión Calidad para la Equidad. P. 130



cifras sobre formación de posgrado pasaron de 7,9 % en 2009 a 11,4 % en 2014. Asimismo el informe de la Bogotá Humana documentó la financión del 70% del valor de los posgrados de 5.185 maestros del Distrito, con una inversión de \$68 mil millones, en 17 universidades (p. 52) (ver Balance de resultados del Plan de Desarrollo 2012-2016)9

Contrario a lo anterior, en el Plan Sectorial 2016-2020 "Hacia una ciudad Educadora" se dio mayor preponderancia a los procesos de formación continua que se realizan a través de programas de formación permanente, cursos cortos y diplomados. No obstante, los argumentos en los que se basan estos cambios no son tan claros:

"Los docentes a través de los planes anuales de formación han manifestado la necesidad de formarse en temáticas relacionadas con la práctica pedagógica, currículo y didáctica con 14,6 %; nuevas tecnologías y educación 13,2 %; evaluación de los aprendizajes con 9,4 %; convivencia y resolución de conflictos con 8,6 %; y procesos de lectura y escritura con 7,7 %. **Un 54 % de ellos privilegia la formación permanente**, un 39 % la posgradual y un 7 % la inicial. En relación con las estrategias, la tendencia mayoritaria se inclina hacia los programas de formación permanente docente-PFPD, cursos y diplomados con un 26,3 %; seguido de las maestrías con un 20 %, y en tercer lugar, con un 12,7 %, los talleres, seminarios y cátedras 10. Plan Sectorial. Subrayado propio.

En el Plan Sectorial no queda claro a qué corresponden los porcentajes. ¿qué tipo de estudio los soporta? ¿Cómo y en qué contexto se realizaron las encuestas? Lo que sí queda claro es "el privilegio de la formación permanente" y la consecuente disminución del apoyo a las maestrías y doctorado.



⁹ Ver Balance de resultados del Plan de Desarrollo 2012-2016

¹⁰ Ver Bogotá. Plan que lo Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad Educadora (p. 57)



Sobre este aspecto llama la atención los hallazgos del estudio de Correa & Correa (2018), en cuanto a la formación avanzada. Las conclusiones indican que "que es muy bajo el porcentaje de quienes afirman haber podido iniciar un posgrado durante la actual administración: 12,7% de los docentes y 18% de los coordinadores" (p. 113) Los testimonios cualitativos soportan la añoranza en este aspecto.

Tercero: Pertinencia de los relatos para los estudios mixtos desde el Sistema.

El relato consuela y permite construir otro mundo, dice la profesora Edith Litwin (2008) a propósito del relato sobre la muñeca de Kafka, de Paul Auster¹¹. El relato, como hemos visto, nos ha permitido ir más allá de los datos fríos. Nos abre el camino para conocer las vivencias y experiencias de los actores. Nos permitió, por ejemplo, reconocer la añoranza que tienen los docentes sobre las becas. La frustración que experimentan los maestros de educación media frente a los resultados en las Pruebas Saber 11¹². Sobre las estrategias de atención a la población diversa nos muestra que:

(...) "los maestros también señalan a los acudientes como una parte del problema, pues o no informan de la condición que tiene el estudiante, o se desentienden de él y de su proceso formativo, lo que les genera dificultades a la hora de diagnosticar y elaborar una estrategia educativa adecuada para ellos" (Correa & Correa, p. 60).

Los relatos posibilitan un acercamiento a las acciones de continuidad y discontinuidad de las planes, programas y proyectos que transcienden los periodos de gobierno. El mejor ejemplo es la permanencia de acciones curriculares a través de los centros de interés que se propusieron en la



¹¹ El relato se encuentra en el libro "Brooklyn Follies" de Paul Auster. Edición Booket 2013

¹² Ver Correa & Correa (2018, p. 19) sobre los resultados frente al uso de los resultados de la evaluación.



administración pasada con el Programa 40 x 40 y que hoy siguen vigentes. El siguiente relato da cuenta de esta continuidad:

Hay Centros de Interés de deportes. Ellos nos recogen aquí y nos llevan a Compensar, y aquí hacen otras actividades de Pensamiento, Robótica, Artes. (Estudiante hombre, grado Once, C. Rural Monteverde) Correa & Correa (2018, p. 44).

A pesar de la omisión de esta estrategia en el Sectorial 2016-2020 es evidente su continuidad en las acciones de acompañamiento que se identifican en los ejes 2. De Fortalecimiento de las Competencias del Ciudadano del Siglo XXI y 3 Uso del tiempo Escolar. Estas estrategias no deberían ser de uso exclusivo de una administración. No importa, por ejemplo, si los niños y las niñas han mejorado su nivel de lectura gracias al programa *leer es volar*¹³ o si lo han hecho gracias a que los profesores "los llevan muy seguido a la biblioteca". Contrario a lo que se planteaba en el primer punto, en este aspecto sí hay un problema identificado y las comunidades, a través de los relatos, comparten sus vivencias respecto de la modificación de esta realidad. El problema es claro y las comunidades perciben las transformaciones como producto de las políticas implementadas. Así se infiere de uno de los relatos:

"los niños llegan a la casa muy motivados y con ganas de leer y que ellos aprovechan esto y tratan de estar con ellos para reforzarles la lectura en la casa" (Correa, J., 2018 tomada de Correa & Correa (2018, p. 28).

Frente a este tipo de problemas las comunidades tienen mucho que decir. Se convierten en un actor fundamental, de allí que la política tenga el compromiso de garantizar que su participación sea efectiva, no solo en el momento de manifestar sus percepciones sobre los programas sino desde la formulación y el seguimiento de las problemáticas que se pretenden enfrentar.



¹³ Se evidencia una tensión al identificar el impacto del programa leer es *volar frente* a las percepciones que indican un aumento en los niveles de lectura. Correa & Correa (2018, p. 24)



A manera de reflexión final

Empecé la presente reflexión con un epígrafe de Jorge Larrosa (2013). "el vivir la vida supone estar abiertos a lo que nos pasa. Y si nada nos pasa, la vida no es vida". La cita continua con la siguiente frase: "Como tampoco es camino, sino tiempo vacío entre la partida y la llegada, el ir apresurado en un espacio en el que nada pasa." (p. 614). Dice Larrosa que la experiencia de la vida es nuestra experiencia. Lo que acontece como experiencia, señala Larrosa, sólo puede ser interpretado, entonces, narrativamente. De ahí la importancia de los relatos para identificar y resignificar las experiencias que tienen las comunidades educativas sobre las políticas educativas.

El segundo aspecto tiene que ver con lo político en las políticas públicas. La disciplina de los estudios políticos señalan un conjunto de desafíos que tendrán que incorporarse en las agendas públicas; desafíos que entre otros aspectos llaman la atención frente a la multiplicidad de enfoques¹⁴ y la precisión de los esquemas mediante los cuales se implementan las iniciativas.

El último aspecto, como comenté al comienzo, tiene que ver con la importancia del trabajo de la mesa de lectura en el contexto del análisis de los datos que se generen desde el Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares -SISPED-. Aspectos que invitan a pensar escenarios de reflexión, que sin lugar a dudas van más allá de los datos fragmentados e invitan a generar una mirada integradora sobre lo que ocurre en los contextos escolares.



¹⁴ Son múltiples los enfoques que aparecen en las políticas públicas en la segunda década del siglo XXI. Por ejemplo documentos de política como el Conpes No. 3934 de 2018 propone desarrollar lineamientos para construir capital humano para el crecimiento verde 14. El Conpes No 3932 que establece lineamientos para la articulación del plan marco de implementación del acuerdo final contempla programas con un enfoque territorial. Estos lineamientos incluyen enfoques que deberán incorporarse en la formación, implementación y evaluación de la política educativa: enfoque territorial, enfoque multiactor, enfoque intersectorial, enfoque verde, entre otros.



Referencias

Litwin, Edith (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Ed. Paidos.

Larrosa Jorge (2013). "Narrativa, identidad y desidentificación" de La experiencia de la Lectura

PREAL (2008) ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos? En: file:///Users/usuario/Downloads/documento_preal41.pdf

Secretaría de Educación Distrital (2017). Plan Sectorial de Educación: Hacia una Ciudad Educadora 2016 2020. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.





La política educativa en Bogotá un escenario de desarrollos desiguales

Por: María Elvira Carvajal Salcedo

Bogotá tiene un tamaño mayor al de algunos países en el mundo, ese solo hecho da para que cada vez haya mayores diferencias entre centro y periferia, se da la existencia de periferia en el centro, hay grandes diferencias entre ámbitos urbano y rural y diferencias en la formación de sus maestros, también en las condiciones de las plantas físicas de la IED y diferencias en sus dotaciones, fallas en la comunicación entre la administración y las IED.

La descentralización a través de las Direcciones locales de educación, comporta otro factor diferenciador en la manera como ocurre la política educativa en cada localidad.

Las localidades a su vez heterogéneas, por razones múltiples como la densidad poblacional, sus vocaciones económicas, el acceso a bienes y servicios, la seguridad en sus entornos, etc. Dotadas por el Distrito, a través de diversas administraciones, de manera diferencial, pintan un paisaje de desigualdades. En esta diversidad ha venido jugando un papel preponderante la disponibilidad de tierras para construcción de plantas físicas y a lo largo de los últimos años, un asunto lamentable es la falta de coordinación entre agencias del Estado para garantizar que en los nuevos proyectos habitacionales, se destine el suelo para los servicios educativos. Este factor consagra otro desarrollo desigual. Los estudiantes habitantes de zonas deficitarias deben asistir a la educación contratada, cuyo seguimiento no es una prioridad, con riesgo para ellos por tanto, de recibir una educación por lo menos diferente a la que reciben los niños y jóvenes que asisten a la educación en los colegios públicos. No hay una vocación decidida de que todos los niños de la ciudad asistan a la educación en las IED públicas.





Otro factor de desarrollo desigual es que a cada cambio de administración la estrategia de la cual se han valido las últimas cuatro administraciones para instalar la política en las IED, que es el acompañamiento de universidades, ONG y Cajas de Compensación, también cambia.

El ejercicio subsiguiente es rastrear en el informe "Hallazgos derivados de la triangulación de resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos" IDEP 2018, huellas de percepciones desiguales por los miembros de la comunidad educativa, en asuntos centrales como el fortalecimiento de la Gestión pedagógica.

"En lo relativo a la construcción de los Planes de Convivencia y a los ajustes al Manual de Convivencia Escolar, en el informe sobre la línea estratégica EERRP (Vargas, 2018) se reafirman los esfuerzos de las comunidades para potenciar estos procesos. Con relación a los Planes de Convivencia, en ese informe se afirma que las comunidades sí han trabajado en la construcción de este documento -de acuerdo con lo que les exige la SEDpero que han tenido problemas para aplicar los contenidos y los acuerdos establecidos en este. Sobre este tema, nuevamente se ve la masiva participación de maestros y coordinadores; mientras que el 76% de los profesores aseguraron haber participado durante el último año en la formulación o actualización del Plan de Convivencia de su colegio, en los coordinadores esta cifra supera el 90% (Vargas, 2018, p. 123). Respecto a la actualización del manual de convivencia llama la atención que en las preguntas a los estudiantes de Primaria, Secundaria y Media acerca de su participación en los procesos de ajuste de este documento, en los tres casos menos de la mitad de los estudiantes respondieron afirmativamente, siendo crítico el caso de los estudiantes de Media en donde solo el 20% afirmó haber participado en este proceso (Vargas, 2018, pp.126-127).





"El acompañamiento pedagógico a los colegios, como punto central de la política educativa distrital, también arrojó hallazgos significativos. Desde el informe cualitativo (Correa, J., 2018b) inicialmente se planteó que existen realidades muy disímiles respecto a la forma como las comunidades educativas entienden o reconocen el acompañamiento pedagógico de la SED: "pareciera no haber claridad respecto a si éste es o no para todos los colegios; si es necesario solicitarlo a la SED o a la Dirección Local de Educación; y si los operadores privados que prestan el apoyo -como Compensar o Colsubsidio- son contratistas o no del Distrito" (p.25). Sobre este punto, el informe cuantitativo de CET destaca que más de la mitad de los docentes hayan afirmado que no han recibido algún tipo de acompañamiento de la SED para fortalecer sus prácticas pedagógicas; mientras que el 78.3% aseguró no haber recibido acompañamiento en los últimos años, el 54,9% afirmó no haber recibido algún tipo de orientación por parte de la SED (Correa, L., 2018, p. 79).

Sobre este punto, es llamativo que más de la mitad de los coordinadores (65.6%) hayan manifestado que sí han recibido orientaciones pedagógicas de la SED. Esta situación estaría demostrando, según lo planteado en el informe cualitativo, que en algunos colegios las orientaciones pedagógicas estarían ingresando a través de los directivos docentes sin que exista la certeza de que tal información está llegando a los maestros."

"Con relación a los profesionales de apoyo llama la atención que únicamente los directivos docentes de algunos colegios hayan hecho referencia a la figura de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP) enviados por la SED a los colegios. Es muy probable que los maestros hayan trabajado con estos profesionales pero llama la atención que no hayan hecho referencia al nombre de la estrategia, lo cual reafirma la idea de que muchos de los proyectos de la SED solo ingresan a los colegios a través de los directivos docentes. Sobre el funcionamiento de los PAP, varios rectores señalaron que, pese a que los





maestros estaban contentos con el trabajo realizado por estos profesionales, lastimosamente el proceso no ha sido continuo e inclusive en varias instituciones los PAP dejaron de asistir.

"El estudio de los relatos de los maestros frente al tema del acompañamiento también dejó en evidencia cierto inconformismo frente a la forma cómo la SED ha venido acompañando a las instituciones. Entre las críticas más recurrentes están el exceso de actividades extracurriculares en las que deben participar los maestros, la sensación de que los procesos pedagógicos están orientados hacia el cumplimiento de las metas de la SED más no a la transformación de las prácticas de la escuela, la percepción de que las propuestas de la administración distrital no se ajustan con las realidades de los territorios, el constante cambio entre los conceptos, enfoques y los lineamientos pedagógicos entre las distintas alcaldías, la interrupción de los procesos por la desvinculación laboral de los profesionales de apoyo y la participación en las actividades de únicamente un grupo de maestros más no del total de la planta docente (Correa, J., 2018b).

Sobre este punto es importante señalar que la mayoría de estas situaciones fueron expuestas por maestros de Educación Media; veamos algunos relatos de profesoras de los colegios Virrey José Solís y Carlo Federici:

En este momento se supone que deberíamos estar trabajando por ciclos pero no se ha hecho porque lo que ellos mismos dicen que solo son contratistas por 3 meses y se van. Luego envían otra universidad que no tiene ni idea en qué proceso íbamos y vuelven a empezar, entonces el trabajo prácticamente se pierde. Ese dinero que se invierte es totalmente perdido.

Las Universidades y los entes que han llegado a hacer una propuesta de algún proyecto vienen es a imponer más no a socializar cómo pueden adaptarse. Les interesa más que uno les firme que ellos estaban ahí, que en sí los frutos que producen lo que ellos traen."





Este solo texto confirma el hecho de que los desarrollos de la política en la ciudad no son homogéneos. Pero si se continúa la lectura del informe que resultó de la triangulación de resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos" IDEP 2018, esta hipótesis se confirma ampliamente. A acentuar este fenómeno concurren fallas comunicativas; parecería que las comunicaciones en la SED entienden más su misionalidad como informar a la ciudadanía de lo que piensa hacer o está haciendo la administración, más que en conectar a las comunidades educativas con la política en un ejercicio de doble via: Contar y escuchar.

El seguimiento a la política educativa

Pese a que las últimas administraciones (4) han hecho básicamente las mismas apuestas: por una educación de calidad, mejores resultados en las pruebas de Estado, mejores desempeños en el dominio de la matemática, la lectura y la escritura, dominio del inglés y de las Tic, formación de mejores ciudadanos, reconocimiento de los maestros y fortalecimiento de sus capacidades docentes; fortalecimiento de las relaciones escuela ciudad, en cada cambio de administración los funcionarios de planta y contratistas asisten a una práctica que se ha establecido como necesaria: la desaparición de toda traza de la anterior administración, quema de chalecos, chaquetas, botones, pendones, eliminación de logos, cambio de slogans, piezas comunicativas, recambio de eucoles por la ciudad, cambio de responsables en la mayoría de equipos de trabajo, retiro de contratistas, solo porque pertenecían a la anterior administración. En ese proceso de cambio están incluidas las estrategias que han venido ejecutándose en el marco del Plan sectorial. Para esta decisión no media la evaluación de los resultados ni la valoración que de ellas puedan hacer los sujetos de derecho que costituyen las comunidades educativas. Lo urgente es cambiar, desplegar "la originalidad de la nueva propuesta"





"El año pasado llegaron los llamados Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP) para fortalecer los colegios de Jornada Única ya que había que hacer el empalme entre la jornada mañana, ahora jornada única y el PEI. Se hizo un trabajo excelente, hubo una persona que acompañó perfecto. Luego se llegó enero de este año, se llegó febrero y empecé a escribirles: "¿qué pasó?". Y no, no me han llamado, parece que se acabó el contrato, entonces dígame, ¿qué hacemos? (Rectora, C. Rural Aguas Claras).

Al comienzo los maestros no estaban en resistencia, ahoritica sí. Entonces en este momento en el Consejo Directivo manifiestan que la Jornada Única no sirve, y pues la prueba está en que estamos solo con la Media porque no se pudo avanzar más. (Rectora, C. Nueva Esperanza)

Como se ve en el relato de la rectora del Colegio Nueva Esperanza de la localidad de Usme, uno de los mayores problemas que ha ocasionado la inconsistencia en los acompañamientos pedagógicos de la SED, ha sido la desmotivación y la pérdida de interés en el proceso por parte de los maestros, quienes de alguna manera ya habían venido demostrando una mayor aceptación hacia la apuesta institucional por extender la jornada escolar. Dicho en otras palabras, el gremio docente respalda el proyecto de la JU/JE pero no comparte los medios a través de los cuales está siendo implementado. Frente a las críticas de los maestros a la JU/JE en el informe cualitativo se menciona que estas:

Incluyen la preocupación por la constante entrega de docentes por parte de los rectores, la incertidumbre frente a los cupos de los estudiantes de la jornada tarde, la reducción en el número de matrículas y la posibilidad de que tengan que trabajar más horas por el mismo salario. Algunos profesores manifestaron también su inconformidad por la falta de información hacia sus pares, los padres de familia y la comunidad en general, respecto a los fundamentos de la ampliación de la jornada (costos, infraestructura,





alimentación, matrículas) en sus respectivas instituciones. (Correa, J., 2018b, p. 32)"

En esta ruta, ocurre que estrategias que pudieran estar arraigando en las IED, sin mediar valoración alguna, desaparecen, para dar paso a lo nuevo, que como se evidencia en el informe que nos ocupa, puede ser frágil, desigual, episódico, en últimas comportar riesgos de inequidad, porque la manera como "ocurre" la política en la ciudad es diversa por la concurrencia de múltiples variables. Solo para ejemplificar mencionaré algunas de esas variables que se revelan en el documento que nos ocupa:

Con quién tercerizó la Secretaría el acompañamiento.

Cuánto se han informado las IED de las apuestas del nuevo Plan sectorial. No solo los directivos sino los maestros, estudiantes y padres de familia. ¿Cuánto conocen de las estrategias de las que se valdrá la administración para situarla y diferenciarla?

Cada cambio de administración podría estar comportando restricciones en la garantía del derecho a la educación.

Me detengo en este punto para invitar a un análisis sobre lo que dice la constitución acerca de los derechos fundamentales y la responsabilidad del Estado: La finalidad del Estado es garantizar los derechos fundamentales. La única justificación para restringir los derechos fundamentales es proteger otros derechos fundamentales.

Revisemos el derecho a la educación y la manera como se garantiza en la ciudad en medio de condiciones que no son favorables a la progresividad. Basaré la reflexión en la **Sentencia T-428/12 acerca de la justiciabilidad de**





los derechos fundamentales y su exigibilidad en la jurisprudencia constitucional.

"A la naturaleza de las obligaciones progresivas del Estado en materia de derechos fundamentales (facetas prestacionales), el principio de no retroceso y la posibilidad de intervención judicial en la materia, se dedica el siguiente acápite.

- 2. El principio de progresividad y la prohibición de retroceso como herramientas conceptuales y normativas para el análisis de las medidas adoptadas por el Estado para garantizar las facetas prestacionales de los derechos constitucionales. Reiteración de jurisprudencia.
- 2.1. El principio de progresividad encuentra su fundamento normativo originario en el artículo 4º del Pacto Internacional Sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Su alcance ha sido ampliamente analizado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (Comité DESC), en su Observación General No. 3, relativa a la naturaleza de las obligaciones contraídas por los Estados que suscribieron el Pacto y, en el orden interno, por la jurisprudencia de esta Corporación.
- 2.2. El principio de progresividad prescribe que la eficacia y cobertura de las facetas prestacionales de los derechos constitucionales debe ampliarse de manera gradual, de acuerdo con la capacidad económica e institucional del Estado en cada momento histórico.

Este principio se construyó entonces a partir de la forma en que se estableció el alcance de las obligaciones de los estados parte del Protocolo Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU y, de la misma manera, se consideró aplicable, en el ámbito interno, a los "derechos sociales", bajo la doctrina tradicional de las "generaciones" de derechos. Sin





embargo, como se desprende de lo expuesto en el acápite precedente, todos los derechos tienen contenidos de carácter positivo y negativo, razón por la cual el principio sería aplicable también a las facetas positivas de los derechos tradicionalmente considerados civiles y políticos, cuya aplicación inmediata suele considerarse fuera de discusión.

La constatación de que los derechos ubicados históricamente en ese grupo poseen facetas prestacionales, sin embargo, no debe restarles fuerza normativa, sino que permite evidenciar la existencia de componentes prestacionales de los derechos constitucionales que son directamente aplicables y judicialmente exigibles. Esos contenidos no están sometidos entonces al principio de progresividad y constituyen estándares mínimos de protección y corresponde al juez competente analizar, en cada caso, si se enfrenta a una de esas facetas para establecer la procedencia de la acción de tutela y el alcance de las órdenes a impartir.

- 2.3. Ahora bien, en relación con el mandato de progresividad, la Corte Constitucional tiene establecido que comporta: (i) la satisfacción inmediata de niveles mínimos de protección; (ii) el deber de observar el principio de no discriminación en todas las medidas o políticas destinadas a ampliar el rango de eficacia de un derecho; (iii) la obligación de adoptar medidas positivas, deliberadas, y en un plazo razonable para lograr una mayor realización de las dimensiones positivas de cada derecho, razón por la cual la progresividad es incompatible, por definición, con la inacción estatal; y (iv), la prohibición de retroceder por el camino iniciado para asegurar la plena vigencia de todos los derechos.
- 2.4. El último aspecto, denominado prohibición de regresividad o prohibición de retroceso, se desprende de forma inmediata del mandato de progresividad y, de manera más amplia, del principio de interdicción de





arbitrariedad, propio del Estado de Derecho: si un Estado se compromete en el orden internacional y constitucional a ampliar gradualmente la eficacia de algunas facetas prestacionales de los derechos constitucionales, resulta arbitrario que decida retroceder en ese esfuerzo de manera deliberada.

Sin embargo, esta Corporación ha considerado, en armonía con la doctrina autorizada del DIDH, que no toda regresión es arbitraria, pues la adecuada utilización de los recursos públicos y las necesidades más apremiantes que en cada momento enfrenta el Estado en materia social, pueden llevar a considerar como constitucionalmente válida o legítima la modificación de políticas públicas y normas jurídicas que impliquen un retroceso en la eficacia de un derecho, si esas medidas comportan a la vez una ampliación (de mayor importancia) del ámbito de protección de otro u otros derechos.

Por esta razón, la prohibición de regresividad no es absoluta. La validez de normas, medidas o políticas regresivas en materia de derechos constitucionales está sometida a los principios de razonabilidad y proporcionalidad, bajo parámetros ya decantados por la jurisprudencia constitucional. En los párrafos sucesivos, la Sala explicará los criterios sentados por la jurisprudencia constitucional para identificar la regresividad de una medida (política, norma, acción estatal), y la forma en que el juez de tutela debe aplicar el principio de razonabilidad frente a ese tipo de decisiones.

2.5. En la reciente sentencia C-630 de 2011 la Sala Plena recordó una serie de criterios recogidos por la jurisprudencia de la Corporación y la dogmática del DIDH para establecer cuándo un cambio normativo es regresivo, tal como se expone:

"Una medida se entiende regresiva, al menos, en los siguientes eventos: (1) cuando recorta o limita el ámbito sustantivo de protección del respectivo derecho; (2) cuando aumentan





sustancialmente los requisitos exigidos para acceder al respectivo derecho; (3) cuando disminuye o desvía sensiblemente los recursos públicos destinados a la satisfacción del derecho. En este último caso la medida será regresiva siempre que la disminución en la inversión de recursos se produzca antes de verificado el cumplimiento satisfactorio de la respectiva prestación (por ejemplo, cuando se han satisfecho las necesidades en materia de accesibilidad, calidad y adaptabilidad). Frente a esta última hipótesis, es relevante recordar que tanto la Corte Constitucional como el Comité DESC han considerado de manera expresa, que la reducción o desviación efectiva de recursos destinados a la satisfacción de un derecho social, cuando no se han satisfecho los estándares exigidos, vulnera, al menos en principio, la prohibición de regresividad."

2.6. Sobre el análisis de constitucionalidad de normas o decisiones regresivas, este Tribunal ha establecido que (i) sobre toda medida de carácter regresivo recae una presunción de inconstitucionalidad; (ii) esa presunción puede ser desvirtuada por el Estado, demostrando que el retroceso obedece a la consecución de fines constitucionales imperiosos. Por lo tanto, (iii) la carga argumentativa y probatoria necesaria para justificar una norma o medida regresiva corresponde a las autoridades públicas. En ese marco, (iv) cuando el juez constitucional evalúa la compatibilidad de tales decisiones con la vigencia de los derechos constitucionales debe ejercer un análisis riguroso de proporcionalidad de las mismas. Ese análisis, (v) debe ser aún más intenso cuando la decisión estatal regresiva afecta grupos vulnerables o sujetos de especial protección constitucional.

En lo concerniente a la carga de justificación que se encuentra en cabeza de la autoridad pública, precisó la Sala Plena en la citada sentencia C-630 de 2011:

"(...) [C]uando una medida regresiva es sometida a juicio





constitucional, corresponderá al Estado demostrar, con datos suficientes y pertinentes, (1) que la medida busca satisfacer una finalidad constitucional imperativa; (2) que, luego de una evaluación juiciosa, resulta demostrado que la medida es efectivamente conducente para lograr la finalidad perseguida; (3) que luego de un análisis de las distintas alternativas, la medida parece necesaria para alcanzar el fin propuesto; (4) que no afecta el contenido mínimo no disponible de [la faceta de]l derecho social comprometido; (5) que el beneficio que alcanza es claramente superior al costo que apareja".

2.7. El principio de no regresividad ha sido utilizado, principalmente, para analizar la constitucionalidad de tránsitos regulativos en regímenes de seguridad social y modificaciones normativas que suponen la disminución de beneficios laborales. De esos análisis se desprende que la prohibición de retroceso guarda una estrecha relación con el principio de confianza legítima, pues protege expectativas creadas por las acciones estatales en el sentido de que las autoridades no variarán de forma abrupta el rumbo adoptado para la satisfacción de necesidades exigidas por el respeto de los derechos humanos.

En sentencias recientes, la Corte Constitucional ha precisado que la prohibición de regresividad recae también sobre la configuración de los recursos judiciales destinados a la protección de facetas prestacionales de los derechos, pues la efectividad de estos mecanismos redunda directamente en el ámbito de protección y rango de eficacia de los derechos.

Pero, frente al problema jurídico planteado, resulta importante señalar que la cláusula de no retroceso no se aplica exclusivamente frente a decisiones de origen legislativo. Es pertinente, por lo tanto, hacer referencia a pronunciamientos en los que la Corte ha aplicado la prohibición de retroceso frente a actuaciones administrativas relacionadas en relación --entre otros temas- con la carga de la prueba en materia de dificultades presupuestales para la preservación o





continuación de programas sociales, y la ampliación de las condiciones de acceso a la educación prescolar

- De otra parte, en un conjunto de sentencias relativas a las obligaciones estatales en materia de accesibilidad a la educación preescolar, la Corte explicó que las normas constitucionales establecen un estándar mínimo de acceso a la educación que, en el nivel preescolar se concreta en la oferta de un grado gratuito, susceptible de ser ampliado progresivamente por los municipios, hasta alcanzar tres grados de cobertura, según lo prevé la Ley 115 de 1994. En ese marco, la Corporación estableció, en los fallos que se reiteran, que cuando un municipio ha ampliado la cobertura a dos o tres grados, la suspensión abrupta del servicio o el regreso a un solo grado, constituyen medidas regresivas y desconocen el principio de confianza legítima.

A continuación se hará referencia a las obligaciones del Estado en materia de accesibilidad y adaptabilidad del derecho a la educación, destacando las obligaciones inmediatas y progresivas en la materia.

Tal como se expresó en el fallo T-787 de 2006:

"[L]a Corte ha indicado en distintos pronunciamientos que [la educación] (i) es una herramienta necesaria para hacer efectivo el mandato de igualdad del artículo 13 superior, en tanto potencia la igualdad de oportunidades; (ii) es un instrumento que permite la proyección social del ser humano y la realización de otros de sus demás derechos fundamentales; (iii) es un elemento dignificador de las personas; (iv) es un factor esencial para el desarrollo humano, social y económico; (v) es un instrumento para la construcción de equidad social, y (vi) es una herramienta para el desarrollo de la comunidad, entre otras características".





Además, la Corte ha sostenido que la educación es un servicio público, así que de conformidad con los artículos 365 a 369 de la Constitución, se encuentra a cargo del Estado; goza de asignación prioritaria de recursos públicos a título de gasto social; su prestación debe ceñirse a los principios de eficiencia, universalidad, solidaridad social y redistribución de los recursos en la población económicamente vulnerable", y la regulación y diseño del sistema debe orientarse al aumento constante de la cobertura y la calidad".

Conclusiones

La sostenibilidad como un imperativo. Dado que echar a andar una iniciativa por la calidad de la educación, implica la positivación del derecho a la misma, la generación de expectativas en la comunidad educativa, la inversión de recursos, no puede salirse de ella sin previa evaluación de los resultados, cuidando que decisiones administrativas no impliquen regresividad en la garantía del derecho.

Los acompañamientos, requieren de acompañamiento por parte de la administración. Se trata de contratos que comportan la obligación por parte del Estado de supervisión, que debe ejercerse. Se evidencia en el documento la ausencia de las Diles en el desarrollo de iniciativas de la administración. Los profesores entrevistados no hacen mención de papel alguno que jueguen en la llegada de las estrategias de la política a la localidad.

Las piezas comunicativas deberían estar orientadas a comprometer a la ciudadanía en el desarrollo de la corresponsabilidad en el proyecto educativo de las nuevas generaciones y deberían tener un carácter universal para que pudieran pasar entre administraciones conservando su valor y significando un uso más racional de los recursos. A la única política que están llamadas a servir es a la política educativa.





Reflexiones sobre el documento "hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del plan sectorial de educación equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz" en el marco del SISPED

Por: Oscar Sánchez Jiménez

Presentación

En el marco de las acciones del componente de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares que desarrolla el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, se encuentra la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares –SISPED-. Dentro del objetivo del SISPED, está "hacer seguimiento a las vivencias y experiencias, a partir de la voz de los sujetos situados y diferenciados, en torno a la política educativa distrital (Plan Sectorial de Educación) en el marco de la realización del derecho a la educación". (Equipo SISPED. 2017. Pág. 4 y 5).

Un avance de productos del SISPED, en relación con una de las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación 2016-2020 "Hacia una ciudad educadora", es el documento "Hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz"¹⁵. (Vargas Álvarez. 2018).

Dado que el proceso de aplicación del SISPED, tiene un escenario de análisis que se denomina Mesa de Lectura e Interpretación, **el documento** fue



¹⁵ En adelante se menciona como: el documento.



compartido a un grupo de personas que integramos la correspondiente Mesa. Hecha la lectura y surtido el intercambio de apreciaciones entre los lectores, de acuerdo con el compromiso de que cada integrante de la mesa elabore un texto que aporte a las conclusiones, surge el escrito que aquí se presenta.

En primer lugar, se hacen apreciaciones sobre el SISPED y sobre el documento. Seguidamente, se abordan algunas reflexiones generales sobre política pública y el Plan Sectorial de Educación -PSE- de Bogotá para el periodo 2016-2020. Posteriormente, se fijan planteamientos en relación con lo señalado en el documento respecto de cada una de las categorías de análisis que se abordaron para la línea estratégica EERRP. Y finalmente, se relacionan algunas anotaciones adicionales.

Si bien, los planteamientos que se hacen se centran en la línea estratégica Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz -EERRP-y en lo dicho en **el documento**; esto no obsta para que se aborden consideraciones que trascienden a otros aspectos del PSE o del quehacer de la política pública.

Sobre el SISPED y el Documento

Para el SISPED es esencial que la información recolectada y el análisis de la misma, dé cuenta de experiencias, vivencias, percepciones y/o posturas de los sujetos que son actores de la vida escolar: estudiantes, docentes, directivos docentes y/o acudientes, respecto de la implementación de estrategias y aplicación de acciones inscritas en el Plan Sectorial de Educación. (Equipo SISPED. 2017. Pág. 4).

Al respecto, es importante resaltar que el SISPED contiene una propuesta metodológica que se diferencia de formas tradicionales de seguimiento y evaluación de políticas, planes y programas que se desarrollan





en el ámbito de lo público, pues se desmarca de la manera acostumbrada de construir indicadores y medir su avance para determinar si se ha alcanzado la o las metas establecidas previamente. Así, con este se procura una nueva mirada, que difiere del quehacer común que generalmente sólo muestra resultados instrumentales, ejemplo: No. de participantes, No. de eventos, \sum de instituciones, etc.

Este tipo de abordaje constituye una apuesta valida y aporta para:

- A) Hacer seguimiento al proceso de ejecución actual, aprehendiendo la complejidad de las miradas y percepciones de los actores, teniendo en cuenta que estos no son sujetos pasivos o simples receptores, pues también son constructores de realidades.
- B) Generar otros conocimientos, que sin duda aportan a la reafirmación o redireccionamiento de acciones y métodos de realización de lo propuesto en el PSE, y aún a la formulación de futuras políticas educativas. Así, más que dar cuenta de lo que se hace, permite comprender cómo el hacer se conjuga con la realidad, pues se procura captar la narrativa del sentir de los actores en cuanto a qué se transforma y qué no, cuáles son los facilitadores y/o barreras para que suceda una u otra situación o que se está desconociendo de los contextos, relaciones y características socioculturales que se dan en el escenario en que existen las instituciones que se pretende impactar.
- C) Dejar entrever que, para el logro de algo, con frecuencia son necesarias acciones que van más allá de lo abordado, en la medida en que se exigen transformaciones y/o el rescate o reafirmación de aspectos que están en ámbitos económicos, sociales, políticos, culturales, macro o





micro, que pueden estar en diferentes dimensiones de la existencia del sujeto o de los sujetos que interactúan en la escuela.

En este marco, **el documento** deja que voces de diferentes actores, concordantes, disonantes y aún contradictorias, fluyan y reflejen una importante diversidad de vivencias y percepciones sobre lo que es, lo que se logra y lo que no y también sobre lo que debe ser, en cuanto a la implementación de las acciones del PSE.

Consideraciones generales sobre política pública y el plan sectorial de educación

Al abordar el actual PSE como instrumento de política pública, y de manera específica lo relacionado con la línea estratégica EERRP, surgen algunos interrogantes. A continuación se mencionan tres:

En primer lugar, una pregunta es: ¿Existe un diagnóstico sólido que dé cuenta del o los asuntos a abordar y que permita identificar las alternativas señaladas? La respuesta es que el diagnóstico es débil y se limita a identificar una serie de aspectos problemáticos, dejando de lado lo bueno y las potencialidades que hay en las relaciones escolares, en los entornos y en la participación. Además, no aparece algún tipo de reflexión sobre la validez o no de procesos relacionados que se ejecutaron en periodos anteriores. Pareciera que se optara en estos temas por el "Borrón y cuenta nueva".

Una segunda cuestión es: ¿cuál es el fundamento de lo planteado en este PSE, en lo que concierne al reencuentro, la reconciliación y la paz? La respuesta es que no se explicitan dichos fundamentos y que hay un gran vacío conceptual.

Los lineamientos jurídicos y aún programáticos del deber ser de la política pública educativa en Colombia, asumiéndose la educación como





derecho y entre otras como artífice fundamental de una visión de sociedad en la cual se materialice el reencuentro, la reconciliación y la paz, están dados en lo previsto en la Constitución Política y en la Ley 115 de 1994.

En la primera norma se señala que "La educación formará al colombiano en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia;..." (Art. 67) y en la segunda están los "Fines de la educación", donde entre otros de gran pertinencia para lo tratado, se encuentran: "El pleno desarrollo de la personalidad" (Art. 1), "La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y la libertad" (Art. 2).

Para el caso de la paz, que constitucionalmente "es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento" (Art. 22), se agregan otros derroteros existentes en normas nacionales de diferente rango e internacionales, que por su alcance, hacen parte del bloque de constitucionalidad¹⁶. Igual sucede con muchas otras temáticas relacionadas como la participación, la no discriminación, el reconocimiento de la diversidad social y cultural, la inclusión, etc., sobre lo cual también hay referentes en la normatividad nacional e internacional de derechos humanos.

Lo anterior deja ver que las grandes apuestas por la educación asociada a la reconciliación y la paz se hayan definidas de tiempo atrás. Sin embargo, en el PSE estas disposiciones no se señalan como referentes del quehacer dentro de la estrategia en mención.



¹⁶ La incorporación al bloque de constitucionalidad se da en virtud del Artículo 93 de la Carta Magna. Allí se determina que "Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se reinterpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia"



Adicionalmente, no se encuentra un marco conceptual que diga que se entiende por cada uno de estos conceptos centrales: reencuentro, reconciliación y paz u otros inscritos en los diferentes componentes de la línea estratégica.

También, en lo planteado emerge la evasión o desconocimiento de la coyuntura que vivía el país en la época respecto del proceso de paz con las FARC, que era y sigue siendo uno de los hechos de gran trascendencia en el país, dado que en perspectiva histórica -respecto del pasado y el futuro- es un punto de quiebre en la dinámica del conflicto armado que ha vivido el país y a lo cual gran parte de los y las estudiantes actuales no son ajenos y menos los demás miembros de la comunidad educativa.

La tercera pregunta es: ¿el PSE contribuye a pensar la política pública educativa en el largo plazo? La respuesta es que no, porque no se asume ser parte de un largo plazo que viene de atrás, ni se señalan derroteros que reivindiquen continuidades en la construcción de una visión del porqué y paraqué de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que trasciendan el periodo y que reafirmen logros a futuro, enmarcados en el poder transformador que tiene la educación.

Vale decir que las respuestas a estos interrogantes no son exclusivas en cuanto a este PSE, por el contrario, es algo muy común en la hechura de las políticas públicas en Colombia, a lo que no es ajeno Bogotá. Pues cada administración, según filiación política, busca desconocer y aún desechar lo hecho en periodos anteriores y aún se llegan a postular supuestos sueños de sociedad que se lograrán con lo que esta vez sí se hará. Es así como en el PSE no se reconocen procesos anteriores y se indican horizontes etéreos como "alcanzar la felicidad", "se enamoren de la vida" y "ser mejores seres humanos".





Sobre los hallazgos asociados a las categorías de la línea estrategia equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

Con base en la información cuantitativa y cualitativa presentada en el documento, según cada una de las categorías de análisis que allí fueron abordadas, se hacen las siguientes consideraciones específicas:

Convivencia escolar

El tema de la convivencia escolar es fundamental para el buen funcionamiento de la institución, el normal desarrollo de actividades, el tramite adecuado de las diferencias y conflictos, y el bienestar de los y las integrantes de la comunidad educativa.

En este sentido, es fundamental lo señalado desde el SISPED en cuanto a que "la categoría de convivencia escolar es definida teniendo en cuenta dos elementos clave: en primer lugar, desde la forma en que los sujetos se relacionan en un contexto determinado; y en segundo lugar, desde la consideración de que una convivencia escolar sana y armónica no implica una ausencia de conflictos" (Vargas Álvarez. 2018. Pág. 6).

Sin embargo, agregaría que también es una condición para la generación de condiciones que permitan consolidar las múltiples aristas que tiene la realización del derecho a la educación y aún muchos otros derechos. Al respecto, surgen nuevas preguntas que sería importante abordar: Ejemplo: ¿cómo la convivencia incide en la inclusión y calidad educativa?

De lo señalado en **el documento**, sobresalen muchos aspectos positivos referentes a la convivencia y el clima escolar. No obstante, hay diferentes miradas y aún disimiles percepciones según actores, lo cual puede estar atado a vivencias, intensidad de las interacciones, posiciones de poder, intereses; de ahí





que aparezca una mayor percepción negativa en los estudiantes, miradas más críticas en los docentes y más positivas en lo directivos y coordinadores.

Respecto de la **Cátedra de paz** en los contextos escolares, se encuentra que hay diferentes formas de implementación (en una asignatura, intentos de transversalización, abordaje a través de proyectos) y en cuanto a temáticas hay un trabajo alrededor de diferentes asuntos previstos en la normatividad (Decreto 1038 de 2015).

No se puede desconocer que toda actividad que lleve al aprendizaje y apropiación de conocimientos, valores y formas de vida que contribuyan a la sana convivencia y al manejo adecuado de los conflictos, es un aporte a la paz. Sin embargo, las voces dan cuenta de muchas incertidumbres y aún vacíos para asumir una postura ambiciosa respecto de la construcción de paz en un país con una historia de conflicto armado, de intolerancia y de grave fractura del tejido social.

Al respecto, queda la pregunta: ¿cuáles son las razones para que esta situación se esté dando?, lo que podría estar asociado a la falta de claridad conceptual al respecto y aún a que la misma polarización que vive el país lleva a que este sea el tipo de asunto que se trata tímidamente o con prevenciones.

Competencias socioemocionales y ciudadanas

El termino competencias genera discusión, puesto que oculta muchos aspectos de la diversidad humana, de las construcciones socioculturales y de la complejidad que tienen los individuos y las comunidades, y tiende a estandarizar el saber y el hacer.

Al revisar lo plasmado en **el documento**, se encuentra una gran variedad de percepciones sobre el tema y sus alcances, muchas de ellas contradictorias.





Lo anterior, no desconoce la importancia que tiene él que en el PSE se aborden asuntos dirigidos a lograr el bien-estar de los y las estudiantes, un relacionamiento positivo entre los individuos y los grupos que integran la comunidad educativa, y aprendizajes para el manejo positivo de emociones y relaciones.

No obstante, las importantes valoraciones positivas en cada uno de los componentes tratados, surgen aspectos que preocupan y se convierten en retos para la cualificación de lo planteado como quehacer en el PSE. Así, se tiene:

En la concepción de la ciudadanía y las competencias ciudadanas desde los contextos escolares, sobresale la manifestación de vacíos de conocimiento y de no apropiación suficiente del tema.

Respecto de los **Abordajes escolares sobre competencias socioemocionales y ciudadanas**, se encuentra que existe una preocupación y un esfuerzo por lograr construir alternativas de manejo de los asuntos socioemocionales y de ciudadanía. No obstante, se percibe la necesidad de fortalecer la capacidad (a veces se refleja angustia e impotencia) para enfrentar situaciones conflictivas que viven los y las estudiantes, tanto en el contexto escolar como en un entorno más amplio. No hay que dejar de lado, que este último tiene incidencia en la condición de estudiante.

Se reconoce que diversos temas clave asociados a las **competencias socioemocionales**, como manejo y resolución de conflictos, respeto de las diferencias, cuidado de uno mismo y manejo de las emociones, vienen siendo enseñados y trabajados en clase, lo cual es muy importante y contribuye a la formación de los y las estudiantes. Sin embargo, llama la atención que este reconocimiento disminuye a medida que se está en un nivel superior, pues la valoración es mayor en los estudiantes de básica primaria, disminuye en los de





básica secundaria y aún es menor en los de media. Al respecto, quedan preguntas: ¿se ha profundizado en las condiciones y realidades, de los estudiantes según edades o etapas del curso de vida? ¿Se ha consultado sus necesidades? ¿se está respondiendo a estas especificidades?

Otra manifestación que es importante y que sobresale en la voz de los sujetos, es el espectro de contradicciones que existe entre el saber y las vivencias, entre la valoración en el discurso y la práctica en las relaciones. Si bien, este hecho es parte de las características del ser humano, también invita al abordaje de nuevas reflexiones sobre la continuidad que debe existir entre el deber ser y el hacer.

Participación

Es importante la mirada que hace el SISPED respecto de la participación, pues además de indagar sobre esta dinámica en los escenarios formales escolares, busca explorar como se dan estos procesos en otros ámbitos y espacios de la vida cotidiana de los y las estudiantes en el colegio. Así, se profundiza en el ejercicio de la participación en cuanto hace a la creación o fundamentación de relaciones e identidades, trámite de intereses y aún construcción de nuevos horizontes; también, es una posibilidad de identificación de barreras para su ejercicio.

En cuanto a una instancia formal como es el **Gobierno escolar**, se tiene que este existe en todos los colegios y que hay reconocimiento de su importancia. Se da validez a la figura del Personero, aunque surgen cuestionamientos a su real ejercicio, hay apreciaciones diferentes sobre el papel que desempeña y su interlocución con los demás estudiantes. Llama la atención, que se manifiesta desde diferentes voces, que se reproducen prácticas negativas del quehacer de las campañas políticas que se dan en el país.





De manera complementaria en este mosaico de expresiones, por parte de estudiantes se deja ver que ha crecido la participación, en especial de los menores, aunque aún falta mayor inclusión y persiste la incredulidad en muchos estudiantes. A la vez, hay un importante reconocimiento de instancias de participación en directivos, coordinadores y maestros; aunque los coordinadores y orientadores se muestran más satisfechos y algunos maestros señalan limitaciones a la real participación de los y las estudiantes y a la efectividad de estos mecanismos.

Es importante resaltar que, en lo indagado, se deja ver que emergen otras formas de participación como es el caso de los foros, encuentros, comités, abordajes temáticos, reivindicaciones y demandas a la administración, etc., y que los escenarios de interacción y participación están en muchos espacios de la vida cotidiana del contexto escolar. Lo que lleva a señalar que en los planes educativos se debe superar la visión de que la participación está en lo formal y que se debe apostar por la generación de participación y democracia en la cotidianidad.

Hay también una importante manifestación, en todos los niveles escolares, respecto del sentirse libre, de la posibilidad de expresarse y participar en la vida escolar, aunque en estos mismos aspectos, es llamativa la creciente inconformidad en los estudiantes de básica secundaria y media, además hay voces que resaltan las restricciones y los obstáculos a la participación y aún las asimetrías de poder y aún las prácticas autoritarias.

Planes y manual de convivencia

En lo referente a la incorporación de los **Planes de convivencia**, su apropiación e instauración se encuentra rezagada y con diferentes dificultades. Por tanto, sí se quiere avanzar en el proceso, es necesaria una fuerte asistencia técnica que incluya conocimiento de estos por parte de los diferentes actores





involucrados y claridad sobre sus fundamentos normativos (Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013), su objeto y su operatividad.

Aunque más allá, si se pretende una real apropiación, es necesario que estos sean asumidos como procesos de construcción colectiva con representatividad de las diferentes instancias y con las debidas concertaciones.

Se destaca el importante reconocimiento y posicionamiento que tiene el **Manual de convivencia**, el cual, a diferencia del plan mencionado, tiene una larga historia como instrumento del "derecho positivo", regulador de interacciones en el ámbito escolar. Además, es asumido como mecanismo que da pautas para actuar de manera bidireccional, pues se tiene como opción de control por parte de directivos y docentes, y por los y las estudiantes como referente de autocontrol, de defensa y de reclamación de derechos.

Así, hay en el Manual una gran potencialidad para fortalecer procesos pedagógicos y de enseñanza-aprendizaje para la convivencia, para el ejercicio del reconocimiento del otro en sus diferencias y para la tolerancia.

También, es importante que se señalan avances respecto del reconocimiento de diversidades asociadas a la población LGTBI, sin embargo, a futuro sería necesario abordar como se está tratando en estos manuales lo relacionado con otras diversidades e identidades: étnicas, culturas juveniles, etc.

Entorno escolar

La **Seguridad del entorno** muestra escenarios contradictorios, pues hay aspectos positivos y negativos, asociados a la percepción de sentirse seguro y agradado o inseguro y afectado, tanto en ambientes internos como externos.





Si bien, existen percepciones de que el muro o la malla que divide el interior del colegio del exterior marca un límite y traza una frontera, igualmente se debe tener en cuenta que esta es una frontera etérea, pues el adentro y el afuera se diluyen y el limite se rompe en la medida en que los integrantes de la comunidad educativa viven uno y en otro espacio, y las prácticas y relaciones van y vienen¹⁷.

De manera asociada, el **mejoramiento de los entornos escolares** implica acciones de diferente índole a las cuales se les debe dar un sentido que es el de construcción de relaciones, de afianzamiento de unas reglas del juego, de confianza, de construcción de nuevas dinámicas socioculturales. Así, los retos de impactar el entorno, van más allá de intervenciones estéticas, tiene que ver con una multiplicidad de acciones de políticas públicas multisectoriales, pero también en el rescate y fortalecimiento de dinámicas propias de los grupos sociales, que tengan incidencia en la fijación de horizontes sociales. En este sentido, la **red** también debe pensarse más allá de una alianza o de un mecanismo de comunicación, como un ámbito de construcción social que afiance el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa y fortalezca los ambientes protectores.

El **sentido de pertenencia**, está asociado al sentimiento de adscripción que se genera respecto de un colectivo, unas relaciones, unos lugares, como partes de un todo vivencial. En consecuencia, es destacable el alto valor que se señala respecto de la identidad con el colegio, lo que indica que este es un lugar de mucha importancia en niños, niñas y jóvenes; que es un ámbito trascendente en la construcción de identidades.



¹⁷ Sobre este asunto, aparecen diferentes planteamientos en los textos de Gómez Muñoz 2017 y Pulido 2017.



Relación familia-escuela

En lo identificado. Las diferentes voces reafirman la validez de esta relación y la necesidad de fortalecerla, es así que se tiene como ideal y como deber ser, lo que es consecuente con la responsabilidad que la Constitución y la Ley asignan a la familia en el proceso educativo y como parte de la comunidad educativa.

Pero también, en las respuestas se detectan contradicciones que se generan en este campo relacional, pues si bien existe participación y se dan dinámicas de interacción. igual hay problemas, prevenciones distanciamientos. Esto último puede tener multiplicidad de razones, las cuales deben ser exploradas con mayor profundidad, pues las familias y en especial las que están en los deciles socioeconómicos más bajos no necesariamente son apáticas o desinteresadas de la educación de sus hijos (as), sino que están en el día a día buscando superar necesidades y carencias o aún tienen barreras de conocimiento y para la participación dado su nivel de escolaridad. Al respecto, es válido lo que dicen docentes: "subyace la necesidad de conocer de manera mucho más estrecha las realidades sociales, económicas y culturales de los acudientes" (Pág. 164).

No obstante, en la información se evidencian los múltiples esfuerzos que se hacen desde los colegios para acercar o acercarse a los acudientes.

Alianzas educación pública-educación privada

Uno los grandes problemas que existe en la ciudad es la segregación, distancia socioeconómica y asimetría que se da entre la educación pública y privada, lo que se acentúa con los llamados "colegios de elite" que son de gran calidad y tienen condiciones excelentes, pero a los cuales sólo acceden estudiantes que provienen de familias con cierta capacidad económica. Hecho





frente al cual el PSE no plantea acciones que apunten a la superación de inequidades.

A pesar de que podría tenerse como una posibilidad de nuevas dinámicas de socialización y de cooperación, los resultados de este componente, según lo identificado en **el documento**, parecen ser bastante deficientes. Lo que indicaría que las acciones ancladas a este propósito del PSE, no son sistemáticas ni tienen el suficiente impulso, y algunas que se llevan a cabo pueden ser más coyunturales y/o esporádicas o el resultado de acciones que vienen de tiempo atrás dados propósitos específicos, afinidades o cercanía.

Valdría la pena explorar como se ve este componente desde la educación privada: ¿saben de esto? ¿Lo consideran una oportunidad para aportar a la superación de diferencias y generar redes de apoyo mutuo o para hacer "labor social"?

Otras Anotaciones

De manera complementaria a lo señalado, a continuación, se expresan otras reflexiones o inquietudes sobre el PSE y sobre lo dicho en **el documento**:

- Desde una perspectiva antropológica, este panorama de voces y expresiones, refleja la amplia heterogeneidad, la confluencia de diversidades y la mezcla de formas culturales que hay en las personas que integran la comunidad educativa.
- Si bien, lo analizado está centrado en lo encontrado respecto de la línea estratégica EERRP, el logro de lo propuesto para la vida de hoy en la escuela y para el horizonte existencial de estos niños, niñas y jóvenes, también depende de los logros en las otras líneas: "Inclusión educativa para la equidad" y "Calidad educativa para todos", y por sobre todo en





la ampliación de oportunidades en lo educativo como en lo asociado con la realización de derechos económicos, sociales y culturales; pues la perspectiva de un futuro frustrante o un "no futuro" es una barrera para el logro de propósitos presentes.

- Llama la atención que en los hallazgos y voces que se encuentran en el documento, es reiterado el requerimiento de que muchos de los componentes se desarrollen también con maestros y/o que estén ligados a procesos de formación docente.
- Es importante el abordaje que en **el documento** se hizo en cuanto a los sectores étnicos. Sin embargo, es pertinente preguntarse sí en las acciones del PSE se encuentra un esfuerzo por una inclusión desde una construcción de interculturalidad en componentes claves de participación, convivencia, reconciliación, paz, etc. Así, también vale la exploración de voces de otros sectores identitarios.
- Queda la pregunta de ¿cuáles serían las respuestas frente a todos estos componentes de la línea estratégica EERRP?, por parte de estudiantes y docentes de la educación de adultos. Los cuales no se ven reflejados en lo señalado en el documento y, que además se sabe, no son tenidos en cuenta en el desarrollo de gran parte de los postulados de las políticas educativas contenidas en los PSE, ni siquiera en cuanto hace a la adecuación de las propuestas educativas según particularidades y necesidades.
- Como el proceso de aplicación del SISPED aún está en marcha, en el documento se develan retos: en especial en cuanto hace a la exploración de los porqués de muchas situaciones.





Otra pregunta es ¿cómo posicionar este tipo de ejercicio de seguimiento? ¿Cómo lograr que existan lectores de la institucionalidad, que los asuman como fuente y que los lleve a repensar el quehacer?

Referencias

- Equipo SISPED. 2017. Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares –SISPED-. IDEP.
- Gómez Muñoz Delvi. 2017. Las voces de los sujetos. Monitoreo del Hábitat Escolar. En Desde la otra cara de la moneda en la investigación educativa: Métodos cualitativos y análisis documental en la práctica. Págs. 17-68. Bogotá D.C. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Taller de Edición Rocca S. A.
- Pulido Chaves Orlando. 2017. Territorio y derechos en la escuela. Apuntes metodológicos. En Desde la otra cara de la moneda en la investigación educativa: Métodos cualitativos y análisis documental en la práctica. Págs. 71-85. Bogotá D.C. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Taller de Edición Rocca S. A.
- Secretaría de Educación del Distrito. 2017. *Plan Sectorial 2016-2020: Hacia una ciudad educadora*". Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación del Distrito.
- Vargas Álvarez Lina María. 2018. Hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. Sistema de





Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares -SISPED, Fase 3. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.



Seguimiento a la Política Pública Distrital de Educación

Por: Gloria Inés Rodríguez Ávila

El siguiente documento tiene como objetivo analizar los hallazgos del IDEP derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación 2016 - 2020 "Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz" a partir de los planteamientos realizados en dicho Plan.

Antes es pertinente destacar la importancia de contar con el Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares -SISPED, el cual según lo observado durante este trabajo cuenta en la actualidad con estructura y metodologías que le permiten cumplir con su misión y aportar al desarrollo e implementación de la política educativa nacional y distrital.

El Plan Sectorial -PSE-¹⁹ expone cuatro componentes que hacen parte del Sistema Distrital de Convivencia Escolar: promoción, prevención, atención y seguimiento. Además, considera que la convivencia escolar y la consolidación de la paz son asuntos colectivos y participativos de todos los actores de la comunidad educativa, e implican el ejercicio corresponsable de derechos y deberes desde la cotidianidad escolar (PSE, p.133). Estos planteamientos son coherentes con la política pública nacional, la cual vive en una dialéctica valiosa en términos del enriquecimiento que se da al ser vista desde perspectivas distintas.



¹⁸Vargas, L. (2018). Hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares -SISPED, fase 3. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Bogotá.

¹⁹ Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Educación del Distrito (2017). Plan sectorial de educación 2016 - 2020 Hacia una Ciudad educadora. Bogotá: Colombia.



El hecho de que el plan sectorial guarde coherencia con las políticas nacionales es muy importante ya que brinda la posibilidad de hablar un lenguaje común acerca de la construcción de paz en las Instituciones Educativas distritales. Además, Bogotá representa una guía para el resto del país, así que dicha coherencia permite que haya congruencia o por lo menos puntos de encuentro entre los objetivos que se plantean las diferentes regiones para hacer realidad las políticas públicas.

La implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana, el fortalecimiento de la participación y de los planes y manuales de convivencia, son los mecanismos para la *promoción*. En materia de *prevención* las acciones se orientan al fortalecimiento del liderazgo educativo y de la institucionalidad del sector, la articulación interinstitucional y la intervención integral para generar entornos escolares favorables, lo que se refuerza con la participación activa de los padres y madres de familia en los procesos formativos de sus hijos. A su vez, con el fin de mejorar la *atención* se han actualizado los protocolos que conforman la Ruta Integral de Atención para las situaciones que afectan la convivencia escolar. En cuanto al *seguimiento*, el objetivo es activar el Observatorio de Convivencia Escolar, el cierre de los casos y la verificación del cumplimiento de la Ruta integral de atención (PSE, p.133).

Los planteamientos anteriores son coherentes con las políticas nacionales relacionadas con la convivencia escolar, en especial con la Ley 1620. Además, se da continuidad a la administración anterior en cuanto al trabajo hacia la consecución de entornos escolares seguros.

La investigación del IDEP abarca los aspectos centrales planteados en el Plan Sectorial sobre la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, con una adecuada solidez metodológica que combina de forma rigurosa los





resultados cuantitativos, y los relatos y las experiencias de la comunidad educativa.

A continuación, presento la relación entre el Plan Sectorial y los resultados de la investigación en las temáticas de convivencia, cátedra de paz, mejoramiento de los entornos escolares, participación y alianza familia – escuela.

Convivencia

Transformar a Bogotá en una Ciudad Educadora fue la apuesta de la Secretaría de Educación del Distrito para los cuatro años de la presente administración. Por ello, un principio orientador de este plan sectorial es convertir los espacios donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes en ambientes de aprendizaje propicios para la convivencia, la construcción de paz y la felicidad, entendida esta última como el desarrollo de las potencialidades de las personas (PSE, p.131). En el Plan Sectorial las potencialidades de los estudiantes son vistas en términos de saberes y competencias. Dentro de los saberes propuestos está saber vivir y compartir en comunidad el cual incluye dialogar, resolver conflictos, resiliencia, paz y reconciliación.

Mientras que las competencias necesarias para la convivencia son las socioemocionales y las ciudadanas. Las competencias socioemocionales aluden a los procesos a través de los cuales se adquieren conocimientos y habilidades, y se fortalecen las disposiciones y actitudes de niños, niñas y adolescentes para comprender y manejar sus propias emociones, sentir empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, definir y alcanzar las metas, y tomar decisiones de manera responsable.



Como es expuesto en el Plan Sectorial, las competencias socioemocionales pueden adquirirse en diversos ámbitos: en la familia, a través de las relaciones entre padres e hijos y por los estilos de crianza; en la escuela, mediante actividades curriculares y extracurriculares y de las relaciones entre pares; y en los entornos, cuando estos proveen ambientes de aprendizaje donde confluyen actividades cívicas y culturales, redes sociales, servicios públicos y seguridad. Entre más temprano se comience a trabajar en estas habilidades, su desarrollo será mejor y habrá un mayor efecto en la reducción de las desigualdades educativas, laborales y sociales (PSE, p.87). Si bien en Bogotá se ha trabajado en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, sigue siendo necesario fortalecer las prácticas de aula mediante la incorporación de herramientas didácticas orientadas al desarrollo de las competencias socioemocionales y de cultura ciudadana de los estudiantes, a fin de formar a los futuros habitantes, capaces de construir un nuevo tejido social basado en la tolerancia, el respeto y el diálogo (PSE, p.87).

La educación para saber vivir y compartir en comunidad y el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas efectivamente pueden aportar a aumentar la calidad de la educación la cual se entiende en el Plan Sectorial como el resultado de un conjunto de factores y acciones, relaciones y procesos orientados a la formación de mejores seres humanos y de ciudadanos pensantes, críticos, analíticos, participativos y transformadores, que sientan, razonen y actúen a favor de una sociedad democrática y en paz (PSE, p.81).

Acerca de la convivencia, lo que perciben los docentes no es lo mismo a lo percibido por los estudiantes. Este resultado es coherente con los de otras investigaciones en las que los estudiantes reportan mayores problemas de convivencia a los observados por los docentes "...las vivencias (y sobre todo, por supuesto, los discursos brindados al respecto) suelen ser presentadas como más negativas y descarnadas en los grupos conformados por estudiantes. Los





grupos de docentes exponen las situaciones de una manera más crítica, mientras que los directivos docentes, coordinadores y orientadoras suelen presentar una visión más favorable u optimista del clima escolar." (Vargas, 2018 p.7).

Al respecto es pertinente destacar como el segundo motivo de queja reportado en el Plan Sectorial son las situaciones de bullying y violencia escolar. Las situaciones de bullying siempre suceden a espaldas de los adultos, lo cual hace que sean identificadas por los estudiantes y no por los docentes. Por otra parte, la responsabilidad que tienen los maestros en la construcción del clima de aula puede ser un aspecto que influye en su percepción de la convivencia en comparación al experimentado por los estudiantes. Este resultado resalta la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales y ciudadanas de los estudiantes tanto para construir relaciones de cuidado, como para manejar los conflictos de forma constructiva y para detener sin agresión situaciones de abuso escolar o bullying de las que sean testigos.

En cuanto a la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, es de destacar que en la investigación del IDEP se haya incluido la indagación acerca de la existencia de relaciones de respeto entre docentes, entre docentes y acudientes, entre docentes y coordinadores, ya que estos son aspectos que muy pocas veces son tenidos en cuenta y que influyen de forma directa en el ambiente escolar. Queda abierta la necesidad de profundizar de forma cualitativa acerca de la convivencia de los adultos en la escuela, y de las necesidades de formación al respecto. Un avance importante es la conciencia actual sobre la necesidad de realizar abordajes pedagógicos planeados para lograr una convivencia pacífica.

Con respecto también a convertir los espacios donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes en ambientes de aprendizaje propicios





para la convivencia, son importantes los resultados que señalan la necesidad de trabajar en aspectos relacionados con la paz estructural, por ejemplo, lo concerniente a espacios físicos de las instituciones educativas que propician la presencia de situaciones de agresión. Varios de estos mismos factores pueden ser temáticas para trabajar a través del enfoque de cultura ciudadana en la Cátedra para la paz, por ejemplo: "En las cartografías sociales llevadas a cabo se manifestaron inconformismos respecto al uso de las escaleras y pasillos, y las filas de espera del turno en la cafetería, en especial por parte de los estudiantes de primaria (por ejemplo en los colegios El Rodeo y Gustavo Restrepo), pues los estudiantes mayores, de secundaria, empujan y maltratan" (Vargas, 2018 p.10).

Varios resultados de la investigación hacen pensar en la transmisión de pautas culturales negativas que se ven reflejadas en la convivencia en el contexto escolar: "Al preguntarles sobre el tema del bullying al interior del colegio, las niñas respondieron que no había que dejarse, y que no había que ser "bobito", pues al "hacer fama", es decir construir una identidad basada en no poner límites, las personas del entorno se van a acostumbrar a burlarse o aprovecharse" (Vargas, 2018 p.21), aquí el problema se ubica en quien sufre la agresión, no en el contexto de maltrato ni en quien maltrata. Al respecto también algunos estudiantes de secundaria mencionan "el principio de no dar papaya", del cual se puede hacer el mismo análisis. Esto hace pensar en qué tanta apropiación se tiene de la Ley de convivencia escolar en la que la promoción y la prevención deben ser planeadas de forma concreta para transformar este tipo de creencias y propiciar mayores desarrollos a nivel de lo moral fundamentados en el respeto de los derechos humanos.

Junto con lo anterior, los resultados de la investigación señalan varios aspectos que dan ideas acerca de intervenciones pedagógicas que se podrían desarrollar. Es indispensable promover el pensamiento crítico de los estudiantes





de tal forma que esto permita transformar creencias que legitiman el uso de la agresión. También es necesario propiciar más contactos entre estudiantes de primaria y secundaria: "En general, las conversaciones de los estudiantes de todas las edades señalan que hay poca interacción entre los estudiantes de primaria y secundaria, y si la hay pasa por encuentros en los que los más pequeños manifiestan que los mayores son groseros con ellos y son bruscos, mientras que los mayores afirman que los niños de primaria son descuidados" (Vargas, 2018 p.11). Es importante que desde la SED se identifiquen qué intervenciones pedagógicas se pueden desarrollar alrededor de estos y otros resultados.

Sobre la promoción y la prevención, aunque son términos tomados desde ámbitos de la salud, permiten identificar qué tipo de ser humano y de ciudadano se quiere formar, y a qué riesgos se debe responder a través de la educación, respectivamente. A propósito de la prevención, la investigación también muestra que la convivencia escolar en nuestro contexto está complejizada por varios factores. Entre estos factores están los fenómenos de delincuencia como por ejemplo el microtráfico, sería importante identificar con nuevos estudios ¿cuál es la relación entre microtráfico y el manejo agresivo de los conflictos, y el bullying o acoso escolar? Otros factores, son aquellos aspectos que no son muy tenidos en cuenta, y que influyen en el clima escolar, por ejemplo la estabilidad de los docentes en una institución: "...en el colegio El Rodeo parece incidir positivamente el hecho de que tiene un tamaño manejable y, sobre todo, una estabilidad en el cuerpo docente que posiblemente facilita el fortalecimiento del tejido de la comunidad educativa en su conjunto" (Vargas, 2018). Las investigaciones internacionales dan luces sobre los componentes del clima escolar y de aula, pero los aspectos particulares de nuestro contexto necesitan ser determinados y tenidos en cuenta para su promoción.





Cátedra de Paz

Frente a los problemas de convivencia que aún persisten en las aulas y en las instituciones educativas, y con el propósito de crear y fortalecer una cultura de paz, respeto a los derechos humanos, el autocuidado y el cuidado de lo público, la confianza en los demás y en las instituciones, el conocimiento y cumplimiento de las normas, la participación y el desarrollo sostenible para contribuir al bienestar y calidad de vida de la población, la Cátedra de la Paz establecida en la Ley 1732 de 2014 tiene un enfoque de cultura ciudadana (PSE, p.88) para la SED.

Desde el Plan Sectorial se espera que los establecimientos educativos de preescolar, básica y media incorporen la Cátedra de la Paz dentro de sus planes de estudios y que esto se haga desde el marco de su autonomía institucional y del reconocimiento de lo que ya vienen haciendo en este sentido. Con ello, se busca que la cátedra se integre a la planeación curricular de cada uno de los grados (o grupos de grados) (PSE, p.88).

En el marco del Plan de Desarrollo "Bogotá Mejor para Todos", la ciudad ha querido enfatizar la construcción de paz desde la transformación cultural, entendiendo la necesidad de que las actitudes, valores y comportamientos (que conforman el conjunto de competencias o capacidades) transciendan el ámbito individual, y generen procesos colectivos de apropiación. La Cátedra de paz, lejos de ser una asignatura más, responde la necesidad de desnaturalizar la violencia en una sociedad y generar condiciones que dignifiquen a todos sus miembros, a partir del reconocimiento y respeto de los derechos humanos. la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana privilegia las relaciones sociales como herramienta de formación mutua y aprendizaje colectivo.



Además del énfasis en la coherencia entre normas formales e informales, la cultura ciudadana como enfoque para la Cátedra de Paz invita a tener otros tres elementos presentes en la implementación de esta cátedra: 1) Foco en los comportamientos y no en los contenidos. 2) Foco en buscar la transformación de la manera en que se percibe al otro para construir relaciones pacíficas y desmontar las justificaciones para desobedecer la ley. Y, 3) Foco en la auto y la mutua regulación como ejercicio de corresponsabilidad en el proceso de formación de ciudadanía²⁰. En el Plan Sectorial se agrega que se buscará que las iniciativas alrededor de la Cátedra de la Paz se reenfoquen desde las competencias ciudadanas y se articulen con las competencias socioemocionales a través de procesos de formación y acompañamiento para su apropiación.

Se espera que la Cátedra de la Paz con enfoque de cultura ciudadana se implemente en todos los establecimientos educativos distritales durante el cuatrienio. En 2016 llegará al 8 % de las instituciones; en 2017 al 39 %; en 2018 al 72 %; y al 100% en 2019 (p.89). Según los resultados de la investigación parece que los colegios han tomado la cátedra en concordancia con una interpretación reducida de la política pública, los resultados indican que la han asumido como una cátedra más sin que en realidad haya profundización en la construcción de paz desde los diferentes estamentos de gestión de las instituciones educativas.

Los resultados muestran que no es claro que las alternativas metodológicas de la cátedra estén basadas en el desarrollo de competencias o de capacidades, las temáticas parecen no ser significativas para algunos estudiantes. Parece haber tenido casi un nulo impacto el material del Ministerio de Educación para apoyar el desarrollo de la Cátedra (orientaciones, desempeños y secuencias didácticas, 2016). Además, en la investigación del



²⁰ Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito y Corporación Visionarios por Colombia (2018). Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de Cultura Ciudadana.



IDEP se llama la atención sobre aspectos fundamentales como la evaluación de los aprendizajes de la cátedra para la paz. Es muy importante pensar cómo desde las instituciones educativas podrían evaluarse estos aprendizajes.

Es poco el tiempo de implementación de la cátedra, quizás ha habido improvisación para focalizar sus contenidos, además no son claros los principios pedagógicos y las metodologías más pertinentes: "Pues el tema sí lo hemos visto, nos lo explican en la clase de ética, pero no lo interactuamos, no lo ponemos a funcionar en nuestra vida cotidiana" (Estudiante M, Grado 9°) (P.40). Sugerencias de temáticas, principios pedagógicos y metodologías quedaron plasmados a manera de ejemplo en el material de la cátedra del Ministerio de Educación el cual consta de orientaciones, desempeños y secuencias didácticas, de igual forma en la guía de la propuesta de cultura ciudadana para la cátedra de la paz de la SED son claros los enfoques y las metodologías.

Las guías elaboradas para orientar a los establecimientos educativos en la implementación de las políticas están muy bien estructuradas, sin embargo son insuficientes, es indispensable que estén acompañadas de formación, seguimiento, evaluación, o incluso de la conformación de grupos de estudio apoyados por la SED al interior de las instituciones educativas para lograr su puesta en práctica. Es importante tener en cuenta que a través de la Cátedra para la paz también se puede hacer promoción -está pensada como forma de prevención en el plan sectorial-, y que la Cátedra por sí misma no es suficiente para hacer prevención, se puede constituir en una de las estrategias para prevenir varios factores de riesgo, pero no debe ser la única iniciativa que se emprenda en la Institución Educativa para este fin.

Para dar a la cátedra para la paz su verdadera dimensión se la puede pensar desde la política pública como un espacio propicio para la innovación,





aunque se llama cátedra, la política es lo suficientemente amplía como para que la creatividad se refleje en los planes que se estructuren para hacerla realidad en las Instituciones Educativas en espacios flexibles y diversos. La cátedra debe estar articulada a los planes de convivencia en las que se proyectan las acciones tanto de promoción como de prevención para la convivencia y la construcción de paz.

Mejoramiento de los Entornos Escolares

En el Plan sectorial el mejoramiento de los entornos escolares no se limita a un tema de seguridad ciudadana, sino que busca fortalecer un conjunto de redes que se tejen dentro y fuera del establecimiento educativo, esto es muy importante ya que representa la necesidad de hacer conexiones efectivas con la comunidad. Esto se logra con la participación de los padres de familia, la comunidad y distintas entidades del orden local, distrital y nacional, para proteger los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos y propiciar el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales de niños, niñas y adolescentes, a partir de nuevas formas de interacción para la construcción de paz (PSE, p.131).

El Programa integral de mejoramiento de los entornos escolares se enmarca en el Sistema Distrital de Convivencia Escolar y facilita la integración del establecimiento educativo con el entorno, al aprovecharlo como escenario para el desarrollo de las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas de los estudiantes y del proyecto educativo de la escuela, la generación de cooperación interinstitucional, la promoción de iniciativas locales para el fortalecimiento institucional y el compromiso colectivo con el adecuado desarrollo de la vida escolar (PSE, p.131).

La meta propuesta en el Plan Sectorial para los cuatro años de la presente administración es mejorar, de manera prioritaria, los entornos inmediatos de 30





establecimientos educativos oficiales del Distrito. Para lograrlo piensan ejecutar estrategias en alianza con colectivos, organizaciones sociales y entidades públicas y privadas, encaminadas a fortalecer la apropiación de los territorios, así como propiciar el empoderamiento de la comunidad educativa y aquella que rodea a los establecimientos educativos, para que impacten el espacio físico y se generen transformaciones en el tejido social. El mejoramiento de los entornos a nivel físico es fundamental y la investigación muestra que en este sentido ha habido avances no contundentes, pero sí considerables. El trabajo para mejorar las relaciones con la comunidad circundante, aunque es visible debe también reforzarse, no solo con respecto al mejoramiento de los entornos sino en cuanto a su potencial para desarrollar competencias ciudadanas. Llama la atención cómo en algunos barrios el colegio en vez de ser fuente de satisfacción es motivo de rechazo, esta es una situación que se debe atender a través de estrategias puntuales, como por ejemplo abriendo las puertas de la escuela a la comunidad, realizando proyectos que beneficien a la comunidad o que respondan a sus necesidades, replicando experiencias exitosas, entre otras.

Desde otra óptica, en cuanto a mejorar los entornos, la educación hacia el uso responsable de internet cobra cada vez más importancia y es un aspecto en el que debe hacerse mucho más énfasis, por ejemplo en los casos de agresión por internet y de noticias falsas, en donde el pensamiento crítico, la identificación de consecuencias, la metacognición y la generación de alternativas deben ser desarrolladas para contrarrestar estas situaciones, no solo con los estudiantes, esto debe ser una meta común para toda la comunidad educativa. También la propuesta de autorregulación y de regulación social del enfoque de cultura ciudadana puede ser pertinente al respecto.

Llama la atención que, por lo menos en los colegios participantes, no se mencionan los esfuerzos que está haciendo el Distrito para contar con entornos escolares más seguros y para establecer relaciones con la comunidad. Es





importante el hecho que en todos los ciclos se perciba la propia aula como el espacio más seguro, y también que los estudiantes en un alto porcentaje afirman que en el colegio les han hablado acerca de cómo evitar riesgos en Internet.

Con respecto a las riñas y peleas entre estudiantes del colegio y con estudiantes de otros colegios, en general fuera de las instalaciones educativas, éstas también son asunto de las instituciones educativas. Se deben trabajar de forma directa la temática de los conflictos entre grupos en el contexto escolar, los cuales por lo general asumen un carácter mixto: virtuales y presenciales, es necesario preparar a los estudiantes como terceros para que, cuidando de su propia seguridad, puedan buscar ayuda de los adultos cuando se enteran de que va a haber una pelea. También el papel de los terceros tiene relación directa con la escalada y desescalada de los conflictos: "Respecto a las peleas entre los estudiantes, por ejemplo, varias chicas y chicos manifestaron la emoción que se siente o hacer parte de ciertas peleas, o ser espectadores: "En el parqueadero uno siente adrenalina, cuando va, se van a pelear" (Vargas, 2018 p.146). Es necesario desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico e identificación de consecuencias frente a las creencias culturales que están en el trasfondo de estas afirmaciones.

Dos aspectos se pueden resaltar sobre el trabajo con entornos escolares, primero, la necesidad de realizar alianzas de arquitectura social; y, segundo, la pertinencia de desarrollar proyectos de cultura ciudadana, en especial en lo que tiene que ver con seguridad general y vial. La arquitectura social es la unión de organizaciones del estado y privadas, de empresas y comunidades en pro de un objetivo común, en la que todos realizan acciones que se refuerzan mutuamente para conseguir dicho objetivo.





Participación

Según el Plan Sectorial, durante el cuatrienio se adelantarían procesos de acompañamiento orientados a la consolidación del sistema de participación en sus tres niveles, por medio de actividades de sensibilización, de forma que todas las instancias realicen sus deliberaciones y tomen decisiones. Esto se efectuaría en el marco de un ejercicio democrático permanente sustentado en los principios de reconocimiento y respeto a los derechos humanos y a las diferencias, el bien común, el respeto a los puntos de vista de los demás, la comunicación asertiva, la empatía, la toma de perspectiva, el pensamiento crítico, la generación creativa de opciones y la consideración de las consecuencias derivadas de las decisiones.

Tendría especial atención las instancias conformadas por los estudiantes (mesas estamentales de estudiantes, consejos estudiantiles y cargos de representación de personeros, cabildantes y contralores), con el fin de contribuir al afianzamiento de su formación democrática, ciudadana y política, con énfasis en el liderazgo colaborativo. Sobre estos aspectos no se cuenta con mucha información arrojada en la investigación.

Según los resultados se percibe avance en cuanto a la participación estudiantil, sobre todo en cuanto a sentir la libertad de exigir sus derechos y a la percepción de confianza para expresarse en el aula. Aunque esto no garantice que participen y que estén desarrollando las competencias para la participación, sí parece haber avances en cuanto a que haya un ambiente propicio para participar. Sin embargo, parece que se da más una participación académica que propositiva, crítica, argumentativa, etc.

Es evidente la necesidad de que la formación ciudadana salga de las aulas de ciencias sociales, el mismo clima institucional podría ser un ejemplo de democracia participativa, los resultados preocupan con respecto al reflejo de





las falencias de nuestra democracia real en el contexto escolar. En especial en la elección y gestión del personero estudiantil parecen reflejarse problemáticas que pueden superarse a través del desarrollo de las competencias para la participación y de la construcción de climas escolares democráticos.

Es pertinente señalar que los estilos de manejo de la disciplina como el autoritarismo aparecieron en los resultados, los estudiantes saben identificar los posibles obstáculos para la participación. Este es un aspecto que requiere de profundas transformaciones, pasar de estilos autoritarios a estilos democráticos, implica reconocer los derechos de niños, niñas y adolescentes, considerarlos interlocutores válidos, desarrollar como adulto las propias competencias de asertividad, empatía, negociación, creatividad y generación de opciones, entre otras.

Por otra parte, con respecto a la participación son muy importantes los análisis y resultados acerca de la percepción de libertad para participar por parte de los docentes de acuerdo con su formación: normalistas, licenciados, profesional no licenciado y profesional con postgrado -no se determina si hay licenciados con postgrado-. Se encontró que los normalistas son quienes perciben menor libertad para expresar sus opiniones y los licenciados mayor libertad. De igual forma son interesantes los análisis de este aspecto dependiendo de si los docentes son de planta o provisionales, percibiendo mayor libertad los que son provisionales.

Aunque en el plan sectorial se habla de promover la participación en los tres niveles, solo se cuenta con información a nivel de las instituciones educativas. A nivel Distrital y local se han hecho avances que es importante identificar y reconocer.





Alianza Familia - Escuela

La SED le apuesta al fortalecimiento de los vínculos entre la familia y la escuela como una estrategia que permite trabajar conjuntamente en torno a la garantía del derecho a una educación de calidad. En ella, niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad incrementan sus competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales, lo que les permite desarrollar sus potenciales, aprender a lo largo de la vida, ser felices y contribuir a la construcción de una ciudad que se reencuentra, se reconcilia y vive en paz.

Se busca robustecer y afianzar la relación entre la familia y la escuela mediante acciones y estrategias que les ayuden a reflexionar, resignificar y transformar sus pautas y prácticas de cuidado y crianza, específicamente en su rol como formadores primarios y acompañantes de sus procesos de aprendizaje. Asimismo, se promoverán estrategias para consolidar los espacios de participación de las familias, a fin de fortalecer su compromiso con los resultados de la calidad de la educación en una ciudad en paz.

La meta para los cuatro años de administración es acompañar al 30 % de los establecimientos educativos distritales en el fortalecimiento de sus respectivas escuelas de padres y madres de familia. Los resultados de la investigación no muestran los avances que se han realizado al respecto.

Es esperanzador observar en los resultados que hay maestros que comprenden lo que debe ser una alianza familia – colegio, que tiene una proyección más allá de las mutuas culpas y quejas: "Realmente como romper ese puente que no sea como tan tajante hasta dónde llego yo como profesora, hasta dónde llega usted como papá sino como vamos a empezar a integrarnos, como vamos a empezar a mirar que el espacio del colegio también es un espacio para los papás (Maestra, Primaria)" (Vargas, 2018 p. 166).





Es importante resaltar uno de los aspectos comentados por una docente, y es la necesidad de que los maestros sean preparados y formados para crear la alianza familia – escuela, la cual para que sea afectiva y efectiva debe ser planeada. Muy interesante el resultado con respecto a la necesidad de que directivos docentes y docentes desarrollen habilidades de comunicación asertiva y de empatía para optimizar la relación con los padres, esto representa un paso adelante más allá de la queja y culpabilización que ha caracterizado la relación familia – escuela.

Lo que se entiende como alianza familia-colegio en los resultados en realidad no es una alianza: "En mi colegio, pues la convivencia no es muy buena, allá se realizó digamos un acuerdo con padres de familia, con dos normas específicas, y es que los niños que se encuentren armas o sustancias psicoactivas pues de una vez son retirados de la institución. Al comienzo del año siempre con todos los padres que llegan se realiza un acta donde pues ellos manifiestan estar de acuerdo con, digamos con esta norma y pues a medida del tiempo, digamos ha dado mucha efectividad, porque siempre que hay un niño por ahí, a veces sin necesidad de que surja un problema, digamos el que se encontró una navaja, el que llevaba una navaja solamente porque considera que su seguridad y de pronto que se le cayó, igual se le realiza el procedimiento y pues digamos que se vincula mucho a la familia en eso, para evitar justamente que haya esos problemas (Maestro, Secundaria, C. El Rodeo)" (Vargas, 2018 p.14). Esto no ejemplifica una alianza sino una situación que debe ser aceptada por los padres, la alianza se daría al tener la meta común de disminuir o evitar el consumo de Sustancias Psicoactivas -SPA- y hacer planes conjuntos de educación para conseguirlo. Por otra parte, algunos resultados muestran la importante labor que pueden desempeñar los colegios con los padres y en general con las familias.

La guía para construir alianzas familia-escuela de la SED debe socializarse y acompañar su implementación, la alianza parte de establecer





vínculos caracterizados por la corresponsabilidad, en donde la definición de metas comunes es un punto de partida para construir planes conjuntos para llegar a su consecución. En los resultados referentes a la familia se nota el desconocimiento de la guía, esto es natural ya que es una guía que se publicó en febrero de este año. A través del establecimiento de la alianza se podría responder a situaciones como: "...cuando llegan a reclamar por algo, siempre es con vocabulario fuerte, igual, así tratan a los niños porque nos hemos podido dar cuenta, uno a veces prefiere no dar una queja porque resulta que, lo van a golpear, o lo van a tratar con groserías todo el tiempo, entonces uno dice, pero ¿qué?, ¿qué están haciendo?, o sea, es peor lo que están haciendo para corregir. Entonces mejor no digo nada, o sea en mi caso, yo prefiero a veces dejar de decir y tratar de solucionar con el niño en el aula (Maestra, Educación inicial)" (Vargas, 2018).

Relaciones Entre Sector Oficial y Privado

La SED promoverá intercambios pedagógicos entre colegios, profesores y estudiantes de los sectores oficial y privado, con el fin de generar procesos de reflexión y mejoramiento de la calidad de la educación de la ciudad. Dentro de las áreas de cooperación y trabajo conjunto se encuentran experiencias pedagógicas, de liderazgo, clima, convivencia y entornos escolares, además de Simonu (Simulación del modelo de Naciones Unidas) (PSE, p.143).

Se fomentará el trabajo en red de docentes de los dos sectores para la transferencia de buenas prácticas. Para tal fin, se pondrá a disposición de ellos y los directivos de la ciudad los espacios de encuentro, físicos y virtuales, que se crearán en el marco de la red y de los Centros de Innovación del Maestro. Igualmente, se promoverá el trabajo entre pares rectores de los dos sectores y del mismo sector privado, en torno a modelos de liderazgo educativo que permitan contribuir a la solución de problemáticas comunes y el desarrollo de procesos de mejoramiento institucional (P.143).





Es necesario apoyar el establecimiento de este tipo de alianzas. ¿Cómo consolidar alianzas en las que haya equidad y relaciones horizontales entre los sectores oficial y privado? Se debe tener claridad acerca de los propósitos de dichas alianzas. Quizás la identificación de objetivos comunes en los que los dos tipos de instituciones puedan aportar y desarrollar sea una forma de lograr dicho objetivo, de igual forma, la realización de proyectos conjuntos en los que se unan experiencias y conocimientos pueden ser un buen camino para promover las relaciones y mutuo aprendizaje de instituciones públicas y privadas.

Por último, quiero mencionar la necesidad de incluir en las voces de los protagonistas de la educación a los funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito, ellos pueden relatar qué se ha hecho y que se está haciendo para responder a las metas del Plan Sectorial, y para hacer realidad las políticas públicas.





Aportes a los hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación: Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

Por: Marcela Villegas Patiño

El objetivo del presente documento es realizar aportes al informe del análisis triangulado de los resultados de la indagación sobre la categoría de Cátedra de Paz, del Plan Sectorial – Línea Educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz.

Consideraciones iniciales

Existen varias lentes a través de las cuales se captura un instante de la realidad. La lente que he venido ajustando y que aún sigo construyendo, se enraíza en el "Pensamiento Complejo", las "Epistemologías del Sur" y la "Paz Cotidiana".

La complejidad en Morin, propone un horizonte epistemológico para organizar el pensamiento, posibilitar la emergencia de una manera histórica de ser y abrir oportunidades para pensar y comprender el mundo de la vida, a través, del reconocimiento de los múltiples vínculos - distinguir pero no aislar -, identificar la tensión permanente entre un saber no segmentarizado, no disgregado, no reduccionista, y la certeza de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento o aproximación a la realidad.

Por otra parte, se resalta la importancia de evidenciar el diálogo entre miradas que en un momento dado pueden ser complementarias y en otro antagónicas. Como diría Morin: "La dualidad en el seno de la unidad", porque la realidad está compuesta de contradicciones, tensiones que son parte del todo y que no podemos dejar de verlas o forzarlas a pertenecer a una lógica binaria,





para "poder" legitimar la comprensión de la realidad que interesa, desde una perspectiva lineal, taxonómica y fragmentada.

Así mismo, las reflexiones expuestas en el presente documento pretenden reconocer los contextos en los que surgen las indagaciones y su relación con los procesos educativos, en los cuales confluye una perspectiva híbrida de "desarrollo".

La categoría Cátedra de Paz (CP), se ubica en el Eje de Promoción, en el Componente: Implementación de la CP con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar, y en la categoría de análisis de Convivencia Escolar. Esta estructura dentro del Plan Sectorial²¹, en sí misma, sitúa la reflexión en el marco de la cultura ciudadana, clima escolar y convivencia escolar, lo cual pone de presente un reto amplio y complejo de alcanzar. Se supondría que las estrategias a través de las cuales se pretende lograr dicho objetivo serán igualmente potentes, sin embargo, tanto las apuestas técnicas como presupuestales son incipientes para la magnitud de la propuesta.

Así mismo, presentan como Meta: "100% de IED con el Plan de Convivencia actualizado, ajustado y fortalecido para el reencuentro, la reconciliación y la paz".

Reflexiones sobre la Cátedra de Paz en los contextos escolares

El documento de hallazgos, presenta el análisis de esta categoría/componente, a través de dos componentes: la Implementación de la Cátedra de Paz y su transversalización. Teniendo en cuenta lo anterior, realizaré los aportes a partir de dos elementos centrales a la CP: Por una parte, en el marco de la implementación de la Cátedra de Paz, aportaré desde



 $^{^{21}}$ Plan Sectorial 2016 – 2020. Hacia una ciudad educadora. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Bogotá mejor para todos. 2017



el análisis del decreto reglamentario, considerando que lo expresado en el Plan Sectorial es insuficiente; y por otra parte, en lo referente a la transversalización, abordaré algunos conceptos que considero necesario explicitar en el informe de seguimiento.

Legislación Decreto 1038 de 2015²²

Principios

- La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (Constitución colombiana).
- El estudio de la Constitución del 91, es de obligatorio cumplimiento.
 (Constitución colombiana.
- Fines de la educación: "La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación" (Ley 115 de 1994).
- Enseñanza obligatoria: "La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos".
- Carácter obligatorio de la cátedra de paz y señala que dicha asignatura se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas, de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes.
- Articulación con otras instancias como: "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar", creado por la Ley 1620 de 2013, que tiene varios



²² Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra Paz. Presidencia de la república de Colombia, 2015



objetivos, entre el que se destaca en su artículo 4.3: "Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias.

Objetivo: "La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución"²³.

En el informe²⁴, se presentan los diferentes abordajes que en las IE realizan en razón de la CP: en unas IE se desarrolla la cátedra de paz a través de temas como el proceso de paz, en otras IE está incluido en el Área de Sociales, Filosofía y Ciencias Políticas, o se incluye en la clase de convivencia. En una IE, la CP sólo se desarrolla en los grados superiores (9°, 10° y 11°), a través de la participación en encuentros, foros, congresos, entre otros. También se afirma que la Cátedra de Paz, depende de cada maestro que tiene la responsabilidad de desarrollarla.

En ningún relato se identifica que existe una reflexión o armonización con el objetivo de la CP expuesto en el decreto, en el entendido que el Decreto 1038 de 2015 regula la Cátedra de Paz como disposición del poder ejecutivo, por tal razón, debería ser tenido en cuenta tanto en el Plan Sectorial, como en las propuestas que emergen en las IE,



²³ Ibid

²⁴ Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. – IDEP-. Sistema de seguimiento a la política educativa Distrital en los contextos escolares. SISPED, fase3. Hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. Pág. 29 – 32. 2018



bien sea para apropiarlo, transformarlo o cumplirlo, de cualquier modo es el primer referente para la educación pública y para las entidades que las regulan. Más bien da la impresión que la comprensión sobre esta es parcial y aparece en el escenario educativo de manera fragmentada. Adicionalmente, en el Plan Sectorial se afirma²⁵: "Frente a los problemas de convivencia que aún persisten en las <u>aulas</u> y en las <u>instituciones educativas</u>, y con el propósito de crear y *fortalecer una cultura de paz*, respeto a los derechos humanos, el autocuidado y el cuidado de lo público, la confianza en los demás y en las instituciones, el conocimiento y cumplimiento de las normas, la participación y el desarrollo sostenible para contribuir al bienestar y calidad de vida de la población, la Cátedra de la Paz establecida en la Ley 1732 de 2014 tendrá un enfoque de cultura ciudadana.

En mi criterio las apuestas por la construcción de culturas de paz son incipientes. El enfoque de cultura ciudadana, es insuficiente para alcanzar todo lo expuesto, pero lo que llama la atención es que el plan considera que la cultura de paz es diferente o por lo menos no contiene el respeto a los DDHH, el autocuidado y el cuidado de lo público, la confianza, la regulación social a través de normas, la participación y el desarrollo sostenible. ¿Qué entenderá la Secretaría de Educación por cultura de paz?

En los relatos de los participantes, se observa que los principios del decreto citado, no son suficientemente explícitos, como para ser identificados como los pilares orientadores de la concepción y fines de la CP. En primer lugar, su carácter obligatorio, no se cumple, ya que si el profesor falta o deja de pertenecer a una IE, esta pierde continuidad. En segunda instancia, se evidencia la poca claridad frente a la educación como generadora de consciencia, transformación cultural y constructora de una



²⁵ Plan Sectorial 2016 – 2020. Hacia una ciudad educadora. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Bogotá mejor para todos. Pág. 88. 2017



sociedad más democrática, sostenible, justa, solidaria, pacífica y digna. Por último, se observa que la apuesta por la cátedra de paz, no está vinculado al Sistema Nacional de Convivencia Escolar, ni a los Proyectos transversales como Eduderechos, Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y Educación para el desarrollo sostenible, entre otros.

En este contexto, la SED como mínimo podría garantizar las siguientes acciones:

- Proveer a las IE de lineamientos generales, que permitan explicitar lo
 que entiende por CP y promover una mayor comprensión sobre los
 principios de la normativa sobre CP y estrategias concretas que
 apunten a alcanzar el objetivo planteado en el plan sectorial.
- En concordancia y complementariedad con las disposiciones nacionales, precisar las estrategias a través de las cuelas el sector educativo distrital pretende dinamizar los espacios educativos de niños, niñas y adolescentes (NNA) en ambientes de aprendizaje para la convivencia y la construcción de paz. Se sugiere fortalecer capacidades a docentes y directivos docentes tanto en la norma sobre CP, como en educación para la paz; así mismo, realizar asistencia técnica a las IE, con el fin de construir de manera participativa, los pilares sobre los cuales se basará el reencuentro, la reconciliación y la paz en las comunidades educativas de Bogotá, de acuerdo a las condiciones de cada contexto; por último, realizar mesas de trabajo con los directivos docentes, para definir rutas que articulen la cátedra de paz con el PEI, el SNCE y los Proyectos Transversales que las IE desarrollan.
- Seleccionar experiencias significativas, que visibilicen apuestas conceptuales, éticas y pedagógicas en la promoción de culturas de paz. Además que demuestren armonización en cuanto a los principios





y el objetivo que cada experiencia plantea con las expuestas en el Decreto.

Estructura y contenido: "Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo" en los siguientes temas:

- Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
- Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.
- Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3° de la Ley 99 de 1993.

Al mismo tiempo, deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas:

- Justicia y Derechos Humanos;
- Uso sostenible de los recursos naturales;
- Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación;
- Resolución pacífica de conflictos;





- Prevención del acoso escolar:
- Diversidad y pluralidad;
- Participación política;
- Memoria histórica;
- Dilemas morales;
- Proyectos de impacto social;
- Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales;
- Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Vale la pena mencionar que de doce temas definidos en el decreto, sólo se indagó por siete temas, a saber:

- Paz de Colombia
- Derechos Humanos
- Acoso escolar
- Medio ambiente
- Participación y ciudadanía

En la Gráfica No. 16 (pág 33)²⁶, los temas más abordados de acuerdo con las respuestas de estudiantes de básica primaria son DDHH y Medio Ambiente. Los y las estudiantes de básica secundaria (gráfica No. 17. Pág: 33)²⁷, los temas más trabajados son Memoria Histórica, Justicia y DDHH y Medio Ambiente.

En cuanto a las respuestas de los docentes (gráfica No. 19. Pág: 35), los temas más incluidos en los espacios educativos son: Manejo y Resolución de



²⁶ Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. – IDEP-. Sistema de seguimiento a la política educativa Distrital en los contextos escolares. SISPED, fase3. Hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. 2018.

²⁷ Idem



Conflictos, Diversidad y pluralidad, Medio Ambiente y Cuidado y autocuidado. Por otra parte, los y las coordinadoras (gráfica No. 20. Pág. 38)²⁸ afirman que los temas más incorporados son: Manejo y resolución de conflicto, Justicia y DDHH, Diversidad y pluralidad, Acoso escolar, Cuidado y autocuidado.

Los temas comunes en las respuestas de los diferentes actores escolares encuestados son: Justicia y DDHH y Medio Ambiente. Para docentes y coordinaciones los temas comunes son manejo y Resolución de Conflictos, Diversidad y pluralidad, Medio Ambiente y Cuidado y autocuidado. Estos resultados dejan la sensación que los temas emergen por problemáticas coyunturales que se presentan en los diferentes ámbitos educativos, excepto el tema de Medio Ambiente, que debe responder a los proyectos del área de ciencias naturales, proyecto transversal o a la apuesta del PEI.

Teniendo en cuenta lo anterior, pretender promover la construcción de culturas de paz, sin tener una apuesta ética, conceptual y pedagógica, promoverá un abordaje desarticulado del proceso, sus temas y dispositivos pedagógicos para alcanzar la construcción de culturas de paz.

En cuanto a la SED, parafraseando a Oscar Sánchez: "lo expuesto en el Plan Sectorial es una retórica vacía", en tanto no presentan claramente la ruta estratégica para transformar el discurso en praxis educativa y que esto realmente oriente el que hacer de las IE. Sin embargo, considero que sería posible construir culturas de paz de abajo hacia arriba, pero la dinámica cotidiana, los procedimientos operativos y el sin número de contingencias que debe resolver tanto directivas como docentes, no les es posible hacer un alto en el camino para repensar su quehacer y responsabilidad en la construcción de paz. Abrirse a la participación, soltar el control, aceptar lo colectivo y el cuidado de lo público, reconocer las diferencias y al mismo tiempo ser incluyentes, podría ser otro



²⁸ Idem



camino para que los diferentes actores de la comunidad educativa construyan conjuntamente una apuesta para consolidar la construcción de culturas de paz, así poco a poco se podría ir tejiendo una escuela comunitaria y transformadora en clave de paz.

Transversalización cátedra de paz

Culturas de paz. Los debates realizados entre el Ministerio de Educación Nacional, ONG Nacionales, ONG Comunitarias, Universidades y Organismos de Cooperación Internacional, entre otros, alrededor de la cátedra de paz, dejaron claro que No debía ser una cátedra, sin embargo, no hubo suficiente aceptación por parte del MEN, la propuesta fue proponer la construcción de culturas de paz como una apuesta transversal a las IE. En este sentido, se entiende que la mención a la "transversalización" de la cátedra de paz (CP), fue una salida rápida y diplomática a la tensión, en consecuencia, considero central aportar al Informe de la triangulación, desde el concepto de culturas de paz, por ser realmente transversal a la vida de una comunidad educativa. Así mismo, la construcción de culturas de paz, es abordada en el Plan Sectorial en el capítulo de calidad educativa, la SED plantea como una estrategia la "Implementación de la Cátedra de Paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia escolar" se resalta²⁹:

La base de la cátedra de paz y de las culturas de paz, es la educación para la paz. Al respecto traigo una cita del informe (Pág. 39)³⁰:



²⁹ Plan Sectorial 2016 -2020. Hacia una ciudad educada. Alcaldía Mayor de Bogotá. 2017

³⁰ Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. – IDEP-. Sistema de seguimiento a la política educativa Distrital en los contextos escolares. SISPED, fase3. Hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. 2018



"... Por otra parte, respecto a la Cátedra de paz, se encontró un variado espectro de implementaciones en la práctica escolar de cada institución. En algunos colegios la Cátedra se desarrolla casi como una asignatura, o al menos como un apartado específico dentro de un área; en otros casos se evidencia una comprensión más amplia de la Cátedra, relacionada con la transversalización de sus contenidos en diferentes áreas o a través de la realización de proyectos institucionales concretos (no obstante, aún es generalizada la concepción de la Cátedra como una responsabilidad exclusiva del área de ciencias sociales, sobre la cual hay voces a favor y voces en contra); y por último, se encuentran los casos en los cuales la institución escolar desarrolla diversas articulaciones de temas abordados en la Cátedra con proyectos e iniciativas interinstitucionales, dentro de las cuales se destaca el proyecto Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá, dedicado al fortalecimiento de habilidades en los estudiantes para el manejo y resolución de conflictos escolares"

En primer lugar, la educación para la paz se propone resistir desde una mirada crítica a la reproducción educativa de las injusticias, la violencia, la discriminación y exclusiones producidas por las estructuras y las formas institucionalizadas de relación, interacción social, que se han naturalizado y que hacen parte de la cultura educativa.

En segunda instancia, la Edupaz, de acuerdo con Lederach, debe promover la construcción de alternativas pacíficas para transformar los conflictos, las diferencias y/o las tensiones de la comunidad educativa en su totalidad, pero con un especial énfasis en las nuevas generaciones. Es así como la Edupaz, acompaña los procesos pedagógicos mediante los cuales NNA encuentren formas más adecuadas, no violentas, para abordar los conflictos, las desigualdades y las exclusiones. Teniendo en cuenta esta consideración, la Edupaz no es una sumatoria de temas o de fórmulas que





los y las estudiantes deben aprender. Empieza por generar espacios en los que se reflexiona, comprende la complejidad de las problemáticas en un contexto particular, identifica las apuestas éticas en el marco del buen vivir y crea "alternativas pacíficas" para abordar dichas problemáticas.

En tercer término, la Edupaz recoge de la investigación sobre la paz, una concepción positiva. Dentro de los varios paradigmas desde los que se puede definir y comprender la Educación para la Paz, Jarés³¹ propone el modelo crítico-conflictual-noviolento. Esta concepción de la Educación para la Paz se realiza desde la Teoría Crítica de la Educación. Se realiza una crítica al concepto negativo de paz y se fomenta el positivo. De este cambio conceptual se consideran dos ideas relacionadas con la paz positiva, ya no será la paz ausencia de conflicto, sí ausencia de violencia. En consecuencia del legado de la noviolencia, la teoría crítica de la Educación y la investigación para la Paz concibe el conflicto como un proceso humano, necesario y positivo para el crecimiento de las personas y los cambios sociales.

Lederach (1984)³², afirma que se aprende que el conflicto no es positivo ni negativo por sí solo, sino que está en función de la manera como lo regulemos, puede ser por medios pacíficos o violentos. Así mismo, considera que el conflicto es el núcleo principal de la educación para la paz y su resolución no violenta, entonces el conflicto no está exclusivamente ligado a las riñas, agresiones o discusiones entre personas o grupos, un conflicto puede ser la apropiación y uso del espacio público, la sostenibilidad ambiental y la minería, por ejemplo.



³¹ Jarés, Xesús R. Educación para la paz. Su teoría y práctica. Madrid. 1191. En Universidad Autónoma de México. Convergencia revista de Ciencias Sociales. 2003

³² Lederech, John Paul. Educar para la paz. Barcelona. 1984. En En Universidad Autónoma de México. Convergencia revista de Ciencias Sociales. 2003



En cuarto lugar, desde este enfoque, la educación para la paz implicaría la paz positiva y el abordaje creativo del conflicto, la utilización de métodos socioafectivos, no neutral respecto a valores y orientada a la transformación de las estructuras violentas, hacia la acción y cambio social. La acción educativa, por tanto, integrada a su medio. Se propone un enfoque de la educación para la paz realista y posible, que atraviesa la vida de la escuela. Es así como, la responsabilidad del profesor y directivo, sería el de un investigador y analizador su propia práctica cotidiana con el fin de mejorar su forma y metodología, y siempre comprometido con los valores de paz. Es necesario que la construcción de paz haya interpelado la experiencia vital y su labor educativa. Educar para la paz exige un compromiso por parte del educador dentro y fuera del aula, de lo contrario, se arriesga a caer en un discurso vacía.

En este marco comprensivo, la transversalización de la cátedra de paz, expuesta por los y las participantes de la investigación, que a continuación refiero, no evidencian alguna apuesta por la Edupaz (pág. 39 -44)³³:

- "En los casos en los que la Cátedra de paz se desarrolla como una materia, ésta se inscribe en general en el área de sociales, lo cual a veces limita el potencial para trabajar en proyectos que transversalicen las temáticas desde una perspectiva holística y, con mucha seguridad, más crítica". También se incluyen en los proyectos de sociales, en contra-jornada como es el caso de la IE Marsella.
- "...el colegio rural Las Mercedes, que la ha incluido dentro de su trabajo con el modelo de Escuela Nueva Activa, sobre todo en el



³³ Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. – IDEP-. Sistema de seguimiento a la política educativa Distrital en los contextos escolares. SISPED, fase3. Hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. 2018



abordaje de la formación ciudadana." Además, se plantea: Pues digamos que es un tema transversal, hasta el momento no tenemos una cátedra específica, digamos que hay, en este momento, un proyecto de la misma en apoyo con la Secretaría de Educación y el proyecto de convivencia y el plan institucional de convivencia, en donde uno de los ejes centrales es la cátedra de paz. Sin embargo, hay varios aspectos que se vienen trabajando dentro del desarrollo de las asignaturas y dentro del trabajo que se hace directamente desde orientación escolar: en escuelas de padres, en talleres particulares que se adelantan con los estudiantes y con los docentes".

- "En el colegio Panamericano los docentes expresan: Si, nosotros pues lo de la paz más o menos se fija en una forma transversal, se van involucrando los diferentes proyectos, ya sea PRAE, ya sea género, ya sea desde comunicación, entonces pues eso se maneja generalmente y se hacen talleres con padres de familia para las reuniones, para darles más orientación".
- "En el colegio si tenemos cinco aprendizajes para la vida, que son evaluables en todas las dimensiones y en todas las áreas, son cinco cosas que el niño debe ganar puntos para tener la nota completa. Entonces uno es aprender a respetar y en ese respetar está el aprender a tratar bien al otro, aprender a cuidar su cuerpo, puntualidad, todo lo que tiene que ver con uniforme y todo lo que tiene que tener con el cuidado del medio ambiente. Entonces desde preescolar les estamos diciendo "no, es que mire hay cinco puntos que tu papá y tú nos ayudan a tener y son fáciles desde que tu respetes, desde que tu cumplas" ¿sí? Y los otros ya son los cinco puntos de los aprendizajes de conocimiento, entonces eso hace que todas las áreas estemos tratando de que se formen como personas".
- "Varios colegios se realizan eventos como un día para abordar el tema de la paz".





 En otras IE, la transversalización se relaciona con los proyectos interinstitucionales como el HERMES de la Cámara de Comercio. Así como, el de SURA, Programa de Convivencia, competencias socioemocionales y educación sexual. Además mencionan el trabajo en educación sexual, con la casa de igualdad de oportunidades para la mujer.

La educación para la paz y la construcción de culturas de paz no son mencionadas en los relatos. Las narrativas permiten comprender que se realiza una transversalización en diferentes ámbitos: área de sociales, proyectos pedagógicos y programas interinstitucionales. Sin embargo, emergen preguntas por la comprensión que existe sobre la educación para la paz, relevante y pertinente en tanto, les permitiría acordar un horizonte común en cuanto a la concepción de ser humano, desarrollo, no violencia y pedagogía, entre otras. Incluir en los fines, estrategias y proyectos educativos institucionales la Edupaz, proporcionaría, tejer un entramado hacia las culturas de paz.

Felipe Macgregor, Reichmond, Lederach, Escobar, plantean ampliamente cómo la construcción de paz, puede iniciar, no de manera deseable, por una ley, una política pública, unos acuerdos de paz, lo que se denomina cultura de paz desde arriba. Sin embargo, este esfuerzo no es suficiente para cimentar las culturas de paz, es necesario que en lo local, desde la cotidianidad se consolide la paz, de abajo hacia arriba. En los relatos es evidente, que los docentes, directivos docentes y estudiantes, están más centrados en resolver el tema del carácter obligatorio, decretado, que en el verdadero sentido que tiene la construcción de culturas de paz.

Entonces que se entiende, desde la perspectiva expuesta, por culturas de paz:





- Las culturas de paz son múltiples, se construyen desde universos simbólicos diferentes y responde a imaginarios sociales instituidos e instituyentes plurales. Su fuerza se define en lo local.
- Existen muchos caminos para tejer culturas de paz, su punto de partida es la lectura de contexto participativa, crítica e histórica. Lo local cotidiano recobra vida y la diferencia se hace evidente. Las comunidades tienen procesos diferenciales, no es igual el microtráfico en Bosa que el microtráfico en Usaquén, su legitimidad, operación y lógica son diferentes. Cada contexto debe ser aprehendido de manera diferencial. No existe una única manera de construir culturas de paz, por ello se mencionan en plural.
- El reconocimiento de la alteridad³⁴ es constitutivo a las culturas de paz. Para Emmanuel Levinas el "otro" tiene costumbres, tradiciones e imaginarios diferentes a las del "yo": por eso forma parte de "ellos" y no de "nosotros". La alteridad implica ponerse en el lugar de ese "otro", alternando la perspectiva propia con la de los demás, representa una voluntad de entendimiento que fomenta el diálogo y propicia las relaciones pacíficas. "Si hay voluntad de alteridad, la integración podrá ser armónica, una persona podrá respetar a otra, un pueblo a otro, y ese diálogo, enriquecerá a ambos"³⁵, en contraposición, si no hay alteridad, la persona o el colectivo más fuerte domina al otro, en consecuencia terminará por imponer sus creencias, esto hace que las culturas se resistan a la paz.
- Las culturas de paz se construyen en la praxis³⁶. "Si bien el análisis de la praxis humana en general, coincide en señalar que no toda praxis es liberadora, sino que existen unas opresoras, homicidas y alienantes. En este sentido, la construcción de las culturas de paz



³⁴ Richmond, Oliver. Resistencia y paz postliberal. En Revista Relaciones internacionales, num. 16, febrero de 2011.

³⁵ Idem. (pg. 731)

³⁶ Idem



como realidad histórica está afectada por esta ambivalencia de la praxis; la construcción de culturas de paz bien pueden ser instrumentos de ideologizaciones funcionales de prácticas opresoras o de herramientas para la liberación"³⁷. Si la construcción de culturas de paz en la praxis se potencia, dejaría de ser un mecanismo de control del estado y de la política internacional. Es un fundamento no-dogmático, ni etnocéntrico, ni historicista, en el sentido lineal, es un proceso relativamente autónomo que construye en los colectivos"³⁸.

• La producción de vida³⁹ construye culturas de paz y viceversa. La toma de consciencia de NNA para entretejer una comunidad y constituirse en una subjetividad emergente, capaz de generar nuevos derechos, necesariamente pasa por romper con el individualismo: "sálvese quien pueda" o "viva quien pueda vivir". La comprensión propuesta significa un retorno del sujeto viviente, corporal, intersubjetivo y práxico, toma mayor sentido en tanto el sujeto se hace sujeto por la afirmación de su vida (producción de vida) y a su vez esta subjetividad se complementa con la afirmación de la vida del otro.

Reflexiones finales

En estas batallas emerge la posibilidad de las culturas de paz, en las cuales, las agencias locales de las comunidades educativas desde la cotidianeidad, los derechos, las costumbres y los vínculos son reconocidos como "redes de significado" discursivas. Esto podría suponer un reconocimiento más realista de las posibilidades y dinámicas contextuales de



³⁷ En Rosillo, 2016, pg. 733

³⁸ Ibid. Pg. 735

³⁹ Richmond, Oliver. Resistencia y paz postliberal. En Revista Relaciones internacionales, num. 16, febrero de 2011.



las agencias locales de construcción de paz, las cuales aportan poco a poco a la paz de una localidad, una ciudad y un país.

La cotidianidad es un espacio en el que los individuos y las comunidades educativas locales viven y desarrollan estrategias políticas en su entorno local. La cotidianidad, no es la sociedad civil pero es representativa de lo local-local más profundo. Suele ser transversal y entra en diálogo con las necesidades, los derechos, la tradición, lo individual, lo comunitario, las agencias y la movilización. La paz cotidiana implica un reconocimiento de estas dinámicas y lo decisivas que son para la construcción de las diversas formas de construcción de paces.

La agencia en lo cotidiana, hace referencia a la manera como los actores de las diferentes comunidades educativas locales, ejercen formas de agenciamiento. Esta es la base para la soberanía y permite el mantenimiento de la paz, o la apropiación local de la construcción de paz. La agencia está relacionada con la libre determinación y la autonomía en situaciones cotidianas no necesariamente canalizadas a través de la institucionalidad central. Las prácticas cotidianas dan sentido a la vida y a la comunidad educativa, constituyendo la base de la paz.

Existen un sin número de experiencias constructoras de paz en el país, por ejemplo, la Alianza realizo entre cuatro y cinco eventos nacionales desde el 2011 hasta el 2015 en los que los agentes constructores de paz socializaban sus experiencias, alrededor de 100 experiencias, la mayoría del sector educativo. Así mismo, logró identificar por lo menos 300 experiencias de construcción de paz en medio del conflicto armado. Al revisar las memorias de los eventos, concluyo que seguramente persisten un sinfín de experiencias, las cuales en su totalidad aportan a las culturas de paz, sin embargo, son inicios en su gran mayoría. Muchas de ellas carecen de sostenibilidad, otras no han aportado a la





paz local, otras han generado transformaciones significativas en clave de "culturas de paz".

Sin embargo, considero que todas estas experiencias es necesario leerlas desde el sentido crítico y en contexto, introduciendo categorías como la inclusión, el reconocimiento de la interculturalidad, la pluralidad, aplicando el enfoque de derechos, el de género y el de la diversidad sexual. Además de reconocer el pluriuniverso político y las diferentes posturas filosóficas, ideológicas y éticas frente a las apuestas de desarrollo local, nacional y global. Una vez se amplié el lente para aprehenderlas, es necesario poder interpelar estas apuestas de construcción de paz, es aquí cuando considero que en la narrativa de los actores y en los datos cuantitativos, se observa un desarrollo sobre las culturas de paz incipiente, tal vez existan muchas, ¿pero qué están legitimando?

Volvemos a la pregunta: ¿qué se entiende por educación para la paz? Es un enfoque de trabajo con múltiples entradas. Este enfoque se alinea con los enfoques educativos que buscan la libertad, el pensamiento crítico, la mirada de contexto, los horizontes posibles, la diversidad de formas, la pregunta, el error como dispositivo pedagógico, es decir lo humano, la dignidad humana y el ejercicio de la soberanía.

Entonces lo transversal a la comunidad educativa es la cultura de paz no la cátedra, esta última será la puerta de entrada, porque es lo que hay, pero la apuesta es por las variadas culturas de paz que recogen su contexto, hacen una lectura crítica y promueven la educación para la paz, abordando los temas cotidianos de la comunidad educativa, democratizando los escenarios, siendo inclusiva, reconociendo la diversidad, asumiendo al sujeto de derechos y promoviendo la participación.





Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Bogotá mejor para todos. Plan Sectorial 2016 2020. Hacia una ciudad educadora. 2017
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra Paz. 2015
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico–IDEP. Sistema de seguimiento a la política educativa Distrital en los contextos escolares. SISPED, fase 3. Hallazgos derivados del análisis triangulado de los resultados de la indagación a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. 2018
- Universidad Autónoma de México. Convergencia revista de Ciencias Sociales. 2003
- Richmond, Oliver. Resistencia y paz postliberal. En Revista Relaciones internacionales, num. 16, febrero de 2011







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



EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP