

Consulta Fuentes Primarias



Resultados Análisis Cualitativo Calidad Educativa para Todos



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Resultados Análisis Cualitativo

Calidad Educativa para Todos

Juan José Correa Vargas
Investigador

Jorge Alberto Palacio Castañeda
Responsable Académico

Resultados Análisis Cualitativo Calidad Educativa para Todos

Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos

Escolares – SISPED

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

EDUCACIÓN

Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Autor	Juan José Correa Vargas
Directora General	IDEP
Subdirectora Académica	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Asesores de Dirección	Juliana Gutiérrez Solano
	Martha Ligia Cuevas Mendoza
	Miguel Mauricio Bernal Escobar
	Edwin Ferley Ortiz Morales
Responsable Académico	Jorge Alberto Palacio Castañeda

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D. C.
Año 2018

Tabla de Contenido

Introducción.....	7
Consideraciones iniciales.....	9
Aproximaciones metodológicas	11
La matriz categorial	11
Indagación a fuentes primarias.....	14
Plan de muestreo.....	16
Técnicas cualitativas.....	21
Sistematización y análisis de la información.....	27
Presentación de resultados.....	30
Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica	30
Ajuste curricular y del PEI.....	31
Manejo integral de la evaluación	44
Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI.....	53
Lecto-escritura	55
Competencias matemáticas.....	63
Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales	70
Segunda lengua.....	80
Eje 3. Uso del tiempo escolar	87
Recurso humano para la extensión de la jornada escolar	88
Infraestructura.....	92
Servicios para la implementación de la Jornada Única	98
Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	107
Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes.....	123
Formación inicial.....	124
Formación avanzada	125
Formación permanente.....	132

Innovación (Eje transversal)	136
Reconocimiento (Eje transversal)	142
Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas	148
Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED	149
Escenarios de exploración por fuera del colegio	158
Orientación socio-ocupacional	163
Conclusiones sobre la línea estratégica Calidad Educativa para Todos	168
Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica	168
Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	170
Eje 3. Uso del tiempo escolar	173
Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	174
Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes.....	176
Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas	177
Consideraciones finales sobre el abordaje metodológico	178
Referencias	182
Anexos	184
TALLER No 1. NIÑAS Y NIÑOS DE CICLO INICIAL	184

Lista de Cuadros

Cuadro 1. Matriz categorial. Línea Estratégica “Calidad Educativa para Todos” ..	12
Cuadro 2. Muestra del módulo cualitativo. Línea estratégica Calidad Educativa para Todos	18
Cuadro 3. Muestra del módulo cualitativo. Caracterización de los colegios	20
Cuadro 4. Grupos focales por colegio	23
Cuadro 5. Entrevistas por colegio	26
Cuadro 6. Estructura de la matriz de sistematización	27
Cuadro 7. Categorías Eje Fortalecimiento de la gestión pedagógica	31
Cuadro 8. Categorías Eje fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	54
Cuadro 9. Categorías Eje Uso del tiempo escolar.....	87
Cuadro 10. Categorías Eje Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	108
Cuadro 11. Categorías Eje Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes.....	124
Cuadro 12. Categorías Eje Transiciones efectivas y trayectorias completas	149

Introducción

En la fase 3 del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SISPED, se busca implementar de manera amplia el Sistema teniendo como objetivo la producción de conocimiento útil y nuevo para la reorientación de las políticas públicas en el sector educativo del Distrito Capital. En el marco de esta tarea, el contrato 013 de 2018 suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y Juan José Correa Vargas, autor del presente documento, tiene como objeto la realización del análisis cualitativo de la consulta a las fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación, Calidad Educativa para Todos.

Este documento presenta entonces los resultados del análisis cualitativo sobre los relatos de las comunidades educativas de 12 colegios públicos de la ciudad, con relación a sus vivencias y sus experiencias frente a los distintos componentes de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos. La proyección operativa para el trabajo de campo contempló la aplicación de distintas técnicas de investigación cualitativas (grupos focales, entrevistas y talleres para los niños de Educación Inicial) que permitieran recolectar las experiencias de los rectores, coordinadores, orientadores, acudientes y de los maestros y estudiantes de los 4 niveles educativos del sistema escolar, a saber, Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Como una estrategia para contextualizar la información recolectada, también se realizaron algunas entrevistas a Directoras Locales de Educación.

En la primera parte del documento son presentadas las aproximaciones metodológicas que determinaron los procesos de recolección, sistematización y análisis de la información. En este sentido, se explican procesos como la validación de la matriz categorial, la estructura del plan operativo para la indagación a fuentes

primarias y la construcción del plan de muestro. A propósito del muestreo, en esta primera parte son presentados los colegios elegidos para el trabajo de campo así como los colegios de reemplazo. Seguidamente son expuestas las justificaciones para la elección de las entrevistas, los grupos focales y los talleres con estudiantes de Educación Inicial, como las técnicas a desarrollar en el módulo cualitativo. En este apartado son incluidos los cuadros que dan cuenta de los ejercicios que se realizaron en cada uno de los colegios seleccionados. Este capítulo termina con la presentación de las estrategias utilizadas para la sistematización, la organización y el análisis de la información recolectada.

En la segunda parte del documento son presentados los resultados del análisis de las experiencias de los sujetos respecto a los componentes de los seis ejes de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos a los que se les hizo seguimiento: 1. Fortalecimiento a la gestión pedagógica, 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI, 3. Uso del tiempo escolar, 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial, 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes, y 6. Transiciones efectivas y trayectorias completas. El análisis de cada eje se realiza a partir de las categorías establecidas en la matriz categorial; de esta forma, dentro de cada uno de estos apartados el lector encontrará el análisis de las vivencias y de las experiencias de las comunidades educativas, construido a partir de la lectura cruzada de las voces de los sujetos que participaron en el ejercicio.

Al final del documento son presentadas las conclusiones que recogen, de un lado, los principales hallazgos encontrados en el análisis de las experiencias de los sujetos para cada uno de los ejes que componen la línea estratégica Calidad Educativa para Todos y, de otro lado, las principales reflexiones sobre aspectos técnicos y metodológicos que dejó la aplicación del módulo cualitativo del SISPED.

Consideraciones iniciales

Aproximarse a las voces de los sujetos educativos para conocer sus experiencias y sus vivencias frente a los distintos componentes de las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación, “Calidad Educativa para Todos” y “Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz –EERRP”, es el objetivo central de la fase 3 del SISPED. Con la recolección y el análisis de estos relatos, se busca recuperar, valorar y posicionar las percepciones de las comunidades educativas frente a las políticas públicas que inciden diariamente en los contextos educativos distritales.

Bajo esta premisa, el equipo técnico del SISPED ha venido desarrollando un completo plan operativo que ha permitido, por medio de instrumentos cualitativos y cuantitativos para la investigación social, recopilar los relatos y las percepciones de las comunidades educativas de los colegios públicos de Bogotá. En la planeación operativa se garantizó que la totalidad de los estamentos de las comunidades educativas fueran incluidos en el ejercicio de seguimiento, de ahí que en los distintos módulos hayan participado rectores, estudiantes, coordinadores, orientadores y acudientes. A diferencia del pilotaje del SISPED realizado en el año 2017, para el presente año el equipo técnico incluyó en el ejercicio a los orientadores y a los coordinadores de las instituciones. Así mismo, por primera vez fueron tenidos en cuenta los personeros estudiantiles, cuya elección se debió al interés por conocer la opinión de estos estudiantes quienes, en teoría, representan a sus pares en distintas instancias del Gobierno Escolar y, por ende, conocen de primera mano las distintas aristas de la política educativa distrital. También es importante mencionar que, para el caso puntual de los estudiantes y de los maestros, se garantizó que participaran miembros de los distintos niveles educativos (Educación inicial, Básica Primaria, Secundaria y Media).

En este punto es importante traer a colación a Vargas (2017) cuando plantea que no todos los actores de las comunidades educativas viven la política pública de igual forma; de ahí que algunos instrumentos o técnicas no apliquen necesariamente para todos los estamentos de las instituciones educativas. Bajo esta premisa, siendo los maestros y los estudiantes voces privilegiadas dentro de los contextos escolares, la mayoría de los instrumentos están diseñados para recoger las vivencias de estos actores.

Con miras a garantizar la mayor representatividad posible, desde el ejercicio de muestreo -del cual se hablará más adelante- se aseguró la inclusión de colegios de la mayoría de las localidades de la ciudad, ubicados tanto en entornos urbanos como rurales. También se realizaron algunos ejercicios en distintas jornadas académicas y sedes de los colegios. Con esta apuesta por asegurar una alta representatividad en la población de estudio se buscó no solo garantizar una interesante polifonía de voces frente a las distintas realidades sobre la implementación de las políticas educativas en la ciudad, sino también incentivar el diálogo y el debate entre distintos actores de los contextos educativos. Para la puesta en marcha de este ejercicio, desde el equipo técnico del SISPED se desarrolló una completa propuesta conceptual y metodológica, la cual consta de distintas técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas.

Aproximaciones metodológicas

Para el desarrollo de la fase 3 del SISPED, el equipo técnico desarrolló una propuesta operativa que incluye nuevos actores dentro de los contextos escolares, nuevas técnicas de investigación y nuevos contenidos para indagar, sin perder de vista que el Sistema es uno solo y que el objetivo central sigue siendo el mismo, a saber, indagar por las vivencias y las experiencias de los actores de las comunidades educativas, frente a los distintas acciones y procesos que se desprenden de la política pública distrital en materia de educación.

La matriz categorial

La proyección operativa del trabajo de campo durante la fase 3 del SISPED inició con la revisión de las metodologías y de los resultados de la aplicación del Sistema durante la fase 2, la cual se ejecutó durante el año 2017. Seguido a este proceso, se llevó a cabo una lectura del Plan Sectorial de Educación (PSE) vigente, teniendo en cuenta que la última versión de este documento fue publicada en el segundo semestre de 2017 y que, por ende, durante la fase 2 del SISPED se trabajó con base a una versión preliminar de este documento. La actualización y la reorganización de los contenidos del PSE implicó que fuera modificada la estructura del documento en cuanto a las líneas estratégicas y los ejes que lo componen. Este cambio implicó revisar y reestructurar la matriz categorial y los instrumentos ya que estos estaban contruidos con base a la versión preliminar del PSE (Correa, 2018).

En el ejercicio de ajustar y validar la matriz categorial -la cual recoge los principales componentes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” a los que se les hará seguimiento y sobre los cuales se proyectarán los instrumentos y el análisis de los módulos del Sistema-, se llevaron a cabo algunos encuentros con profesionales del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo

Pedagógico¹ (IDEP), quienes revisaron los instrumentos construidos por el equipo técnico y compartieron sus observaciones frente a la validez y pertinencia de los mismos. También se realizó un encuentro con profesionales y expertos de la SED provenientes de distintas Áreas y Direcciones, con el fin de conocer de primera mano cuáles eran las acciones y los procesos que el Distrito está implementando en las instituciones educativas de la ciudad, en el marco de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” (Correa, 2018). Conocer de antemano cuáles acciones se están llevando a cabo en los territorios y cuáles no, fue un ejercicio fundamental para enmarcar y precisar los contenidos a indagar a través de los instrumentos.

Aparte de estos encuentros, también se realizaron algunas reuniones de trabajo con los profesionales que lideraron el pilotaje del SISPED en el año 2017, así como con el responsable de construir y validar el ejercicio muestral durante ese mismo año. Teniendo en cuenta todos los aportes de estos profesionales, así como la revisión exhaustiva de los contenidos del PSE, el equipo técnico del SISPED procedió a consolidar la versión final de la matriz categorial, la cual se presenta a continuación:

Cuadro 1. Matriz categorial. Línea Estratégica “Calidad Educativa para Todos”

EJE	COMPONENTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica	Fortalecimiento curricular de aprendizaje a lo largo de la vida	Ajuste curricular y del PEI
	Evaluar para transformar y mejorar	Manejo integral de la evaluación
		Lecto-escritura

¹ El equipo del SISPED que apoyó esta tarea estuvo conformado por la directora, la subdirectora académica y una asesora de la Dirección.

EJE	COMPONENTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	Competencias matemáticas
		Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales
		Segunda lengua
3. Uso del Tiempo Escolar	Acompañamiento pedagógico	Fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a través de la jornada única y extendida.
	Talento humano	Recurso humano para la extensión de la jornada escolar
	Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje	Infraestructura
	Bienestar estudiantil	Servicios para la implementación de la Jornada Única
4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto
		Estrategias semi-escolarizadas para la atención de estudiantes en extra-edad y adultos
5. Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos	Reconocimiento a docentes y directivos docentes desde la formación y la innovación	Formación inicial
		Formación permanente
		Formación Avanzada
		Innovación (Eje transversal)
		Reconocimiento (Eje transversal)
7. Transiciones efectivas y trayectorias completas	Desarrollo integral de la Educación Media	Diversificación de la oferta EM en la IED
		Escenarios de exploración por fuera del colegio
		Orientación socio-ocupacional

Al eje No. 6 de la línea es

tratégica “Calidad Educativa para Todos”, denominado “Acuerdos de Calidad” no se le hará seguimiento en esta implementación del SISPED -por ende, no está incluido en la matriz categorial- debido a que sus contenidos corresponden más que todo a acciones y procesos de tipo administrativo, sobre los cuales no es viable hacer seguimiento a través del diálogo con las comunidades educativas.

Indagación a fuentes primarias

La elección de las técnicas más adecuadas para la recolección de la información cualitativa en esta fase 3 del SISPED tuvo como premisa la revisión de los fundamentos mismos del Sistema en cuanto a la importancia de aproximarse a la voz de los sujetos en los contextos educativos con el fin de recopilar sus vivencias y sus experiencias frente a las políticas públicas educativas que inciden cotidianamente en sus contextos educativos. Este enfoque, como bien lo plantea Amézquita (2017), se enmarca en la antropología de las políticas públicas en el sentido de analizar a las políticas públicas según los efectos sociales que producen, los intereses que promueven y las relaciones sociales que crean (p. 3). Sobre este punto, Gómez (2015) considera que esta mirada antropológica sobre las políticas públicas, la cual se materializa por medio de técnicas investigativas etnográficas, es bastante útil en el sentido en que permite establecer la conexión entre las intenciones con las que se diseña la política y los efectos reales de su implementación (p. 6).

Otra de las premisas que determinaron la definición de las técnicas de investigación fue la necesidad de identificar cuáles de los instrumentos, entre los cualitativos y los cuantitativos, eran más útiles para indagar por las vivencias y cuáles por las experiencias. Al respecto, Pulido (2017) y Vargas (2017) coincidieron al señalar que las técnicas cualitativas son más útiles para aproximarse a las experiencias de los sujetos ya que dan cuenta de ese proceso de reflexión de

segundo nivel llevado a cabo por las personas, una vez que entran a observar las vivencias vividas en un primer momento.

A partir de estas dos premisas, se procedió a validar una serie de principios que debieran tener todos los instrumentos con el fin de no perder la trazabilidad con el trabajo realizado en las fases 1 y 2 del Sistema. Estos principios son que todas las preguntas deberían indagar por las vivencias y las experiencias de las comunidades educativas únicamente durante la actual administración distrital, es decir, de 2016 a la fecha. Así mismo, todas las preguntas deberían garantizar que los sujetos respondieran según su experiencia directa sobre la política educativa distrital, más no influenciados por visiones o rumores de otras personas. También se hizo hincapié en que las personas respondieran según su experiencia en su respectivo nivel educativo y únicamente sobre las realidades de su colegio.

Luego del esclarecimiento de los parámetros conceptuales sobre los lineamientos del SISPED, el equipo técnico procedió a revisar los instrumentos aplicados en la fase 2 del Sistema con el fin de reconocer sus fortalezas e identificar qué modificaciones era importante realizar según los resultados que arrojó esta fase y los cambios en la estructura del PSE ya mencionados. Fue así como se optó por mantener las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, estableciendo diferencias en el público objetivo ya que, como se vio, fueron incluidos en el ejercicio nuevos actores de las comunidades educativas.

Una de las modificaciones realizadas dentro del módulo cualitativo fue el ajuste a la propuesta para el trabajo con los estudiantes de Educación Inicial. Durante la Fase 2 del SISPED, este grupo poblacional fue indagado a través de una encuesta y de un grupo focal. No obstante, y ante los retos que implica abordar a esta población, los resultados no permitieron una comprensión general de las experiencias de estos sujetos. Ante este panorama, el equipo técnico optó por no

aplicar más encuestas a los niños de Educación Inicial y si replantear la estrategia cualitativa para el trabajo con ellos. Más adelante, en la explicación de las técnicas aplicadas, se dará cuenta de la entrevista semiestructurada y del taller participativo que se diseñó exclusivamente para este grupo poblacional.

Otra de las modificaciones dentro del módulo fue la no realización de más cartografías sociales. Esta decisión se basó en los resultados que arrojó esta técnica durante la fase 2 del Sistema, los cuales evidenciaron que la ejecución de los ejercicios cartográficos no generaba información diferente a la entregada por los grupos focales, y si implicaba mayores retos logísticos para los profesionales en terreno encargados de aplicar los instrumentos.

Plan de muestreo

Una vez definidas las técnicas a aplicar tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo, se procedió a construir y a ajustar la muestra para la selección de los colegios en los que se llevaría a cabo el ejercicio. Con relación a la Fase 2 del SISPED -en la cual, dentro del módulo cualitativo se trabajó en 6 instituciones educativas y se realizaron 24 aplicaciones de instrumentos (Rojas, 2017)-, en la Fase 3, en vista de que ya no era un pilotaje, se optó por aumentar la muestra a 12 instituciones educativas y se programó la realización de 39 aplicaciones de instrumentos².

Para la definición de la muestra el equipo técnico contó con la asesoría de los profesionales de una entidad especializada³ quienes realizaron el muestreo de acuerdo con los criterios establecidos por el equipo. Teniendo en cuenta variantes como la ubicación de los colegios (localidad y entorno urbano y rural), el número de

² En total se realizaron 17 grupos focales, 19 entrevistas semiestructuradas y 3 talleres con estudiantes de educación inicial.

³ Organización y gestión de proyectos DeProyectos SAS.

población, los niveles de riesgo en los entornos escolares⁴, entre otros, el muestro inicial arrojó cincuenta y nueve (59) colegios para el módulo cualitativo, sobre los cuales fueron seleccionados diecinueve (19). Sobre el tamaño de la muestra en ambos módulos es importante indicar que, para estudios cualitativos como el presente, no es necesario priorizar una perspectiva probabilística -como si pasa en los estudios cuantitativos- porque lo que se busca es profundidad sobre las temáticas a indagar, más no una generalización sobre los resultados obtenidos (Hernández-Sampieri, R. Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio (2014) citado por Rojas (2017, p.18).

Sobre los 19 colegios seleccionados para el módulo cualitativo del Sistema, se acordó que en 7 de ellos se le haría seguimiento a la línea estratégica Equipo por la Educación por el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz (EERRP), y en los 12 restantes a la línea estratégica Calidad Educativa para Todos (CET). Para el caso de la línea CET, la elección de las 12 instituciones educativas se realizó teniendo como criterio la elección de un colegio por cada una de las 12 zonas estratégicas establecidas por la administración distrital para la implementación de la actual política educativa.

Al definir las zonas la SED tuvo en cuenta el número de instituciones educativas, las sedes, el número de matrícula y características especiales de los colegios. La intención sustancial de esta distribución por zonas es garantizar una mejor y oportuna atención. Por su cercanía geográfica y similitudes en sus características se agruparon, según el Plan Sectorial, en la zona uno (1) Teusaquillo, Usaquén, Chapinero y Barrios Unidos, en la zona dos (2) Santa Fe, la Candelaria, Antonio Nariño y Mártires, la zona cinco (5)

⁴ La variante según los niveles de riesgo en los entornos de los colegios fue incluida por Vargas (2017) a partir de un estudio titulado “Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares”, publicado por la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad de los Andes en el año 2016.

Tunjuelito y Puente Aranda, la zona doce (12) las rurales y todas las demás zonas funcionan como localidades. (Rojas, 2017, p. 19)

Teniendo en cuenta las dificultades que conlleva la apertura de espacios en las instituciones educativas para la aplicación de los instrumentos, no solo se eligieron los 12 colegios iniciales sino que también se seleccionaron 12 colegios de reemplazo con similares características de los elegidos inicialmente.

Cuadro 2. Muestra del módulo cualitativo. Línea estratégica Calidad Educativa para Todos

COLEGIOS SELECCIONADOS				COLEGIOS DE REEMPLAZO			
Zona	Tipo	Localidad	Nombre del colegio	Zona	Tipo	Localidad	Nombre del colegio
1	Urbano	Barrios Unidos	Colegio Heladia Mejía	1	Urbano	Barrios Unidos	Colegio Francisco Primero S.S.
2	Urbano	Santa Fe	Colegio Manuel Elkin Patarroyo	2	Urbano	Antonio Nariño	Esc. Normal Superior María Montessori
3	Rural	San Cristóbal	Colegio Aguas Claras	3	Rural	Chapinero	Colegio Campestre Monte Verde
4	Urbano	Usme	Colegio Nueva Esperanza	4	Urbano	Usme	Colegio El Virrey José Solís
5	Urbano	Tunjuelito	Colegio Marco Fidel Suárez	5	Urbano	Tunjuelito	Colegio San Carlos
6	Urbano	Rafael Uribe Uribe	Colegio Quiroga Alianza	6	Urbano	Rafael Uribe Uribe	Colegio Colombia Viva
7	Urbano	Bosa	Colegio Leonardo Posada Pedraza	7	Urbano	Bosa	Colegio Fernando Mazuera Villegas
8	Urbano	Kennedy	Colegio Carlos Arango Vélez	8	Urbano	Kennedy	Colegio Hernando Durán Dussán
9	Urbano	Fontibón	Colegio Carlo Federici	9	Urbano	Fontibón	Colegio Villemar El Carmen
10	Urbano	Engativá	Colegio Miguel Antonio Caro	10	Urbano	Engativá	Colegio Floridablanca
11	Urbano	Suba	Colegio Filarmónico Simón Bolívar	11	Urbano	Suba	Colegio Gonzalo Arango
12	Urbano	Ciudad Bolívar	Colegio La Estancia - San Isidro Labrador	12	Urbano	Ciudad Bolívar	Colegio Sierra Morena

Finalizada la aplicación de todos los instrumentos, en los únicos casos en los que se hizo necesario recurrir a los reemplazos, fue en los colegios de la localidad de Kennedy; de esta manera, los instrumentos se aplicaron en el Colegio Hernando Durán Dussán y no en el Carlos Arango Vélez, como estaba planeado inicialmente. En cuanto a los colegios rurales, las dinámicas propias de la ruralidad y la poca población de estas instituciones en comparación con los colegios urbanos, obligó a aplicar los instrumentos tanto en la IED Aguas Claras (San Cristóbal) como en el

Colegio Campestre Monte Verde (Chapinero). Con miras a facilitar la comprensión del contexto en el que se aplicaron los instrumentos, a continuación se presenta una breve caracterización de los colegios en los que se trabajó:

Cuadro 3. Muestra del módulo cualitativo. Caracterización de los colegios⁵

Localidad	Colegio	Tipo	Sedes	Jornadas	Jornada Única	Número de estudiantes
Barrios Unidos	Colegio Heladia Mejía	Urbano	2	3	SI	1481
Santa Fe	Colegio Manuel Elkin Patarroyo	Urbano	1	1	NO	388
Usme	Colegio Nueva Esperanza	Urbano	2	3	SI	1449
Tunjuelito	Colegio Marco Fidel Suárez	Urbano	1	2	NO	2667
Rafael Uribe Uribe	Colegio Quiroga Alianza	Urbano	1	1	NO	1343
Bosa	Colegio Leonardo Posada Pedraza	Urbano	1	2	NO	3650
Kennedy	Colegio Hernando Duran Dussán	Urbano	1	1	SI	2348
Fontibón	Colegio Carlo Federici	Urbano	1	2	NO	2238
Engativá	Colegio Miguel Antonio Caro	Urbano	1	2	NO	1131
Suba	Colegio Filarmónico Simón Bolívar	Urbano	1	2	NO	1250
Ciudad Bolívar	Colegio La Estancia - San Isidro Labrador	Urbano	2	3	NO	3041

⁵ Esta información fue obtenida a partir del registro de matrículas de la Secretaría de Educación del Distrito, al 28 de febrero de 2018. La información hace parte del Informe Muestral 2018, presentado por el consultor John Alexander Calderón (2018).

Localidad	Colegio	Tipo	Sedes	Jornadas	Jornada Única	Número de estudiantes
San Cristóbal	Colegio Rural Aguas Claras	Rural	1	1	SI	154
Chapinero	Colegio Campestre Monte Verde	Rural	2	3	SI	1449

Como se ve, en la muestra no solo hay variedad según la ubicación geográfica de los colegios sino también se evidencian diferencias en cuanto al número de población escolar, el número de jornadas y sedes, el funcionamiento o no de la Jornada Única y los niveles de riesgo en los entornos escolares. Una vez definida la muestra, se procedió a definir qué técnicas se realizarían en cada uno de los colegios. Para conocer los protocolos de aplicación de cada uno de los instrumentos, remítase al Producto No. 2, el cual contiene la proyección operativa del trabajo de campo del módulo cualitativo (Ver: Correa, 2018).

Técnicas cualitativas

Grupos focales. En la planeación de los grupos focales se acordó que algunos se realizarían en los colegios seleccionados y otros bajo la figura de grupos o encuentros inter-zonales, con la participación de representantes de los colegios de la muestra. De otro lado, para el caso de los grupos realizados en los colegios se optó por agrupar a los estudiantes -excepto a los de Educación Inicial- según su nivel educativo; en ese sentido, se construyó un protocolo de aplicación para cada nivel dependiendo de las temáticas a indagar para cada grupo poblacional. Para el caso de los acudientes también se planeó la realización de los grupos focales al interior de las instituciones educativas. Todas las preguntas que determinaron los protocolos de aplicación fueron proyectadas a partir de la estructura de la matriz categorial ya presentada.

Por su parte, los grupos inter-zonales fueron pensados para promover el encuentro y el debate entre maestros de distintos colegios, acerca de sus experiencias sobre la aplicación de la política pública educativa. El equipo técnico del SISPED consideró que era más útil para los objetivos del Sistema la apertura de una mesa de diálogo entre profesores provenientes de distintas realidades (diferentes colegios, diferentes localidades), más que un solo grupo con docentes de una misma escuela, donde era posible que se presentara saturación en la información recolectada. De esta manera, se proyectó la realización de 4 encuentros inter-zonales (uno por cada nivel educativo); sin embargo, ante la baja asistencia de los maestros en la primera realización de los grupos -y con el fin de recolectar más información- se optó por hacer una segunda ronda de encuentros. En algunos casos, cuando no fue posible que asistieran en gran número los maestros de los colegios de la muestra, se procedió a invitar a docentes de los colegios de reemplazo. De esta manera, en los grupos focales participaron maestros de los colegios Virrey José Solís (Usme), Colombia Viva (Rafael Uribe Uribe), Fernando Mazuera Villegas (Bosa) y Sierra Morena (Ciudad Bolívar).

En la planeación operativa también se proyectó la realización de un grupo focal con maestros del colegio rural seleccionado en la muestra. No obstante, los profesionales de la empresa DeProyectos encargados de realizar el trabajo de campo manifestaron que el Colegio no permitió la realización del grupo focal ya que, el hecho de apartar a varios maestros al mismo tiempo significaba para la institución la afectación de la normalidad académica. Por esta razón, se optó por no llevar a cabo el grupo focal con maestros rurales y, en cambio, realizar algunas entrevistas individuales.

Con relación a los criterios de selección de los participantes, el equipo técnico estableció los siguientes parámetros: tanto los estudiantes como los maestros asistieron a cada grupo focal de acuerdo a su respectivo nivel educativo; en lo

posible, se garantizó participación igualitaria de hombres y de mujeres en cada uno de los grupos; para el caso de los maestros, entre los seleccionados hubo distintos niveles de formación (normalistas, licenciados, profesionales no licenciados) y distintas áreas del conocimiento; para el caso de los estudiantes se convocó a aquellos que estaban cursando el último curso de su respectivo nivel educativo; todos los participantes tenían por lo menos un año de antigüedad en sus respectivos colegios (Correa, 2018).

Finalmente, se realizaron diecisiete (17) grupos focales repartidos de la siguiente manera: 2 con estudiantes de Básica Primaria, 2 con estudiantes de Secundaria, 3 con estudiantes de Media (uno de ellos en un colegio rural), 2 con acudientes y 8 grupos inter-zonales con maestros (2 por cada nivel educativo). La siguiente tabla da cuenta de los colegios en los que se realizaron cada uno de los grupos focales.

Cuadro 4. Grupos focales por colegio

GRUPOS FOCALES		Col. Marco Fidel Suárez	Col. Quiroga Alianza	Col. Leonardo Posada Padraza	Col. Hernando Durán D.	Colegio Carlo Federici	Col. Miguel A. Caro	C. Filarmónico S. Bolívar	C. La Estancia	Col. Monteverde	Grupo Interzonal de Acudientes
Estudiantes Primaria	Básica	X	X								
Estudiantes Secundaria	Básica			X	X						
Estudiantes Media	Educación					X	X			X	

Acudientes		X	X
Docentes Inicial	Educación		X X
Docentes Primaria	Básica		X X
Docentes Secundaria	Básica		X X
Docentes Media	Educación		X X

Entrevistas semiestructuradas. La elección de las entrevistas semiestructuradas como técnica del módulo cualitativo respondió a la necesidad de profundizar el diálogo con los distintos actores de las comunidades educativas. En vista de que los grupos focales se centraron en los maestros y en los estudiantes, en las entrevistas se buscó recopilar los relatos de otros miembros de las comunidades educativas tales como los rectores, los coordinadores, los orientadores, los personeros, los docentes rurales y los estudiantes de Educación Inicial. A propósito de este último grupo poblacional, la decisión de entrevistarlos se debió a la necesidad de ampliar la información entregada por estos menores teniendo en cuenta la dificultad, en términos metodológicos, que dicha tarea implica. Para la realización de las entrevistas se solicitó que los profesionales a cargo contaran con experiencia en el trabajo con este grupo poblacional.

En la proyección operativa del trabajo de campo también se solicitó la entrevista a dos Directoras Locales de Educación (DILE). Esta decisión estuvo mediada por el interés de conocer el punto de vista de estos funcionarios, cuya tarea es establecer un enlace entre la SED y las instituciones educativas; sin embargo, es importante aclarar que estos actores no son ni serán considerados como miembros de las comunidades educativas. Su inclusión dentro del Sistema, de acuerdo con Vargas (2017), los ubica como sujetos con injerencia en el contexto escolar cuyos aportes son valiosos para conocer y reconocer cómo opera el trabajo

de la SED en cada una de localidades. Finalmente fueron entrevistadas las Directoras Local de Educación de las localidades de Usaquén y de Fontibón.

Al igual que con los grupos focales, para cada una de las entrevistas se construyó un protocolo de aplicación con las preguntas destinadas para cada uno de los actores. En total se realizaron diecinueve (19) entrevistas repartidas de la siguiente manera: 2 a rectores, 4 a coordinadores (1 de colegio rural), 3 a orientadores, 3 a personeros estudiantiles de grado 11°, 3 a estudiantes de educación inicial, 2 a docentes rurales y 2 a Directoras Locales de Educación, uno de la localidad de Fontibón y el otro de Usaquén. La siguiente tabla da cuenta de los colegios -y de las localidades para el caso de las Directoras Locales- en los que se realizaron cada una de las entrevistas.

Cuadro 5. Entrevistas por colegio

ENTREVISTAS	Col. Heladia Mejía	C. Manuel El. Patarroyo	Col. Nueva Esperanza	Col. Marco Fidel Suárez	Col. Quiroga Alianza	Col. Leonardo Posada	Col. Hernando Durán D.	Col. Carlo Federici	Col. Miguel A. Caro	C. Filarmónico S. Bolívar	Col. La Estancia	Col. Aguas Claras	Dir. Local de Usaqué	Dir. Local de Fontibón
Rectores	X	X												
Coordinadores			X	X	X							X		
Orientadores						X	X	X						
Personeros									X	X	X			
Estudiantes Educación Inicial	X					X					X			
Docentes rurales												XX		
Directoras Locales de Educación													X	X

Taller: Estudiantes de educación inicial. Ante las dificultades que conlleva la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas para el trabajo con los estudiantes del nivel inicial, y teniendo como premisa la importancia de incluir dentro del seguimiento a este grupo poblacional, el equipo técnico busco la asesoría de profesionales expertas en el desarrollo de metodologías cualitativas para el trabajo con niños y niñas⁶. En total se realizaron tres (3) talleres, uno en cada uno de los siguientes colegios seleccionados en el muestreo: Heladia Mejía (Barrios Unidos), Manuel Elkin Patarroyo (Santa Fe) y Nueva Esperanza (Usme). La profesional que diseñó los talleres lideró la aplicación del ejercicio en el primero de los colegios; en esta actividad contó con el apoyo técnico de un equipo de profesionales de

⁶ Tras estudiar algunas propuestas, el equipo técnico avaló la propuesta metodológica construida por la profesional Carolina Molano, quien construyó dos talleres, uno para cada una de las dos líneas estratégicas del PSE. El taller construido para la línea Calidad Educativa para Todos se encuentra en los anexos de este documento.

DeProyectos con experiencia en población infantil, quienes fueron las encargadas de realizar el taller en los otros dos colegios.

Sistematización y análisis de la información

La estrategia metodológica para la realización de este ejercicio de análisis cualitativo constó de 3 momentos: inicialmente, la recolección y la transcripción de la información; en un segundo momento, la ordenación y la codificación de la información recolectada y, finalmente, el análisis de la información según las categorías establecidas y la redacción del documento final. El primero de los momentos estuvo a cargo de los profesionales de DeProyectos, empresa encargada de la estrategia operativa para el trabajo de campo tanto del módulo cualitativo como del cuantitativo, tanto de la línea estratégica CET como de la línea EERRP. Desde el equipo técnico se realizaron algunos acompañamientos a las instituciones educativas con el fin de observar la aplicación de los instrumentos. Finalizados los ejercicios, los profesionales de DeProyectos procedieron a transcribir la información y a ordenarla en una matriz de sistematización, la cual fue construida y validada por el equipo técnico del SISPED a partir de la estructura de la matriz categorial. La estructura de la matriz de sistematización puede observarse en el siguiente gráfico:

Cuadro 6. Estructura de la matriz de sistematización

CATEGORÍA COLEGIO	Ajuste Curricular y del PEI			
	Técnica	Rol	Sexo	Cita
Heladia Medía	Grupo focal	Estudiantes Ed. Media	M	“Cita...”
Leonardo Posada	Entrevista	Rector	M	“Cita...”
Colombia Viva	Entrevista	Personero	F	“Cita...”
Carlo Federici	Grupo focal	Acudiente	F	“Cita...”

Una vez los profesionales de DeProyectos le entregaron al equipo técnico del SISPED la matriz completamente diligenciada, así como las demás evidencias del trabajo de campo (transcripciones, informes de observación, audios de las entrevistas y los grupos focales, fotografías y listados de asistencia), se procedió a iniciar el segundo momento de la estrategia metodológica, a saber, la ordenación y la codificación de la información recolectada. De acuerdo con Coffey y Atkinson (1996) la codificación es un proceso de las Ciencias Sociales que hace referencia a la organización o la simplificación de datos cualitativos por medio de la construcción de códigos, patrones o categorías que facilitan u orientan el proceso de interpretación y análisis de la información. La codificación permite la construcción de categorías amplias o específicas; estas categorías pueden ser creadas por el investigador o extraídas a partir de los datos recolectados.

Para el caso de esta investigación, los códigos que van a permitir la organización y el análisis de la información son las categorías establecidas previamente por el equipo técnico, las cuales se encuentran ordenadas y desarrolladas en la matriz categorial. De esta manera, en este segundo momento se procedió a realizar una lectura cruzada de la matriz de sistematización con el fin de valorar los aportes y las experiencias de cada actor con relación a una categoría específica. Posteriormente, se procedió a seleccionar las citas o las ideas más significativas de cada uno de estos actores, garantizando así la inclusión de distintos puntos de vista en el ejercicio.

En el tercer momento de la estrategia metodológica se llevó a cabo la redacción del informe a partir del análisis y la interpretación de los relatos de los actores para cada una de las categorías establecidas. Este enfoque analítico-descriptivo permitió la puesta en escena, la comparación y la confrontación de distintas voces sobre las diferentes realidades de los contextos escolares del Distrito

Capital⁷. Este análisis se realizó teniendo en cuenta variantes como la ubicación del colegio, el rol del entrevistado, los niveles educativos de los actores, entre otros. Los resultados de este ejercicio de análisis cualitativo se presentan a continuación.

⁷ Los colegios que hicieron parte del ejercicio fueron codificados para brindar anonimato a los sujetos que compartieron sus experiencias. Sin embargo, anexo a este documento, y como parte de los archivos del SISPED, se entrega el cuadro de codificación correspondiente. La numeración de las localidades corresponde al sistema oficial del Distrito.

Presentación de resultados

Los resultados que se presentan a continuación están organizados a partir de los 6 ejes de la línea estratégica del PSE, Calidad Educativa para Todos, a los que se les hizo seguimiento: 1. Fortalecimiento de la gestión pedagógica, 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI, 3. Uso del tiempo escolar, 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial, 5. Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes, y 6. Transiciones efectivas y trayectorias completas. Dentro de cada uno de los ejes, el análisis se llevó a cabo a partir de las categorías establecidas en la matriz categorial. Así mismo, en la contextualización de cada uno de los ejes está incluida una tabla con los principales tópicos de indagación en los instrumentos cualitativos, para cada una de las categorías de análisis.

Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica

En el marco del eje “Fortalecimiento a la gestión pedagógica” la SED presenta una serie de estrategias de acompañamiento a las comunidades educativas, con el objetivo de que puedan fortalecer sus procesos pedagógicos y promover el desarrollo de aprendizajes significativos dentro de las dinámicas de la escuela. De acuerdo con el PSE (SED, 2017), estos aprendizajes significativos son “saber crear, saber investigar, saber comunicarse, saber cuidarse, saber vivir y compartir en comunidad y saber aprender” (p. 81). El acompañamiento de la SED a los colegios se materializa en acciones como la entrega de orientaciones pedagógicas para que las comunidades educativas, en el marco de ejercicios participativos, puedan transformar sus prácticas de aula y el mismo PEI en función del fortalecimiento de los aprendizajes significativos de los estudiantes.

El acompañamiento también se vincula al tema de la evaluación y, concretamente, proyecta acciones como el diálogo con las comunidades educativas para que conozcan y aprovechen los resultados de las evaluaciones internas y externas en beneficio de los procesos de formación de cada institución (SED, 2017). A continuación se presentan los principales focos de indagación de los instrumentos cualitativos en cada una de las categorías de este eje, a saber, “Ajuste curricular y de PEI” y “Manejo integral de la evaluación”.

Cuadro 7. Categorías Eje Fortalecimiento de la gestión pedagógica

EJE. FORTALECIMIENTO A LA GESTIÓN PEDAGÓGICA	
CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Ajuste curricular y de PEI	Actividades académicas más significativas Acompañamiento pedagógico Ajustes al PEI y a los planes de estudio Transformación de prácticas pedagógicas
Manejo integral de la evaluación	Utilización de los resultados de las pruebas internas y externas Acompañamiento pedagógico

Ajuste curricular y del PEI

Acompañamiento pedagógico. La lectura cruzada de los relatos de las comunidades educativas acerca de las estrategias de acompañamiento de la SED para el fortalecimiento de los procesos pedagógicos dentro de los colegios permitió identificar dos premisas sobre las cuales se proyecta este análisis: de un lado, que la gestión pedagógica es un asunto central y vigente en la agenda de todos los colegios independiente de si cuentan o no con el acompañamiento pedagógico de entidades externas; de otro lado, que existen distintos tipos de acompañamiento, en diferentes niveles y con distintos resultados sobre la transformación de las prácticas pedagógicas en los contextos escolares.

Acerca de la primera premisa es importante señalar que la gran mayoría de los docentes y de los directivos docentes de los colegios de la muestra coincidieron en señalar que en sus colegios cada vez son más comunes actividades como la actualización del PEI, del manual de convivencia y de los planes de estudio, el fortalecimiento de los proyectos escolares, la curricularización de nuevos aprendizajes y la innovación de las prácticas de aula. Estos procesos se llevan a cabo, casi siempre, en el marco de procesos participativos. Si bien es cierto que la realización de algunas de estas actividades es de carácter obligatorio, lo rescatable es que las comunidades educativas cada vez están más empoderadas y más conscientes de la importancia del fortalecer sus procesos pedagógicos:

Para la socialización de las reformas al PEI, primero se da participación a los diferentes estamentos. El año pasado miramos una nueva modalidad de aportes que fue a través... no del tradicional taller sino de un conversatorio, entonces se recibieron los aportes en un conversatorio tanto para el Manual de Convivencia como para el Sistema de Evaluación Institucional (SIEE)... y esa fue una dinámica muy buena porque se permitió una mayor participación de los estudiantes. Al conversatorio también podían venir los padres y obviamente los docentes. Así se recibieron las propuestas. (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*)

A propósito de este mismo Colegio, esto señaló una docente de Educación Media:

Nosotros tenemos una rectora que es sumamente estricta con eso. Nos estamos reuniendo cada 15 días, yo participo en el Comité de Gestión, también en el Consejo Académico y constantemente se están retroalimentando los procesos. Frente a los cambios curriculares, mínimo cada año toca volver y mirar y publicar. Del Manual de Convivencia estamos todos

pendientes; lo que se hace ahí es que se recogen los aportes de todos los que participan en el Consejo Académico, se analizan los pros, los contras y luego de eso, va a Consejo Directivo donde aprueban los cambios y después ya todos operamos bajo eso.

Con relación a la segunda premisa, a saber, los diferentes tipos de acompañamiento por parte de la SED, la investigación dejó en evidencia realidades muy disimiles que van desde el acompañamiento constante y programado a las comunidades educativas, hasta la ausencia casi que total de éste. Sin embargo, son evidentes las diferencias que hay en las comunidades educativas con relación a las expectativas frente al acompañamiento pedagógico; 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. También hay diferencias en cuanto a las distintas formas en que se concibe el acompañamiento: mientras hay quienes solo valoran la presencia en las escuelas de profesionales de apoyo, hay otros que entienden que el acompañamiento también puede ser la entrega de material pedagógico, cartillas, etc.

Los relatos que dan cuenta de una valoración positiva del acompañamiento pedagógico tienen en común la presencia continua de profesionales de apoyo en los colegios, quienes se han integrado en las dinámicas de la escuela, han conocido sus particularidades, sus necesidades y sus intereses, y se han sumado al trabajo adelantado por las comunidades con el fin de orientar y fortalecer sus procesos pedagógicos con los lineamientos y las herramientas ofrecidas por la SED. Es importante hacer hincapié en la importancia que las comunidades educativas le dan al hecho de que el apoyo de la Secretaría se centre en el fortalecimiento de los procesos autónomos de la institución y no en la generación de nuevas propuestas

de trabajo. Las mejores valoraciones al apoyo de la SED provienen, casualmente, de los docentes de Educación Inicial:

El año pasado tuvimos el acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación. Ellos nos colaboraron en la elaboración del plan de estudio y actualmente estamos trabajando con el acompañamiento de Compensar... están yendo chicas de Compensar y estamos de nuevo reevaluando la parte de Preescolar y del ciclo inicial. Estamos como en un proceso de adaptación al proceso con ellas y pues nos están apoyando en la parte de integralidad, en la parte de ética, en la parte lúdica, o sea, ellas están en acompañamiento de nutrición, en la parte de psicosocial, bueno como distintas áreas en el desarrollo de los chicos. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 5)*

En los 8 años que llevo en el colegio siempre llega una institución a querer ajustar el currículo. Te hablo desde el área de inglés, por ejemplo, nosotros tenemos lo que es la Media Fortalecida y viene el SENA o la Manuela Beltrán y nos dicen: “¿Tú que estás dictando en inglés? Ah no, esto hay que cambiarlo porque hay que meterle esto otro”. Entonces uno trata de ajustar el currículo o la malla a esa política y no... Después llega otro y dice “no, que ya con esto no, mejor vamos a hacer esto”. Entonces uno como que se cansa de seguirle tanto el juego a las instituciones que llegan al colegio. *(Maestra, Educación Media, Colegio 6, Localidad 7)*

Tenemos el apoyo de la entidad Compensar, de la Secretaría de Educación... estamos haciendo todo el proceso de reorganización curricular, nosotras ya no trabajamos por áreas, ni nada de eso como se hacía antes. Estamos trabajando por procesos de pensamiento y entonces también toda esa idea de la lectura y la escritura en primera infancia le hemos dado un

vuelco, en la evaluación a esos procesos, entonces pues ahí estamos las dos.
(*Maestra, Educación Inicial, Colegio 25, Localidad 18*)

En los casos en los que no hay una valoración del todo positiva frente al acompañamiento pedagógico, ésta se sustenta en distintos argumentos dependiendo del estamento de los actores educativos. El inconformismo de los docentes, por ejemplo, se centra en hechos como: la sobrecarga laboral que implica la realización de nuevas actividades; la sensación de que los procesos pedagógicos están orientados hacia el cumplimiento de las metas de la administración distrital más no a la transformación de las prácticas de la escuela; la percepción de que las propuestas de la SED no se ajustan con las realidades de la institución; el constante cambio entre los enfoques y los lineamientos pedagógicos entre las distintas alcaldías; la interrupción de los procesos por la desvinculación laboral de los profesionales de apoyo o simplemente porque no vuelven; y la participación en las actividades de únicamente un grupo de maestros pertenecientes, por ejemplo, a un solo nivel académico o a una sola jornada escolar, y no del total de la planta docente⁸. Veamos algunos relatos de los maestros:

Se trabaja siempre en la forma pero el fondo es el mismo. Yo pienso que solo cambian los nombres: ahora se llaman hilos conductores, impronta... lo que antes llamaban unidad, subunidad, temas. Pero en la cuestión de fondo, lo que tiene que ver con contenidos, es lo mismo. A uno le piden ajustes anuales y uno a veces ni siquiera pudo llevar a cabo todo el programa del año anterior, y ya quieren ajustes nuevos. Hay una inmediatez con la cantidad de trabajo que viene del DILE... yo he tratado de hacer una especie de estadística y a veces llegan hasta 35 o 40 actividades y hay 40 semanas para trabajar en

⁸ El inconformismo de los docentes con la gestión de la SED es recurrente en la mayoría de los relatos. Son frecuentes las alusiones a demandas generales del gremio como el alza de los salarios, el sobrecupo en los salones, el estado de las instalaciones y los presupuestos para la educación pública.

el año. Yo veo que mis compañeros se quejan. (*Maestro Primaria, Colegio 1, Localidad 12*)

En este momento se supone que deberíamos estar trabajando por ciclos pero no se ha hecho porque lo que ellos mismos dicen es que 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. (*Maestra, Educación Media, Colegio 23, Localidad 5*)

Las Universidades y los entes que han llegado a hacer una propuesta de algún proyecto, vienen es a imponer más no socializar cómo pueden adaptarse. Les interesa más que uno les firme que ellos estaban ahí, que en si los frutos que producen lo que ellos traen. (*Maestra, Educación Media, Colegio 8, Localidad 9*)

Los directivos docentes, por su parte, coincidieron en valorar el acompañamiento en función de la figura del PAP -Pares de Acompañamiento Pedagógico- enviado a los colegios por parte de la SED. El PAP es un profesional especializado que acompaña a las comunidades educativas, conoce sus dinámicas internas y las orienta para ajustar los procesos pedagógicos de la institución según los lineamientos o las políticas de la SED. Los rectores coincidieron en resaltar la idoneidad y la pertinencia de este tipo de apoyo; sin embargo, también dejaron ver su malestar por el hecho de que el PAP no haya un sido un proceso continuo⁹.

Teníamos un apoyo que eran las PAP y en este momento ya no lo tenemos. Teníamos un apoyo para la Jornada Única y por ahora la parte

⁹ Con relación a la no continuidad de los PAP en algunos colegios, una de las Directoras Locales de Educación entrevistados, manifestó que, por errores administrativos, a estos profesionales les fueron asignadas demasiadas funciones, hecho que afectó su trabajo.

pedagógica no ha sido acompañada... si hubo acompañamiento al principio de la administración pero en este momento no hay. Creo que necesitamos más apoyo en esa parte. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

Continuando con la comparación entre los estamentos, es llamativo que en ninguno de los relatos de los maestros se haya hecho referencia a la figura del PAP. Desde las Direcciones Locales, por su parte, se menciona que las primeras actividades del PAP estuvieron pensadas para la realización de una caracterización de los colegios respecto a la adecuación de sus PEI y de sus planes de estudio. La continuación del PAP está sujeta a los resultados dicha caracterización¹⁰. Llama la atención también las diferencias que hay entre los rectores y las Direcciones Locales sobre el funcionamiento de las PAP; mientras que los primeros manifiestan que el proceso fue interrumpido, los segundos aseguran que son los colegios quienes deben solicitar la continuación del acompañamiento.

También es importante dar cuenta de los casos en los que el acompañamiento de la SED no se ha podido materializar a causa de distintas problemáticas o situaciones internas de los colegios. Varios maestros señalaron que los acompañamientos no han funcionado por razones como las diferencias entre los distintos estamentos de la institución, la dificultad para llegar a acuerdos sobre las mejores estrategias para ajustar los modelos pedagógicos, la falta de interés de algunos maestros para conocer nuevos modelos o nuevas experiencias y la creencia de que el acompañamiento implica más tareas para desarrollar.

¹⁰ En entrevista a la Directora Local de Fontibón esta manifestó lo siguiente: "El año pasado tuvimos el acompañamiento de los pares de acompañamiento pedagógico. Teníamos tres personas acá en campo, una coordinadora y dos profesionales que estaban divididas en el número de colegios y básicamente desde allí se hizo toda una caracterización de lo que estaba pasando con las instituciones educativas en el tema de currículo y el PEI. Ellas acompañaron ese proceso de actualización de algunos colegios, digamos eso... surge de acuerdo con la necesidad... no necesariamente todos los colegios tienen que hacer el ajuste del PEI sino de acuerdo con la radiografía, de acuerdo con las necesidades del colegio, necesidades propias de su contexto etc.. Ahí se determinaba si sí o no y ahí ellas entraban a acompañar".

Una de las problemáticas que sirve para dar cuenta de esta situación es, por ejemplo, la negativa de los docentes de Educación Inicial para ser divididos por áreas como el resto de los maestros. Esta problemática apareció en varios de los colegios como evidencia de las discusiones internas que hay dentro de las comunidades educativas, las cuales afectan el normal desarrollo de los procesos de acompañamiento pedagógico.

Nosotras las docentes de Preescolar tanto de jornada mañana y tarde, hemos dado una pelea bastante grande con los profesores de Bachillerato. Por ejemplo, en la discusión por las áreas ellos nos dicen: “es que las docentes de Preescolar se tienen que ir a las áreas y a usted le corresponde humanidades, y que a usted le corresponde...”. Y nosotras hemos resistido varias administraciones ante eso... no nos hemos dejado dividir por áreas. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 19)*

Desde que llegué al colegio yo tenía la idea de que me enfrentaría a mis compañeros, y sobre todo a las directivas, en que nosotros, la primera infancia, no tenemos que estar por áreas. La malla curricular estaba construida por áreas y dentro de esa malla ingresaba preescolar. Debido a mi maestría en políticas públicas tenía los argumentos de cómo demostrarle a la rectora que yo no podía seguir trabajando por áreas, y que no me podía seguir exigiendo un horario por áreas. Entonces, ella me dio el aval de que construyera el proyecto pedagógico para la primera infancia articulado con el PEI de la institución. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12)*

En los casos en que los maestros registraron que no han recibido orientaciones pedagógicas por parte de la SED, se presentan dos tipos de situaciones: de un lado, están los colegios que dependen del acompañamiento para dinamizar sus procesos internos y, por ende, no cuentan con espacios para

actualizar el PEI o ajustar sus planes de estudio; de otro lado, están las instituciones que, al no tener acompañamiento, han puesto el potencial y el conocimiento de sus maestros al servicio de la institución. En estos casos, cuando la misma comunidad lidera la revisión de sus prácticas y se empodera de sus procesos pedagógicos, suelen condicionar el apoyo de agentes externos únicamente cuando dicho acompañamiento se ajusta o se suma al trabajo que ya viene realizando el colegio. Veamos algunas citas:

El colegio tiene un PEI pero necesita una modificación... entonces hemos estado trabajando el 2016, el 2017 y este año en eso. Yo no veo mayor aporte ni de la Secretaría ni del Ministerio ni nada, sino que lo hemos hecho solos... inclusive hay compañeros ya tienen maestría y empiezan a exponer los modelos. (*Maestra, Secundaria, Colegio 4, Localidad 6*)

Los últimos años, optamos por decir “nosotros tenemos esto y los que se tienen que ajustar son ustedes a nuestro currículo y listo”. Si hay unas cosas adicionales pues se lo ajustamos ahí, pero no queremos cambiarlo completamente porque ya estamos cansados de jugarle tanto a eso. (*Maestra, Ed. Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Sí le toca a uno adecuar el currículo y el PEI... pero en eso estamos solos, o sea yo no siento que haya algún apoyo de las instituciones, de la Secretaría o del Ministerio, que nos digan “vengan, vamos a orientarlos, vamos a decirles cómo lo pueden hacer” No, lo hacemos nosotros solitos. (*Maestra, Ed. Secundaria, Colegio 4, Localidad 6*)

En este punto es importante traer a colación a los acudientes que hicieron parte del ejercicio quienes no conocen las distintas estrategias de acompañamiento de la SED pero que, de alguna manera, se sienten contentos con la educación que están recibiendo los estudiantes; asimismo reconocen el esfuerzo de los profesores

para ofrecerles una educación de calidad por medio de asignaturas y de actividades que despiertan el interés de sus hijos o de sus acudidos. Eso sí, varios manifestaron que consideran que les dejan muy pocas tareas y, en especial los acudientes de los estudiantes de Media, consideraron que es necesario que el colegio les brinde más herramientas para realizar investigaciones.

La directora de curso de mi niña los motiva mucho, primero, a investigar en los libros. Ahoritica sabemos que la tecnología ha avanzado y ahoritica una tarea se saca por internet y los niños ni la leen. Las profesoras siempre los han motivado a leer, a investigar, también en los proyectos de Primaria con respecto a las Ciencias, ellos mismos van a sembrar, a cultivar y a estar pendiente de eso. Entonces me parece que ha sido bueno... es algo que a ellos les gusta, los saca de la monotonía del salón. (*Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 11, Localidad 19*).

Lo cierto es que hay muy mala reputación del colegio, pero a pesar de eso a mi hijo le ha ido muy bien, los profesores son muy buenos... se les nota de pronto la vocación, el esfuerzo, el tratar de orientarlos para que ellos sigan adelante y no se detengan en el camino por las distracciones como de pronto la tecnología o los vicios etc., los animan mucho, los motivan a seguir adelante, de pronto ya va en cada estudiante que quiere hacer. (*Acudiente M, Est. Media, Colegio 11, Localidad 19*)

En cuanto a los estudiantes, ninguno de ellos reconoció o identificó algún tipo de acompañamiento pedagógico de la SED o de otra entidad externa. Sin embargo, la mayoría de ellos da cuenta de una alta satisfacción con la labor de sus profesores y con el contenido de las clases y de los planes de estudio. Algunos estudiantes de Media y de Secundaria manifestaron que gracias al trabajo de sus profesores han

podido fortalecer sus habilidades para investigar y para trabajar en equipo; asimismo han podido profundizar los temas que más les interesan.

Podría hablar de un día martes... en mi horario me toca Educación Física y pues el estar corriendo y eso me anima... después me toca Matemáticas y pues me gustan mucho. Cuando hay esas 4 horas de clase consecutivas me gusta mucho el día, entonces me encanta la actividad, me encanta ese día. (*Estudiante H, Grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

La investigación nos ayuda más que todo para que en la universidad, cuando nos manden hacer tesis o trabajos de investigación. Entonces, por un lado, la investigación, por el otro, la lectura crítica... porque en el ICFES lo que más califican es lectura, definitivamente lectura y análisis. (*Estudiante M, Grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

¿Por qué me gusta la clase de español? Los trabajos son largos pero son trabajos... no son difíciles y son, digamos, como para que uno use la imaginación. (*Estudiante Mujer, Grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2*)

Estos relatos que dan cuenta de las experiencias cotidianas de los estudiantes coinciden con los aprendizajes significativos que desde la SED se espera fortalecer en los estudiantes, como son el saber crear, el saber investigar, el saber comunicarse, el saber cuidarse, el saber vivir y compartir en comunidad y el saber aprender. Los estudiantes de Educación Inicial, por su parte, lograron transmitir por medio de palabras o de dibujos la satisfacción que les genera ir al colegio y participar en las actividades que organiza su profesora. Son recurrentes las menciones al gusto por aprender a leer y a escribir, por hacer tareas y por jugar en el parque con sus compañeros.

Acompañamiento pedagógico en la Jornada Única. De acuerdo con lo expresado por los docentes y los directivos docentes de los colegios en los que se está implementando la Jornada Única, el acompañamiento pedagógico de la SED ha sido muy pertinente en la medida en que ha orientado a las comunidades educativas en procesos como la armonización de los currículos y del PEI, y la articulación entre los profesores del Colegio y los operadores privados. Las comunidades asimismo reconocen y valoran la entrega de documentación con los lineamientos para la ampliación de la jornada escolar.

Tenemos el apoyo del rector... ahora estamos conectadas con las profesoras de Compensar donde estamos trabajando, hacemos unas reuniones mensuales unificando el nuevo plan de estudios y la impronta de Preescolar y se están trabajando diferentes temáticas también con ellas. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 5)*

Los docentes saben de la importancia de que, si en Compensar están trabajando deportes, pues también deben trabajar acá en esa línea. También tenemos otra parte que es desarrollo de pensamiento, también con Compensar... ese va unido con Matemáticas y con la línea de Ciencias. Entonces es valiosísimo que podamos trabajar armónicamente y que de verdad sea un solo colegio... para todos es muy valioso y es necesario. *(Rectora, Colegio 2, Localidad 3)*

Pese a las buenas valoraciones, lo cierto es que el acompañamiento pedagógico en el marco de la jornada Única también ha tenido problemas en cuanto a la constancia de los procesos de orientación. La mayoría de los facilitadores señalaron que, pese al buen trabajo que se estaba construyendo con los asesores, éstos dejaron de asistir a los colegios y, en algunos casos, no se pudo continuar con el trabajo iniciado.

El año pasado llegaron los llamados 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, Colegio Rural 27, Localidad 4)*

Lo problemático de esta situación es que varios de los profesores que estaban empezando a participar en los procesos vinculados con la ampliación de la jornada, se desanimaron y comenzaron a criticar el hecho de que el colegio insistiera en aceptar la Jornada Única. Así mismo, ha sido blanco de críticas el hecho de que muy pocos estudiantes puedan participar en las actividades extracurriculares.

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, Colegio 3, Localidad 5)*

Las críticas más recurrentes del cuerpo docente hacia la Jornada Única también 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.

Más allá de las diferencias en cuanto a la implementación de la Jornada Única y Extendida, lo cierto es que en el análisis de las voces de los sujetos es posible advertir un apoyo generalizado a la idea de que los estudiantes de la educación pública puedan pasar más tiempo en sus colegios mientras desarrollan actividades útiles para su formación integral. Hay casos como el del colegio 25 de la localidad 18 en el cual, pese a no estar implementando la Jornada Única, la comunidad educativa se ha ideado actividades los fines de semana para profundizar en ciertos temas que le interesan o que necesitan los estudiantes:

Por iniciativa de las orientadoras aquellos chicos que se ven muy bajo en rendimiento académico, se les está haciendo un refuerzo los sábados en Lectoescritura. Los chicos de Décimo y Once van los sábados a unas clases especiales de refuerzo. (*Maestra, Ed. Media*)

Manejo integral de la evaluación

El uso de los resultados de las evaluaciones internas y externas por parte de las comunidades educativas es un proceso que, al igual que el ajuste curricular y del PEI, está bastante posicionado dentro de los colegios públicos de Bogotá. Independiente de si se tiene acompañamiento externo o no, las comunidades cada vez son más conscientes de la importancia de estar ajustando año tras año los distintos procesos ligados con la evaluación, con miras a transformar y potenciar las prácticas pedagógicas que determinan la formación integral de los estudiantes. Ahora bien, a la hora de hacerle seguimiento al acompañamiento de la SED a estos procesos, aparecen distintos matices que van desde la orientación efectiva y constante a las comunidades hasta la nula presencia institucional.

En los casos en los que las comunidades educativas están más empoderadas frente a los procesos de evaluación, no ha sido una tarea fácil indagar hasta qué punto tales procesos han tenido el acompañamiento de la SED. De esta

manera, son varias las voces que manifiestan desconocer el *modus operandi* de la Secretaría frente al acompañamiento pedagógico; por ejemplo, se valora la presencia y el apoyo de una Universidad pero no hay certeza respecto a si esta hace parte o no de un convenio con la SED. De igual manera, no hay claridad respecto a si el acompañamiento debe ser solicitado o si las autoridades distritales seleccionan qué colegios se van a apoyar.

Los casos en los que las comunidades educativas han desarrollado sólidos procesos alrededor de la evaluación tienen en común elementos como: una fuerte articulación entre los estamentos y los órganos del Gobierno Escolar, el funcionamiento de sistemas de gestión ordenados así como la construcción de planes de mejoramiento, la utilización de recursos tecnológicos al servicio de la gestión pedagógica, la organización de los resultados en las pruebas internas y externas de los últimos años para poder realizar comparaciones y estudios, y la firma de convenios con entidades externas que apoyan sus procesos. Los siguientes testimonios dan cuenta de buenas prácticas frente al uso adecuado de las evaluaciones:

Una vez llegan los resultados de las pruebas se hace un comparativo inmediatamente con el año anterior o con dos, tres o cuatro años anteriores. Se hace un trabajo de presentación de consolidados tanto en el Consejo Académico como en las jornadas pedagógicas, como insumo, para ponerse mejores metas. De los últimos tres años comparamos y ahí entonces se mira cómo ha evolucionado el colegio. (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*)

Últimamente se ha fortalecido mucho la presentación de pruebas bimestrales virtuales en algunas asignaturas. El profesor que quiera presentarlas recibe la capacitación de los profesores de Informática, o quienes

hayan tenido alguna capacitación por cuenta propia, adoptan esa modalidad. *(Maestro, Secundaria, Colegio 8, Localidad 9)*

Los resultados de las evaluaciones son usados en el escenario académico y en el administrativo... en los Consejos Académicos, en consejos con los padres de familia, en los procesos de evaluación de los niños y las niñas, y en los procesos de gestión para la implementación de proyectos y para las decisiones que tienen que ver con la distribución de recursos y de espacios físicos. *(Maestra Primaria, Colegio rural 27, Localidad 4)*

Los colegios que sí reconocen el acompañamiento de la SED dan cuenta, en la mayoría de los casos, de un alto nivel de satisfacción frente al apoyo recibido. Se valoran aspectos como el conocimiento en el tema de los profesionales que acompañan a las instituciones, la pertinencia de las capacitaciones y la eficacia de programas como Leer es Volar frente a la necesidad de mejorar las capacidades de lectoescritura de los estudiantes. Las críticas al acompañamiento se centran, principalmente, en el malestar que genera la interrupción de los procesos, en otras palabras, el hecho de que un colegio deje de recibir asesorías tan pronto la SED corrobora que ya han empezado a mejorar sus prácticas o sus resultados en las pruebas estandarizadas. El siguiente relato perteneciente a una maestra de Primaria del Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar es útil para explicar esta situación:

Para Básica Primaria, el año anterior llegó el proyecto de fortalecimiento de lectura y escritura por parte de la Secretaría de Educación. La Secretaría se enfocó en grado tercero y está trabajando muy fuerte... me consta porque el año anterior fuimos a capacitaciones con Minas Gerais¹¹ y ellos están

¹¹ Por Minas Gerais es posible que la profesora se refiera a una serie de encuentros que la SED realizó entre los maestros del Distrito y la experta en educación Ana Lucía Gazzola quien se ha desempeñado como Secretaria de Educación del Estado de Minas Gerais en Brasil y como directora del Instituto Internacional de

haciendo lo que se debe hacer, a saber, dotar a sus maestros... porque esa es una obligación que nosotros tenemos como maestros, estar actualizados frente a todo lo que se está dando.

Desde la Secretaría han hecho un trabajo muy juicioso donde se hace un diagnóstico que ya no queda tan solito como antes... Nosotros estuvimos todos en capacitación y logramos integrar a todas las áreas. Ellos nos llevaron unas cartillas que son muy buenas.

Ellos iniciaron con grado tercero... pero cuarto quedó solo. Entonces el proceso quedó en lo que nosotros como maestros logremos hacer... hay compromiso pero en ocasiones faltan las herramientas.

Pruebas estandarizadas. Respecto a la aplicación de las pruebas estandarizadas en los colegios, la mayoría de los docentes, con base en sus experiencias cotidianas, tienen muchas críticas al respecto. Lo llamativo de esta situación es que se presenta una notable diferencia entre los relatos de los maestros de Media y de Secundaria, y los maestros de Primaria y Educación Inicial. Mientras que los primeros dan cuenta de una gran frustración frente a los malos resultados en las pruebas Saber 11 y lo que esto significa para el acceso a la educación superior de los estudiantes, los segundos pareciera estar más conformes con este modelo de evaluación y con la posibilidad de ir fortaleciendo las competencias de sus estudiantes.

La lectura cruzada de los relatos permitió identificar los principales argumentos de los maestros contra la forma como las entidades gubernamentales

Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC). Para más información: <https://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/organigrama/el-reto-de-los-maestros-y-las-familias-es-que-los-ninos-lean-por-placer-experta-brasilera>

están ideando e implementando las pruebas estandarizadas, particularmente las pruebas Saber 11:

- Los estudiantes sienten una gran frustración cuando les va mal en las pruebas ya que sienten que no podrán acceder a la educación superior.
- Las pruebas están pensadas para evaluar a los maestros más que a los estudiantes. De esta manera, si los resultados no son buenos toda la culpa recae sobre los docentes.
- Existen contradicciones entre las distintas mediciones; puede ser, por ejemplo, que un colegio tenga buenos resultados en las Pruebas Saber y, a la vez, tenga una mala puntuación en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Los colegios no saben cómo interpretar estas diferencias.
- Las Pruebas Saber evalúan muchas competencias que tienen más desarrolladas los estudiantes de los colegios privados, por ejemplo el inglés¹². El acceso a internet es otra prueba de ello. Por esta razón, la prueba misma es un detonante de la desigualdad social que se mide, por ejemplo, en la posibilidad de acceder a la educación superior.
- Los colegios públicos, a diferencia de los privados, deben lidiar con situaciones como la constante deserción de los estudiantes y la llegada de estudiantes víctimas de desplazamiento forzado y de jóvenes venezolanos. Esta población flotante incide en los resultados de las pruebas.
- Las pruebas estandarizadas no miden ni tienen en cuenta la convivencia escolar, un asunto fundamental en la cotidianidad de los colegios públicos.

¹² Con respecto a esta problemática, una profesora de Educación Media de Colegio 23 de la localidad 5 planteó lo siguiente: “En las Pruebas Saber de inglés a nosotros nos piden que los estudiantes de grado 11° salgan con nivel B1, cosa que es casi que imposible. (...) Muy seguramente esas pruebas no las está creando un docente sino una persona profesional en cualquier otra área menos una persona que haya estado sentada y que sepa que en 2 horas a la semana en un grado 11° no se va a lograr nunca ese nivel y menos cuando se tiene 1 hora en primaria”.

- A diferencia de los colegios privados, en los públicos es problemático tener dos o más jornadas académicas porque los malos resultados de una jornada pueden terminar afectando los buenos resultados de otra.
- No hay acompañamiento para que los estudiantes puedan asistir a un Pre-ICFES o a un simulacro de las Pruebas Saber. Esta situación los obliga a pagar por este servicio, lo cual es muy injusto ya que no todos los estudiantes cuentan con los recursos para hacerlo.
- El colegio no puede estar en función de si subió o bajó en los escalafones de las pruebas. Esto afecta al desarrollo normal de los procesos de formación.
- No se cuenta con herramientas para interpretar los resultados de las pruebas.
- En los colegios rurales algunos maestros manifestaron que es muy injusto que las pruebas sean las mismas para los colegios urbanos y los rurales, ya que estos últimos cuentan con dinámicas bastante diferentes a las de las ciudades.

Los estudiantes de Educación Media, por su parte, son conscientes de que los resultados de las pruebas son muy importantes para acceder a la educación superior o para postular a una beca del programa “Ser Pilo Paga”. Este hecho les genera tanto motivación como preocupación. De igual manera, y esto es muy importante, reconocen y valoran la motivación que les dan sus maestros, así como los esfuerzos que estos hacen para prepararlos lo mejor posible para las pruebas; algunos inclusive manifestaron que son varios los docentes que han cambiado la forma de las evaluaciones para construirlas con base en los modelos de las pruebas estandarizadas. Quienes manifestaron estar preocupados, señalaron que no se sentían preparados para presentar las pruebas y que, por ende, una vez graduados no iban a poder acceder a la educación superior. Veamos algunos relatos de estudiantes de grado 11°:

Algunos profesores están intentando hacer lo que más pueden para que en el momento de presentar el ICFES tengamos todo lo que se necesita. *(Estudiante M, grado 11°, Colegio 8, Localidad 9)*

Todos los profesores hacen su tipo de prueba individual... el de inglés una vez nos dijo que buscáramos en una página web, que hiciéramos una especie de simulacro. El profesor de Química nos mandó unas guías que es algo parecido al ICFES que tenemos que responder para mañana. *(Estudiante H, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10)*

Hoy hace ocho días hicimos el primer simulacro del PRE-ICFES. En clase de Informática también nos ponen a hacer simulacros por Internet, en Sociales y en Español también nos ponen lectura crítica. *(Personero, Colegio 11, Localidad 19)*

Las profesoras de Física y Matemáticas nos presionan para que saquemos un puntaje mejor que el del año pasado... según ellas “ese Once del año pasado nos hizo pasar vergüenzas. *(Estudiante H, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10)*

La posibilidad de acceder a los Pre-ICFES fue bastante criticada por la mayoría de las comunidades educativas. Hubo quienes señalaron que la SED debería proveer estos programas ya que, en la mayoría de los casos, los rectores deben gestionar un convenio con alguna universidad y buscar que les hagan un precio especial a los estudiantes. Sin embargo, no siempre los escolares pueden pagar por estos cursos, lo cual genera un malestar entre el estudiantado, los docentes y los acudientes. A propósito, esto manifestó una madre de familia de un estudiante de secundaria del Colegio 11 de la localidad 19:

En este instante no estoy de acuerdo con las pruebas porque antes preparaban más a los niños... dos o tres meses de Pre-ICFES. Ahorita les están haciendo un simulacro no más y los niños no van a aprender lo mismo. Antes les hacían dos, tres meses... pero desde el año ante pasado hasta ahora no les han hecho. [...] Entonces un niño no va a saber, no va a responder como debe ser... y no estoy de acuerdo en eso.

Evaluaciones internas. Fortalecer la innovación en las evaluaciones internas, así como incentivar el uso de los resultados de estas, es un punto importante dentro de la política educativa distrital en materia de evaluación. El ejercicio dejó al descubierto que las comunidades educativas tienen una mejor valoración de las evaluaciones internas que de las externas. Así mismo, el ejercicio permitió identificar una serie de buenas prácticas realizadas por las comunidades educativas a la hora de diseñar las evaluaciones internas y de utilizar los resultados para ajustar y fortalecer los distintos procesos ligados con la formación pedagógica. En coherencia con lo nombrado anteriormente respecto a que las valoraciones de las pruebas dependen del nivel educativo en el que enseñan los docentes, las mejores valoraciones sobre las evaluaciones internas provienen, principalmente, de los maestros de educación Inicial y Primaria.

El boletín de nosotros se divide en un 100%, entonces calificamos el ser, el hacer, y el saber hacer... uno tiene 50, otro 40 y otro 10. El 10% sería el de la evaluación que les da un puntaje. El “ser” es el 40%... entonces ahí decimos si el niño es un niño integral pues yo le evalúo cómo hace las actividades en el diario, en la clase, en el compartir, cómo es la persona. Y el “saber hacer” es cuando el niño ya maneja los conceptos, cuando yo lo evalúo y le digo: “¿qué color es este?”. Todo esto me da un promedio y ahí va saliendo

el niño qué debe reforzar el niño y unas recomendaciones. (*Maestra Educación Inicial, Colegio 8, Localidad 9*)

Dos veces al año hacemos la prueba de competencias internas. Todos los docentes desde Preescolar a Once formulan sus preguntas de acuerdo a sus estrategias metodológicas y a las temáticas que van viendo cada período. Luego arman una prueba de competencias. Desde la Coordinación Académica nos encargamos de hacer los cuadernillos donde estructuramos las preguntas. Las pruebas se aplican en el primer semestre, ahorita en mayo y la otra en octubre. Estas pruebas tienen un porcentaje en la valoración de desempeño de los estudiantes... Pero ¿el fin cuál es? Ir preparando a los chicos, familiarizarlos con el tipo preguntas y con el contexto de la competencia que se quiere desarrollar. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

Pese a lo interesante de estas experiencias, en ninguna de ellas se reconoce un acompañamiento de la SED de cara a incentivar o fortalecer las evaluaciones internas. De otro lado, hay un tema que surgió en los diálogos que es importante traer a colación, y son los conflictos que se generan entre los maestros cuando el colegio realiza ejercicios vinculados con la evaluación interna. Tradicionalmente los educadores no suelen ser muy receptivos con la evaluación de sus procesos ya que los resultados suelen evidenciar grandes diferencias entre unos y otros -o entre áreas o jornadas académicas-, lo cual inevitablemente genera comparaciones y roces entre ellos. Así mismo, suelen haber diferencias entre los maestros que están dispuestos a innovar sus prácticas y los que, por el contrario, no son muy abiertos a los cambios; esta problemática, según un coordinador del Colegio 4 de la localidad de Tunjuelito, está relacionada con los distintos estatutos a los que pertenecen los maestros¹³. La rectora de uno de los colegios, por su parte, afirmó que:

¹³ Según ese funcionario, “hay mucha resistencia hacia los profesores del nuevo estatuto... porque a nosotros, los del 12-70, nos evalúan anualmente... en cambio a los del antiguo estatuto si uno les dice “vamos a evaluar

Hay profesores que uno ve que innovan, como hay otros que no quieren salirse de su zona de confort y las mismas preguntas de matemáticas que a mí me hacían hace 30 años, se las veo formuladas a estos niños y de la misma manera.

Reconocimientos. La entrega de incentivos o de reconocimientos a los colegios que implementan buenas prácticas en materia de evaluación es otro punto importante del eje “Manejo integral de la evaluación”. Al respecto, dos colegios reconocieron haber recibido incentivos de la SED aunque no precisaron de qué tipo. Sin embargo, en el primero de los colegios se generó un conflicto entre los docentes de ambas jornadas académicas, ya que el beneficio lo recibieron los maestros de la mañana mientras que los de la tarde, que no recibieron nada, argumentaron que los buenos resultados en las pruebas habían sido gracias a ellos. En el otro colegio sucedió que el rector informó a los maestros que habían recibido un beneficio por parte de la SED pero nunca comentó en qué consistía tal beneficio y cómo se iba a usar.

Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI

La apuesta por mejorar la calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá contempla el fortalecimiento de una serie de competencias cognitivas y socioemocionales en los estudiantes, las cuales son fundamentales para su desarrollo y su formación integral. Dichas competencias, sobre las cuales se construyeron las categorías de análisis, son: “Fortalecimiento de la Lectoescritura”, “Fortalecimiento de las competencias matemáticas”, “Fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas”, “Implementación de la Cátedra de la Paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia

a todos”, ellos dirían que no y por la parte legal se irían con demandas y con cosas así. En cambio en nuestro estatuto sí nos toca ser evaluados como requisito para poder aprobar y continuar”.

y el clima escolar”, “Ambientes de aprendizaje: espacios de innovación y uso de tecnologías digitales” y “Fortalecimiento de una segunda lengua”.

Es importante aclarar que el equipo técnico del SISPED optó por analizar las competencias socioemocionales y ciudadanas, así como las relacionadas con la Cátedra de la paz y la convivencia escolar, desde el seguimiento a la línea estratégica “Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz –EERRP”. Esta decisión se justificó por las asociaciones temáticas entre estas competencias y los fundamentos conceptuales desde los que se proyecta la línea estratégica en cuestión. A continuación se presentan los tópicos sobre los cuales se proyectaron los instrumentos para hacerle seguimiento al eje “Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI”:

Cuadro 8. Categorías Eje fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI

EJE. FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DEL CIUDADANO DEL SIGLO XXI	
CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Lecto Escritura	Experiencias con el programa Leer es Volar Gusto por la lectura y la escritura Dotación de bibliotecas y otros recursos pedagógicos Visita a bibliotecas públicas
Competencias matemáticas	Estrategias para el fortalecimiento de competencias matemáticas
Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales	Acompañamiento pedagógico Tecnologías digitales para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje Uso de las TICS
Segunda lengua	Acompañamiento pedagógico Experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua

Lecto-escritura

Para el fortalecimiento de las capacidades de lectoescritura de los estudiantes, desde la administración distrital es creado el programa “Leer es Volar” cuyos objetivos centrales son “garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida”, “fortalecer, modernizar y articular el sistema de bibliotecas públicas, escolares y comunitarias en la Bogotá urbana y rural” y “generar conocimiento, investigación e intercambio de saberes en torno a las prácticas de lectura y escritura en Bogotá” (SED, 2017, p. 85).

En líneas generales, el programa Leer es Volar tiene una muy buena valoración entre las comunidades educativas que han participado de esta iniciativa¹⁴. Pese a que el programa está dirigido a los estudiantes de Tercero de Primaria, lo cierto es que distintos actores reconocen y valoran el impacto que este proyecto ha tenido sobre los procesos pedagógicos de las instituciones. El reconocimiento de este programa se explica, en cierta medida, por el hecho de que las comunidades si reconocen el acompañamiento dispuesto por la SED, el cual se materializa en acciones como la realización de capacitaciones, la articulación con los procesos pedagógicos y curriculares desarrollados por las instituciones, la entrega de material pedagógico, la dotación de algunas bibliotecas y la firma de convenios con entidades externas o privadas.

Otro punto que explica la buena valoración de Leer es Volar es la pertinencia de este programa con relación a las necesidades y los intereses de las instituciones

¹⁴ Los colegios de la muestra en los que se está implementando el programa Leer es Volar son: el colegio 11 de la localidad 19, el colegio 26 de la localidad 19, el Colegio 2 de la localidad 3, el Colegio 3 de la localidad 5 y el 4 de la localidad 6.

educativas. La gran mayoría de los docentes y de los directivos docentes¹⁵, por ejemplo, coinciden al señalar la importancia de desarrollar las capacidades de lectoescritura en los estudiantes a lo largo de toda su formación pero con un énfasis en los primeros grados; de esta manera, el programa es fundamental en la medida en que deja capacidades instaladas en los estudiantes, las cuales les serán útiles durante todo su proceso de formación. Otro punto que sin duda ha incidido en la buena valoración de Leer es Volar es la mejora en los resultados de las Pruebas Saber en los estudiantes de Primaria. Veamos algunos relatos que dan cuenta de estas experiencias:

Nosotros estuvimos en capacitación con la Secretaría y logramos integrar a todas las áreas. Ellos evaluaron hasta grado tercero... el proceso inició con un diagnóstico y finalizó con la evaluación. Se entregaron gráficas con cosas muy literales, por ejemplo, que el 80% aún tiene problemas, que el 20% tuvo un avance, cosas muy exactas y muy precisas porque son muy juiciosos y muy rigurosos en ese proyecto. (*Maestra Primara, Colegio 11, Localidad 19*)

El proyecto ha afectado positivamente porque en las Pruebas Saber se vio un aumento de los niveles en Lecto-Escritura, en Lectura y en Lectura crítica sobre todo. (*Coordinador, Colegio 4, Localidad 6*)

Leer es Volar me parece buenísimo. Lo más importante es que está complementado con otras cosas. [...] Hacemos jornadas particulares de lectura y además lo unimos para que la biblioteca sea un centro donde trabajamos diferentes situaciones... traemos exposiciones, por ejemplo del Museo del Oro... o traemos también de la Biblioteca Nacional. Entonces hemos unido

¹⁵ La Directora Local de Educación de Fontibón manifestó en una entrevista que la gran mayoría de los rectores han sido altamente receptivos con Leer es Volar por el hecho de que este programa le apunte al tema curricular y al desarrollo de competencias básicas en áreas como Matemáticas o Lengua Castellana.

muchas estrategias... y los niños, los más pequeñitos se motivan con una, los grandes se motivan con otra y creo que eso ha ayudado. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

Los estudiantes de Primaria, quienes se benefician directamente del programa pese a no reconocerlo como tal, manifestaron que sus profesores los llevan muy seguido a la biblioteca y que, en distintas clases, los motivan para que lean y para que escriban:

La profesora nos pone a leer no solo en Ciencias, también en Sociales. En Sociales nos ponen a hacer mapas conceptuales y en Ciencias estamos viendo el tema de la célula, entonces nos ponen a escribir sobre la célula" (*Estudiante H, Primaria, Colegio 4, Localidad 6*)

A pesar de la buena valoración del programa Leer es Volar, algunos docentes manifestaron que es necesario ampliarlo para que beneficie a más estudiantes y no solo a los de tercero de Primaria; aseguran que los problemas de lectoescritura son recurrentes en todos los niveles educativos de la institución¹⁶. Sobre esta situación, el Director Local de Usaquén planteó la importancia de incluir a los docentes en el programa teniendo en cuenta que distintos estudios universitarios demuestran que la comprensión lectora de los educadores también es baja. Otras de las críticas a Leer es Volar se centra en la interrupción sorpresiva del programa en algunos colegios que venían trabajando de muy buena manera.

Lectoescritura en la Educación Inicial. En el análisis de los relatos llamó la atención que, tanto los maestros como los acudientes y los estudiantes de Educación Inicial, dieron cuenta de sólidos procesos pedagógicos relacionados con

¹⁶ Al respecto, una profesora de Educación Media del Colegio 11 de la localidad 19 manifestó que en grado 11° es muy común encontrar estudiantes con problemas de dislexia, de digrafía y de vocalización. De ahí la importancia de que Leer es Volar beneficie a más estudiantes.

la lectoescritura en dicho nivel académico. De un lado, las maestras manifestaron que las prácticas de lectura con los niños cada vez están más posicionadas dentro de los planes de estudio y de las prácticas de aula; así mismo, aseguraron que cuentan con espacios aptos para el trabajo con los menores, así como con materiales didácticos apropiados.

En el caso de los niños de transición, ellos van al aula de informática y a la biblioteca una vez a la semana... ahorita también, con el acompañamiento de las chicas de Compensar, estamos trabajando mucho la parte de lectoescritura en el aula. (*Maestra Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 5*)

Diariamente trabajamos media horita de lectura. Tenemos un rinconcito del salón especial para leer. Los niños reclaman su momento del cuento. Cuando alguna actividad se atraviesa, ellos dicen “profe no hemos leído hoy” ... entonces siempre buscamos el lugar para poner nuestros cojines y sentarnos a leer. (*Maestra Educación Inicial, Colegio 26, Localidad 19*)

Cada salón tiene un material que es el fichero lúdico literario, el cual contiene cuentos, retahílas, poesías, adivinanzas, trabalenguas, coplas, todo lo que tiene que ver con literatura. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12*)

Lo interesante de los relatos de las maestras es que coinciden con lo manifestado por los niños y las niñas en los distintos talleres realizados con ellos. La mayoría manifestaron que, en efecto, los llevan mucho a la biblioteca y que les gusta mucho estar en ese lugar ya que su profesora les lee muchos cuentos y, además de esto, pueden jugar y dibujar. También señalaron estar felices porque ya pueden leer y escribir algunas palabras como el nombre propio, el nombre de su profesora o el de sus papás. Veamos algunos de sus relatos:

A mí me gusta que me lean cuentos de mariposas y de corazones.
(Niña, Educación Inicial, Colegio 3, Localidad 5)

La profe Rocío nos lee cuentos en el salón. Me gusta cuando lee porque su voz es bonita. (Niña, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12)

Me enseña a escribir fecha, nombre y también nos enseña a escribir todo. (Niña, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 19)

Los padres de familia, por su parte, manifestaron estar muy satisfechos con los avances que han visto en la formación de sus hijos, así como con el trabajo realizado por los maestros. Algunos inclusive señalaron que 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. Esta situación es bastante importante en la medida en que motiva el involucramiento de los padres de familia en la formación académica de sus hijos.

El Plan Lector y el PILEO. Pese a que Leer es Volar está pensado para impactar las dinámicas de la Primera Infancia y de los estudiantes de grado tercero, lo cierto es que la mayoría de los colegios dan cuenta de importantes desarrollos en materia de fortalecimiento de las capacidades de lectoescritura. Es así como, por ejemplo, en la mayoría de las instituciones consultadas se ha trabajado fuertemente en la consolidación del Plan Lector; este proceso ha contado con el apoyo de algunas universidades sin que exista la certeza de si hacen parte o no de un convenio con la SED. Veamos un ejemplo:

Nosotros tenemos nuestro plan lector para trabajar y reforzar todo lo de competencias lectoescritoras y sobre todo lectoras. Hemos estado aplicando lo que decía la propaganda: “Lea lo que quiera, pero lea”. Hemos estado enfocándonos para llegar a la lectura crítica porque ese fue un punto en el que

bastante avanzamos en los resultados de las Pruebas Saber. (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*)

También es llamativo el hecho de que en varios de los colegios todo lo relacionado con la lectoescritura se desarrolle en el marco del Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). A partir del PILEO, las comunidades han organizado las actividades programadas en el Plan Lector, han promovido la participación de todas las áreas y los docentes, han innovado las distintas técnicas para enseñar la lectoescritura e incentivar la lectura crítica y han utilizado los resultados de las Pruebas Saber con miras a establecer cuáles elementos es necesario fortalecer. Pese al buen funcionamiento del PILEO no ha sido posible establecer hasta qué punto las comunidades han contado con el acompañamiento de la SED para fortalecer este proceso y si, en caso de que haya habido algún tipo de apoyo, este hace parte o no de las actividades contempladas en el programa Leer es Volar.

La biblioteca. El fortalecimiento de las bibliotecas públicas, escolares y comunitarias es otra de las estrategias del PSE para el fortalecimiento de la lectoescritura en los contextos escolares. El análisis de las voces de los sujetos permitió corroborar que, si bien no hay avances importantes -o reconocidos- en materia de dotación, algunas comunidades educativas son cada vez más conscientes de la importancia de utilizar este espacio. Entre los estudiantes, las opiniones estuvieron divididas entre quienes si visitaban y aprovechaban la biblioteca, y entre quienes, por diversos motivos, no querían o no podían hacer uso de ella. Respecto a los primeros, señalaron que la biblioteca era un espacio auxiliar en donde no solo podían leer sino también hacer tareas, preparar trabajos y ver películas o documentales. Los distintos usos asociados a la biblioteca también quedan en evidencia en los siguientes relatos:

El colegio tiene un espacio donde pueden venir los estudiantes a relajarse, a leer, a hacer tareas... y obviamente a aprender un poco más. (*Personero, Colegio 11, Localidad 19*)

A veces dan juegos... entonces uno viene a jugar ajedrez, dominó o cosas así. (*Estudiante M, Secundaria, Colegio 7, Localidad 8*)

La biblioteca me gusta porque es un espacio para venir, jugar, estudiar, pensar y leer. (*Estudiante H, Primaria, Colegio 5, Localidad 18*)

Quienes manifestaron que no les gusta la biblioteca, dijeron que algunas veces es difícil acceder a ella ya que, si no está el bibliotecario, la biblioteca permanece cerrada; asimismo aseguraron que muchos de los libros están viejos y que casi siempre les ponen problemas para sacar libros prestados. Algunos niños y niñas de Primaria, por su parte, manifestaron que la biblioteca la cierran en los descansos. Con relación al uso de los computadores, los estudiantes reconocen -y en esto están de acuerdo los padres de familia- que la mayoría de las veces que solicitan un computador es para jugar o para ver sus redes sociales y no para realizar alguna tarea o consulta específica.

Aquí tú llegas y necesitas un libro y, mejor dicho, parece que te lo fueras a robar o algo así, porque “pero me lo trae, pero no sé qué...” y es solo un libro. (*Estudiante H, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

La biblioteca está muy olvidada por todos. (*Estudiante M, grado 11°, Colegio 8, Localidad 9*)

Con relación a la figura del bibliotecario es importante traer a colación los casos de los colegios 4 de la localidad 6 y 3 de la localidad 5. Mientras en el primero

la bibliotecaria tiene un programa de tertulias para la promoción de la lectura al que han sido invitados escritores como Mario Mendoza, en el segundo colegio fue retirado de su cargo un bibliotecario que realizaba distintas actividades alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad. En ambos casos es importante reconocer la figura del bibliotecario como un aliado más de la SED y de las comunidades educativas a la hora de fortalecer las competencias de lectoescritura en los estudiantes.

Otra particularidad que es importante traer a colación ocurrió en el Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar, en donde una profesora de Primaria aseguró que el colegio recibió de la SED más de 6.000 libros y varios CD, los cuales fueron entregados por Panamericana a través de un convenio. Sin embargo, la comunidad no ha podido hacer uso de este material ya que los computadores del colegio no cuentan con unidad CD y, además, por temas administrativos, las cajas de los libros no han podido ser abiertas.

A la fecha de hoy no se han abierto las cajas porque falta un protocolo del protocolo, del protocolo y la autorización... porque eso es sagrado. [...] Siento que hay una falla de planificación, no se está teniendo una planificación real. [...] Hay cosas que definitivamente se vuelven obsoletas por la falta de uso o cuando se van a usar, pues ya no tienen sentido. (*Maestra Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

De otro lado, la comunidad del Colegio rural 27 de la localidad de San Cristóbal manifestó que no cuentan con biblioteca en su institución. Sin embargo, gracias a un convenio con la Fundación “Dividendo por Colombia” han recibido algunas donaciones de libros y material pedagógico. Con relación a las visitas a las bibliotecas públicas de la ciudad, otro de los componentes de la política, varias personas manifestaron que esto nunca ha acontecido.

Competencias matemáticas

El fortalecimiento de las competencias matemáticas es otro de los componentes del eje 2. De acuerdo con el PSE (SED, 2017) el objetivo de este componente es el de “ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de manera que las matemáticas se articulen con el conocimiento científico y se pongan a tono con las destrezas requeridas en el siglo XXI” (p. 87). Para el desarrollo este objetivo se han proyectado acciones en los territorios como la promoción de la formación docente en este campo disciplinar, “así como la apropiación de enfoques centrados en el estudiante y orientados a los procesos de formulación y resolución de problemas, el razonamiento matemático, la comunicación, la modelación y la elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos” (p. 87). Otra de las acciones de la SED es el apoyo a las didácticas innovadoras de los maestros de Matemáticas, así como el acompañamiento a los docentes para que mejoren sus prácticas de aula e incorporen componentes de la evaluación formativa.

Así como las comunidades educativas cada vez fortalecen más sus procesos alrededor de la lectoescritura, lo mismo sucede con las competencias matemáticas. El análisis de las voces de los sujetos puso en descubierto una serie de procesos y de buenas prácticas pedagógicas desarrolladas en los distintos colegios; algunas de estas prácticas han recibido un importante apoyo de la SED; otras, así mismo, han sido fruto del trabajo autónomo y ordenado de los respectivos colegios. De todas maneras, lo interesante de esta situación es que, como se verá a continuación, el interés por profundizar o innovar las didácticas alrededor de las matemáticas es una práctica cada vez más consolidada en los contextos escolares, la cual vincula a varios estamentos y beneficia a los estudiantes de los distintos niveles educativos.

En los casos en los que las comunidades reconocen el acompañamiento de la SED, este se ha materializado a través de convenios firmados con distintas universidades (Universidad Nacional, Universidad Distrital, Universidad Escuela de Administración de Negocios (EAN), entre otras), las cuales ponen a disposición de los colegios a profesionales expertos en procesos de curricularización y de fortalecimiento de prácticas pedagógicas en el área de Matemáticas. El trabajo de estos expertos suele iniciar con la lectura del contexto y de las problemáticas más recurrentes en casa institución; una vez identificadas las necesidades, los profesionales trabajan mancomunadamente con los docentes en el desarrollo de las distintas propuestas de trabajo. Rectores, maestros y estudiantes reconocieron y valoraron positivamente estos acompañamientos, los cuales, por lo demás, han incidido en la mejora de los resultados de las Pruebas Saber.

Digamos que un chico está viendo Electrónica... entonces en Electrónica él tiene que tener conceptos matemáticos ¿sí? Como los fraccionarios, por ejemplo. Luego el chico llega a Décimo y aún no sabe sumar o multiplicar un fraccionario... entonces hay que volver a la Básica y empezar a hacer. Entonces ese fue el trabajo que se hizo con la Universidad EAN: ¿cómo podemos fortalecer nuestro currículo de la Media? Entonces ellos cogieron el currículo desde la Básica y lo analizaron, luego nos dijeron: “bueno, aquí no hay secuencialidad, cuál es el perfil de ingreso del estudiante para el énfasis, cuál es el perfil de salida”. Eso no existía, entonces en eso se ha trabajado con la EAN (*Maestro Ed. Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Matemáticas en la Jornada Única. Otro de los escenarios en donde se reconoce el acompañamiento de la SED es en la implementación de la Jornada Única. Algunos miembros de las comunidades educativas en donde se está ampliando la jornada escolar valoraron el hecho de que la SED, a partir de las necesidades identificadas en cada institución, haya atendido la solicitud de enviarles

maestros especialistas en Matemáticas para apoyar a los cursos de Primaria que más lo necesitaban (para el caso del Colegio 2 de la Localidad 3), y también que los hubiera asesorado para la apertura de un Centro de Interés en Matemáticas dirigido a los niños de los niveles Inicial y Primaria del Colegio rural 27 de la localidad 4. Sobre esta experiencia, la rectora de la institución señaló: “Tenemos un Centro de Interés específico para el fortalecimiento del pensamiento lógico, entonces desde ahí, desde el juego, desde la lúdica, desde esas estrategias, la intención es precisamente llevar a los niños a pensar y a repensar los procesos académicos”.

Educación Secundaria y Media. Recién se planteaba que el fortalecimiento de las competencias matemáticas era un asunto transversal a todos los niveles educativos. Pues bien, para el caso de la Educación Secundaria y Media el esfuerzo de los docentes y de los directivos docentes por potenciar las capacidades de los estudiantes en esta materia queda en evidencia mediante la visibilización de prácticas como la ampliación de la oferta académica -y, por ende, de las oportunidades de aprendizaje- para el reforzamiento o el fortalecimiento de las competencias matemáticas. Así mismo, algunos relatos dieron cuenta de distintas didácticas y metodologías innovadoras creadas por los maestros de estos niveles educativos, con las que se busca dinamizar la manera como son enseñadas las Matemáticas. El interés por profundizar los conocimientos matemáticos en el Bachillerato responde a la necesidad de que los estudiantes cuenten con más herramientas para las pruebas estandarizadas y para su formación integral. Veamos algunos relatos:

En mi colegio se ve un taller de Matemáticas Básicas y uno de Matemáticas aplicadas a la Ingeniería. Esas dos asignaturas se unieron y se trabaja porcentualmente como en un currículo universitario según la intensidad horaria. Entonces Matemáticas son dos horas a la semana y equivale el 66% de nota; la otra se ve una vez a la semana y vale el 34%. Obviamente está el

trabajo entre pares para articular las dos clases porque no puede ir el profe de taller por un lado y la profe de Matemáticas por el otro. (*Maestro, Ed. Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Específicamente en el grado Noveno, Décimo y Once, aprovechando el tema de la Media, ellos tienen dentro del espacio en contra jornada pensamiento lógico matemático y habilidades comunicativas, las dos falencias que tenemos. Entonces ellos se quedan dos días adicionales, dos horas más, para hacer trabajo específico.

Y transversalmente se trabajaba en el área de Matemáticas herramientas como el calendario matemático y el tangram. [...] Aparte de eso han participado en olimpiadas matemáticas... se busca la interacción con otras instituciones como para ir desarrollando ese proceso... y pues sí, se le ha puesto interés. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

El año pasado había un curso de Matemáticas en el salón de audiovisuales... básicamente se hacía con Once pero la profesora me decía que fuera, que era un curso donde hacían como confusiones, hacían laberintos de matemáticas y nos hacían resolverlos, nos reforzaban. (*Estudiante H, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

Además de la apuesta por ampliar la oferta académica, los maestros también compartieron una serie de prácticas que ellos han ido desarrollando -al parecer sin ningún tipo de acompañamiento o de asesoría-, las cuales evidencian su interés por innovar constantemente y por incentivar el uso de la tecnología en los procesos de formación. Estas prácticas también demuestran que, en la mayoría de los casos, los profesores cuentan con el apoyo de los directivos docentes y de sus colegas a la hora de proponer y ejecutar nuevas propuestas pedagógicas. Algunas de estas

prácticas están relacionadas con el “Calendario Matemático” o con las “Olimpiadas Matemáticas”.

Uno de los mayores retos con los niños de sexto es trabajar Geometría... mi trabajo lo he centrado en el origami, de manera que siempre hago ahí un pacto con los estudiantes, previo conocimiento de la Coordinación Académica... como apenas es una hora semanal entonces tenemos una sesión teórica y luego una práctica... sin ningún costo para ellos, yo llevo todo el material listo, de manera que no hay excusa para no trabajar. Los trabajos que ellos hacen tienen que exponerlos en el colegio... tienen también que enseñarle a los demás a hacerlo. En medio de cada figura hay que estarles metiendo los conceptos de la Geometría... el punto, la recta, la arista, la paralela. (*Maestro, Secundaria, Colegio 25, Localidad 18*)

La gran mayoría de los estudiantes de Media manifestó estar contento con sus profesores de Matemáticas y con la forma como les están enseñando esta disciplina. Algunos asimismo hablaron de unos libros que les han entregado para entender mejor la materia. Otros reconocieron que sus maestros tratan de innovar en las prácticas pedagógicas, de ahí que algunas clases lleguen a considerarlas como divertidas. Asimismo son conscientes del esfuerzo que hace el colegio para profundizar su formación en Matemáticas, con lo que esperan tener mejores resultados en las pruebas estandarizadas: "La profesora de Matemáticas es la que mejor nos enseña, este año comenzó con unos libritos y nos dijo que en esos libros nos enfocáramos... también nos está enseñando bastante para las pruebas ICFES" (*Personero, Colegio 9, Localidad 10*).

Algunas de las críticas que manifestaron tanto los rectores como los maestros de algunos de los colegios, estuvieron centradas en la no continuación de los convenios con algunas universidades con las cuales se estaba trabajando de

manera planificada y constante. También trajeron a colación algunos convenios para el acompañamiento curricular, los cuales, pese a que ya se ejecutaron, no tuvieron ninguna etapa de socialización de resultados, seguimiento o de evaluación del trabajo realizado. En el Colegio 2 de la Localidad 3, de igual manera, la rectora aseguró que en un año les han cambiado hasta 4 veces los profesores de Matemáticas afectando seriamente los procesos de formación de los estudiantes. De otro lado, la situación en el Colegio 8 de la localidad de Fontibón es bastante particular ya que, pese a que la institución fue fundada por el científico italiano que le da el nombre al Colegio, y que cuentan con una amplia tradición para la enseñanza de las Matemáticas a través del método de las regletas, los maestros aseguran que nunca han recibido algún tipo de acompañamiento por parte de la SED.

Pese a que el análisis de los relatos permitió conocer que hay casos en los que si hay un acompañamiento efectivo de la SED para el fortalecimiento de las competencias matemáticas, así como hay casos en los que no, llama la atención que la Directora Local de Educación de Fontibón haya dicho en una entrevista que la estrategia de acompañamiento curricular directo en el área de Matemáticas va a iniciar durante este año.

Educación Inicial. Los relatos de las maestras de Educación Inicial también dan cuenta del desarrollo de innovadoras estrategias para estimular el pensamiento lógico matemático en los niños más pequeños. En este caso, la SED también ha puesto a disposición de los colegios ciertos apoyos pedagógicos. Las maestras, por su parte, se han mostrado muy receptivas a cualquier iniciativa que busque fortalecer las competencias matemáticas de los estudiantes, teniendo en cuenta la importancia de cultivar estos conocimientos desde temprana edad. Sus relatos también dan cuenta de una importante dotación de material pedagógico, el cual facilita la realización de sus metodologías innovadoras.

En el desarrollo del pensamiento lógico matemático utilizamos demasiadas estrategias... utilizamos material reciclable, tapas, palitos de colores, unas cositas que le llamamos las vitaminas... y dentro de las vitaminas ellos trabajan todo lo que es el proceso de conteo, suma, resta, pero de una manera lúdica y de juego. También utilizamos los bloques lógicos. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12*)

Acá los niños trabajan con el animaplano que es un ejercicio didáctico, lúdico, que desarrolla el pensamiento matemático. También tenemos tabletas en las trabajamos juegos de aptitudes matemáticas. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Sobre este último relato, llama la atención que provenga de uno de los colegios rurales de la ciudad. Otra de las experiencias que es válido resaltar fue compartida por una maestra de la sede B del Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar, quien contó que a comienzos de este año la SED llegó a su sede con un proyecto de ajedrez para niños con el que se buscaba fortalecer las competencias lógico-matemáticas de los menores. Pese a que el programa inició muy bien y al colegio llegaron las docentes de apoyo encargadas de dinamizar este proceso, lo cierto es que, pasados unos meses, estas profesionales dejaron de asistir a la escuela no sin antes informar que las profesoras deberían continuar con el proceso. Esta situación generó el rechazo de la comunidad educativa quienes suspendieron el programa argumentando que se les había incumplido tanto a los maestros como a los niños. Esta situación es bastante dicente en la medida en que ejemplifica una de las mayores preocupaciones de los docentes respecto al acompañamiento pedagógico, a saber, el deseo de que este sea un verdadero apoyo para sus tareas cotidianas y no una carga extra que implique la realización de nuevas actividades.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales

Fortalecer las competencias digitales y la apropiación de las TIC en los contextos educativos ha sido un punto central en la agenda de los entes encargados de diseñar las políticas educativas, tanto a nivel distrital como nacional. Para el caso de la actual administración de Bogotá, el fortalecimiento de estas competencias ha sido proyectado a través de distintas estrategias como: el acompañamiento pedagógico y los procesos de formación a los docentes, la dotación de infraestructura física y tecnológica en los colegios, y la creación del programa “Saber Digital” con el que se busca el uso responsable de las TIC y el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje (SED, 2017, pp. 90-91).

Dotación de infraestructura tecnológica. Inicialmente, el análisis de los relatos arrojó un tema muy importante y es el hecho de que la gran mayoría de los sujetos estén conformes con la dotación que tienen sus colegios en materia de infraestructura tecnológica. En casi todas las instituciones es relativamente frecuente la entrega de computadores, tabletas, video *beam* o pantallas inteligentes por parte de la SED, del Ministerio de Educación o de alguna entidad privada. Aparte de estos insumos, varios son los colegios que cuentan con modernas salas de informática. En este sentido, los actores educativos sí reconocen el esfuerzo que se ha venido haciendo desde distintas instancias por mejorar la dotación en las instituciones.

Pese a lo importantes que son estos avances en materia de dotación, lo cierto es que la dificultad para conectarse a internet sigue siendo un problema muy frecuente dentro de los colegios. A pesar de estos problemas de conectividad, de los que se hablará más adelante, las comunidades se las han ideado para aprovechar al máximo los insumos tecnológicos con los que cuentan sus colegios. De esta manera, por ejemplo, cada vez son más los maestros que han ido adaptando los contenidos de sus clases promoviendo el uso de estos recursos; así

mismo, pareciera haber una gran satisfacción con la labor que realizan los docentes de Informática. Como es de esperarse, los más felices con estas innovaciones son los estudiantes, principalmente los de Bachillerato. Veamos algunos relatos:

En informática nos enseñan cosas muy básicas como Flash que es una aplicación de animación. Nos enseñan lo básico, pero a partir de eso yo me he puesto a jugar en mi casa y he hecho unas cosas muy graciosas, eso ayuda también a ser ingenioso y ayuda a tener imaginación. *(Estudiante H, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10)*

Las TIC ha sido fantástico porque el profesor que nos da la clase es como nosotros, entre comillas joven... entonces sabe cómo guiarnos, cómo desarrollar los temas, cómo nosotros hablamos. *(Personero, Colegio 10, Localidad 11)*

El año pasado nosotros teníamos tabletas en la biblioteca y la profesora de Ciencias nos llevaba allá para averiguar unas cosas del cráneo... luego descargaba un juego en las Tablet para saber cuáles eran las partes del esqueleto. *(Estudiante M, Primaria, Colegio 5, Localidad 18)*

Para el caso de la Educación Inicial, la mayoría de las maestras también se mostraron satisfechas frente a los distintos recursos tecnológicos con los que cuentan, los cuales han sabido aprovechar para fortalecer las competencias de sus estudiantes. La SED, por su parte, ha querido apoyar a estas maestras a través de la entrega de computadores y de tablets, en los cuales ya están instalados programas especiales para los niños más pequeños.

En el colegio contamos con salas de informática a las que podemos ingresar con los chiquis... y pues hay programas que son de la Secretaría de

Educación que les facilita experiencias a través de juegos, como por ejemplo el manejo del mouse, el arrastre, que aprendan a hacer clic... Entonces son juegos interactivos donde también pueden ver matemáticas y lectoescritura ¿sí? Entonces reforzamos las figuras geométricas y los colores. *(Maestra Educación Inicial, Colegio 4, Localidad 6)*

Hay tablets con unos juegos donde uno pinta, uno elige el color. Una vez a la semana jugamos con las tablets. *(Niño, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12)*

Resulta muy interesante el hecho de que los padres de familia también reconozcan que los colegios de sus hijos cada vez tienen una mejor dotación tecnológica y que los maestros están usando estos recursos para dinamizar sus prácticas pedagógicas. Este proceso es importante en la medida en que ha conllevado un mayor involucramiento de los acudientes sobre los procesos de formación de sus hijos en situaciones como, por ejemplo, el buen uso de las redes sociales o el acceso a internet para realizar alguna consulta o investigación. Los padres de familia asimismo son conscientes de la importancia de que sus hijos manejen cada vez más las TIC teniendo en cuenta lo útil y necesario que es desarrollar estas competencias para su desarrollo personal y académico.

Hay profesores que tienen sus páginas y ahí les dejan las tareas, les colocan los talleres de matemáticas, de biología. *(Acudiente H, Est. Secundaria, Colegio 10, Localidad 11)*

Mi hija me dijo que la profesora le estaba enseñando cómo meterse a Google para sus tareas... no para facebook ni nada de eso *(Acudiente M, Est. Primaria, Colegio 10, Localidad 11)*

Innovación en las prácticas pedagógicas. El uso de la tecnología como herramienta para fortalecer los procesos pedagógicos pareciera ser una práctica cada vez más consolidada dentro de los contextos escolares. Al respecto, el análisis de la voz de los sujetos puso al descubierto distintos procesos desarrollados por las comunidades educativas que evidencian el interés por innovar las dinámicas escolares con la ayuda de la tecnología. Uno de estos procesos tiene que ver con los sistemas de evaluación; en el Colegio 8 de la localidad de Fontibón, por ejemplo, la comunidad educativa ha venido realizando de forma *online* las evaluaciones bimestrales.

El colegio está adaptando, al menos en la jornada de la mañana, las pruebas bimestrales en línea. Hay un día particular que los muchachos presentan sus evaluaciones no de todas las asignaturas pero si hay un grupo grandecito para que ellos desde la casa puedan presentar sus evaluaciones a través de la plataforma “Moodle”. (*Maestro, Ed. Media*)

El colegio tiene una plataforma virtual y ahí realizamos algunas de las evaluaciones bimestrales, lo cual, pues es un gran avance. (*Estudiante M, grado 11°*)

La experiencia del Colegio 11 de Ciudad Bolívar también es importante traerla a colación teniendo en cuenta que los principales beneficiados son los estudiantes de Inicial:

Esta semana empezamos a hacer las pruebas en internet en el *Brain Quiz*. Hicimos las Pruebas Saber, las diseñamos. Para los niños ha sido bueno, para nosotros es un poco dispendioso por lo que implica sentar y evaluar a cada niño por escrito. Pero la ventaja de ese programa es que le

permite a uno cargar videos y eso hace que para ellos sea más llamativo. (Maestra, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 19)

Otro proceso en el que se evidencian los esfuerzos de las comunidades para innovar sus prácticas pedagógicas tiene que ver con el uso de plataformas virtuales o *moodles* con el fin de que los estudiantes, estando en su casa o en una biblioteca, puedan hacer las tareas, reforzar los contenidos de las clases o compartir información con sus pares. Hay otros maestros que han establecido una red de comunicación con los padres de familia a través de la red social *Facebook*. Llama la atención que los profesores que más información compartieron sobre el uso de estas herramientas sean los de Educación Inicial:

En la plataforma del colegio hicimos el curso donde están todas las fotos y los videos para que los papás los vean. Entonces los papás pueden entrar con el niño... yo tengo dividido por dimensiones, las socioafectivas... entonces voy aumentando ese banco de actividades y, por ejemplo, para el fin de semana les digo que entren a la plataforma al área de Ciencias. Entonces qué hace el niño, llega, ve el video y ve la actividad que tiene que hacer pero en compañía del papá. (Maestra, Educación Inicial, Colegio 8, Localidad 9)

Somos diez preescolares ubicados en las cuatro sedes... dos preescolares manejamos un *Facebook* con los papás, entonces ahí tenemos contacto con ellos y les dejamos tarefitas. Y ellos... por ejemplo, tienen que hacer una lectura de un cuento y hacer el video... en la noche se acuestan con el niño y empiezan a leer, hacen el videíto y lo suben. (Maestra, Educación Inicial, Colegio 26, Localidad 19)

Los maestros informaron que, pese a los constantes problemas de falta de internet en los colegios o en las casas de los estudiantes, de todas maneras se las

arreglan para ir consolidando estas prácticas innovadoras entre sus comunidades educativas.

Saber Digital. Acerca del programa Saber Digital, con el que se busca incentivar la apropiación de las TIC en las comunidades educativas, únicamente los docentes y los directivos docentes de los colegios 2 de la Localidad 3 y 5 de la localidad 18 reconocieron que el programa se ha venido aplicando durante esta administración. En ambos casos hay una buena valoración de Saber Digital, el cual se ha venido implementando con el apoyo de algunas universidades como la EAFIT. El acompañamiento ha incluido acciones como la capacitación a maestros de distintas áreas -no solo de Informática- sobre el uso de distintos medios y plataformas tecnológicas, así como el involucramiento de algunos estudiantes en calidad de monitores. Según la rectora del Colegio 2 de la Localidad 3, “hay programas que llegaron con el mismo proyecto de Saber Digital este año... tenemos programas especiales para Química y Física, para y Biología... los profesores fueron capacitados para eso”. Por su parte, un coordinador del Colegio 5 de la localidad 18 reafirma que los procesos de formación han sido muy positivos por el hecho de vincular a muchos profesores; sin embargo, aclara, “siempre hay un pero... tenemos los equipos, tenemos el personal humano, logístico y demás... pero hay una situación de conectividad a internet, es el eterno problema en las instituciones”.

Con el ánimo de precisar las acciones que Saber Digital implementa en los territorios, la Directora Local de Educación de Fontibón manifestó que el programa es implementado por la Dirección de Ciencia y Tecnología de la SED en convenio con la EAFIT. También señaló que cuando un colegio desee que los padres participen en el programa debe hacer una solicitud a su Dirección Local de Educación.

Además de Saber Digital, algunas personas afirmaron conocer y haber participado en otras iniciativas de la SED y de algunas universidades, relacionadas con el fortalecimiento de las competencias tecnológicas. La rectora de un colegio de la localidad 12, por ejemplo, aseguró que su comunidad participó en el proyecto ViveLab¹⁷, el cual se implementa gracias a un convenio entre la SED y la Universidad Nacional.

Fue un proyecto de tres meses pero arrojó resultados muy importantes porque es para fomentar los avances tecnológicos y la implementación de la cuarta revolución industrial. [...] Primero que todo uno analiza que les gustó por la permanencia de los estudiantes... el grupo era de 30 y se mantuvo prácticamente todo el proceso y tuvieron la clausura la semana pasada. Fueron expuestos 5 proyectos y eso motiva mucho a los estudiantes.

Por su parte, la rectora del Colegio 3 de la localidad 5 aseguró que, por medio de la gestión de Compensar, la SED ha estado apoyándolos en un proyecto de realidad aumentada y programación tangible dirigido a los estudiantes. Así mismo, la Directora Local de Educación de Usaquén habló de una alianza entre la Dirección de Ciencia y Tecnología de la SED y el Colegio Español Reyes Católicos, con la que se busca incentivar el uso de las TIC. Esta alianza ha permitido que en dicho colegio se realicen talleres de robótica a los que han asistido estudiantes y maestros de los colegios públicos de Usaquén y de otras localidades.

¹⁷ ViveLab es una organización privada cuyo objetivo es “promover la innovación, creando soluciones digitales de alto impacto social y económico. Trabajamos por transformar nuestra ciudad usando la tecnología, el empoderamiento ciudadano, el desarrollo sostenible, la modernización del gobierno y las actividades productivas, a la vanguardia de lo que nos demanda la 4ta revolución industrial. Los principios de la innovación ágil y colaborativa, con un enfoque centrado en los usuarios, definen las acciones que realizamos en nuestro laboratorio”. Fuente: <http://vivelabbogota.com/index.php/service/acerca-de-nosotros/>

Problemas de conectividad.

Así como las comunidades educativas reconocieron el esfuerzo que han venido haciendo desde la SED para mejorar la dotación de los colegios, también manifestaron una gran inconformidad por los frecuentes problemas de conectividad que impiden el correcto uso de los diferentes equipos y, por ende, afectan el normal desarrollo de los procesos pedagógicos. Sobre este punto, las principales inconformidades de los docentes y de los directivos docentes son las siguientes:

- El internet es muy inestable, lo que dificulta el uso de equipos como las computadoras o las tabletas.
- Solo hay internet en la sala de Informática; los profesores reclaman que haya internet en todos los salones.
- Hay casos en los que hay más estudiantes que computadores o que tabletas, lo que dificulta la realización de las clases.
- Los computadores y las tablets vienen configuradas de tal manera que solo se pueda ingresar a algunas páginas y no a otras como *Youtube*. Las tablets no permiten que sean instaladas nuevas aplicaciones.
- Cuando instalan los equipos y los programas no siempre hay capacitaciones sobre cómo se deben usar. Esto genera que las comunidades no usen los equipos o que los dañen por no saber usarlos. Algunos colegios han solicitado acompañamiento a través de sus Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF) pero no han tenido respuesta.
- Hay funcionarios dentro de los colegios que no prestan las tabletas o las pantallas gigantes para que no haya riesgo de que se dañen.
- Hay casos en que restringen el acceso a la sala de Informática a los estudiantes de Educación Inicial.

- No hay acuerdos entre las jornadas académicas respecto al uso de las tabletas; esto origina que, por ejemplo, cuando los de la jornada tarde necesitan las tablets, estas están descargadas. Así mismo, hay muy pocos enchufes para cargar todas las tablets.
- No hay claridad respecto a quién debe asumir un servicio técnico o una garantía. Pasa mucho tiempo para que un técnico vaya al Colegio.
- Los técnicos que instalan internet no les dejan las contraseñas a los colegios.

Si bien es cierto que las comunidades en su día a día tratan de dar solución a varios de estos problemas, lo cierto es que las reiteradas fallas en la conectividad de los colegios pueden estar afectando las distintas estrategias innovadoras que las mismas comunidades vienen desarrollando con los insumos tecnológicos con los que cuentan. Sobre este punto, es importante traer a colación la experiencia del Colegio 8 de la localidad de Fontibón, el cual ha sobresalido por sus reconocidas prácticas innovadoras alrededor de las evaluaciones bimestrales *online*. Esto manifestó un maestro de Educación Media de dicho colegio:

Empezamos a hacer la evaluación bimestral todos felices que porque eso se calificaba solito y que todo era una maravilla. Resulta que a los muchachos se les bloqueaba el internet, se conectaban cinco minutos y se caía el internet, ¿Entonces qué pasó? Los profesores dijeron “no más, esto es el doble de trabajo porque tengo que mirar muchacho por muchacho a ver a quién se le bloqueó y a quien no, quién iba en la evaluación, se le cayó el internet y no pudo enviarla.

Otro relato que es útil para ejemplificar esta problemática pertenece a un coordinador del Colegio 5 de la localidad 18:

El año pasado fue desastroso tener que estar en la casa trasnochando, amaneciendo para poder bajar un reporte de unos boletines. El proceso de notas salió mal, se digitó, se registró, pero los soportes y eso salieron desconfigurados.

Frente a las dificultades para innovar las prácticas de aula, los maestros también reconocen que hay muchas diferencias entre ellos por la resistencia que ejercen algunos profesores, principalmente los de más edad, para cambiar sus clases e incorporar herramientas tecnológicas en este proceso. Esto claramente genera conflictos con los maestros más jóvenes quienes si han venido innovando sus procesos de formación con la ayuda de las TIC.

Colegios rurales. Las comunidades educativas del Colegio rural 27 de San Cristóbal manifestaron tener una buena dotación en cuanto a equipos tecnológicos como tabletas y computadores. No obstante, señalaron que en la ruralidad el internet es prácticamente nulo y que, pese a que tienen equipos prácticamente nuevos, el Colegio no cuenta con la conectividad eléctrica necesaria para que funcionen adecuadamente. Esta problemática, según la rectora, los aqueja desde hace ya varios años.

Tengo en el aula de informática 28 computadores cero kilómetros. ¿usted cómo ve este computador? Sin usar. ¿Razón? No hay conectividad eléctrica, es decir, no hay cómo conectarlos a una red segura, es más, la profe tiene en funcionamiento 16 computadores en este momento porque ella debe conectar a 8 de esos computadores a una sola extensión, bajo la responsabilidad de la profesora. No hay estabilizador, no hay nada, o sea, en el momento que haya un bajonazo de luz y se queme el computador eso es su responsabilidad... pero dígame ¿qué hacemos?

Acerca de las tabletas, las maestras dicen que tanto los estudiantes como ellas han recibido capacitaciones para el buen uso de estos elementos. Manifiestan también que hay tabletas para cada niño, lo que ha facilitado el trabajo de ellas en el aula de clase. Además de esto, “las tabletas se usan para diferentes áreas no solo en la clase de informática... sino que ahí nosotros hacemos los procesos transversales... por ejemplo el PRAE también se trabaja desde las TICS” (Maestra, Primaria, Colegio rural 27, Localidad 4).

Segunda lengua

Con la apuesta por incentivar el aprendizaje de una segunda lengua en los contextos educativos de la ciudad, la SED busca que los estudiantes puedan desarrollar más competencias para su formación integral, las cuales les serán útiles “para que puedan ejercer su autonomía, su ciudadanía y ser y sentirse parte activa y constructiva de una sociedad del conocimiento y de la información” (SED, 2017, p. 92). Para materializar esta apuesta desde el PSE ha sido presentado el Plan Distrital de Segunda Lengua, el cual contempla acciones en los territorios como el acompañamiento pedagógico y metodológico a las comunidades educativas (con un énfasis en la Educación Media), distintos procesos de formación docente, apoyo a los ambientes de aula y la entrega de material pedagógico.

En el análisis de las voces de los sujetos, distintas personas dieron cuenta de las diferentes acciones que ha venido realizando la SED en los territorios en el marco del Plan Distrital de Segunda Lengua. Estas acciones, no obstante, pareciera ser que han beneficiado a muy pocos colegios; varios docentes y directivos docentes señalaron que no han tenido acompañamiento alguno en esta temática. Asimismo es importante señalar que, en coherencia con lo que se señala en el PSE, la mayoría de acciones en los territorios han beneficiado principalmente a los estudiantes de Bachillerato con un énfasis en la Educación Media; esta situación,

como es de esperarse, ha generado cierta inconformidad en los maestros de Primaria y de Educación Inicial.

Inglés en la Educación Media y en Secundaria. Como se comentaba recién, son muy pocos los colegios que dan cuenta de un acompañamiento efectivo y constante por parte de la SED¹⁸. Uno de ellos es el Colegio 8 de la localidad de Fontibón cuyas comunidades manifestaron hacer parte del programa de Bilingüismo de la SED, lo que les ha permitido contar con acompañamiento para poder ofrecerles más horas de inglés a los estudiantes de Bachillerato. Este acompañamiento pareciera materializarse en el envío de docentes de apoyo a la institución, situación que les ha permitido, por ejemplo, crear grupos de inglés según el nivel de los estudiantes (básico, medio y avanzado).

Los tres cursos de grado sexto están a la misma hora en Inglés, según su nivel, con un profesor en Medio, Básico o en Avanzado... y así están en todos los grados. Eso ha mostrado buenos resultados. El colegio está apoyado por la Secretaría en ese proyecto de Bilingüismo... ha sido un apoyo respetable y creo que nos falta avanzar más de todas maneras. (*Profesor, Secundaria*)

Los estudiantes de este colegio tienen opiniones divididas acerca de la división de los grupos según su nivel de inglés. Mientras algunos aseguran que en el nivel básico es muy bajo y que siempre ven los mismos temas (“Yo estoy en bajo y la profesora no ha salido del “I can”” (Estudiante M, grado 11°)), otros si reconocen que ese modelo les ha servido para mejorar su nivel de inglés: “yo estoy en avanzado, pero el año pasado estaba en intermedio, y la verdad el cambio es muy

¹⁸ La Directora Local de Educación de Fontibón aseguró que hay colegios que hasta ahora están empezando a participar en los programas de Bilingüismo. Señaló también que, aquellos que están implementando la Jornada Única, también han recibido acompañamiento de este programa.

grande... o sea el año pasado yo no entendía nada de inglés (Estudiante H, grado 11°).

El interés en que los estudiantes de Media tengan más horas de inglés a la semana responde a la necesidad de que puedan contar con más herramientas para mejorar los resultados en las pruebas del ICFES. Sobre este punto existe una diferencia entre el punto de vista de los estudiantes y el de los maestros; mientras que los primeros valoran el esfuerzo que hacen sus maestros y reconocen que si han mejorado en prácticas como la lectura o la pronunciación, los segundos son más pesimistas y critican la contradicción que hay entre el interés de la SED para que los estudiantes mejoren su Inglés y las pocas horas a la semana dedicadas a esta área.

Nos piden, por ejemplo, que los estudiantes de Once terminen con nivel B1 del Marco Común Europeo. Eso jamás se va a alcanzar con tres horas en Once, con tres horas en Décimo y con una hora en Primaria (*Maestra, Ed. Media, Colegio 23, Localidad 5*)

Las críticas de los maestros también incluyen la falta de profesores especialistas en la enseñanza de una segunda lengua; algunos reconocen que, en efecto, la SED ha enviado maestros de apoyo pero que estos son insuficientes y no alcanzan a cubrir todos los cursos. Este hecho genera que haya diferentes grados de aprendizaje dentro de las mismas instituciones; en algunas los mejores maestros están en Bachillerato mientras que en otras los mejores procesos se dan en la Primaria.

De todas maneras es importante hacer énfasis en la satisfacción de los estudiantes de Media respecto a los procesos para al aprendizaje de una segunda lengua en sus colegios. La mayoría de ellos coincidieron en rescatar la importancia

de aprender inglés teniendo cuenta lo importante que es esta herramienta para acceder y mantenerse en la universidad y para desempeñarse en el mundo laboral. Veamos algunas de sus experiencias:

Hoy en día el inglés es lo más importante para conseguir trabajo, le abre muchas puertas a uno. (*Estudiante H, Secundaria, Colegio 7, Localidad 8*)

Por lo menos en mi salón, todo el mundo quiere viajar, quiere conocer otros países, diferentes culturas, entonces uno tiene que saber ese idioma, o si no, ¿cómo va a decir “hola”? (*Estudiante M, grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2*)

En las carreras universitarias a uno le piden tener un buen Inglés y pues la idea es seguir avanzando en idiomas. (*Estudiante M, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

Algunos acudientes de los estudiantes de Media también reconocen y valoran el esfuerzo que hacen los maestros para fortalecer el aprendizaje del inglés en sus hijos: “Él avanza mucho, ya hace muchas oraciones, entiende mucha lectura en Inglés, muchas palabras, les enseñan canciones, les enseñan cómo hablar más corrido” (Acudiente M, Est. Ed. Media, Colegio 11, Localidad 19).

Inglés en Primaria y en la Educación Inicial. Así como en el Bachillerato los docentes y los estudiantes tienen una buena valoración sobre los procesos pedagógicos para el aprendizaje de una segunda lengua, en la Primaria y en la Educación Inicial los maestros y algunos directivos docentes manifestaron un gran inconformismo ante el hecho de que los acompañamientos en esta materia estén centrados, principalmente, en los estudiantes de Educación Media. En algunos

casos los colegios si cuentan con maestros de apoyo para Primaria; no obstante, son muy pocos y no alcanzan a cubrir a muchos de los cursos:

En el colegio hay un profesor de apoyo en Primaria para Inglés y para Español, tanto de la mañana como de la tarde... pero sus veinte tantas horas no dan para todos los cursos... entonces allí tenemos 15 cursos en Primaria, 3 primeros, 3 segundos, 3 terceros, 5 cuartos y 3 quintos... obviamente no le alcanza. Entonces ¿a quiénes hay que pegarles? Pues a Primero y Segundo. *(Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 6)*

Algunos docentes compartieron algunas situaciones que se dan en la cotidianidad de la escuela, las cuales dan cuenta de su inconformismo. Una de ellas hace relación a la falta de docentes especialistas en la enseñanza del inglés, lo que obliga a que las clases las tenga que dar el maestro de otra área que tenga más conocimientos en esa lengua extranjera:

En Primaria hay una hora y la profesora no es de Inglés, es de otra área, entonces ella va y nos pregunta “¿Así se dice “familia?” *(Maestra, Ed. Media, Colegio 23, Localidad 5).*

La mayoría de docentes que estamos en Primaria es porque éramos licenciados en Básica y no tenemos la formación. Cuando nos ha tocado, nos toca y hacemos el esfuerzo para hacer la clase de inglés... pero no es lo mismo, hacer algo muy básico no es lo que necesitan nuestros estudiantes. *(Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 6)*

Otra situación que molesta a los maestros es el hecho de que los estudiantes de Primaria solo vean una hora de inglés a la semana, mientras que en Bachillerato esta cifra aumenta a tres o cuatro horas. Sobre la problemática de la carga horaria,

esto manifestó la acudiente de un estudiante de Primaria del Colegio 11 de la localidad 19:

Con la niña en Primaria se limitan a lo básico, entonces solo los días lunes tienen Inglés... sabemos que vienen los lunes festivos... entonces es muy poca la cantidad de clase y siempre es lo básico. Entonces la niña que está en Quinto no ha salido de ver lo mismo, los números del 1 al 20. Este año ya los avanzaron a 100 y ven los colores... pero no han avanzado de ahí, no salen de esa área.

Por su parte, las maestras de Educación Inicial criticaron el hecho de que los docentes de apoyo -cuando llegan- tengan que ir al área de Inglés o a la de Educación Física, teniendo que descuidar a alguna de estas dos áreas fundamentales en la formación de los niños. Otros maestros señalaron que el material pedagógico que reciben es muy avanzado con relación al nivel de sus estudiantes. A propósito de estas situaciones, la rectora del Colegio rural 27 de San Cristóbal aseguró que en varias ocasiones ha hecho las gestiones para que la SED le envíe docentes de inglés a su institución; no obstante, la respuesta siempre ha sido que si le envían un nuevo maestro tienen que sacarle a uno que ya tenga. La rectora también ha solicitado maestros de Inglés a través de los Centros de Interés pero tampoco ha sido posible.

En líneas generales, es importante señalar que el deseo de las comunidades para contar con más maestros de Inglés en Primaria y en la Educación Inicial responde a su interés en que los niños cuenten con más herramientas para potenciar su desarrollo académico y para complementar la formación que han de recibir en el Bachillerato.

Convenios con universidades y centros de idiomas. Otra de las estrategias que ha implementado la SED ha sido la firma de algunos convenios con reconocidas universidades y centros de idiomas. Algunos de estos convenios han incluido el envío de profesionales y de practicantes a las instituciones con el fin de que apoyen diariamente tanto a los maestros de inglés como a los estudiantes. La rectora de un colegio de la localidad 12, por ejemplo, dijo que su comunidad ha recibido apoyo de estudiantes de último semestre de la Universidad Distrital, los cuales, por medio de una plataforma *Moodle*, han hecho algunos ejercicios para que los estudiantes mejoren en las Pruebas Saber 11. Una maestra de Educación Inicial de este mismo colegio aseguró que los practicantes también les dictan clases a los niños más pequeños. De otro lado, la rectora del Colegio 2 de la Localidad 3 aseguró que su comunidad ha tenido acompañamiento del Consejo Británico y de algunos estudiantes extranjeros, quienes los han ayudado a revisar y a potenciar los proyectos que le apuntan a la enseñanza del Inglés. A propósito de los convenios gestionados por la SED, es importante rescatar lo mencionado por la Directora Local de Educación de Usaquén, quien señaló que:

Estamos haciendo un trabajo para mirar si podemos lograr el acompañamiento de colegios privados bilingües con colegios públicos... pero digamos que ya tuvimos un primer acercamiento con el English School y con el Anglo para ver qué posibilidades hay... pero tenemos un colegio específicamente que se le ha brindado el apoyo y los estudiantes, por ejemplo, van los sábados a clases de inglés... pero digamos que en eso todavía nos falta mucho.

Respecto a la formación docente, uno de los componentes de la política pública para el aprendizaje de una segunda lengua, únicamente un maestro de Primaria del Colegio 8 de la localidad de Fontibón abordó el tema y señaló que las convocatorias para estudiar otra lengua son muy excluyentes ya que solo pueden

postular profesores de Bachillerato y, además, les exigen como requisito un nivel B1 de inglés.

Eje 3. Uso del tiempo escolar

En el tercer eje “Uso del Tiempo Escolar” son desarrollados los componentes necesarios para la implementación de la Jornada Única y de la Jornada Extendida en Bogotá. Según el PSE (SED, 2017) la política que busca ampliar la jornada escolar es muy importante en la medida que “propicia mayores oportunidades de aprendizaje y contribuye a la permanencia estudiantil, la prevención de factores de riesgo y el mejoramiento de la calidad educativa (SED, 2017, p. 93).

Los componentes de la política pública distrital para la implementación de la Jornada Única son el acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento del PEI, el recurso humano para la extensión de la jornada escolar, la infraestructura (construcción y dotación de espacios) y los servicios necesarios para la implementación del programa (alimentación y transporte). Es importante aclarar que el análisis del primero de estos componentes, a saber, el acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento del PEI, ya fue desarrollado y presentado dentro de los resultados del Eje No. 1 “Fortalecimiento a la gestión pedagógica”. A continuación se presentan los focos de indagación de la línea estratégica “Uso del tiempo escolar”.

Cuadro 9. Categorías Eje Uso del tiempo escolar

EJE. USO DEL TIEMPO ESCOLAR	
CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Recurso humano para la extensión de la jornada escolar	Capacitaciones a docentes y directivos docentes Valoración del acompañamiento externo
Infraestructura	Condiciones físicas para implementar la Jornada Única Dotación y material pedagógico

EJE. USO DEL TIEMPO ESCOLAR	
CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
	Mejoras en los procesos de aprendizaje
Servicios para la implementación de la Jornada Única	Condiciones para la permanencia en la Jornada Única Transporte escolar Alimentación escolar

Recurso humano para la extensión de la jornada escolar

Para iniciar el análisis de esta categoría es importante señalar que la gran mayoría de los colegios que participaron en esta investigación se encuentran implementando la Jornada Extendida y, en menor medida, la Jornada Única. En líneas generales hay una alta satisfacción con el talento humano que apoya o que ejecuta estas actividades tanto en los colegios como en distintos escenarios externos. Sin embargo, pareciera haber una confusión respecto a las metas establecidas en el PSE. Sobre esta temática, en este documento se establece como meta para el cuatrienio la “profesionalización y la cualificación permanente de los docentes a partir de las necesidades identificadas en cada contexto específico”. Así mismo, se proyecta “la cualificación a 3.700 educadores en prácticas de aula mediante la estrategia de formación situada y acompañamiento” (SED, 2017, p. 95). Sin embargo, y sobre esto se realizará este análisis, la estrategia de la SED no ha consistido tanto en capacitar o asesorar a los maestros de las instituciones, sino en firmar convenios con distintas entidades para garantizar que maestros y otros profesionales externos realicen las actividades extracurriculares con los estudiantes.

Acompañamiento externo. Sin embargo, el análisis de los relatos permitió corroborar que la gran mayoría de las comunidades educativas tienen una excelente valoración sobre el trabajo realizado por estos profesionales de apoyo, los cuales

proviene de distintas entidades tanto públicas como privadas, y desempeñan diferentes tareas aparte de la docencia. Una de las características que más valoran los docentes y los directivos docentes de estos profesionales de apoyo es el hecho de que sus actividades se integren con la programación curricular construida por cada institución y con las prácticas pedagógicas que implementan los profesores.

El apoyo que si ha dado la Secretaría en recurso humano es el nombramiento de la docente enlace... ella hace funciones como un coordinador para la Media porque sin ella sería muy complejo tener ese grupo. (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*)

Las de Colsubsidio llegaron con agentes educativos, auxiliares, la psicosocial, la de nutrición. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 24, Localidad 7*)

Las chicas de Compensar traen una planeación, traen un proceso... tienen que trabajar articuladas a los pilares. Ellas nos presentan la planeación y pues ha sido un juego muy chévere porque la profesora que llegó, primero fue a observar y luego decía: "Nunca había visto una metodología como la que tú utilizas en el aula y me voy a agarrar de ahí para desarrollar mis actividades". Ella trabaja una hora, todos los días con cada uno de los grupos. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12*)

Algunas de las actividades se realizan en lugares externos a las instituciones gracias a los distintos convenios que ha firmado la SED¹⁹ con algunos operadores privados (como CAFAM, Colsubsidio y Compensar) y con ciertas entidades del Distrito (como IDARTES, el Planetario Distrital, el Jardín Botánico y el IDR). Según

¹⁹ Sobre este punto en el PSE (2017) se lee lo siguiente: "También se convocarán apoyos de organizaciones privadas interesadas en contribuir y hacer sinergias por la educación para realizar algunas de estas actividades, en el marco de Escuela Viva Ciudadanía Activa" (p. 95).

las temáticas o las competencias que cada colegio priorice para sus estudiantes o para los Centros de Interés, se busca una entidad que pueda brindarles acompañamiento. Los diálogos sostenidos con las comunidades educativas de los colegios rurales permitieron corroborar que ellas también se benefician con las distintas actividades realizadas en el marco de la Jornada Extendida:

En estos momentos se está manejando Planetario. Me parece que llevan unas estrategias y que manejan un programa muy adecuado para los niños. También está una profesora de música que viene de CAFAM. [...] En algunas ocasiones ella hace muestras de su trabajo y me parece muy bueno que los niños aprendan su pedagogía, o sea es una excelente profesora. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4)*

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 H, grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2)*

El relato de la docente del Colegio rural 27 de la localidad 4 es significativo en la medida en que muestra que los maestros de los colegios tienen una buena relación con los docentes de acompañamiento, a quienes valoran sus conocimientos, sus prácticas y sus aportes en el trabajo con los estudiantes. Esta buena relación se explica por la correcta articulación en temas curriculares y metodológicos que ha habido entre los colegios y los agentes externos. Por su parte, algunos acudientes manifestaron estar felices con la posibilidad que le están dando a sus hijos de estudiar más horas y aprender nuevos conocimientos; asimismo resaltan las relaciones cercanas que han podido establecer con los docentes externos: “Los profesores viven muy atentos de los muchachos. Yo tengo el contacto de ellos en caso de que el muchacho llegue tarde o alguna cosa yo lo

llamo: “Hola profe, ¿cómo vamos? ¿si llegó el niño? ¿no llegó? ¿qué ha pasado?”” (Acudiente H, Est. Secundaria, Colegio 10, Localidad 11).

Algunas de las inconformidades que manifestaron los profesores de Primaria tienen que ver con el hecho de que, en algunos colegios, las actividades extracurriculares de los estudiantes de este nivel académico se realizan dentro de la misma jornada académica. Es decir, los maestros tienen que “cederle” 6 horas a la semana a estos profesionales de apoyo para que realicen sus actividades; pese a que los maestros al unísono valoran y agradecen estos apoyos externos, lo cierto es que algunos de ellos si sienten que esas 6 horas son fundamentales en su planeación y en las actividades que realizan con los niños: “Obviamente uno siente que le hace falta también su espacio porque igual estamos en un proceso de formación y más por los chiquitos” (Maestra, Primaria, Colegio 25, Localidad 18). Algunos rectores, por su parte, comentaron que en reiteradas ocasiones han solicitado a la SED que les envíen maestros de apoyo para la implementación de la Jornada Única pero la respuesta casi siempre es negativa.

Maestros que trabajan en las dos jornadas. Los diálogos sostenidos con un coordinador del Colegio 5 de la localidad de Rafael Uribe Uribe dejaron al descubierto una estrategia desarrollada por la SED con la que se busca motivar la participación de los maestros en la Jornada Única y, de paso, dar una solución a la solicitud de las instituciones de contratar más docentes para este proceso. La estrategia es permitir que los maestros del colegio, bajo la modalidad de las horas extras, realicen las distintas actividades de apoyo en contra jornada. De acuerdo con lo planteado por el Coordinador del colegio en cuestión, este acuerdo:

...es favorable porque el maestro no tiene que estarse movilizándose a otros colegios, a otros lugares, ni tampoco dependemos de otros docentes que lleguen acá. Todas las horas extras las tienen los mismos docentes de la

institución. Ellos hacen una jornada única y siguen en una jornada completa, sus 6 horas de trabajo específico, más las horas extras que le salen en el espacio de la jornada.

La voz de los estudiantes. Los estudiantes de este colegio, por su parte, están contentos con el apoyo que reciben de los docentes de la otra jornada académica: “me parece bien porque hicieron una mezcla entre los profesores de la mañana y los de la tarde y cada uno dicta diferente” (Estudiante H, Primaria, Colegio 5, Localidad 18). A propósito de los estudiantes, es importante recalcar el hecho de que la gran mayoría de ellos se encuentran felices y altamente satisfechos con los cursos que están tomando en el marco de la Jornada Extendida o de la Jornada Única; resaltan las capacidades y la actitud de los profesores de apoyo, así como el conocimiento sobre las diferentes temáticas que enseñan: “El colegio busca a profes que sean calificados para poder dar conocimientos a los estudiantes que lo necesitan” (Estudiante H, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10). Los estudiantes de Educación Media, por su parte, reconocen que toda la oferta que se ha abierto para ellos en el marco de la Jornada Única les ha brindado herramientas y competencias para poder acceder a la universidad.

Infraestructura

Para desarrollar el componente de infraestructura y dotación en el marco de la implementación de la jornada única y extendida, en el PSE (2017) son establecidas acciones muy concretas:

Se requiere la construcción, adecuación y mejoramiento de colegios para brindar procesos pedagógicos situados acordes a las necesidades, que contemplen elementos didácticos para la generación de desarrollos de enseñanza y aprendizaje que sean creativos, interactivos, lúdicos e

intencionados. También se realizarán adecuaciones en las áreas libres o deportivas, en las aulas de clase, en espacios para el fomento de centros de interés, en espacios para el desarrollo de escuelas de formación deportiva y artística, así como en espacios para comedor y cocina y en baterías sanitarias (p. 95).

La infraestructura educativa suele ser un tema que genera bastante malestar entre el gremio de los maestros. Históricamente, sus principales demandas han estado ligadas con la falta de espacios apropiados en los colegios para el desarrollo de las distintas prácticas pedagógicas. Sobre este punto, los relatos de los profesores alrededor de esta categoría no fueron la excepción. La gran mayoría de ellos lanzaron críticas a la SED por el mal estado en que se encuentra la infraestructura de sus colegios y por el abandono institucional del que dicen sentirse víctimas. Algunos rectores, estudiantes y acudientes si dieron cuenta de algunas acciones realizadas por la administración distrital, sin que sea del todo claro si hacen parte o no de las adecuaciones proyectadas en el proyecto de la Jornada Única.

Buenas experiencias en materia de dotación y adecuación de espacios. Distintos actores reconocieron que la puesta en marcha de la Jornada Única o Extendida en sus colegios ha significado mejoras importantes en materia de infraestructura. Las intervenciones han buscado garantizar que los colegios cuenten con más y mejores espacios para la realización de las nuevas actividades programadas en el marco de la ampliación de la jornada escolar. Las buenas experiencias van desde la construcción de nuevos espacios, la adecuación de otros y la dotación en infraestructura educativa. Veamos algunos relatos de distintos miembros de las comunidades educativas:

Para poder empezar la Jornada Única se hicieron algunos arreglos y se nos apoyó con que el patio que tenemos fuera techado. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

Los espacios son adecuados, amenos, los chicos se sienten bien y están agradados. No teníamos espacios para recreación y deporte... ahora tenemos dos canchas donde se puede hacer el trabajo. [...] El cambio fue abismal, tenemos mejores condiciones, iluminación, ventilación, control, todas esas cosas nos han garantizado. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

Las aulas de transición tienen sus televisores... de hecho, cuando el niño llegó lo primero que sintió fue como esa conexión con su salón, “¡uy mami! este salón esta una nota”. (*Acudiente M, Est. Educación Inicial, Colegio 10, Localidad 11*)

El año pasado no teníamos laboratorios y ahora tenemos laboratorios para hacer experimentos y muchas cosas. (*Estudiante H, Primaria, Colegio 5, Localidad 18*)

Las experiencias frente a esta nueva infraestructura resaltan que las actividades extracurriculares se puedan realizar de una mejor manera, así como el hecho de que los estudiantes cada vez muestren una mejor apropiación de estos espacios. En algunos colegios se ha logrado que los estudiantes identifiquen y tengan garantizados los escenarios para la realización de las actividades en contra jornada. De otro lado, también es importante señalar que la administración distrital ha construido canchas sintéticas en algunos barrios, las cuales, según algunos padres de familia, son puestas a disposición de los colegios para que realicen allí actividades extracurriculares. También se han hecho gestiones para que los colegios puedan usar espacios como coliseos, salones comunales, entre otros.

Sobre este punto, esto señaló un padre de familia del Colegio 10 de la localidad de Suba:

En cuanto a deporte he visto que los escenarios a los que van son muy adecuados, van al Polideportivo de Tibabuyes, es una cancha que es muy organizada, también tiene su seguridad.

Malas experiencias en materia de dotación y adecuación de espacios. Como se mencionaba al inicio de este capítulo, los maestros tienen posiciones muy críticas frente al tema de la infraestructura educativa. Sin embargo, antes de entrar a conocer sus experiencias al respecto, es importante aclarar que, como se vio en los capítulos anteriores, los maestros han ido aceptando cada vez más los distintos componentes ligados con la ampliación de la jornada escolar. En otras palabras, hay muy buena receptividad frente a la propuesta pedagógica-formativa de la Jornada Única, más no frente a las formas o los medios como esta está siendo implementada. De todas maneras, salvo contadas excepciones, los maestros prefieren que se siga llevando a cabo la Jornada Única por los buenos resultados que ha mostrado para la formación de los estudiantes.

Las críticas a la infraestructura hacen parte de las reivindicaciones históricas del gremio docente, las cuales se centran en factores como la sobrepoblación de los estudiantes y la correspondiente falta de espacios dignos y adecuados para el trabajo con ellos. Las quejas también incluyen problemas ligados con la mala infraestructura tales como las afectaciones a la salud de la comunidad, la contaminación auditiva, el hacinamiento, el estrés, entre otros. Otra de las críticas más recurrentes es la falta de gestión de la SED para atender sus requerimientos o

necesidades argumentado problemas técnicos o administrativos²⁰; algunos maestros, así mismo, señalaron que la administración distrital solo está invirtiendo en los colegios nuevos o en los que están avanzando en la Jornada Única.

Está visto que la Secretaría no tiene el más mínimo interés en meterle plata a eso porque eso sería como meterle plata a una construcción vieja. Es más fácil tumbarlo y hacer uno nuevo, esa es la situación. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 5*)

La planta física está bastante deteriorada pero no ha sido priorizada. Según la comunidad, hay un diagnóstico de deterioro casi de emergencia, de alerta de derrumbe, pero no los han atendido. Según el rector: “tienen un diagnóstico de la Universidad Nacional y otros expertos, pero la Secretaría no lo va a priorizar, no le interesa mucho el colegio”. Entonces funciona con la planta física que tiene, no hay Centros de Interés ni rotación. (*Maestra, Secundaria, Colegio 9, Localidad 10*)

Algunos docentes del Colegio rural 27 de la localidad de San Cristóbal también manifestaron los problemas de infraestructura presentes en su institución: “No hay biblioteca porque no hay espacios físicos en la institución. Todos los salones están ocupados, no tenemos un espacio donde poner los libros. Acá hay unos muebles con unos libros, acá dentro del salón de danzas” (*Maestra, Educación Inicial*). Otro de los argumentos compartidos por los maestros tiene que ver con la falta de espacios para la realización de las actividades a contra jornada; esta

²⁰ Sobre este punto, uno de los casos más críticos fue registrado por una maestra de Educación Inicial del Colegio 25 de la localidad 18: “Tenemos unas condiciones muy precarias en nuestra institución, nosotras no tenemos ni sala de informática, ni biblioteca, ni ludoteca, ni ningún tipo de espacio aparte del aula, los otros espacios de la institución como canchas y demás, no las podemos utilizar como Primera Infancia, todo el tiempo está bachillerato y Jornada Extendida en sus actividades. Estamos en unas casetas prefabricadas, también en deterioro, estamos al lado de un caño entonces tenemos todo tipo de animalitos, de agua, de olores, de todo tipo de condiciones bien precarias”.

situación genera, de un lado, que la normalidad académica se vea afectada por el hecho de que constantemente hay grupos buscando espacios para hacer sus actividades y, de otro lado, que los espacios disponibles sean usados con propósitos distintos a los que corresponde. Veamos algunos ejemplos:

En este momento se están dictando clases en los laboratorios, eso no es conveniente, prácticamente todos los espacios están ocupados. (*Maestra, Secundaria, Colegio 8, Localidad 9*)

No tenemos comedor, por eso cada estudiante come en el aula de clase. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

En el simulacro que hicimos del ICFES tocó licenciar unos cursos de la tarde para que los de la mañana tuvieran un salón. (*Maestra, Secundaria, Colegio 4, Localidad 6*)

Frente a esta situación, algunos docentes dijeron que se han declarado en resistencia a la Jornada Única mientras no mejoren las condiciones de infraestructura para implementar esta iniciativa. Otras comunidades se han organizado para solucionar algunos de estos problemas mediante prácticas como el uso de los recursos económicos de los colegios, la gestión del rector para conseguir recursos externos, la autogestión de los maestros y el apoyo de los padres de la familia y de la comunidad para hacer alguna adecuación en el colegio. A propósito de este tema, una maestra de Educación Inicial de la sede B del Colegio 26 de la localidad 19 manifestó que su sede está muy abandonada, que todos los recursos se quedan en la sede principal y que afortunadamente la comunidad les ha ayudado a levantar la escuela: “Mi salón estaba a punto de derrumbarse en abril, en la Semana Santa juntamos a los papás, me ayudaron a pintar y un señor me ayudó a resanar”.

Escenarios externos

Con relación a la gestión de la SED para que las comunidades puedan hacer uso de distintos escenarios de la ciudad como parques, canchas sintéticas o polideportivos, algunos maestros señalaron que, en reiteradas ocasiones, distintos problemas administrativos y logísticos impiden el acceso a estos espacios. Los estudiantes, por su parte, manifestaron que en estos escenarios suelen haber problemas de inseguridad, lo que dificulta la realización de las actividades.

En la parte externa está el Polideportivo de Molinos. Eso no nos pertenece a nosotros, ni siquiera a la comunidad, eso lo hizo el IDRD y ellos lo manejan... pero conseguir ese espacio para nosotros es complicadísimo... contando con suerte, al semestre puedas tenerla una sola vez. (*Maestra, Primaria, Colegio 25, Localidad 18*)

En el Cayetano había muchos ñeros echando vicio. Andaban y tenían un olor, y eso a uno le afecta... y la policía cada ratico... entonces eso no era cómodo. (*Estudiante M, Secundaria, Colegio 7, Localidad 8*)

Servicios para la implementación de la Jornada Única

Como complemento a la puesta en marcha de la Jornada Única y Extendida, la SED ha dispuesto una serie de acciones con las que se busca brindarles a los estudiantes las garantías para poder asistir y permanecer en los distintos espacios de formación (PSE, 2017). Unas de estas acciones buscan fortalecer la intencionalidad pedagógica del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y promover los buenos hábitos de alimentación en el estudiantado. En cuanto al transporte escolar se proyectó “la generación de acciones que permitan optimizar recursos y desplazamientos en la ciudad para la participación en los centros de

interés” (p. 95). Para la materialización de estas acciones, la SED proyectó la firma de convenios de cooperación con distintas entidades públicas y privadas de la ciudad, en una iniciativa que ha sido denominada Escuela Viva Ciudadanía Activa.

Al igual que con el tema de la infraestructura, en lo relacionado con la alimentación y el transporte escolar existe mucha inconformidad por parte de los maestros, principalmente. El gremio docente es reiterativo en el hecho de que la Jornada Única es un proyecto tanto necesario como pertinente en el contexto educativo colombiano; sin embargo, y quizá por esto mismo, solicitan que la implementación del programa se haga de manera correcta y ordenada garantizando que todas las comunidades educativas, así como las escuelas, cuenten con los recursos que este proceso implica. De todas maneras, como se verá a continuación, la gran mayoría de los maestros reconoce que, de manera progresiva, se han ido dando avances importantes en materia de los servicios que se requieren para implementar la Jornada Única.

Programa de Alimentación Escolar (PAE).

Experiencias positivas

Independiente de algunas fallas que se presentan en la implementación del PAE, lo cierto es que las comunidades educativas agradecen y reconocen el esfuerzo que han venido haciendo las últimas administraciones de la ciudad para garantizar que los estudiantes de los colegios distritales reciban un suministro diario de alimentos, necesario para su desarrollo integral y para garantizar su permanencia en el sistema educativo. Para el caso específico de la Jornada Única o Extendida, tanto los docentes como los directivos docentes son conscientes de la importancia del PAE a la hora de garantizar que los estudiantes puedan pasar más tiempo en el colegio; esta situación, así mismo, es necesaria para que los estudiantes ocupen mejor su tiempo libre, fortalezcan su formación académica y reduzcan los niveles

de riesgo. En contextos de pobreza propios de algunas localidades de la ciudad, el PAE también ha sido bien valorado en la medida en que ha mejorado la nutrición y la salud alimentaria de los niños y de los jóvenes, hecho que sin duda incide en una mejora en su rendimiento escolar. Veamos algunos relatos:

Para mis niños es un almuerzo balanceado, les mandan arroz, la proteína, la verdura, el jugo, a veces les mandan postre, una fruta, ¿sí? El almuerzo viene caliente. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Años atrás era muy malo, pero cambiaron seguro y pues ahora es muy agradable almorzar... se siente uno satisfecho. (*Personero, Colegio 11, Localidad 19*)

Yo he visto cuando los niños están desayunando... les dan chocolate, fruta, huevo, pan, arepa, lo que sea. (*Acudiente, Est. Secundaria, Colegio 11, Localidad 19*)

De otro lado, es importante recalcar la forma en que las comunidades educativas se han ido organizando para desarrollar una serie de buenas prácticas pedagógicas a partir del PAE. De estas buenas prácticas resaltamos las siguientes:

Colegio 7 de la localidad 8: En esta institución la hora del almuerzo es utilizada como un espacio de encuentro entre los estudiantes y como un escenario de formación sobre hábitos alimenticios. Los maestros han establecido unas normas de comportamiento en el restaurante escolar e invitan a los estudiantes a que coman lentamente y disfruten sus alimentos. Finalizada la comida, los niños deben lavarse los dientes y las manos. De acuerdo con un maestro de Educación Inicial, los niños

no solo han mejorado sus hábitos alimenticios sino también su conducta. Algunos padres se han sumado a esta iniciativa.

Colegio 8 de la localidad 9: Con el acompañamiento de unos profesionales de Compensar, este Colegio ha iniciado una iniciativa que busca disminuir el desperdicio de comida. Los niños que deseen recibir alimentos deben tener un carné y una autorización firmada por sus padres. Con esta propuesta se ha logrado una reducción importante en la comida desechada ya que la institución solo solicita las raciones que se van a consumir.

Colegio 9 de la localidad 10: La contralora estudiantil de esta institución ha realizado un control periódico al PAE, específicamente a la cantidad de raciones que llegan al colegio y al estado de estas. Al respecto, esto dijo el personero estudiantil: "El año pasado la Contralora reportaba qué refrigerio llegaba mal, si llegaban vencidos, cómo llegaban. Este año la contralora ha hecho el trabajo de ir a cada salón y decirles a los estudiantes que si el refrigerio ha llegado mal o está en mal estado, fueran y lo reportaran con la orientadora".

EL PAE también ha generado una serie de impactos no esperados, los cuales fueron reportados por algunas maestras de Educación Inicial. Uno de ellos tiene que ver con las raciones de comida que sobran día a día, las cuales son repartidas entre algunos estudiantes para evitar desecharlas. Esto ha generado que algunos niños coman en exceso:

Hablando con una de las agentes educativas, en la parte de nutrición el problema es el sobrepeso... porque mucho pan, mucha harina... entonces los niños llegan a la casa y ya no quieren almorzar porque están supremamente llenos. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 5*)

Otro de los impactos no esperados tiene que ver con la dificultad para inculcar en los estudiantes distintas normas y hábitos alimenticios. Varios maestros coincidieron al señalar que la hora de la alimentación suele ser muy desordenada y que las mismas dinámicas de la escuela impiden que los niños puedan comer lentamente: “El almuerzo para ellos no es un espacio de aprendizaje ni de compartir, sino es una cosa de comió y corra” (Maestra, Educación Inicial, Colegio 26, Localidad 19). A propósito de los niños de Educación Inicial, la mayoría de ellos señalaron estar felices con la comida que reciben; algunos de ellos dieron a conocer su gusto por las frutas y por los lácteos, no así por las verduras. “Me gusta el arroz y toda la comida que me dan menos la ensalada” (Niña, Educación Inicial, Colegio 2, Localidad 3).

Experiencias negativas

La mayoría de las malas experiencias frente al PAE están relacionadas con el mal servicio prestado por los operadores responsables de transportar, cocinar y servir la comida. Distintos miembros de las comunidades educativas expresaron sus quejas por situaciones que se dan eventualmente como por ejemplo la baja calidad de los productos, el constante desperdicio de comida²¹, la mala presentación de los platos (algunas veces no se sirven calientes) y la poca variedad en el menú. También hubo fuertes críticas al hecho de que los refrigerios sean excesivamente dulces, situación que no solo afecta la salud de los estudiantes sino que también suele ponerlos hiperactivos. Algunos padres de familia cuestionaron a los nutricionistas encargados de elegir la comida para sus hijos. Los maestros, por su parte, también manifestaron su descontento frente a esta situación:

²¹ Según una madre de familia del Colegio 10 de la localidad de Suba, “el nivel de desperdicio que se está dando es terrible... yo creo que por lo menos el 60 o 70% de los niños lo bota, lo regala, lo empaqueta en la maleta, se lo regala a otro o prefiere tirarlo a la caneca”.

Nos dijeron que, por ahora, lo único que podían hacer era enviarnos otro refrigerio que es solamente dulce, porque no es nada más, es solamente dulce... y pues no creo que eso les esté ayudando mucho. (*Maestra, Ed. Media, Colegio 23, Localidad 5*)

Yo choco mucho con el refrigerio porque siento que les están dando un golpe de azúcar a esos niños en un solo segundo. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 4, Localidad 6*)

Otra de las experiencias negativas que compartieron algunos estudiantes tiene que ver con los momentos en los que la comida no alcanza para todos y, lógicamente, se reparte primero entre los más pequeños. Sobre este tema, un estudiante de Media del Colegio 9 de la localidad de Engativá señaló que “se supone que tiene que ser igualitario para todo el mundo... algunas veces nos ha tocado ver a otros comiendo y el resto como que miren a ver cómo se reparten... es horrible y no me parece, no me gusta”. También es problemático que algunos colegios no cuenten con comedor escolar, lo que genera que los estudiantes tengan que consumir los alimentos dentro de los salones pese a que eso está prohibido por el Ministerio de Educación. Frente a esta situación, algunas comunidades se las han arreglado para adaptar espacios con tal de no perder los beneficios del PAE; otras, en cambio, han suspendido el programa hasta que cuenten con espacios adecuados para el consumo de los alimentos.

Otra experiencia que resulta bien llamativa aconteció en el Colegio 26, ubicado muy cerca a los Altos de Cazuca en Ciudad Bolívar, en donde los maestros se han quejado porque algunos estudiantes no están recibiendo los alimentos del PAE.

Como allá hay tanta ONG y tantos comedores de fundaciones, entonces los papás los llevan a desayunar a uno, a almorzar en el otro,

entonces cuando llegan al colegio, ellos ya no quieren carne, ya no quieren pollo, ya no les gusta nada. Luego se van al baño y botan la comida en las canecas. *(Maestra, Educación Inicial)*

Problemáticas en los colegios rurales

Muchas de las experiencias negativas se acentúan en los colegios rurales, los cuales parecieran estar en desventaja por su lejanía y por otras particularidades socioeconómicas propias de la ruralidad. En ese sentido, tanto los rectores como los maestros y los estudiantes compartieron sus inconformidades por las fallas que presenta el PAE en estos colegios. Señalaron, por ejemplo, lo perjudicial que es el hecho de que no haya comida caliente o lugares para calentar los platos, teniendo en cuenta que en dichos colegios las temperaturas bajas pueden ser más extremas que en la ciudad. Así mismo, aseguraron que es muy grave cuando no alcanzan las raciones para todos los estudiantes ya que en la zona rural no es fácil que los padres de familia le lleven el almuerzo a sus hijos o que estos puedan comprar comida en establecimientos cercanos a la escuela.

En esta institución no hay tienda escolar, no hay cafetería, no hay cooperativa. En el barrio no hay cafeterías ni panaderías, ¿por qué digo eso? Porque los niños tienen que comer solo el refrigerio, no hay más opciones. *(Maestra, Ed. Primaria, Colegio rural 27, Localidad 4)*

También resulta bastante problemático el hecho de que, en el marco de la Jornada Única, solo haya almuerzo para los niños de Educación Inicial: “los niños de Primaria son detrás de las profesoras por si les sobra un almuercito para que se lo regalen... y da mucho pesar tenerles que negar a los niños” (Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4). Para evitar este tipo de situaciones, las comunidades educativas le han pedido a la SED que trate de incluir a la Primaria en

la Jornada Única. Sin embargo, según lo manifestó la rectora de esta institución, desde hace varios meses está haciendo las gestiones para conseguir almuerzos para sus estudiantes; no obstante, pese a que la SED ya aprobó este servicio, no ha podido materializarse porque Compensar no cuenta con los carritos necesarios para transportar los alimentos.

Transporte Escolar. En líneas generales, el transporte escolar para movilizar a los estudiantes a los Centros de Interés o a otras actividades en el marco de la Jornada Única funciona correctamente. Las comunidades educativas, y principalmente los acudientes y los padres de familia, valoran muy bien este servicio. Existen algunas quejas por temas muy concretos pero lo cierto es que el servicio es muy bueno en la medida en que les ofrece a los estudiantes de ambas jornadas académicas las garantías para poder ir de forma segura a los distintos escenarios dispuestos por la administración distrital. Algunos acudientes señalaron que al comienzo fue un poco difícil poner a andar el sistema de rutas pero que actualmente han notado mejoras importantes en el funcionamiento de esta iniciativa. Los estudiantes también parecieran estar a gusto con este servicio; los más pequeños dijeron tener una buena relación con las monitoras encargadas de acompañarlos en los buses. De otro lado, llama la atención que todavía haya muchas personas (incluidos los maestros) que hablen del programa 40x40 - implementado por la Alcaldía anterior- para hacer referencia a las distintas actividades extracurriculares apoyadas por la SED.

Para comprender el funcionamiento de las distintas iniciativas de la SED para promover la movilidad segura de los estudiantes, es importante traer a colación lo planteado por las Directoras Locales de Educación. La DILE de Fontibón aseguró que desde su entidad se realiza un estudio para identificar qué estudiantes realmente necesitan transporte escolar y cuáles, por el contrario, se pueden ir caminando o en bicicleta a su destino: “Hay unos que van caminando a una cuadra

y no hay lío, igual tienen su docente enlace que les apoya. Hay otros como el Colegio Luis Ángel Arango que llega el bus, los recoge, los lleva y los vuelve a traer, igual se les incluye su alimento”. En complemento a esta idea, la DILE de Usaquén señaló que en las localidades hay una línea específica destinada a facilitar la movilidad de los estudiantes, ya sea a través de las rutas o del programa de bicicletas, con el fin de garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Algunas de las experiencias negativas frente al transporte escolar fueron compartidas por la rectora del Colegio 3 de la localidad 5 quien aseguró que en su institución las rutas escolares solo funcionaron entre enero y abril. Algunos maestros, por su parte, señalaron que algunos acudientes se han quejado porque no tienen claridad respecto a los horarios de los estudiantes y a los tiempos de desplazamiento. Además de esto:

Los niños empiezan a llegar tarde, se empiezan a quedar en la calle, no hay como una supervisión muy detallada de lo que pasa después de que ellos salen del colegio. *(Maestro, Secundaria, Colegio 25, Localidad 18)*

Algunos acudientes también cuestionaron la seguridad del programa de rutas por el hecho de que, en un mismo bus, pueda haber estudiantes de distintas edades y de diferentes colegios. Asimismo señalaron que, cuando los estudiantes más pequeños son trasladados a pie a algún escenario cercano a su colegio hay mucho desorden que pone en riesgo a los mismos estudiantes:

Ustedes vieran a los niños entre Primero y Quinto, el desorden tan espantoso de chinitos... es que es un reguero... uno los ve venir y toca esconderse. Además vienen acompañados de dos adultos con sus chalecos de la Alcaldía, muy pispos y todo pero están más pendientes de cualquier vaina

menos de los pelados. (*Acudiente M, Est. Educación Inicial, Colegio 10, Localidad 11*)

Las quejas de algunos estudiantes se centraron en la tardanza de las rutas tanto para recogerlos como para llevarlos al Colegio. “El año pasado la ruta llegaba muy tarde porque unas compañeras de la ruta se quedaban hasta la una aproximadamente” (Estudiante M, Primaria, Colegio 4, Localidad 6). Quienes han participado en la iniciativa “Al colegio en Bici” señalaron que muchas veces llegan tarde y no alcanzan a guardar las bicicletas.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

El cuarto eje contiene los distintos componentes de la política de educación inclusiva de la SEducación Inicialmente se proyecta la generación de ambientes de aprendizaje que promuevan “la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas” (SED, 2017, p. 96). Así mismo, en el PSE se contemplan acciones encaminadas al fortalecimiento de la atención diferencial y a la reducción de la discriminación, tales como el acompañamiento curricular y pedagógico a las comunidades, la dotación de infraestructura educativa, y la promoción y el reconocimiento de prácticas inclusivas en los contextos escolares. La política también contempla la revisión de los modelos educativos flexibles a fin de favorecer los procesos de aprendizaje de la población en extraedad (SED, 2017, p. 96).

Los componentes de la política de educación inclusiva que serán desarrollados en este análisis son: la atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto armado, y la ampliación y el fortalecimiento de la oferta educativa con estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos. En la siguiente tabla son

presentados los focos de indagación utilizados en el ejercicio cualitativo, para cada una de estas dos categorías de análisis.

Cuadro 10. Categorías Eje Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

EJE. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE DIFERENCIAL	
CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto	Situación de los estudiantes y de las familias víctimas de desplazamiento forzado Estrategias de inclusión a estudiantes con discapacidades cognitivas, físicas o sensoriales. Estrategias de inclusión a estudiantes indígenas, afrocolombianos y LGBTI.
Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos	Experiencias con el programa “Volver a la Escuela”

Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto. La atención a la población diversa y vulnerable es una temática que cada vez genera más interés dentro de las comunidades educativas. En sintonía con las necesidades de los contextos escolares, la administración distrital ha dispuesto una serie de estrategias que buscan apoyar y orientar a los colegios en el fortalecimiento de prácticas incluyentes para todo tipo de población. Pese a que en el PSE se establece un énfasis para la atención de la población víctima del conflicto armado, lo cierto es que el análisis de las voces de los sujetos permitió entender que la mayor preocupación de las comunidades -y, por ende, sobre lo que más han trabajado- es la integración de los estudiantes con algún nivel de discapacidad. La inclusión según el género y la diversidad étnica también es un tema vigente en los contextos escolares. Así mismo, uno de los hallazgos más interesantes que dejó el diálogo con las comunidades es la masiva presencia de estudiantes venezolanos en las aulas de clase y las distintas estrategias que se han utilizado para aceptar e integrar a estos menores.

Estrategias de inclusión a estudiantes con discapacidad. Frente a las necesidades que cotidianamente genera el trabajo con la población en condición de discapacidad, las comunidades educativas han ido desarrollando una serie de mecanismos para facilitar la integración de estos estudiantes así como su formación académica. Frente a esta situación, la SED ha puesto a disposición de las instituciones educativas una serie de recursos que buscan aportar y sumarse al trabajo realizado por las comunidades, las cuales, por la pertinencia de esta temática, han aceptado de muy buena las distintas estrategias de acompañamiento. Como se verá también, esta situación no ha estado exenta de dificultades y experiencias negativas.

El rol de los orientadores escolares y las educadoras especiales

En muchos de los relatos acerca de la atención a los estudiantes en condición de discapacidad, las comunidades educativas reconocieron el trabajo realizado por los equipos de orientación escolar así como por los profesionales de apoyo dispuestos por la SED. Sobre el rol de los orientadores las comunidades destacaron el profesionalismo y el compromiso de estas personas; valoraron también su conocimiento sobre los distintos protocolos y rutas de atención para el trabajo y la integración de los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Los profesores, por su parte, señalaron lo importante que es la labor del Equipo de Orientación en cuanto al apoyo que les ofrecen para fortalecer la formación de los estudiantes y para saber, por ejemplo, en qué consiste la discapacidad de cada niño, de qué contexto proviene, cómo está conformada su familia, qué estrategias metodológicas se pueden utilizar para fortalecer sus procesos de aprendizaje o la integración con sus compañeros²².

²² Sobre las acciones realizadas por el área de Orientación, una orientadora del Colegio 6 de la localidad 7 dijo que: “Es importante que los maestros sepan cuáles son esas dificultades particulares que tiene el estudiante, en qué son buenos, en qué parte de las habilidades se puede fortalecer para que ellos tengan conocimiento porque, de otra manera, ellos no podrían hacer el ajuste curricular, la parte de la adaptación y la socialización con el resto de los estudiantes para que haya una inclusión real en la parte social con los compañeritos y una

Además de los orientadores, los colegios cuentan con docentes de apoyo también conocidas como educadoras especiales, las cuales son enviados por la SED según las necesidades de cada colegio²³. Estas profesionales trabajan mancomunadamente con los orientadores y con los maestros en el desarrollo de acciones que faciliten la integración de los estudiantes en condición de discapacidad. Las comunidades al unísono valoran el trabajo realizado por las docentes de apoyo; sin embargo, consideran que es problemático que la SED envíe uno de estos profesionales por cada 50 estudiantes en condición de discapacidad; argumentan que se requieren más de docentes de apoyo porque los que hay tienen una sobrecarga laboral por el hecho de tener que acompañar a los estudiantes discapacitados de todos los niveles educativos y de ambas jornadas académicas. La satisfacción de los maestros con el apoyo de los educadores especiales se puede corroborar en los siguientes relatos:

A mí me aterra el trabajo de esta muchacha que atiende los casos especiales, porque atiende desde los más simples hasta los más complicados. *(Maestra, Secundaria, Colegio 25, Localidad 18)*

Con ellos se hace el trabajo que corresponde a los procedimientos y protocolos que ya están establecidos, se aprovechan las comisiones de evaluación, las reuniones de área y del Consejo Académico, para poner en conocimiento ese tipo de casos que tenemos y se generan estrategias para atenderlos. *(Coordinadora, Colegio 5, Localidad 18)*

Si, por ejemplo, hay muchachos de grado 11° que están en el programa de inclusión por un déficit visual, ellos nos lo informan y dicen “mire a ese

evaluación diferencial para que el estudiante aprenda pero bajo sus ritmos de aprendizaje y en la medida en la que su condición particular se lo permita también, aumentar sus procesos de aprendizaje, pero al ritmo del estudiante y desde orientación todo el acompañamiento siempre con la familia”.

²³ Algunos colegios manifestaron que la SED también les ha enviado enfermeras.

muchacho usted tiene que hablarle duro o tiene que parársele en frente o muévale las manos o alguna situación dependiendo de la discapacidad”.
(*Maestro, Ed. Media, Colegio 8, Localidad 9*)

Lo valioso de estas experiencias es que demuestran que el programa de inclusión ha ido solucionando una de las mayores preocupaciones de los maestros, a saber, los casos en que les dejan a un estudiante con discapacidad en sus cursos sin que ellos tengan la información respecto a qué condición tiene el niño, cómo deben tratarlo y qué estrategias pueden utilizar para su desarrollo académico sin afectar o descuidar al resto de los estudiantes. Algunos niños, por su parte, también reconocen el acompañamiento que han recibido sus compañeros con capacidades diferentes: “Yo veo que los tratan bien porque el año pasado había una niña que era especial y los profesores la cogían con cuidado, le explicaban, la ubicaban” (Estudiante H, Primaria, Colegio 5, Localidad 18). Cuando hay estudiantes que tienen talentos o actitudes excepcionales, como en el Colegio 4 de la localidad de Tunjuelito, las orientadoras también los acompañan y tratan de ubicarlos en algún Centro de Interés.

Dificultades frente a la atención a la discapacidad

A propósito de las dinámicas en el aula, las comunidades que no han recibido suficiente o ningún apoyo por parte de la SED, compartieron algunos de los problemas que cotidianamente enfrentan por la falta de herramientas o de acompañamiento pedagógico y curricular para el trabajar con los estudiantes en condición de discapacidad. Los maestros señalaron situaciones como la falta de herramientas para trabajar con los menores dependiendo de sus discapacidades -y la correspondiente frustración que esto les genera-, la falta de un lineamiento claro sobre los modelos de evaluación diferencial, y la dificultad para trabajar simultáneamente con todos los estudiantes del salón. Otros compartieron su

molestia por los distintos roles que les han sido asignados a los maestros, más allá de su labor formativa. Asimismo indicaron que en los territorios no se está aplicando la normativa que establece que por cada niño de inclusión recibido, a cada maestro se le quitan 3 estudiantes de su curso. Ante estas problemáticas, llama la atención que algunos profesores señalen que la actual política de inclusión puede estar generando más daños que beneficios sobre los menores. Veamos algunas de sus experiencias:

Este año me llegó un niño para transición, 12 años, con parálisis espástica, le habían hecho operación del cerebro... no hablaba, no se movía, tenía pañal... Entonces uno dice: “ok me dedico a ese niño, ¿y el resto de los 24 qué?”. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 8, Localidad 9*)

Pasa un día de clase normal y yo digo: “¡ay caramba! ¿yo qué hice para esta chica hoy?” O sea, se vuelve un problema personal. A mí eso me parece durísimo porque uno realmente termina muy afectado desde lo personal por la frustración de cosas que, de verdad, no dependen de uno. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 5*)

El maestro trata como de tenerlo ahí, de que haga presencia, que se le marque la asistencia... pero realmente no se está haciendo una inclusión sino una exclusión, porque el muchacho no está avanzado o si avanza, avanza muy poco. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Otros maestros coinciden al señalar que una de las mayores problemáticas alrededor de la política de inclusión recae sobre los padres de familia quienes muchas veces se desentienden de sus hijos una vez que son aceptados en el colegio. Otros padres no reconocen o no informan sobre el estado de salud de sus hijos, lo que genera muchas demoras en cuanto a los diagnósticos que deben tener

los colegios. A propósito de los diagnósticos, las comunidades lamentan que los protocolos de la SED obliguen a que cada vez que inicie el año escolar, los orientadores deban iniciar de ceros la historia médica de los estudiantes, lo que hace que se pierda la información y los procesos ya adelantados con los niños.

Respecto a las capacitaciones, las opiniones estuvieron divididas entre quienes señalaron haber tenido distintas charlas con profesionales de la SED, y quienes aseguraron nunca haberlas recibido. Los primeros manifestaron que más que capacitaciones sobre los protocolos de atención, las charlas han sido sensibilizaciones frente al tema de la discapacidad, lo cual es muy interesante pero no contribuye a resolver los problemas cotidianos que los profesores encuentran en sus aulas de clases. En este sentido, los profesores demandan conocimientos y estrategias concretas para el trabajo cotidiano en el aula.

Con relación a la dotación y a la infraestructura en temas de inclusión, no hay mucha información al respecto. Existen algunos relatos de maestros que aseguran no tener nada de dotación; otros, pertenecientes al Colegio 24 de la localidad 7, señalaron que la SED, bajo la política de que todos los estudiantes deben estudiar en el mismo contexto, ha ido cerrándoles espacios como las aulas de inmersión y otros escenarios en los que trabajan los niños de Educación Inicial. De otro lado, una estudiante de Secundaria del Colegio 7 de la localidad de Kennedy aseguró que: “en la tarde que hay 2 niños que llevan silla de ruedas... ellos tienen la rampa y la mayoría de las personas son bien con ellos, no son rechazados ni nada por el estilo”.

Estrategias de inclusión a la diversidad sexual y étnica. Sobre la atención a la diversidad sexual y étnica en los contextos escolares, la mayoría de los rectores, coordinadores, orientadores y estudiantes coincidieron al señalar que, en líneas generales, se han reducido considerablemente los conflictos frente a esta temática.

Pareciera ser como sí las comunidades, especialmente los estudiantes, cada vez estuvieran más proclives a reconocer y respetar la diferencia, y a convivir con aquellos compañeros pertenecientes a una minoría sexual o étnica; muchos consideran “normal” tener compañeros afrocolombianos, indígenas, homosexuales o en extraedad. Sobre la presencia de estudiantes afro en el Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar, esto manifestó el personero:

No pues, principalmente tenemos... acá mis compañeros tienen una, en el salón hay otra, entonces sobresalen entre todos principalmente, son muy alegres, pues, se hacen sentir en el salón y todo eso.

Hay algunos colegios que consideran que es necesario trabajar en pro de la convivencia y de la resolución de conflictos pero no hacer un énfasis o centrar el contenido de los talleres en el tema de la diversidad. En estos colegios se implementan proyectos liderados por organizaciones privadas como “Hermes” y “Félix y Susana”. Hay otros colegios que si han utilizado los distintos protocolos y guías enviadas por la SED para implementar iniciativas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; asimismo han hecho esfuerzos para transversalizar los contenidos de estos proyectos a las distintas áreas del conocimiento. Así mismo, pareciera haber una buena aceptación de la Ley de Convivencia Escolar.

Desde el año pasado aceptamos un acompañamiento que nos llegó de la Secretaría para ir trabajando e incluyendo en el currículo la Cátedra Afro y en eso vamos bien, también hemos hecho ejercicios para hacer la implementación de la Cátedra de... Indígenas. (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*)

Con la población LGBTI, desde Orientación manejamos los proyectos de educación sexual, valores y afectividad. Se realizan talleres con los

estudiantes en dónde ellos encuentran un espacio de autorreconocimiento, dónde se reconocen como personas únicas, integrales... se realiza también con los padres de familia. (*Orientadora, Colegio 6, Localidad 7*)

He notado que acá en el colegio no es tan conflictivo ese tema porque los chicos tienen bastante acogida con compañeros que tengan su orientación sexual diversa. (*Orientadora, Colegio 7, Localidad 8*)

Estrategias de inclusión a población víctima del conflicto armado. A pesar de que en la política de inclusión se establece un énfasis en la población víctima del conflicto armado, lo cierto es que los colegios esta temática no ha tenido un desarrollo significativo. Es importante señalar que se registran importantes avances en cuanto a la cobertura y a la garantía del derecho a la educación de estas familias, no obstante, en cuanto al desarrollo de “actividades académicas que contribuyan a forjar un sentido de identidad, basado en el reconocimiento del otro y de la diferencia, el cual tendrá como resultado el reencuentro, presupuesto básico de la construcción de una ciudad en paz” (SED, 2017, p.98), no hay registro de procesos importantes o de líneas de trabajo específicas para esta población. Esto se puede explicar, según el análisis de los relatos, por la desconfianza y el miedo que todavía existe en los contextos escolares, así como en los barrios, respecto a la procedencia, la filiación política y la historia misma de las personas desplazadas. En localidades como Ciudad Bolívar o Usme es común que entre los mismos padres y vecinos del colegio haya víctimas y victimarios de los distintos grupos armados del conflicto del país.

Frente a este panorama, la confidencialidad es muy importante; de ahí que las comunidades educativas parecieran no estar preparadas para hablar de frente estas temáticas y mucho menos para visibilizar a los estudiantes que han sido víctimas. A la pregunta de si en su colegio había población desplazada por la

violencia, esto respondió el personero del Colegio 9 de la localidad de Engativá: “No sabría responderte, por lo que el colegio se encarga. Si hay gente desplazada pues se encargan de hablar ellos con ellos, o sea no lo divulgan en todo el colegio”. Por su parte, una profesora de Primaria del Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar señaló que en sus clases no es fácil hablar del conflicto armado porque “yo no sé si el que está sentado ahí es el hijo del señor guerrillero, exguerrillero o paramilitar, o está la víctima de la violencia que le acabaron toda su familia y por eso llegó a este colegio”.

Uno de los casos en los que se evidenció el acompañamiento de la SED ocurrió en el Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar en donde una maestra de Primaria dio a entender que cuando se presentan discusiones o confusiones relacionadas con algún tema del conflicto armado, ella remite el caso y pide asesoría al Equipo de Inclusión:

En algún momento trabajé algo como su personaje favorito del barrio... y pues el personaje favorito era su papá pero él fue exguerrillero. Entonces uno viene a encontrarse con eso en el aula y con los otros cuarenta niños ahí, entonces uno dice: “Bueno, estamos en el sentido de la comunidad de la paz” ¿sí? Pero no es fácil, entonces uno va donde el de inclusión y le dice: “mire, detecté esto, detecté lo otro, no sé si tú estás enterada”, pero ellos no saben, a veces si saben.

Respecto a este tipo de situaciones, la Directora Local de Educación señaló que han venido trabajando con algunos rectores con el fin de garantizar el acceso a los colegios de los estudiantes víctimas de desplazamiento forzado. En este proceso, las instituciones deben estudiar los distintos casos, conocer a las familias, saber de dónde vienen y dónde viven, si tienen o no EPS y si están registrados en el Registro Único de Víctimas. Una vez identificados los casos más vulnerables

deben remitirlos a Orientación para que reciban distintas asesorías sobre sus derechos y las diferentes rutas de atención.

Con relación a actividades que impliquen la participación de los maestros, la Directora Local de Usaquén dio cuenta de una experiencia conocida como “Expedición pedagógica”, en la cual reunieron a distintos maestros de Usaquén y de Suba con el fin de reconstruir la memoria histórica de ambas localidades con relación al conflicto armado. Esta iniciativa fue liderada por la Dirección de Inclusión de la SED con el apoyo de profesores de la Universidad Pedagógica.

Otro de los escenarios en donde se registró una experiencia valiosa ocurrió en la jornada nocturna del Colegio 9 de la localidad de Engativá; sin embargo, en este caso no hay certeza de que haya habido algún tipo de acompañamiento o asesoría por parte de la SED:

Los desplazados por el conflicto están concentrados en la jornada nocturna de todos los bandos, entonces hay de militares que están haciendo su bachillerato y de los otros tres bandos terribles... con el área de Sociales y con la orientadora de la noche hacen un trabajo muy importante en memoria histórica y rutas de reconstrucción del conflicto, de posturas que ellos tienen sobre lo que ha sido su proceso. (*Maestra, Secundaria*)

Las prevenciones propias del conflicto armado explican por qué las comunidades no son muy abiertas a realizar actividades que impliquen la visibilización de problemáticas sociales como el desplazamiento forzado. En este sentido, y pese a que es frecuente que estas personas no informen de su condición de desplazadas o de víctimas, en la mayoría de colegios se han hecho esfuerzos para garantizarle el derecho a la educación a estas poblaciones.

Digamos que se pregunta en el momento de la matrícula y en la ficha también tienen ese espacio para completar. Aunque hay mucha gente que por seguridad o de pronto por temor por pena no lo dice y uno se viene a enterar en las aulas. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Llegada de población venezolana. Uno de los hallazgos más interesantes que arrojó el análisis de la información es el hecho de que en varios de los colegios de la ciudad se encuentren matriculados varios estudiantes de nacionalidad venezolana; distintos relatos coincidieron al señalar que la masiva llegada de estos estudiantes a Bogotá es consecuencia de la crisis social y económica que se vive en el país vecino. Frente a este importante fenómeno migratorio, tanto los colegios como la misma SED han activado distintos planes de contingencia para garantizarle a estos estudiantes el ingreso y la permanencia en el sistema educativo público de Bogotá. Estas acciones han implicado retos mayúsculos teniendo en cuenta que muchos de estos niños y jóvenes venezolanos no traen ninguna documentación que dé cuenta de su formación académica.

Nosotros lo que hacemos es brindarles el servicio educativo, ellos tienen el derecho, se les brinda, se les tiene paciencia con el uniforme, se les procura, si hay se les consiguen [...] Papeles no se les piden. Ha habido casos que llegan diciendo “yo estaba en Décimo en Venezuela pero yo veo que el nivel de acá es como muy alto, entonces matricúlenme en noveno”. Ese tipo de solicitudes que hacen los papás también se dan en Primaria... pues ellos dicen eso, que el nivel acá como que es más exigente que en Venezuela... así que se les colabora en lo que se puede. (*Coordinadora, Colegio 4, Localidad 6*).

Frente al bajo nivel académico que registran estos estudiantes, algunos maestros manifestaron su malestar por el hecho de tener que desarrollar estrategias

para nivelar a estos estudiantes, de quienes no es muy claro en qué nivel formativo se encuentran.

Ellos son niños que vienen con un nivel académico muy por debajo del de nosotros, entonces tras de que tenemos que exigir una cantidad de cosas, tampoco estamos cumpliendo realmente porque es una falta de respeto hacia esa comunidad. ¿Nosotros qué hicimos? En un momento tuvimos una discusión con la orientadora, porque ella decía: “Ustedes lo que están haciendo es exclusión”, y yo personalmente le decía: “Que se sienten conmigo los de la Secretaría y me digan que yo estoy haciendo exclusión en vez de decir que, dentro de un grupo de nivel bajo, estoy tratando de superar esas dificultades”. (*Maestra, Primaria, Colegio 24, Localidad 7*)

De todas maneras, es importante recalcar el hecho de que las comunidades educativas y las autoridades distritales hayan podido responder de buena manera a esta coyuntura política, asegurándole el acceso a la educación a estos menores y generando estrategias para poder nivelarlos académicamente. Ningún relato hizo referencia a algún tipo de discriminación hacia estos estudiantes extranjeros.

Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos. En la apuesta por fortalecer la educación inclusiva en Bogotá, en el PSE (2017) también se contemplaron distintas acciones orientadas a aumentar la cobertura de la población en extraedad que se encuentra desescolarizada, como una estrategia para reducir los índices de analfabetismo en la ciudad. Asimismo se proyectó la unificación de distintas estrategias en terreno a fin de garantizar que las instituciones educativas cuenten con modelos educativos flexibles que permitan la atención a estas poblaciones en los colegios urbanos y en los rurales, en las jornadas diurnas y en las nocturnas, y en las modalidades presencial y virtual (pp. 99-100).

Lo primero que es importante señalar es que en varios de los colegios las comunidades si reconocen el trabajo que se ha venido haciendo para integrar a estos jóvenes. Ya sea en los programas de Aceleración que se implementan en Primaria, o en los programas de educación para adultos en las jornadas nocturnas, lo cierto es que la gran mayoría de los colegios cuentan con estudiantes en extraedad y con distintas estrategias para garantizarles plenamente el derecho a la educación. En el Colegio 5 de la localidad 18, por ejemplo, pese a que la institución está implementando la Jornada Única mantuvieron el programa de aceleración en Primaria garantizándole a los estudiantes en extraedad los mismos derechos y las mismas oportunidades que al resto del estudiantado:

Ellos tienen las mismas consideraciones de asignación académica, de espacios, de docentes, todo para que no se vean como aparte del colegio. [...] Igual utilizan su uniforme, cumplen la jornada regular, tienen las mismas consideraciones como un curso cualquiera del colegio. [...] Aquí son un curso más y pues obviamente llevan unos procesos especiales que tienen un acompañamiento desde la Secretaría de Educación. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

En ciertos casos, no obstante, algunos maestros señalaron que las Direcciones Locales de Educación les envían a jóvenes desescolarizados para que los incluyan en sus cursos sin entregarles mayor información sobre programas o estrategias pedagógicas para la atención diferencial. "Sí tenemos muchachos pero que haya un programa especial para ellos como Aceleración, no, aquí no tenemos eso. [...] Ellos están dentro de su aula regular, no hay un programa especial" (Rectora, Colegio 1, Localidad 12).

En cuanto a la convivencia con la población en extraedad hay una importante diferencia en las experiencias de las comunidades que cuentan con estudiantes

mayores de edad -como en el Bachillerato y en las jornadas nocturnas- y las que cuentan con niños y jóvenes en extraedad que están cursando la Primaria. Para el caso de la Educación Secundaria, por ejemplo, muchos estudiantes señalaron que tienen compañeros mayores de edad con quienes tienen una buena relación y un buen trato. “En mi caso, ellos son los más divertidos del salón, o sea, por lo que son los más grandes, son como los más chistosos” (Estudiante M, Secundaria, Colegio 6, Localidad 7). Respecto a la jornada nocturna, quienes mejor valoraron este servicio fueron algunos padres de familia que son o que fueron estudiantes en esta jornada académica y agradecen la oportunidad que les dieron para estudiar y graduarse como bachilleres. Otros acudientes, no obstante, advirtieron acerca de los peligros que hay en esta jornada y solicitaron una mayor presencia tanto de la SED como de las autoridades policiales:

En la nocturna yo diría que faltaría un poquito de control con el tipo de personas... o sea, no es por discriminar pero yo digo que una sola persona hace la diferencia para catalogar un establecimiento, entonces, si el chico tiene mala maña va y engancha a uno y otro y otro. (*Acudiente M, Est. Ed Media, Colegio 11, Localidad 19*)

Con respecto a las experiencias con los programas de extraedad en la Primaria, varios maestros manifestaron cierto inconformismo frente a las distintas problemáticas que este proceso ha generado sobre sus prácticas pedagógicas y sobre la convivencia dentro de los colegios. Algunos profesores del Colegio 1 de la localidad 12, por ejemplo, argumentaron que la llegada de niños o jóvenes en extraedad a sus clases ha sido muy negativa ya que han generado muchos conflictos con sus compañeros y con los mismos docentes. Sobre estas problemáticas, la rectora del Colegio 2 de la localidad 3 señaló: “Lo trabajamos dentro de las clases normal y se queda como un niño igual que los otros, pero creo que es difícil para nosotros, los docentes no lo aceptan casi, no quisieran trabajar

con esa población específicamente, siempre hay más problemáticas de convivencia”. Veamos algunas de las experiencias compartidas por un maestro de Primaria del Colegio 1 de la localidad 12:

A mí me encaraban, entonces yo perdía toda autoridad porque los chiquitos veían que ellos me contestaban, es decir, todo el sistema es trasgredido, a veces quieren hacer cosas y resultan que hacen es un mal.

Era un muchacho en extra-edad, tratamos de que hiciera un examen para pasarlo a Quinto. [...] Resulta que no pudo ni con las tablas entonces lo dejamos ahí en grado Cuarto. Nos tocó sacarlo como a los 4 o 5 meses, en junio, porque violentaba físicamente a los demás niños, el vocabulario era terriblemente maduro para otros niños, enamoró a todas las chicas de Tercero, Cuarto y Quinto, entonces las niñas detrás de él... amenazaba a todos los muchachos.

Este maestro también señaló que muchos de los estudiantes en extraedad son de nacionalidad venezolana, con quienes se repiten las mismas problemáticas ya referidas.

Uno ve que ellos en la forma en que se expresan, en la forma en que hablan, en sus juegos, sus contactos, son niños que no... Los niños pequeños se sienten vulnerables y se ven atacados por ellos. Y yo veo que lo que se hace realmente no es una ayuda a ese muchacho sino se está vulnerando la educación de los pequeñitos. No estoy de acuerdo con eso de Volver a la Escuela para Primaria, en Bachillerato si funcionaría.

Pese a las críticas expresadas por algunos maestros, lo cierto es que la SED, a través de las Direcciones Locales de Educación, ha venido trabajando de la mano

de los Centros de Protección del ICBF y de los rectores, a fin de articular estrategias para garantizarle el derecho a la educación a estas poblaciones en extraedad: “siempre estamos ahí muy pendientes de cómo va la matrícula, que si se bajó, que si subió, que cuántos cupos tenemos etc., con los chicos de extraedad” (Directora Local de Fontibón).

Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes

Una de las premisas sobre las que se proyecta la apuesta por una educación de calidad en el Distrito Capital es el reconocimiento a la gestión realizada por los maestros. Esta premisa se sustenta en la importancia que tiene para la formación integral de los estudiantes el hecho de que sus maestros cuenten con prácticas y procesos pedagógicos innovadores. La política de reconocimiento contempla, entre otras cosas, una serie de programas de formación dirigidos a los maestros, con los que se busca que estos actores puedan compartir y potenciar sus conocimientos. Además de los reconocimientos, en este eje también se proyecta la creación de una “Red de Innovación de Maestros” en la que se busca que ellos puedan difundir sus experiencias así como conocer el trabajo realizado por sus colegas de otros colegios. Esta Red, además, “debe permitir la generación de espacios de construcción colectiva que integren el saber, ser y hacer entre maestros y con el resto de la comunidad educativa” (SED, 2017, p. 102).

Las categorías sobre las que se realizó el análisis son: Formación Inicial, Formación Permanente, Formación Avanzada, Innovación y Reconocimiento. Las primeras 3 categorías hacen referencia a los distintos programas de formación ofrecidos a los profesores según su nivel de profesionalización. Los focos de indagación que se utilizaron para cada una de estas categorías de análisis, son presentados en la siguiente tabla:

Cuadro 11. Categorías Eje Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes

EJE. BOGOTÁ RECONOCE A SUS MAESTROS, MAESTRAS Y DIRECTIVOS DOCENTES	
CATEGORÍA	FOCOS DE INDAGACIÓN
Formación inicial	Experiencias de los docentes normalistas Procesos de formación pedagógica de los docentes no licenciados
Formación permanente	Acceso y permanencia en programas de formación permanente Uso de los conocimientos en beneficio de las comunidades educativas
Formación avanzada	Acceso y permanencia en programas de formación avanzada Uso de los conocimientos en beneficio de las comunidades educativas
Innovación (Eje transversal)	Redes de maestros para el intercambio de experiencias Valoración y difusión de experiencias de innovación Participación en los Centros de Innovación
Reconocimiento (Eje transversal)	Reconocimientos a la gestión pedagógica de docentes y de directivos docentes

Formación inicial

La indagación por los procesos formativos para docentes normalistas o licenciados no profesionales dejó entrever que, en líneas generales, muy pocos miembros de las comunidades educativas saben si cuentan o no con profesores de este tipo dentro de sus instituciones. Los únicos actores que brindaron alguna información sobre ellos fueron algunos rectores quienes, de entrada, afirmaron no conocer de algún tipo de acompañamiento o de programa de formación que haya beneficiado a los profesores normalistas. Así mismo, es extraño que ninguno de los docentes que participaron en el ejercicio haya hecho alguna referencia sobre los procesos vinculados con esta categoría, lo que reafirma el desconocimiento generalizado sobre la situación de los normalistas.

Algunos rectores manifestaron que en sus instituciones hay muy pocos maestros egresados de las Escuelas Normales Superiores, y que los que hay son

casi todos profesores de Primaria. En el único caso en que una rectora afirmó no saber cuáles de sus maestros son normalistas se presentó en el Colegio 2 de la localidad 3: “No sé, la verdad, yo sé que los que tengo acá, son todos licenciados pero no veo la diferencia... porque no creo que tenga alguno que sea normalista o no, nunca pregunto eso la verdad, no es para mí específico”. Los demás rectores, quienes coincidentalmente también son egresados de una Normal, señalaron que si conocen a los maestros normalistas de quienes resaltaron su formación y sus capacidades para el ejercicio docente. Aseguraron también que confían plenamente en el trabajo realizado por estos maestros y que, en comparación con los profesionales que no hicieron carrera docente y que terminaron enseñando en los colegios, los maestros normalistas resaltan por su verdadera vocación por la pedagogía.

Uno ve una diferencia profunda en la práctica de aula de un maestro normalista y la de un licenciado solamente y mucho más en la de un profesional que no tiene formación pedagógica. (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*)

Tienden a ser más juiciosos en el proceso de las cosas que se deben diligenciar, de formatos, del plan de aulas, de esas cosas... (*Rectora, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Yo puedo ser el mejor en mi clase de Arquitectura pero si yo no tengo la didáctica y la pedagogía para transmitir, de nada me sirve mi conocimiento, y ahí hemos fallado mucho. (*Rectora, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Formación avanzada

Con relación a la apuesta por la formación avanzada, la SED ha ofrecido una serie de apoyos e incentivos para que los docentes y los coordinadores puedan

realizar algún estudio de posgrado y así profundizar sus conocimientos según su área de interés; con esta apuesta se busca que los maestros, una vez terminen sus estudios, utilicen los conocimientos aprendidos en el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y académicos en sus respectivas instituciones. Así mismo, como una estrategia para fortalecer las redes de maestros, se busca que quienes han estudiado puedan realizar tutorías o acompañamientos a sus colegas (SED, 2017, p. 103-104).

Las experiencias de las comunidades educativas con relación a la formación avanzada son bastante disímiles. Existen casos en los que los maestros ya se encuentran cursando un posgrado, así como hay otros que aseguran no haber recibido ninguna información al respecto. Están también quienes tuvieron que suspender sus estudios por distintas razones y quienes, al no haber recibido ningún apoyo por parte de la SED, se han pagado sus estudios o han recibido becas de otras entidades como el MEN. De todas maneras, como se verá en este análisis, es importante resaltar el interés que han mostrado los maestros por realizar algún posgrado que les permita ampliar y actualizar sus conocimientos.

Acceso a estudios de posgrado. En el análisis de los relatos de los docentes que afirmaron haber cursado o estar cursando un posgrado con apoyo de la SED, llamó la atención que la gran mayoría de estas experiencias provinieran de maestros y maestras tanto de Primaria como de Educación Inicial. Los educadores de estos niveles educativos son claramente los más interesados en acceder a un posgrado para complementar su formación académica. Varios de ellos, así mismo, inclusive manifestaron ya haber finalizado sus estudios.

La gran mayoría de docentes de Educación Inicial que somos nombradas ya tenemos nuestra maestría, tenemos pues ese reconocimiento. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 24, Localidad 7)*

La mayoría de las profes de Preescolar ya tenemos nuestro título de maestría, la mayoría también fue subsidiada por la Secretaría. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 26, Localidad 19*)

Es interesante que este fenómeno -en el cual varios de los maestros ya cuentan con estudios de posgrado- también se presente en los colegios rurales: “Acá todos son licenciados, especializados y magíster la mayoría, algunos en proceso de formación de doctorado” (Maestra, Primaria, Colegio rural 27, Localidad 4). Sobre los maestros que ya terminaron sus posgrados gracias al apoyo de la SED, no es fácil establecer en cuál administración realizaron sus estudios. Sin embargo, algunos sí señalaron que, gracias al apoyo de la actual administración distrital, actualmente están cursando especializaciones o maestrías: “En este momento yo estoy haciendo mi Maestría en Lengua Materna aquí en la Distrital... a través de la convocatoria que hubo el año pasado se presentaron varios pero no todo el mundo pasó” (Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 8). Otros maestros valoraron el hecho de que haya habido continuidad en la política para la formación docente en las últimas administraciones de la ciudad.

Prácticas y conocimientos al servicio de las comunidades. Varios de los maestros y los coordinadores que ya terminaron su posgrado, o que se encuentran realizándolo, compartieron algunas experiencias con relación a la forma en qué han puesto los nuevos aprendizajes obtenidos al servicio de sus comunidades. Algunos manifestaron que ha sido muy enriquecedor el hecho de volver a las aulas ya que les ha permitido conocer nuevos colegas y nutrirse con el diálogo de saberes entre pares, aprender nuevos modelos y herramientas innovadoras para fortalecer sus prácticas de aula, y desarrollar investigaciones académicas sobre sus realidades cotidianas. Muchos de estos maestros señalaron que la posibilidad de estudiar

significa para ellos una gran motivación tanto en el ámbito personal como profesional.

Celebro esos espacios porque uno aprende muchísimo. Tres compañeras accedimos a la maestría y era ese dialogo de saberes, uno llegaba en la mañana con las otras compañeras y les decía: “mire que aprendí tal cosa, mire que vi esto para lectura, imagínese que tal cosa”. Hay unos paradigmas que uno tiene quizás obsoletos y es bueno uno como comenzar a quitarse esos velos, esas cosas, entonces a mí me pareció muy positivo y volvemos a inyectarnos de cosas nuevas para nuestros estudiantes. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Las comunidades educativas, por su parte, se han visto beneficiadas en sus procesos pedagógicos por el hecho de contar con maestros especialistas que han retornado a los colegios a poner en práctica los aprendizajes obtenidos en sus estudios; las tesis de grado, por lo demás, deben ser desarrolladas a partir de temáticas o de problemáticas del colegio en el que labore el profesor. Algunos de estos maestros también han llegado a sus colegios para liderar procesos institucionales relacionados con procesos curriculares. Sobre la importancia de estos docentes, esto señalaron algunas rectoras:

Hay muchos profesores que se vuelven más líderes, se empoderan más de sus procesos y eso se nota aquí en la institución. (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*)

Uno nota la diferencia entre ellos antes y después. Por ejemplo, el profe que utiliza las Tablet para el trabajo de Física fue que lo estudió en el momento en que hizo su especialización, entonces lo pone en práctica. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

Hubo también casos en los que las comunidades afirmaron que los maestros que han realizado algún posgrado no han compartido la información de sus investigaciones ni han realizado transformaciones importantes sobre sus prácticas pedagógicas: “Mucha investigación a veces se queda para la maestría, para la tesis... y no repercute más allá” (Coordinador, Colegio 4, Localidad 6). Frente a esta situación, algunas rectoras manifestaron que, con el ánimo de fortalecer estas experiencias vinculadas al sistema de formación docente, es importante que la SED desarrolle una estrategia de seguimiento que pueda dar cuenta del trabajo realizado por los profesores en sus respectivos colegios.

Yo no puedo ser el mismo maestro antes y después de una maestría, tiene que haber alguna transformación, pero no hemos hecho un seguimiento como para poder decir si eso efectivamente ha impactado o no. (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*)

Que chévere, esta profesora hizo un magíster, y mire, trajo esta propuesta para el colegio, se ha implementado y hemos hecho esto. A mí me parece que eso sí debería estar dado desde la política. (*Rectora, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Dificultades para realizar estudios de posgrado. Para explicar las distintas experiencias compartidas por los maestros con relación a las dificultades para acceder el sistema de formación docente, es importante anotar que muchos de ellos manifestaron que en la actual administración se ha presentado una importante reducción en el número de becas ofrecidas por la SED; asimismo, criticaron el hecho de que se haya disminuido la oferta de programas académicos -principalmente de los doctorados- así como los convenios con algunas universidades. Estas críticas fueron expuestas teniendo como referencia el sistema de becas de la administración anterior, en el cual, según los maestros, hubo más recursos para la formación

docente. “En esta administración fueron menos los profesores que accedieron, o sea de todo mi colegio se presentaron bastantes y pasó una persona... cuando en la administración anterior fueron casi todos los que se postularon” (Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 5). Muy ligado a la problemática de la falta de cupos está el hecho de que cada vez haya más requisitos para hacerse acreedor de una beca:

Eran solamente 16 cupos y usted ya debía tener un nivel de inglés que era B2, ni siquiera nos dejaban entrar con un B1. (*Maestra, Primaria, Colegio 24, Localidad 7*)

Para el doctorado me parece muy fuera de contexto, o sea, incluso ya piden que usted tiene que estar con no sé cuántas pasantías a nivel internacional. (*Rectora, Colegio rural 27, Localidad 4*).

Acerca de los requisitos, algunos maestros también señalaron que uno de los nuevos criterios para acceder a una beca es el visto bueno de los Consejos Directivos de los colegios; esta situación se ha prestado para el favorecimientos a algunos profesores según su nivel de cercanía con las directivas de la institución.

Otra de las temáticas importantes que arrojó el análisis de los relatos de los maestros fue la crítica ante la reducción de la oferta de los programas académicos. Varios docentes indicaron que la actual oferta no se ajusta con sus necesidades y sus intereses académicos, razón por la cual han desistido de cursar algún posgrado teniendo en cuenta el tiempo y los recursos que deben invertir para ello. De otro lado hubo quienes solicitaron que se aumenten los convenios con otras universidades a fin de que también se amplíe la oferta académica: “Necesitamos más universidades y más instituciones que nos brinden a nosotros líneas en las que nos podamos interesar. Necesitamos nuevas propuestas. (Maestro, Primaria, Colegio 7, Localidad 8).

A propósito de este tema, algunos docentes criticaron el hecho de que muchas de las becas de la SED sean para realizar estudios en universidades privadas: “Lo que vemos es que la mayoría de oferta es con las universidades privadas porque la inversión se va para lo privado. Si somos público es dinero público que se debía invertir en las universidades públicas, básicamente (Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 6). Otros maestros, no obstante, resaltaron la ventaja de estudiar en universidades privadas en comparación con las públicas: “Si nos limitamos a la Pedagógica y a la Distrital, lo que dicen mis compañeros, uno sabe que entra pero no sabe cuándo sale y eso cuestiona mucho”. (Maestro, Primaria, Colegio 7, Localidad 8).

El tema económico es una variante importante en cuanto al acceso a los programas de formación avanzada. En primer lugar, algunos profesores señalaron que, por más que reciban la beca que cubre un alto porcentaje importante de la matrícula, muchas veces les exigen pagar algunas capacitaciones que son muy costosas: “A mí me llegó el año pasado la oferta para presentarme, hice el proceso pero cuando me dijeron que tenía que pagar dije que no”. (Maestra, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 19). Esta situación ha llevado a algunos maestros a costearse sus estudios de posgrado; esta decisión les permite, de un lado, escoger el programa y la universidad que quieren y, de otro lado, no quedar con algún compromiso contractual con la administración distrital. En segundo lugar, es importante traer a colación la situación de los profesores provisionales quienes manifestaron que, por su tipo de contrato, no pueden postular a ninguna beca de la SED ni participar en los concursos para ascender.

Obviamente uno se siente muy discriminado ¿no? porque de igual manera es mucho lo que uno escucha, las propagandas que dan seguidamente diciendo que la Secretaría apoya a los profesores, pero pues

no, ellos no apoyan sino solamente a los profesores de planta. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4*)

A propósito de los ascensos, algunos maestros manifestaron su inconformidad por situaciones en las que, una vez terminan sus posgrados, la SED les coloca muchas trabas para que puedan subir de escalafón y tener mejores salarios. Uno de los ejemplos que compartían son los videos que los maestros deben enviar a la SED como evidencia de sus prácticas pedagógicas:

Ese video es una trama total por qué yo comparé los resultados con mis otros compañeros que no pasaron y a todos nos colocaron los mismo... por ejemplo a mí me dijeron: “que yo no respetaba a mis estudiantes”. Cómo es que en un video me van a evaluar “que yo no respetaba a mis estudiantes”, “que yo no tenía iniciativa innovadora en el aula moral”. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12*)

Formación permanente

De acuerdo con lo establecido en el PSE, la oferta de la administración distrital para el acceso a los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) incluye diplomados, seminarios de actualización, conversaciones entre pares y con expertos, la Cátedra de Pedagogía y la realización de pasantías nacionales e internacionales (SED, 2017, p. 104). Los contenidos de estos espacios deben ser elegidos según las líneas estratégicas priorizadas por la SED, y según los intereses y las necesidades de las comunidades educativas, los cuales están recopilados en el Plan Institucional Anual de Formación (PIAF) desarrollado por cada institución.

El análisis de las experiencias de los maestros dejó entrever que varios de ellos reconocen haber participado en distintos programas de formación permanente

ofrecidos por la SED²⁴. Muchos de estos programas han sido desarrollados por entidades distritales como el IDEP, así por organizaciones privadas mediante convenios firmados con la administración distrital. Algo que es muy importante resaltar sobre estos programas de formación es el hecho de que los maestros hayan señalado que las temáticas son bastante pertinentes para su desarrollo personal y profesional:

El año antepasado tomé unos cursos que hubo con el British Council para los profesores de inglés. Yo me inscribí y tomé como 4 cursos de esos. Eso fue lo que pude aprovechar. *(Maestra, Primaria, Colegio 25, Localidad 18)*

¿Conocen el programa Criter T? Eso es de Saber Digital, es el que maneja toda la realidad ambientada al 3D. Es un programa interesante y dictan especialmente lo del manejo de las nuevas tecnologías. Me parece bueno, me parece que esos programas le aportan a uno mucho. *(Maestro, Primaria, Colegio 7, Localidad 8)*

Otro elemento que rescatan las comunidades educativas sobre los PFPD tiene que ver con el potenciamiento de las capacidades investigativas de los docentes. Estas herramientas les han permitido fortalecer sus prácticas de aula, así como poder aportar en procesos pedagógicos de sus colegios como el fortalecimiento de los proyectos escolares, la revisión de las mallas curriculares, entre otros: “Tenemos unos maestros que están trabajando ahoritica en este año en cómo investigar, cómo hacer sus prácticas, cómo se pueden socializar” (Rectora, Colegio 2, Localidad 3). Esta apuesta por incentivar o reforzar el gusto por la investigación ha generado que algunos maestros empiecen a desarrollar distintas estrategias para difundir sus trabajos en distintos escenarios externos a su colegio.

²⁴ Según la Directora Local de Educación Usaquén, en su localidad se está implementando un proyecto denominado “Rectores Líderes Transformadores” el cual ofrece capacitaciones a los rectores sobre temas vinculados con el liderazgo educativo.

Los otros maestros que van terminando, entonces también uno los ve, son los que están escribiendo en Sociales para el IDEP o los que quieren ir a presentar su proyecto en otra parte. Entonces uno los ve ya en otra tónica, tal vez como de querer que su profesión no sea solamente venir a dictar sino que también quieren seguir por fuera de las clases trabajando. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

Otra de las experiencias alrededor de los PFPD que es importante mencionar son los espacios de encuentro y las redes de trabajo que han establecido estos maestros dentro de sus instituciones. Algunos han gestionado con sus rectores y con el Consejo Académico la realización de jornadas pedagógicas en las que puedan socializar y trabajar sobre los conocimientos aprendidos en las capacitaciones. Este trabajo articulado entre los maestros también ha permitido que entre ellos se pongan de acuerdo para elegir qué maestros asisten a las distintas convocatorias, con la condición de que luego retroalimenten a sus compañeros.

Estas experiencias provienen, en su mayoría, de maestras de Educación Inicial.

Con relación a la participación de los maestros en los distintos programas ofrecidos por la SED, las opiniones estuvieron divididas entre quienes cuentan con el apoyo de sus rectores para asistir a estos espacios, y quienes no. Quienes si tiene el aval de los directivos señalaron que ellos son los más interesados en que sus maestros puedan aprovechar al máximo toda la oferta académica ofrecida por la SED, al fin y al cabo, la formación de los profesores beneficia a toda la comunidad educativa: “Sé que en este colegio si se apoya, o sea, por lo menos yo siento que la rectora está buscando siempre como alternativas para que estemos actualizados” (Maestra, Secundaria, Colegio 1, Localidad 12). De otro lado, quienes no cuentan siempre con el permiso para participar en los PFPD señalaron que esto se debe a

que los rectores ven con preocupación que la ausencia de los maestros afecte la normalidad académica del colegio; así mismo, afirmaron que los padres de familia en reiteradas ocasiones se han quejado ante el hecho de que los profesores no se encuentren en la institución.

De todos los relatos recopilados solo en uno de ellos, una maestra de Primaria del Colegio 24 de la localidad 7 señaló que tuvo la oportunidad de hacer una pasantía en el exterior pero que dicha ocasión se perdió por los distintos impedimentos que le puso la SED en cuanto a los permisos y las licencias remuneradas.

Con relación a las temáticas ofrecidos en los PFPD, si bien algunos maestros señalaron que estas son bastante pertinentes, hubo otros que plantearon que es importante que la SED revise y ajuste el contenido de estos programas en función de las necesidades cotidianas de los maestros; frente a esto, por ejemplo, algunos profesores solicitaron más oferta de programas para el manejo de las TIC. Otros, en cambio, sugirieron que desde la administración distrital se creen más capacitaciones y cursos enfocados en la alfabetización emocional de los maestros más que en contenidos netamente académicos:

No es ningún secreto para nosotros que en todos los colegios hay problemas entre los compañeros docentes, el sector que no se habla con tal, los que han tenido alguna discusión... Es porque nosotros también necesitamos una formación emocional [...] y la política educativa solamente se limita a que haya unos proyectos que ponen los problemas de convivencia, pero no que se forme y nos formemos todos, porque la comunidad educativa es la que necesita de eso, todos en problemas emocionales. A mí me parece que eso es igual de prioritario que las otras cosas. (*Maestro, Ed. Media, Colegio 26, Localidad 19*)

En líneas generales, es importante insistir en la importancia de que los maestros cada vez sean más receptivos a participar en los PFPD. Para garantizar el cumplimiento de los objetivos que sustentan el sistema de formación docente es importante que la SED garantice, de un lado, que los profesores que asistan a estos espacios cuenten con todas las garantías de sus colegios para poder hacerlo y, de otro lado, que estos mismos profesores pongan los conocimientos adquiridos en beneficio de sus comunidades educativas con el fin de que más actores puedan beneficiarse de este proceso.

Innovación (Eje transversal).

Otro elemento muy importante dentro de la política de formación docente es el fomento de la innovación educativa en los maestros y en los directivos docentes. De acuerdo con lo establecido en el PSE (SED, 2017) se busca que los maestros - especialmente aquellos que han participado en algún proceso de formación Inicial Avanzada o Permanente- consoliden redes o colectivos de trabajo entre sus pares, en donde puedan compartir y socializar sus investigaciones y sus prácticas más innovadoras. Con estas redes se busca que “las experiencias y conocimientos pedagógicos sean leídos y valorados a nivel institucional, local, distrital, nacional e internacional” (p. 105). Una de las redes que la SED pone a disposición de la comunidad para facilitar estos encuentros son los Centros de Innovación, definidos como espacios para la promoción del diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas entre los maestros de la ciudad (p. 105).

Antes de entrar a analizar las experiencias respecto a los Centros de Innovación, es importante aclarar que en el PSE se estableció la transversalidad de la innovación educativa en la mayoría de los componentes de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos. Esto explica por qué fueron referenciadas varias experiencias innovadoras en distintos capítulos de este informe, por ejemplo en los relacionados con los modelos de evaluación desarrollados por cada institución, el

fortalecimiento de competencias alrededor de la lectoescritura, las matemáticas, las TIC y la segunda lengua, las estrategias de educación inclusiva, entre otros.

Centros de Innovación. El análisis de los relatos de los maestros evidenció que muy pocos de ellos conocen y/o han participado en los Centros de Innovación. Quienes si han asistido a estos espacios señalaron que la labor que realiza el IDEP ha sido muy pertinente en cuanto les ha ofrecido apoyo y herramientas para difundir y potenciar sus experiencias significativas o innovadoras. Del Colegio 24 de la localidad 7, por ejemplo, dos de sus maestras señalaron lo siguiente:

Con el IDEP estoy participando ahorita justamente con el proyecto de innovación en Educación, con mi proyecto de Educación Matemática financiera, para sistematizar la experiencia. *(Maestra, Primaria)*

En este momento estamos participando en los procesos de evaluación, analizando cómo podemos aportar desde nuestra experiencia a que en otras instituciones también se realice... este proceso también lo estamos llevando a cabo con el IDEP. *(Maestra, Educación Inicial)*

Por su parte, la rectora del Colegio 2 de la localidad 3 aseguró que visitó uno de los Centros de Innovación pero que no pudo entender muchos de los recursos por ser estos virtuales: “Yo estuve en REDP, que es uno de los Centros de Innovación, hay cosas que uno no entiende, porque son casi virtual y es un trabajo que para mí no es fácil de entender, pero creo que los maestros entenderían fácil”.

La dificultad para que más maestros puedan conocer y hacer parte de los Centros de Innovación se explica, según los mismos docentes, por los pocos cupos con los que se cuentan y por las dificultades que encuentran para poder asistir a estos espacios. Sobre este punto, varios directivos docentes manifestaron que, en

algunas ocasiones, han tenido que negarles el permiso para que asistan a los Centros de Innovación debido a que, cuando no están completos los maestros, se ve muy afectada la normalidad académica.

Te voy a ser muy sincera, cuando tú das esos permisos para que los profesores vayan en la misma jornada, el colegio queda en desventaja porque no hay quién los reemplace [...] se despelota el colegio y nadie después le colabora a uno. *(Rectora, Colegio 1, Localidad 12)*

Es muy complicado porque... los permisos, la afectación de estudiantes, los profesores que están enfermos, bueno en sí, eso es bastante complejo que uno esté moviendo profes de un lado para otro, no es fácil. *(Coordinador, Colegio 4, Localidad 6)*

La rectora de un colegio de la localidad 12 hace alusión al problema de las jornadas académicas y al hecho de que muchos profesores no estén dispuestos a asistir a estos espacios de formación si no es durante su jornada laboral. Sobre esta situación, la Directora Local de Educación de Usaquén afirmó que “ha sido muy difícil lograr que los maestros vayan y es un tema de horarios porque ellos no están dispuestos a, por ejemplo, si yo trabajo en la jornada de la mañana y los citamos en la tarde no van y están en su tiempo libre”. Respecto a esta problemática, la rectora del Colegio rural 27 de la localidad de San Cristóbal aseguró que en su institución la situación es muy compleja ya que, de un lado, cuentan con muy pocos maestros, por ende, si alguno no asiste al Colegio se perjudican muchos estudiantes; y, de otro lado, la lejanía de los colegios rurales afecta la participación de los maestros en los distintos eventos realizados en la ciudad: “Aquí la jornada siempre es larga, entonces que le digan a un profesor que sale a las 2:30 de la tarde, que se vaya a una reunión hasta las 6 es muy complicado”. A propósito del tema de las convocatorias, una maestra de Educación Inicial de la sede B del Colegio 26 de la

localidad 19 lamentó que todas las invitaciones que envía la SED a los colegios solo lleguen a las sedes principales de las instituciones.

Centro Móvil de Innovación. Con relación al funcionamiento de los Centros de Innovación, las dos Directoras Locales de Educación que participaron en el ejercicio hicieron referencia al funcionamiento del Centro Móvil de Innovación, el cual ha entrado en funcionamiento gracias a la gestión de la SED y de entidades aliadas como Corpoeducación. Mientras que la DILE de Fontibón aseguró que el Centro Móvil ya ha estado en algunos colegios de su localidad y que “la acogida de los docentes fue muy buena” al punto que “todos los docentes querían subir al bus, querían mirar, querían estar haciendo propuestas”, la DILE de Usaquén dijo que en su localidad la asistencia de los maestros no ha sido la deseada: “Uno esperaría que fuera muchísimo mayor, ellos no pueden abandonar o dejar de asistir a sus clases, pero tampoco lo hacen por la tarde, entonces quisieran hacerlo en el horario laboral y no”.

Los Foros Educativos Locales. Los Foros Educativos Locales y Distritales son el escenario de encuentro entre las comunidades educativas de distintos colegios con el fin de mostrar y conocer las experiencias más innovadoras de cada institución. En comparación con los Centros de Innovación, las comunidades señalan que los foros no solo cuentan con más reconocimiento en los territorios sino que, además, tienen la ventaja de que permiten que puedan asistir muchos maestros así como estudiantes; así mismo, los foros suelen estar en la agenda anual de los colegios lo que facilita que los rectores autoricen y faciliten la participación de los docentes. Los foros también son importantes en la medida en que cumplen con el objetivo principal de los Centros de Innovación, a saber, estimular el encuentro y el intercambio de experiencias innovadoras entre los maestros de los colegios; estas experiencias innovadoras abordan temáticas relacionadas con la organización curricular, el fortalecimiento de las prácticas de

aula, el cuidado del ambiente, la cultura, la ciencia, entre otras. Veamos algunas de las experiencias relacionadas con los foros:

El rector siempre trata como de apoyarnos en algunos momentos en los que, por ejemplo, a él le gusta que participemos en los foros, que hagamos nuestra vivencia. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 4, Localidad 6)*

A nivel local la propuesta de organización curricular de nuestro colegio pues ha sido como un aporte a otras instituciones para también realizar este proceso. Iniciamos hace ya como tres años con los foros, en los que siempre hemos estado participando. *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 24, Localidad 7)*

Nosotros hicimos un proyecto que se llama Cine Consentido Social y participamos en el foro. El año pasado quedamos entre las ocho mejores ponencias de Bogotá y pues fue una experiencia muy bonita porque conocimos lo que están haciendo otros compañeros en otras instituciones. *(Maestra, Secundaria, Colegio 4, Localidad 6)*

Según informó la Directora Local de Educación de Fontibón, la SED siempre ha estado dispuesta a apoyar a los colegios en la realización de los foros locales, así como del Foro Educativo Distrital. Esta funcionaria también aseguró que en su localidad funciona muy bien el Comité de Foro y que “han permanecido casi que los mismos docentes, son personas absolutamente valiosas y entregadas”.

Redes de Maestros. El fortalecimiento de las redes o de los colectivos de maestros -otro de los componentes de la política transversal de innovación- ha tenido una buena valoración tanto de los docentes como de los directivos docentes, quienes han coincidido al señalar que la participación de algunos miembros de sus

comunidades en distintas redes locales y distritales ha sido muy positiva ya que han podido difundir sus experiencias innovadoras, conocer las de otros colegios y establecer redes de trabajo sobre temáticas comunes. Algunas de estas redes giran en torno a temáticas de interés específicas de los docentes, mientras que otras hacen parte de las mesas estamentales establecidas en el Sistema Distrital de Participación Escolar.

Las redes que funcionan sobre temáticas particulares también son apoyadas y convocadas por la SED y en ellas se abordan temas relacionados con la convivencia escolar y con la formación pedagógica. Estas fueron algunas de las experiencias al respecto:

Digamos que ahí si ya se está formando una red, estamos comenzando, estamos haciendo el ejercicio y ha sido bien interesante... tiene que ver básicamente con temas de permanencia escolar y particularmente del tema de la convivencia propiamente del colegio. (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*)

Acá tenemos la red de artes de la localidad cuarta y hay reuniones periódicas e intercambio. El año pasado se estuvo trabajando en lo de las Pruebas Ser... se hacen ejercicios de reflexión y la directora del CADEL es muy abierta y le interesa mucho el liderazgo de ese proceso. Entonces sí, sí sucede y es un espacio de reflexión e intercambio pedagógico. (*Maestra, Primaria, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Con relación a las mesas estamentales, algunas comunidades presentaron un buen balance sobre la realización periódica de estos encuentros en las distintas localidades. Estas reuniones por estamento han permitido que se creen y se consoliden distintas redes de apoyo y de intercambio pedagógico entre los maestros, los orientadores y los coordinadores. Llama la atención que no haya

habido alguna referencia a las mesas locales de estudiantes. Sobre el funcionamiento de las mesas en los colegios rurales es importante traer a colación a la rectora del Colegio rural 27 de la localidad de San Cristóbal quien señaló que, pese a que su comunidad si participa en la mayoría de las mesas y ha sido muy útil el trabajo que se ha realizado (“la red de Orientación me parece muy bien, ella se ha preparado muchísimo alrededor de alertas, muchas cosas son muy buenas”), lo cierto es que las temáticas que se discuten en estas redes deberían ser escogidas por las comunidades educativas de acuerdo a las particularidades de sus contextos, y no por los criterios de la SED: “Yo diría que partamos de un diagnóstico, ¿qué necesita la localidad para trabajar alrededor de...?, Entonces, a partir de esto, es donde miraríamos exactamente qué vamos a fomentar, qué vamos a tratar en esta reunión”.

Reconocimiento (Eje transversal)

Dentro de los componentes del Sistema de Formación Docente, la SED también ha incluido la entrega de incentivos y de reconocimientos a los maestros que han desarrollado prácticas innovadoras al interior de sus comunidades. Estos reconocimientos buscan visibilizar y divulgar las buenas prácticas desarrolladas por estos profesionales. La política de reconocimiento también contempla una amplia oferta de programas de bienestar cuyos objetivos son mejorar la salud y los buenos hábitos de los maestros e incidir sobre el mejoramiento del clima laboral dentro de las instituciones educativas (SED, 2017, p. 105).

Reconocimientos y estímulos a los docentes. El análisis de las voces de los docentes y de los directivos docentes permitió evidenciar un buen balance respecto a la implementación de la política de reconocimiento. Actores de muchos de los colegios que participaron en el ejercicio aseguraron haber recibido algún tipo de reconocimiento durante esta administración, o conocer algún caso de un colega que haya sido reconocido. Muy pocos manifestaron no conocer los reconocimientos

ofrecidos por la SED: “Yo si quiero saber si cuando yo abro la página SED Bogotá si algo que dijera reconocimiento o estímulo para, pero no lo hay, ojalá lo hubiera porque todo el mundo picaría ahí a ver qué es (Maestro, Primaria, Colegio 1, Localidad 12).

Es importante señalar que la política de incentivos y reconocimientos es muy útil a la hora de unir a las comunidades educativas bajo un mismo proyecto; esta política asimismo mantiene motivadas a las comunidades y las invita a trabajar conjuntamente para fortalecer y visualizar sus mejores experiencias. Los reconocimientos que suelen recibir los colegios van desde premios, recursos económicos, salidas pedagógicas, idas a congresos, hasta la posibilidad de recibir apoyo para difundir alguna investigación o experiencia innovadora. Como se verá más adelante, el rol del IDEP en la política de reconocimiento es ampliamente reconocido y valorado por los maestros.

Antes de entrar a conocer las experiencias frente a la gestión de esta entidad, es importante resaltar algunas experiencias de maestros que han recibido distintos estímulos por parte de distintas Direcciones de la SED, lo cual evidenciaría el carácter transversal de la línea de reconocimiento:

El año pasado nos reconocieron a nivel de Secretaría y del Ministerio por nuestra forma de trabajo. Cambiamos toda esa convencionalidad del estar en fila, del trabajo tradicional, de la planita, de la guía. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 25, Localidad 18*)

Ese profesor lidera el grupo de Astronomía, ha recibido premios, ha tenido recursos, ha tenido salidas, han estado en Villa de Leyva. Incluso este año pretenden ir a Villavicencio y a Medellín. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

Los docentes de Artes han participado en convocatorias. El año pasado tuvieron un reconocimiento en algo de murales, no nos socializó mucho el profesor cómo fue la propuesta que envió con sus estudiantes pero tuvieron reconocimiento. (*Maestra, Secundaria, Colegio 9, Localidad 10*)

Algunas comunidades también señalaron que han recibido reconocimientos de la SED por haber participado y socializado sus experiencias en foros educativos locales, distritales y nacionales: "El año pasado tuvimos la posibilidad de participar en el Foro Local, de ahí nos pusieron como la mejor propuesta y representamos a la localidad en el Foro Distrital y luego en el Foro Nacional donde nos hicieron el reconocimiento" (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 25, Localidad 18*). Sobre esta temática, la Directora Local de Educación de Usaquén aclaró que los reconocimientos a los mejores proyectos presentados en los foros son para el colegio ganador más no para los maestros que presentaron la propuesta.

Respecto al reconocimiento a los directivos docentes, es importante referenciar una experiencia compartida por la rectora del Colegio 2 de la localidad 3. La profesional aseguró que en el año 2016 su institución fue reconocida por los logros implementando la Jornada Única; este reconocimiento significó para la rectora la posibilidad de viajar a Chile para conocer las experiencias de este país en cuanto a la ampliación de la jornada escolar. En el 2017, la rectora fue invitada a Argentina ya que su institución fue nuevamente reconocida pero esta vez por los buenos resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad (ISCE).

Acompañamiento del IDEP. Otra de las formas en que la administración distrital reconoce el trabajo de los maestros es mediante la entrega de diferentes herramientas que les permitan potenciar y difundir sus experiencias o investigaciones más significativas. En esta tarea ha sido

fundamental el rol del IDEP y así lo reconocen las comunidades. En los relatos de varios maestros fue posible identificar que ellos tienen conocimiento sobre el apoyo que les puede brindar esta entidad para difundir o dar a conocer sus mejores trabajos o prácticas pedagógicas. Así mismo, algunos docentes manifestaron que suelen estar muy pendientes de las distintas convocatorias que abre el IDEP y que, una vez abiertas, trabajan en grupo para potenciar sus proyectos.

De esta experiencia, resulta muy interesante el hecho de que en ella hayan participado maestros de distintas disciplinas y áreas. También es llamativo que, nuevamente, los maestros que muestran más interés en estos procesos sean los de Educación Inicial. A propósito, esto señaló una maestra del Colegio 7 de la localidad de Kennedy: “Nosotros nos presentamos para la convocatoria que está haciendo el IDEP sobre experiencias significativas en Primera Infancia. Unas compañeras lo están liderando y la idea es presentarnos como equipo y contar las experiencias que se están logrando”.

La gestión del IDEP también incluye la difusión de las experiencias innovadoras de los maestros. En esta línea, las comunidades dieron cuenta de acciones como el apoyo para publicar sus trabajos y para participar en distintos congresos y seminarios con el fin de que puedan presentar sus investigaciones.

Desde allí se abrieron unas puertas, estuvimos en algún congreso también con el IDEP. El año anterior estuvimos trabajando en el proyecto y estamos próximos a ir a Manizales. El proyecto se desarrolló en el Colegio y en otros colegios con nuestras compañeras. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Un profesor de Sociales participó el año pasado en un encuentro de Historia y su ponencia fue publicada en una revista académica. (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*)

Yo sé que los profesores se postulan y el IDEP lo que hace es que recopila esa información y la da a conocer. No sé si tenga publicaciones pero aquí yo me acuerdo que hay unos afiches donde ellos publican las fotos de lo que hacen con el IDEP. (*Rector, Colegio 4, Localidad 6*)

Bienestar docente. Con relación a las capacitaciones y los talleres ofrecidos por la SED y por el IDEP en el marco de la política de bienestar docente, solo dos maestras de Primaria -una del Colegio 23 de la localidad 5 y otra del Colegio 11 de la localidad 19- afirmaron conocer y haber participado en estos espacios. La valoración de las maestras sobre estas experiencias ha sido muy positiva en la medida en que les ha permitido relajarse y mejorar su salud, así como conocer a algunos colegas. En este sentido, valoran esta apuesta institucional que garantiza que no todas las capacitaciones sean sobre procesos pedagógicos sino que también haya espacios para el bienestar y la salud mental de los formadores. Las maestras también hicieron un llamado a las SED para que aumente la cantidad de cupos de estos programas y mejore la estrategia de difusión a fin de que más maestros se pueden beneficiar de esta iniciativa.

Son como cursos de profundización o de formación con unos componentes muy diferentes y muy interesantes, con temáticas que yo creo que a todos los profesores nos sirven y que no son convencionales. Asistí hace poco a un taller de Chi Kung que es como una práctica oriental de meditación y sanación como un corte oriental. Me pareció fabuloso que ofertaran eso para los maestros del Distrito. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 5*)

Entré a un curso de formación en el Teatro Nacional La Castellana. Se llamaba Cuerpo y había varias líneas, muy bueno... Participé todo el año pasado, ya tuvimos la graduación y demás, y parece que se está estudiando la posibilidad de que exista una fase dos... sería muy interesante y muy bueno porque si refresca lo que uno es como docente en el aula. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

A propósito de lo que plantea la maestra del Colegio 11 de la localidad 19, es muy importante el hecho de que los maestros estén llegando a sus colegios mucho más motivados y felices luego de haber participado en los talleres. En ese sentido, ambas maestras coincidieron al afirmar que han generado algunas transformaciones en sus pedagogías con la idea de que sus estudiantes también se sientan más a gusto en las clases.

Los estudiantes dicen “que chévere la clase y ojalá que esto siga así profe” y entonces ya uno pasa a ser diferente a nivel pedagógico y a nivel de didáctica, como que le renuevan a uno la energía y retoma uno la época de cuando comenzó a estudiar en la Normal. Entonces uno como que va apagando ese chip de energía, y vuelve y como que lo refresca otra vez y dice: “Si, a estos muchachos toca tocarles la chispita de que nos movamos del aula y veamos que se puede hacer clase en cualquier lado y en cualquier sitio...”, y que se arriesgue uno a hacer uno cosas nuevas, no me puedo poner a decir “es que no hay plata, es que el muchacho no...”. ¡No!, propongamos qué vamos a hacer y definitivamente estos espacios se pueden transformar a pesar de todas las dificultades. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas

El eje “Transiciones efectivas y trayectorias completas” reúne las distintas estrategias proyectadas por la SED para garantizar el acceso al sistema educativo de todos los habitantes de la ciudad, así como la correcta transición entre los distintos niveles educativos. Para el desarrollo de esta estrategia la administración distrital pone a disposición de las comunidades una amplia oferta de programas académicos, así como toda la infraestructura educativa y cultural de la ciudad, con el objetivo de potenciar la idea del derecho a la ciudad educadora desarrollado en el PSE (SED, 2017, p. 107). En este sentido, este eje está conformado por 5 componentes que dan cuenta de los distintos niveles educativos²⁵. De estos 5 componentes, desde el SISPED solo se le hizo seguimiento al componente No. 2 “Desarrollo Integral de la Educación Media” ya que los otros componentes no se desarrollan dentro de los contextos escolares²⁶.

La apuesta por la formación de los estudiantes de Educación Media responde al interés por fortalecer los proyectos de vida de estos jóvenes, mientras se les ofrecen herramientas para que mejoren su formación académica, accedan a la educación superior y logren así permanecer dentro del sistema educativo. Las estrategias para la consolidación de esta apuesta -las cuales dieron forma a las categorías de análisis- son la cualificación de la oferta de diversificación de la Educación Media, el aprovechamiento de los escenarios de exploración a favor de la construcción de las trayectorias de los estudiantes, el fortalecimiento de las competencias básicas²⁷ y la estrategia distrital de orientación socio-ocupacional. En

²⁵ Los cinco componentes del eje “Transiciones efectivas y trayectorias completas” son: 1. Educación Inicial de Calidad para todos, 2. Desarrollo Integral de la Educación Media, 3. Transición a la educación superior, 4. Educación superior para todos, y 5. Educación para el trabajo y el desarrollo humano con calidad.

²⁶ El primer componente “Educación Inicial de Calidad para todo”, pese a si se desarrolla en los contextos escolares, no fue incluido en este ejercicio de seguimiento ya que muchas de las temáticas ahí desarrolladas ya fueron abordadas en los primeros ejes analizados en este informe.

²⁷ Este componente no fue desarrollado en el seguimiento a la línea estratégica Calidad Educativa para Todos. Por coincidencias temáticas, el equipo técnico del SISPED consideró más oportuno abordar este componente

el siguiente cuadro se presentan los principales tópicos de indagación utilizados en el trabajo de campo, para cada una de estas categorías.

Cuadro 12. Categorías Eje Transiciones efectivas y trayectorias completas

EJE. TRANSICIONES EFECTIVAS Y TRAYECTORIAS COMPLETAS		
CATEGORÍA		FOCOS DE INDAGACIÓN
Diversificación de la oferta Educación Media en la IED		Espacios de profundización para los estudiantes de Educación Media Acompañamiento pedagógico Desarrollo de proyectos interdisciplinarios
Escenarios de exploración por fuera del colegio		Escenarios para conocer la oferta de la educación superior Articulación con el SENA y otras entidades de educación superior
Orientación ocupacional (antes proyecto de vida)	socio- (antes	Acompañamiento para el fortalecimiento de los proyectos de vida y la orientación ocupacional de los estudiantes de Educación Media Experiencias con el programa “Yo puedo ser”

Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED

Diversificar y cualificar la oferta académica de la Educación Media es la principal estrategia de la SED para garantizar que los estudiantes de este nivel cuenten con más conocimientos y mejores herramientas, útiles para acceder a la educación superior y para fortalecer sus proyectos de vida. En líneas generales, los relatos de las comunidades dan cuenta del trabajo que han venido realizando la mayoría de los colegios para potenciar la formación de los estudiantes de Media; en este proceso, los docentes y los directivos docentes reconocen el acompañamiento de la SED, el cual, la mayoría de las veces, se visibiliza en los convenios firmados con algunas universidades o centros de investigación para que acompañen y asesoren a las comunidades educativas. Llama la atención, no obstante, que

desde el seguimiento a la línea estratégica del PSE: “Equipo por la educación por el reencuentro, la reconciliación y la paz”.

muchos de los maestros aun hablen de la “Media Fortalecida” para hacer referencia a estos procesos, teniendo en cuenta que esta denominación hace parte del proyecto para la Educación Media implementado por la administración anterior.

De todas maneras, es importante reconocer los distintos procesos que las comunidades han ido construyendo con relación al fortalecimiento del componente curricular de la Educación Media. Pese a que en muchos de los relatos no se hace explícito el acompañamiento de la SED, lo cierto es que muchas de las prácticas implementadas guardan coherencia con la apuesta pedagógica definida en la política pública educativa. Para las comunidades educativas el interés por ajustar y ampliar la oferta curricular en la Media responde a la preocupación que suelen generar los resultados de las Pruebas Saber 11 y los bajos niveles de ingreso a la educación superior por parte de los bachilleres.

Los procesos para fortalecer los componentes de la Educación Media han sido formulados según los intereses y las necesidades de los estudiantes y de los contextos escolares. En ese sentido, por ejemplo, en los Consejos Académicos de algunos colegios son analizadas las principales demandas del estudiantado para, a partir de estos hallazgos, establecer los contenidos de los cursos de profundización y las competencias que se desean desarrollar en ellos.

Para mi grata sorpresa, se empezó como se debe iniciar todo proceso... haciendo un diagnóstico de base, mirando los intereses no solamente estudiantiles sino comunitarios, acerca de las expectativas que se requerían para ese proceso. (*Maestro, Ed. Media, Colegio 26, Localidad 19*)

En la elección de los cursos de profundización para la Media, los docentes tratan de ofrecer cierta variedad en las áreas y en las temáticas, con el fin de que los estudiantes puedan elegir el que más se ajuste a sus intereses y necesidades. En el caso del Colegio 6 de la localidad 7, su comunidad ha establecido que los

estudiantes reciban información sobre los cursos de profundización desde que están en grado noveno. “El estudiante en noveno maneja digamos como toda la parte de unos presaberes antes de escoger por qué línea de énfasis ellos van a estudiar [...] El colegio maneja tres énfasis, el de Artes, el de prototipos electrónicos y el contable” (Orientadora).

En complemento con los cursos de profundización, algunas comunidades también han venido trabajando de forma articulada con el fin de implementar proyectos interdisciplinarios que contribuyan al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. El objetivo de potenciar estos proyectos, según se lee en el PSE (2017), es que los estudiantes puedan profundizar en distintas áreas del conocimiento mientras que fortalecen sus habilidades para la investigación (p. 117). La siguiente experiencia fue compartida por la rectora del Colegio 3 de la localidad 5:

Tenemos una reunión de ciclo 5 donde se reúnen la maestra que hace el acompañamiento de Ciencias y las maestras de Tecnología que están nombradas para la Media. Ahí se hace un trabajo integral y el resultado siempre se ve a final de año cuando los jóvenes hacen la muestra en algo que se llama la “Feria tecno-ambiental”. Ahí uno empieza a ver cómo lo ambiental y lo tecnológico se cruzan.

En instituciones que manejan bajos niveles de población -como en el Colegio 2 de la localidad 3- no es posible abrir varias líneas de profundización. Ante esta situación, sus directivas optaron por establecer los proyectos interdisciplinarios como otra alternativa para la formación integral de los estudiantes de Media.

El niño puede escoger un proyecto que le llame la atención hacia la Ciencia, Sociales, o hacia la Humanidad... y además pueden trabajar con los

docentes, y los docentes están especializados, están estudiando para poder que ellos investiguen. (*Rectora*)

Las valoraciones de los estudiantes de Media frente a los programas de profundización son muy positivas. Varios de ellos señalaron estar satisfechos frente a la formación que están recibiendo, teniendo en cuenta que necesitan de buenas herramientas para poder terminar el colegio y acceder a la educación superior. Si bien muchos afirmaron estar contentos con la oferta de los programas, otros señalaron que muchas veces esta oferta se queda corta, sin que puedan encontrar una opción que medianamente se ajuste a sus intereses²⁸. Frente a esta situación, algunos colegios han generado algunas acciones encaminadas a atender las solicitudes de los estudiantes.

En el Consejo Académico se busca mirar el impacto, de hecho, hay unos estudios que se hicieron, que se retoman este año para ver qué hacemos... porque al parecer en los resultados que hubo en unas encuestas, ellos se van hacia las artes y los deportes y de eso no tenemos; tenemos es Ciencias, diseño y gestión contable. (*Coordinador, Colegio 4, Localidad 6*)

Algunos estudiantes de Media también señalaron que, pese a que la carga horaria es muy intensa desde que están en los programas de profundización, ha sido muy positiva la experiencia de asumir más responsabilidades teniendo en cuenta el nivel de exigencia que se maneja en la educación superior.

Yo creo que en los grados Décimo y Once es adquirir más responsabilidad ¿no? porque es como más acumulación de trabajo. De

²⁸ Sobre esta problemática, es importante traer a colación a la DILE de Fontibón quien señaló que en su localidad se va a implementar un proyecto que busca que los estudiantes puedan asistir a otros colegios que estén ofreciendo cursos de profundización que se ajusten con las temáticas que ellos quieran profundizar.

noveno hacia abajo era como más relajado. (*Estudiante M, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

Madrugar para nosotros es difícil, tener más trabajo es muy difícil... pero a la vez me gusta porque estoy en algo que nos gusta y nos fascina estar acá haciendo eso. (*Personero, Colegio 10, Localidad 11°*)

Once es terrible en cuanto a lo académico porque uno tiene mil cosas qué hacer pero siempre es divertido, me ha parecido una experiencia muy chévere. (*Estudiante M, grado 11°, Colegio 8, Localidad 9*)

Algunos maestros y orientadores reconocen el esfuerzo y el compromiso de los estudiantes de Media y resaltan que este tipo de iniciativas también les ayuden a mejorar la disciplina ya que “ellos tienen que cumplir con muchas cosas, entonces uno los ve corriendo, los ve cumpliendo, los ve arreglándose muy bien para poder exponer en una actividad” (Orientadora, Colegio 7, Localidad 8).

Acompañamiento de universidades. Una de las estrategias de acompañamiento de la SED que más reconocen las comunidades educativas son los convenios firmados con universidades y centros de formación, tanto públicos²⁹ como privados³⁰, para que acompañen y apoyen a los colegios en la tarea de ampliar y diversificar la oferta académica en la Educación Media. La entrada de estos entes externos a los colegios suele estar precedida por un trabajo conjunto de articulación pedagógica y curricular en el que la comunidad manifiesta cómo viene trabajando el colegio y las universidades plantean de qué forma pueden entrar a apoyar. Como se verá más adelante, esta estrategia de articulación curricular ha

²⁹ Las comunidades reconocieron haber trabajado con profesionales de la Universidad Distrital, de la Universidad Nacional y del SENA.

³⁰ Las comunidades aseguraron haber recibido acompañamiento de universidades como La Salle, la EAN, El Rosario, la Santo Tomás, la Manuela Beltrán, entre otras.

generado inconformismo en algunos docentes. Sin embargo, es importante reseñar que la mayoría de las comunidades dieron cuenta de una buena valoración sobre el acompañamiento de las universidades. Esto señalaron algunas rectoras:

Desde el 2017 se fortaleció el proyecto de la Media Integral, cambiamos de apoyo, estamos con la Universidad Nacional. Esto le dio un viraje muy importante a este proyecto porque se trataba era de liderar unas competencias y unas habilidades que fueron fomentándose desde el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades y el manejo de competencias socioemocionales. *(Rectora, Colegio 1, Localidad 12)*

La Universidad del Rosario vino el año pasado y está apoyando lo que estábamos trabajando en Inglés con la EAN hace unos años, y era un Inglés hacia negocios. *(Rectora, Colegio 2, Localidad 3)*

En casos como el del Colegio de la localidad 12, el acompañamiento de la Universidad Nacional no solo ha sido para los estudiantes de Media, sino que también han realizado talleres con maestros y actividades con niños. También hay casos como el del Colegio 4 de la localidad 6 en donde la gestión institucional ha permitido que los estudiantes reciban acompañamiento de dos entidades diferentes, dependiendo del área de profundización que elijan: “Tenemos 3 modalidades que son Diseño Arquitectónico, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y Gestión Contable. Las 2 primeras las tenemos articuladas con la Universidad Santo Tomás y la de Gestión sí con el SENA” (Coordinador).

Sobre el acompañamiento de las universidades, los estudiantes de Media también manifestaron una buena valoración; señalaron como positivo el hecho de que las clases tengan un nivel académico alto, tipo universitario, lo cual consideran fundamental para mejorar sus competencias de cara a un posible ingreso a la

educación superior. Asimismo resaltaron el hecho de tener que desarrollar proyectos de investigación, los cuales son evaluados por profesores universitarios. “En La Salle nos están preparando sobre algo que se supone que tenemos que ver el otro año, y es una clase que de Comunicación... nos hablan sobre ensayos y todo eso” (Estudiante M, grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2). Algunos estudiantes, no obstante, cuestionaron el hecho de que el acompañamiento de las universidades -a diferencia del SENA- contemple solamente la entrega de créditos en caso de que ellos ingresen a estudiar a esa universidad: “Realmente esos créditos no nos ayudan a nada, por lo menos si nos basamos en hacer un técnico, ese técnico si nos podría ayudar el otro año... nos daría más que los puntos que da La Salle”. (Estudiante M, grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2).

Sobre esta situación, algunos acudientes manifestaron que, teniendo en cuenta las dificultades para que sus hijos entren a una universidad, consideran más oportuno el acompañamiento que les ofrece el SENA el cual está más enfocado hacia la formación para el trabajo. “Es una gran ventaja lo que ellos tienen del SENA porque no salen rasos... ellos ya salen con un enfoque a hacer algo” (Acudiente M, Est. Ed. Media, Colegio 11, Localidad 19). Un coordinador del Colegio 4 de la localidad 6 agregó que otra de las ventajas del SENA es que las clases se realizan en el colegio, lo que evita que los estudiantes tengan que movilizarse.

Articulación curricular. Como se comentaba recién, algunos maestros compartieron algunas inconformidades respecto al acompañamiento curricular dado por las universidades a los colegios. Concretamente, hicieron referencia a problemáticas como el alto nivel académico que, en algunas ocasiones, les exigen a los estudiantes, la sobrecarga laboral para los maestros y el hecho de que la apertura de los programas de profundización haya implicado que los rectores tuvieran que entregar a algunos profesores. Asimismo hubo quienes señalaron que debido a los procesos de tercerización laboral implementados desde la SED,

muchos procesos suelen quedar interrumpidos: “Nos hicieron hacer un diplomado y se desaparecieron, nunca más volvieron, ni nos certificaron, absolutamente nada... y sí nos hicieron entregar trabajos, hacer talleres, un montón de cosas” (Maestra, Ed. Media, Colegio 23, Localidad 5).

Otras de las críticas se centraron en las dificultades para hacer una correcta articulación curricular con un agente externo cuando, muchas veces, los colegios a duras penas pueden articularse entre las jornadas académicas. Algunos maestros inclusive alcanzaron a declararse en resistencia por el hecho de que las entidades externas no estuvieran reconociendo el trabajo y la planeación que ya tenían los colegios:

En un momento comenzamos a mostrar alguna resistencia porque cada vez que el rector de turno permitía que alguna universidad o algún proyecto viniera, nosotros teníamos que sentarnos a trabajar y a modificar lo que ya habíamos construido durante todo el año para darle gusto a las personas que venían... y, la verdad, el tiempo es muy poco para abarcar todo lo que ellos pretenden que nosotros abarquemos. (*Maestra, Ed. Media, Colegio 23, Localidad 5*)

De todas maneras, es importante señalar que, pese a estas problemáticas, la gran mayoría de los maestros reconocen la importancia del acompañamiento de las universidades, y más teniendo en cuenta que ya se han visto resultados en cuanto al mejoramiento de las pruebas estandarizadas, por ejemplo. Así mismo, en instituciones como el Colegio 1 de la localidad 12 su comunidad dio cuenta de un excelente caso de articulación entre la comunidad educativa y la universidad que los asesora.

La Nacional se la ha jugado con una estrategia diferente y ha dado resultado. Ellos dicen “Los dos somos iguales, colega, usted es mi compañero, yo no soy la última cabeza de acá”. Dicen que podemos tejer y escuchan a los maestros. (*Maestra, Ed. Media*)

Hubo maestros que también compartieron algunas inconformidades relacionadas con la oferta académica de los programas de profundización. En el Colegio 24 de la localidad 7, por ejemplo, una maestra de Educación Media señaló que cuando se abrieron los programas no se tuvieron en cuenta las necesidades de la población escolar sino las distintas habilidades de los maestros: “entonces había alguien que tenía como unos cursos en Marroquinería y eso, entonces... ¡montemos la de Marroquinería!”.

Las experiencias de los egresados. Uno de los hallazgos más interesantes frente a la apuesta por la diversificación de la oferta para la Educación Media, fueron las experiencias positivas de los egresados que participaron en los cursos de profundización y actualmente se encuentran cursando alguna carrera universitaria. Sus mismos maestros señalaron que es muy importante que estos estudiantes no solo hayan podido ingresar a la educación superior sino que también han logrado mantenerse y sacar adelante las distintas carreras. Veamos algunos relatos:

Ellos vienen con su uniforme del SENA y uno dice “bueno, sí hay un propósito y si llegaron a trascender después de que salieron del colegio”. (*Maestra, Ed. Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Algunos niños están cursando el tecnólogo y otros están terminando su carrera de Administración de Empresas. (*Maestra, Ed. Media, Colegio 23, Localidad 5*)

Se ha visto cómo que ha servido la de Electricidad... algunos logran vincularse con Codensa y seguir con alguna carrera de Ingeniería. (*Maestra, Ed. Media, Colegio 24, Localidad 7*)

Frente a este tipo de experiencias, algunos maestros aseguraron que sería importante que la SED pusiera en marcha una estrategia de seguimiento a los estudiantes que acceden a la educación superior con el fin de conocer sus experiencias y analizar de qué forma los cursos de profundización les han aportado en su formación profesional.

Escenarios de exploración por fuera del colegio

En la apuesta por diversificar la oferta de la Educación Media, desde el PSE también se contempla el acompañamiento para que los estudiantes de grado 11° puedan acceder a distintos escenarios de exploración ofrecidos por universidades y otras entidades externas; para la SED la exploración es “un modelo mediante el cual el estudiante tiene la oportunidad de acercarse a diversas áreas del conocimiento de acuerdo con sus intereses y expectativas al momento de terminar la Media” (2017, p. 117). La participación en estos espacios le va a permitir a los estudiantes conocer y ampliar la oferta académica, mientras visualizan distintas oportunidades para mantenerse dentro del sistema educativo una vez terminado el colegio.

Ferias universitarias. En la mayoría de los colegios las comunidades reconocieron a las orientadoras escolares como las personas encargadas de gestionar y de dinamizar la participación de los estudiantes de la Media en los distintos escenarios de exploración. En algunos casos, estas profesionales también han jugado un rol muy importante a la hora de mantener motivados a los estudiantes frente a la incertidumbre que significa para ellos el terminar la Educación Media. Para apoyar la tarea de los orientadores, algunos colegios cuentan docentes líderes

de Media quienes también estén pendientes de que los estudiantes asistan a las distintas convocatorias que llegan a los colegios.

Con relación a las ferias universitarias, las orientadoras manifestaron que la más importante es “Expouniversidades”, la cual se efectúa anualmente en Corferias; hay otras ferias que se realizan en las localidades e inclusive hay colegios que han organizado sus propias ferias a las que invitan a exponer a algunas universidades. El balance sobre estos espacios es muy positivo ya que los estudiantes suelen regresar al colegio muy contentos y motivados para buscar más ofertas y oportunidades que les permitan acceder a una carrera universitaria. Los maestros y los orientadores, por su parte, también rescatan la pertinencia de estos escenarios y valoran el hecho de que les ofrezcan a los estudiantes distintas herramientas útiles para fortalecer sus proyectos de vida.

Esas experiencias se valoran más en términos formativos que cualitativos. [...] Cuando uno ve que, por ejemplo, ellos van y comienzan a averiguar y a hablar como locos, “ay a mí me gusta tal cosa”, uno dice esa experiencia fue exitosa [...] porque lo relaciona con su vida y con su proyecto de vida. (*Orientadora, Colegio 8, Localidad 9*)

El estudiante conoce desde otra perspectiva esa formación profesional a la cual él podría apostar una vez salga de acá. (*Orientadora, Colegio 6, Localidad 7*)

Los relatos de los estudiantes de Media que participaron en el ejercicio dan cuenta de una alta satisfacción con la participación en las distintas ferias universitarias. Algunos señalaron que tenían muy poco conocimiento sobre las distintas universidades y sus programas de estudio; en ese sentido, asistir a las ferias les permitió conocer que había más universidades y de paso saber cuáles eran las modalidades de estudio, los pensum, los requisitos de ingreso y si contaban

o no con becas. También es rescatable el hecho de que los estudiantes se interesen en estos programas y busquen la manera de obtener más información: “A la feria de universidades yo he ido y he investigado, también he mirado por Internet, todo por cuenta propia... y he mirado bastantes carreras y lo que conllevan y cuánto tiempo duran” (Estudiante M, grado 11°, Colegio 8, Localidad 9).

Los escenarios de exploración también han tenido un impacto positivo al interior de las familias. Según la orientadora del Colegio 6 de la localidad 7, los estudiantes no suelen recibir un acompañamiento muy efectivo de sus padres respecto a lo que significa el acceso a la educación superior ya que generalmente no cuentan ni con recursos ni con tiempo para acompañar a sus hijos. Ante esta situación, la posibilidad de asistir a las ferias ha sido muy bien vista por los acudientes ya que sienten que sus hijos están recibiendo información que los motiva a averiguar sobre las oportunidades para acceder a la educación superior. Esto señaló una acudiente del Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar:

El año pasado fueron a Expouniversidades, fue algo voluntario pero de igual manera allá los estaban esperando los profesores. Ella llegó encantada porque exploró muchas cosas, despejó muchas dudas y esa actividad me pareció muy buena. [...] Ella llegó muy enfocada en lo que quería estudiar.

Respecto a la asistencia a espacios como la Feria del Libro, una maestra del Colegio 8 de la localidad de Fontibón aseguró que todos los años iban a este evento gracias a invitaciones gestionadas por la SED; sin embargo, aclaró, últimamente no han recibido más apoyo, lo que ha generado que algunos estudiantes pregunten por qué no han vuelto a la Feria. Además de la Feria del Libro, los maestros hablan de varios eventos a los que los estudiantes han tenido que llegar por su propia cuenta y costearse el transporte.

Con los muchachos de Media, al menos en la parte de Física, yo los enfoco mucho a la parte como de la Ciencia de la Universidad Nacional. En la Nacional hay charlas los jueves y allá llegan mis pelados pero es de forma voluntaria. (*Maestro, Ed. Media, Colegio 8, Localidad 9*)

Universidades como escenarios de aprendizaje. Además de las ferias universitarias, algunos estudiantes también tienen la oportunidad de conocer la oferta académica de estos centros educativos a través de algunas invitaciones que las universidades les hacen para que visiten los campus y conozcan más de cerca los programas que ofrecen. En algunos casos, son las universidades las que visitan las instituciones educativas. Los estudiantes señalaron que era muy enriquecedora la experiencia de ir a las universidades y conocer a los profesores; así mismo, valoraron los recursos que les ofrecen (talleres, charlas, actividades de integración) ya que gracias a ellos cuentan con más herramientas para ir identificando aquellas áreas o carreras que más les interesan. Veamos algunos relatos de los estudiantes de Media.

Nos llevan allá, nos hacen los talleres, nos reciben en la Universidad [Javeriana] realmente con los brazos abiertos, no es como decir “ah, vienen del colegio ash...” Vamos a enseñarles sin entre comillas “nada a cambio”, como para que pidan esta Universidad que es buena. (*Personero, Colegio 10, Localidad 11*)

Era más que todo una experiencia de qué se sentía estar en la universidad [Santo Tomás] durante medio día... se podía ver que había gente de todas las edades y de todas las culturas, se veía chévere, se veía la clase... no se veía gente haciendo ruido en ese salón. (*Estudiante H, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

Fuimos a la Universidad Uniagustiniana a un campeonato de futbol que nos invitaron y además nos dieron un recorrido por las instalaciones, nos mostraron qué proyectos hay. La segunda vez que fuimos nos hicieron un taller de electrónica y de redes, y nos dieron folletos por si nos parecía estudiar Mercadeo, Hotelería y Turismo, cosas así. (*Personero, Colegio 10, Localidad 11*)

Las comunidades también valoraron el hecho de que algunas universidades les ofrezcan homologar algunas materias e inclusive los cursos de profundización vistos en la Media: “Si se postulan, por ejemplo, para la universidad EAN y llegasen a aprobar, les homologan ciertas materias porque ellos en Décimo y Once están viendo materias que verían estudiantes casi hasta tercer semestre en la universidad” (Orientadora, Colegio 6, Localidad 7).

Con relación a las visitas de las universidades a los colegios, estas se suelen realizar gracias a la gestión de los rectores y de algunos maestros de la Media. Pese a que varios estudiantes señalaron la importancia de este espacio ya que les ha permitido conocer de primera mano la oferta académica universitaria, otros manifestaron que muchas veces las universidades que van no ofrecen las carreras que a ellos les gustaría estudiar: “Nos hablan sobre las carreras que hay pero eso no nos ayuda del todo porque son carreras muy diferentes a las que queremos estudiar... y creo que la mayoría del curso, ninguno quiere estudiar lo que nos vienen a hablar” (Estudiante M, grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2). Algunos estudiantes también mostraron su desconcierto por el hecho de que las universidades solo les ofrezcan carreras técnicas y no profesionales que a ellos les gustaría estudiar como Odontología, Arquitectura, entre otras. También hubo quienes se quejaron por el hecho de que las universidades públicas no vayan a sus instituciones.

Articulación en las localidades. Otra de las metas del PSE con relación a los escenarios de exploración para los estudiantes de la Media es fomentar “la interacción con estudiantes de su misma edad, el intercambio de experiencias y la realimentación con sus compañeros de clase en el colegio de origen” (SED, 2017, p. 118). Pues bien, sobre este punto es importante traer a colación una experiencia que se presentó en la localidad Rafael Uribe Uribe, en donde varios de los colegios públicos se pusieron de acuerdo para que los estudiantes de Media pudieran asistir a los Centros de Interés y otros espacios de profundización de otros colegios, con el fin de que accedieran a una oferta más amplia y diversa que se ajuste con sus intereses. Sobre esta iniciativa, esto manifestó un coordinador del Colegio 5 de la localidad 18:

El Colegio es líder de la UPZ 39 y aquí confluyen muchísimos colegios de la localidad que tienen convenio... después de que terminan sus clases, se toman medio día, vienen acá a recibir su parte complementaria y lo mismo los estudiantes de acá, se van a otras instituciones de acuerdo a sus Centros de Interés y a sus aptitudes. [...] Son como 16 programas en convenio con el SENA, con las universidades, donde se hace el proceso y acá pues ofrecemos también esas alternativas.

Orientación socio-ocupacional

La estrategia de orientación socio-ocupacional del PSE (SED, 2017) busca que los estudiantes de Educación Media cuenten con más herramientas para fortalecer sus proyectos de vida; para esto, la administración distrital contempla la implementación de espacios locales de orientación en los cuales los estudiantes y los padres de familia puedan recibir asesorías sobre el acceso a la educación superior y la formación para el trabajo. La apuesta de la SED asimismo contempla el acompañamiento a docentes y orientadores con el fin de que cuenten con más herramientas para orientar a los estudiantes de Media.

Con relación a las experiencias dentro de los contextos escolares, los orientadores nuevamente aparecen como los responsables de liderar los procesos de orientación vocacional. En algunos casos, este acompañamiento inicia con los estudiantes de noveno grado con la idea de que cuenten con herramientas en el momento en que tengan que elegir qué cursos de profundización van a realizar en el marco de la Media Integral. Más adelante, ya con los estudiantes de Décimo y Once, el trabajo está enfocado en la importancia de la toma de decisiones responsables y asertivas como estrategia para orientar los proyectos de vida de los jóvenes. En varios colegios las comunidades manifestaron haber recibido apoyo de la SED con el fin de realizar charlas y talleres motivaciones para los estudiantes de Media.

Por una gestión que se hizo ante Secretaría, el 17 van a venir a darles un taller socio-ocupacional a los jóvenes de Décimo y Once con el fin de que ellos efectivamente vean todas las opciones para continuar su formación. Yo siento que eso ha funcionado porque el año pasado, yo me siento muy feliz de poder decir que más o menos 7 estudiantes de la promoción siguieron inmediatamente su carrera. *(Rectora, Colegio 3, Localidad 5)*

Los maestros de Media también juegan un papel fundamental a la hora de apoyar y de motivar a sus estudiantes para que aprovechen las distintas oportunidades que han sido dispuestas para ellos. Pese a que los profesores reconocen que les genera mucha preocupación la situación de sus estudiantes, teniendo en cuenta que muy pocos de ellos logran acceder directamente a la educación superior, lo cierto es que valoran todas las iniciativas que le apunten al acompañamiento y a la orientación de sus estudiantes. Una maestra del Colegio 6 de la localidad 7 señaló que es muy importante el fortalecimiento de competencias como la autonomía y la responsabilidad ya que les serán útiles a los estudiantes tanto en la universidad como en sus proyectos personales y laborales. Por su parte,

una maestra del Colegio 1 de la localidad 12 señaló que el proyecto de orientación vocacional de su institución busca que los estudiantes aprendan a utilizar la inteligencia emocional para tomar decisiones acertadas: “Nuestra Media gira en torno a que ellos se crean en su proyecto de vida, que descubran sus potencialidades, sus defectos y que empiecen a trabajar eso”.

Expectativas de los estudiantes. El análisis de los relatos de los estudiantes de Media que han participado en los diferentes escenarios de formación permite corroborar que existen distintas valoraciones sobre su participación en estos espacios. Inicialmente es importante señalar que varios aseguraron que han recibido el acompañamiento de algunas universidades y de entidades distritales con el fin de asesorarlos respecto al acceso a la educación superior y al fortalecimiento de sus proyectos de vida.

El año pasado hicimos un proyecto con la Universidad Santo Tomás... un especialista vino y nos dio un taller donde nos decía: cuáles eran nuestras metas, qué queríamos estudiar y cuál era nuestro proyecto a futuro. (*Personero, Colegio 9, Localidad 10*)

Vinieron psicólogos de la Universidad y nos empezaron a decir la mejor forma de escoger la carrera, mirar qué carrera te gusta, en qué te basas, en el desempeño laboral, cosas así. (*Personero, Colegio 10, Localidad 11*)

Los del IDRD nos enseñaron a perder ese miedo a muchas cosas, a extender nuestras libertades y todo eso. (*Personero, Colegio 9, Localidad 10*)

Hubo algunos estudiantes que señalaron que ha sido de bastante utilidad conocer cómo funcionan las universidades y qué programas ofrecen; inclusive algunos afirmaron que, gracias a estos acompañamientos ya definieron qué carrera

quieren estudiar. Estas experiencias positivas contrastan con las de aquellos que señalaron no haber recibido ningún apoyo o los que consideran que la información que han recibido no ha sido del todo útil: “Sinceramente no me siento preparada para una educación superior porque siento que estamos perdidos” (Estudiante M, grado 11°, Colegio 8, Localidad 9).

A propósito de la formación para el trabajo hubo algunos estudiantes que plantearon que lo que ellos necesitan son herramientas concretas para desempeñarse en el mundo laboral o crear un emprendimiento. Frente a esto, tanto las comunidades educativas como las entidades externas han realizado algunos talleres para que los estudiante desarrollen competencias y habilidades para este fin; en uno de estos talleres, por ejemplo, los jóvenes deben asistir a simulacros de entrevistas laborales. Los estudiantes y los padres de familia valoraron positivamente esta experiencia:

Mi hija tiene un simulacro de una entrevista de trabajo... ahí le enseñan cómo tiene que ir presentada, cómo tiene que ir peinada, cómo tiene que hablar, tienen que llevar su hoja de vida... entonces eso es muy bueno porque ellos ya están experimentando algo y cuando salgan de aquí del colegio al mundo, ellos ya tienen una gran base, no salen en ceros. *(Acudiente M, Est. Ed Media, Colegio 11, Localidad 19)*

De otro lado, en el análisis de los relatos de los estudiantes, varios de ellos manifestaron tener mucho miedo al fracaso en la eventualidad de que no logren acceder a la educación superior. Así mismo, aseguraron sentir mucha presión por parte de sus familias por lo que significa terminar el colegio y tener que encontrar alguna alternativa para acceder a un programa universitario y no quedar desescolarizados. “Los papás siempre le dicen a uno “usted tiene que ser mejor que uno, tiene que conseguir cosas mejores”” (Estudiante H, grado 11°, Colegio 9,

Localidad 10). Otros estudiantes reconocieron que si existe tal presión pero a la vez afirmaron sentirse preparados para entrar a la universidad: “Desde que yo me lo proponga yo sé que puedo, no me da miedo la educación, y más el tema que yo estoy seguro que voy a escoger, entonces si estoy preparado” (Estudiante H, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10).

Con relación a las dificultades para acceder a la educación superior, algunos acudientes manifestaron que es muy importante que los docentes los ayuden en la tarea de mantener motivados a los estudiantes y que también eviten decepcionarlos y decirles que es muy difícil que ellos puedan entrar a una universidad.

Los profesores tienen que dejar de pensar que por el hecho de que nuestros niños sean de bajos recursos entonces a duras penas el Bachillerato y ya, y no tengamos la posibilidad nosotros de padres de esforzarnos para darle una carrera a nuestros hijos. (*Acudiente M, Est. Ed Media, Colegio 11, Localidad 19*)

En colegios como el Colegio 11 de Ciudad Bolívar y el 4 de Tunjuelito sus comunidades dieron cuenta de algunos problemas de cobertura en cuanto a los programas de orientación vocacional. En el primer colegio, el personero aseguró que todas las charlas y talleres se han desarrollado únicamente en la jornada de la mañana y que, en la jornada de la tarde, no se ha realizado ninguna actividad porque los orientadores no han organizado nada. En el segundo colegio, un coordinador afirmó que muchos de los talleres de orientación realizados por entidades externas no abarcan a toda la población estudiantil de la Media sino solo a algunos grupos: “nosotros en la mañana tenemos 9 cursos en total y los que se ven beneficiados son 1 o 2 no más”.

Conclusiones sobre la línea estratégica Calidad Educativa para Todos

A continuación se presentan las conclusiones de cada uno de los seis ejes de la línea estratégica Calidad Educativa para Todos analizados en este documento:

Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica

Inicialmente es importante destacar es el hecho de que la gestión pedagógica sea un asunto bastante consolidado dentro de las dinámicas escolares; las comunidades cada vez son más conscientes de la importancia de ajustar permanentemente el PEI, los planes de estudio y los modelos de evaluación. Respecto al acompañamiento de la SED a estos procesos, el estudio permitió corroborar que existen realidades muy disimiles entre los distintos colegios: por ejemplo, frente a la labor de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP), algunos rectores y maestros -principalmente de Educación Inicial- señalaron que ha sido muy positiva la experiencia con estos profesionales de apoyo en la medida en que han asesorado a los colegios y, así mismo, se han sumado al trabajo que ya venían realizando las comunidades educativas para fortalecer sus procesos pedagógicos.

Pese a la buena valoración de estos acompañamientos, lo cierto es que desde varios colegios fue criticada la inconsistencia y la interrupción de los procesos pedagógicos por parte de la SED, lo cual genera que las comunidades se desanimen y opten por abandonar algunas de estas iniciativas. El análisis también evidenció que una de las mayores dificultades para implementar los acompañamientos de la SED es la resistencia de los maestros, quienes suelen criticar la sobrecarga laboral y el hecho de que los profesionales de apoyo no tengan en cuenta el trabajo que ellos ya han realizado.

Las experiencias de los estudiantes frente a la gestión pedagógica en sus instituciones son muy positivas. Distintos relatos de estudiantes de diferentes niveles educativos coincidieron al señalar que se encuentran satisfechos y felices con el trabajo de sus profesores, con las metodologías utilizadas en las clases y con los distintos contenidos que están aprendiendo. Como se señaló en el informe, muchas de las experiencias cotidianas que compartieron los estudiantes dan cuenta de los aprendizajes significativos establecidos en el PSE.

Con relación al acompañamiento pedagógico para la implementación de la Jornada Única, la mayoría de los docentes y los directivos docentes estuvieron de acuerdo al reconocer la buena labor que han realizado los docentes de apoyo a la hora de asesorarlos en procesos como la articulación curricular. También resaltaron el hecho de que se haya dado una buena articulación entre estos docentes de apoyo y los maestros. Este proceso, sin embargo, no estuvo exento de las críticas de los profesores quienes insistieron en que la SED les está ofreciendo un acompañamiento muy pertinente pero que, lastimosamente, estos procesos casi siempre son interrumpidos o terminados sorpresivamente.

Respecto a la categoría de evaluación, el estudio mostró que la utilización de los resultados de las pruebas externas e internas es también una práctica bastante arraigada en las dinámicas escolares. Respecto a las pruebas estandarizadas, el análisis de los relatos evidenció diferencias entre las experiencias de los docentes de Media y los de Básica Primaria. Mientras que los primeros son críticos de las pruebas Saber 11 por el hecho de que condicionan el acceso a la educación superior, generan bastante frustración entre los estudiantes e incentivan la desigualdad de la educación pública respecto a la privada, los segundos si valoran las pruebas Saber 3 para Tercero ya que consideran que es importante comenzar a identificar y fortalecer las competencias de los estudiantes desde los primeros cursos.

También es importante concluir que las evaluaciones internas tienen una mejor valoración que las externas. Las comunidades educativas se han venido organizando para utilizar los resultados de las evaluaciones en pro de ajustar y transformar las prácticas pedagógicas de los maestros (principalmente de Primaria e Inicial). En algunos casos, este proceso ha contado con el acompañamiento de la SED y sobre éste se destaca la idoneidad de los profesionales de apoyo y la eficacia de programas como Leer es Volar. Las experiencias innovadoras de algunos maestros respecto a los modelos de evaluación han sido muy bien recibidas por los estudiantes -más no por algunos de sus pares- quienes valoran que sus profesores estén motivados y en constante actualización de sus estrategias pedagógicas.

Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI

El análisis sobre el fortalecimiento de las distintas competencias cognitivas y socioemocionales priorizadas en el PSE dejó en evidencia realidades muy disímiles dentro de los mismos colegios ya que los distintos acompañamientos ofrecidos por la SED han sido solo para algunos colegios y, dentro de esos colegios, solo para algunos niveles educativos. Pese a las buenas valoraciones de estos acompañamientos, lo cierto es que son reiteradas las críticas de las comunidades frente a la falta de continuidad en los procesos liderados por la administración distrital. Esta problemática genera que las comunidades tengan problemas para reconocer si los distintos apoyos que reciben provienen de la SED.

Respecto al fortalecimiento de las competencias para la Lectoescritura, el programa Leer es Volar es quizá el mejor valorado de todo el PSE. Tanto los rectores, como los maestros y los estudiantes -e inclusive los acudientes- reconocen la importancia que ha tenido este proyecto a la hora de mejorar las competencias de los estudiantes. Así mismo, los colegios han trabajado fuertemente en la consolidación de su Plan Lector y del PILEO. Como Leer es Volar tiene un énfasis en la Primaria, es lógico que las mejores experiencias provengan de los maestros

de este nivel educativo quienes rescataron la idoneidad de los profesionales de apoyo y el hecho de que sus colegios hayan mejorado en las Pruebas Saber; asimismo valoraron bien la dotación que han recibido y señalaron cómo ésta ha sido útil para potenciar sus prácticas pedagógicas y para promover el involucramiento de los padres de familia en la formación de sus hijos. Los maestros de Bachillerato, por su parte, señalaron que hay muchas fallas en las capacidades lectoescritoras de sus estudiantes, de ahí que se haga necesario ampliar el programa a todos los niveles educativos. Respecto a las bibliotecas, el estudio permitió corroborar que las comunidades educativas cada vez se apropian más de estos espacios pese a que aún hay muchas problemáticas en cuanto a la dotación y a la utilización de los recursos existentes.

Con relación a la apuesta por fortalecer las competencias matemáticas, el estudio permitió ver que los distintos tipos de acompañamiento ofrecidos por la SED se han encontrado con sólidos procesos pedagógicos que han ido desarrollando las comunidades educativas. Estos procesos se caracterizan por beneficiar a los estudiantes de todos los niveles educativos y por incentivar el trabajo innovador de los profesores. Las experiencias positivas de los docentes y de los directivos docentes también refieren a la satisfacción con el trabajo articulado con las universidades y los expertos en curricularización que hacen parte de los convenios ofrecidos por la SED. También resultó muy interesante el hecho de que el fortalecimiento de las competencias matemáticas haya transversalizado distintos procesos de formación de los colegios tales como la Media Integral y los Centros de Interés en el marco de la Jornada Única.

En lo referente a las competencias digitales y la apropiación de las TIC, los colegios dan cuenta del desarrollo de buenas prácticas pedagógicas y de contar con una importante dotación en infraestructura tecnológica, pese a que muy pocas personas reconocen el programa Saber Digital. Esto ha permitido que los maestros

de muchas áreas del conocimiento cuenten con herramientas para innovar sus prácticas de aula en temas como la evaluación, las tareas y las investigaciones. Llama la atención también la promoción del uso de redes sociales y otras plataformas para mejorar la comunicación con los estudiantes y con los acudientes. El estudio también permitió corroborar que quienes más han utilizado las TIC para innovar las prácticas pedagógicas son las y los maestros de Educación Inicial. Pese a estas buenas experiencias, es importante señalar que el problema de conectividad a internet es bastante crítico en la mayoría de los colegios, hecho que sin duda afecta los procesos de formación de los colegios. También es válido recalcar la baja incidencia de los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF).

Con relación a la estrategia para fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua, el estudio permitió ver que son muy pocos los colegios que se han beneficiado de las distintas actividades provistas en el Plan Distrital de Segunda Lengua. El acompañamiento ha priorizado a los estudiantes de Educación Media como una estrategia para fortalecer su formación de cara a las Pruebas Saber y del ICFES, el acceso a la educación superior y la formación para el trabajo. Las experiencias positivas de los estudiantes contrastan con las de sus maestros quienes, pese a valorar el rol de los docentes de apoyo enviados por la SED, consideran que las exigencias del Nivel Central son muy altas y que no se condicen con las realidades de la escuela. El estudio permitió conocer las inconformidades de los maestros de Educación Inicial y de Primaria respecto al hecho de que todo el esfuerzo institucional se centre en la Media y no en los cursos iniciales en donde es fundamental que los estudiantes potencien este tipo de conocimientos y competencias.

Eje 3. Uso del tiempo escolar

Con relación a la puesta en marcha de la Jornada Única y Extendida en los colegios, la conclusión más importante es el hecho de que la gran mayoría de las comunidades educativas cada vez sean más receptivas con esta iniciativa pese a que son recurrentes las críticas por la forma como ha sido implementada. Acerca del componente pedagógico, en líneas generales puede señalarse que hay una alta satisfacción sobre el trabajo realizado por los docentes de apoyo enviados por la SED. Inclusive los colegios rurales compartieron sus experiencias positivas frente a estos acompañamientos. Los estudiantes también se mostraron satisfechos frente a los contenidos y la calidad de los maestros en los distintos Centros de Interés dispuestos para su formación. De otro lado, con relación a la apuesta por cualificar a los docentes, no se encontró ningún relato que hablara de capacitaciones a los maestros en el marco de la Jornada Única. La apuesta de la SED pareciera estar más ligada con la firma de convenios con entidades externas para que profesores y profesionales de apoyo asistan y asesoren a los colegios.

Los problemas en la implementación de la Jornada Única que suelen generar inconformidades en los docentes y en los rectores, están muy vinculados con los servicios de infraestructura. Sobre este punto, en el informe fueron identificadas las principales quejas de los maestros las cuales afectan la normalidad académica e impiden el desarrollo de los procesos pedagógicos en el marco de la ampliación de la jornada escolar. También fueron presentadas algunas experiencias positivas relacionadas con la dotación de los colegios, la ampliación de la oferta académica y el acceso de los estudiantes a escenarios deportivos y culturales en distintas zonas de la ciudad.

En lo que concierne al Programa de Alimentación Escolar (PAE) la gran mayoría de las personas que participaron en el ejercicio manifestaron una alta satisfacción con este servicio. Valoraron también el hecho de que la alimentación

escolar contribuya a la educación integral de los estudiantes en el sentido de que cuentan con las garantías para permanecer en el colegio y para fortalecer sus competencias y sus habilidades para el aprendizaje. La investigación asimismo evidenció una serie de buenas prácticas pedagógicas creadas por las comunidades educativas a partir del servicio de alimentación. Respecto a las malas experiencias frente al PAE, se estableció que varios de los problemas provienen de la mala logística de los operadores encargados de repartir y servir la comida. Sobre este punto, las experiencias más críticas se presentaron en los colegios rurales. Con relación al servicio de transporte escolar, la gran mayoría de las valoraciones fueron muy positivas.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

La conclusión más importante que se puede presentar sobre esta categoría es que en los territorios escolares no está presente el énfasis establecido en el PSE para la educación inclusiva, a saber, la atención y la integración de la población víctima del conflicto armado. El estudio de las voces de los sujetos permitió identificar que si hay una estrategia para garantizarle el derecho a la educación a estas poblaciones pero no hay ninguna estrategia o programa especial para trabajar por su integración. Esto se explica, entre otros factores, por la desconfianza y el miedo que todavía se vive en las comunidades educativas respecto a todo lo que tiene que ver con el conflicto armado del país.

En donde si son visibles las estrategias de inclusión de los colegios, y el correspondiente acompañamiento de la SED, es en la atención a los estudiantes en condición de discapacidad. Muchos de los relatos dieron cuenta de las distintas estrategias elaboradas por los orientadores y por los educadores especiales de la SED para apoyar a los maestros en la tarea diaria de diagnosticar, acompañar y educar a los estudiantes con capacidades diferentes. En los colegios que no han recibido acompañamiento la situación es crítica ya que los profesores no cuentan

con herramientas para trabajar con este tipo de estudiantes. En este sentido, se planteó un debate muy interesante respecto a si en este tipo de colegios las políticas de inclusión están generando el efecto contrario y están promoviendo la exclusión de los estudiantes con discapacidad. Sobre esta categoría no se encontró mayor información respecto a la infraestructura con la que cuentan los colegios.

Con relación a la diversidad por género y por etnia, las comunidades -y en especial los estudiantes- afirmaron que se han reducido considerablemente los conflictos por discriminación. En coherencia con esto, los relatos dan cuenta de comunidades mucho más tolerantes y abiertas a la convivencia. Sobre esta temática se encontraron evidencias del acompañamiento pedagógico de la SED para la promoción de la Cátedra Afro y de otras propuestas pedagógicas. De otro lado, uno de los hallazgos más interesantes que arrojó este estudio y que de hecho no estaba contemplado en el PSE, es la reciente llegada de muchos estudiantes venezolanos a los colegios públicos de Bogotá. El análisis permitió conocer las distintas estrategias usadas por las comunidades educativas y por la SED para garantizarle la cobertura a estos estudiantes y para nivelarlos académicamente.

En lo relativo a la atención a la población en extraedad, la mayoría de los colegios cuentan con distintas estrategias para garantizarle el derecho a la educación a estas personas. Las experiencias cambian notoriamente si los estudiantes están en Bachillerato donde suelen tener muy buena aceptación, o si están en Primaria donde son acusados de generar muchos problemas de convivencia. Las instituciones que no cuentan con acompañamiento o con estrategias de atención diferencial manifestaron tener muchos problemas convivenciales por la presencia en las aulas de estos jóvenes en extraedad. En algunos colegios ya están atendiendo a población en extraedad de nacionalidad venezolana.

Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes

Tras analizar los relatos de los maestros es posible concluir que las experiencias de las comunidades educativas sobre los tres componentes del Sistema de Formación Docente (Formación inicial, avanzada y permanente) son muy diferentes. La formación permanente es sin duda la que reúne mejores valoraciones entre los maestros que han participado en los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofrecidos por la SED. La satisfacción de los maestros con estos programas se explica por la pertinencia temática de estos y por la correspondiente entrega de herramientas útiles para potenciar su desarrollo profesional y personal. Así mismo, es importante señalar el reconocimiento atribuido al IDEP como la entidad que ha acompañado a los maestros y que les ha ofrecido oportunidades para intercambiar y difundir los resultados de sus investigaciones.

La satisfacción con los procesos vinculados con la formación permanente contrastan con lo acontecido con la formación inicial, en donde la mayoría de los miembros de las comunidades educativas, salvo algunos rectores, desconocen si la institución cuenta con maestros nóveles y mucho menos si estos han participado en algún programa de formación creado especialmente para ellos. Respecto a los programas de formación avanzada el análisis dejó al descubierto que existe un inconformismo masivo entre los profesores quienes realizan reiteradas comparaciones entre el programa de becas de la actual administración y el de la inmediatamente anterior. En este sentido, critican que el actual Sistema de Formación Docente haya reducido el número de becas así como la oferta de los programas de posgrado. De los profesores que sí han accedido a posgrados durante esta administración, llama la atención que la gran mayoría sean de Primaria y de Educación Inicial; las experiencias de estos profesores son significativas en la medida en que han utilizado los conocimientos aprendidos para dinamizar sus prácticas de aula y para liderar procesos pedagógicos y curriculares en sus colegios.

En lo que concierne a la categoría de innovación, el análisis de las voces de los sujetos permitió corroborar el poco conocimiento que tienen las comunidades educativas sobre los Centros de Innovación. Muy pocos actores aseguraron conocer estos espacios; quienes si han asistido, valoraron el liderazgo que ejerce el IDEP y las oportunidades que hay para socializar y difundir sus experiencias significativas; sin embargo, lamentaron que haya tan pocos cupos disponibles. La investigación también permitió conocer que los foros locales son los espacios predilectos por las comunidades para encontrarse y para compartir sus diferentes experiencias. Sobre este punto, se plantea que estos foros han tenido mucha más incidencia y reconocimiento que los Centros de Innovación. Con relación a las redes de maestros, se estableció que hay muy pocas redes funcionando, aparte de las mesas estamentales establecidas por el Sistema Distrital de Participación.

De otro lado, las experiencias de los maestros frente a la política de reconocimiento de la SED son muy positivas. Profesores de distintos colegios aseguraron haber sido reconocidos por sus proyectos o sus prácticas innovadoras. En el análisis de los relatos sobre esta temática nuevamente aparecieron las buenas valoraciones del IDEP como la entidad encargada de orientar las investigaciones de los maestros y de buscar alternativas para su difusión. Sobre este punto, es importante que los docentes de Educación Inicial sean nuevamente los que más participan de estos espacios. Las actividades realizadas por el IDEP en el marco de la política de bienestar de los maestros también registraron muy buenas valoraciones por parte de los profesores.

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas

La apuesta de la SED para ampliar y diversificar la oferta académica en la Educación Media ha sido reconocida y valorada por las comunidades educativas gracias a los buenos resultados que ha dejado. Uno de los elementos más significativos de esta apuesta ha sido el trabajo mancomunado entre los colegios,

las universidades y la SED con miras a que los estudiantes de Media cuenten con más herramientas y con más alternativas para fortalecer su orientación vocacional y sus proyectos de vida; sobre este trabajo articulado, se destacan las estrategias de articulación curricular entre los docentes universitarios y los maestros. De otro lado, el estudio arrojó que los cursos de profundización para la Media han sido elaborados según las necesidades y los intereses de los mismos estudiantes. Sobre este punto, las experiencias de los estudiantes han sido muy positivas en cuanto han notado un aumento en el nivel académico de las clases y en el grado de exigencia de sus maestros.

Con relación a los escenarios de exploración para la Educación Media fue posible conocer que existen diferentes espacios distritales y locales a los que pueden asistir los estudiantes para conocer los distintos programas de educación superior que hay en la ciudad. También se registraron experiencias sobre las visitas de las universidades a los colegios. Sobre este tema, la investigación permitió conocer y valorar el rol de los equipos de Orientación para dinamizar todos los procesos relacionados con la orientación socio-ocupacional de los estudiantes de Media. Las experiencias de los estudiantes sobre estos procesos son bastante disímiles. De un lado, están quienes reconocen que estas oportunidades les han servido para motivarse de cara a lo que implica acceder a la educación superior; otros, en cambio, consideran que la oferta de programas no es muy amplia y que aún hay muchos problemas para que los estudiantes de los sectores puedan matricularse y mantenerse en una carrea universitaria.

Consideraciones finales sobre el abordaje metodológico

Es importante iniciar estas conclusiones señalando que el trabajo realizado por el equipo técnico del SISPED y por los profesionales de campo de DeProyectos permitió que se cumpliera el objetivo de este ejercicio de seguimiento, a saber, aproximarse a las vivencias y las experiencias de las comunidades educativas

acerca de los 6 ejes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos”. La forma como se llevó a cabo el plan operativo del módulo cualitativo permitió que fueron recopiladas, analizadas y contrastadas las diversas voces de los sujetos.

Respecto a las metodologías utilizadas es importante establecer dos conclusiones.

La primera hace alusión a la pertinencia de las distintas técnicas cualitativas utilizadas en el trabajo de campo. Tanto las entrevistas como los grupos focales permitieron aproximarse a las experiencias de los distintos sujetos. Para el caso de los grupos focales inter-zonales con maestros de los distintos niveles educativos, puede decirse que los resultados fueron muy satisfactorios en la medida en que permitieron el debate y la comparación de los puntos de vista de los profesores dependiendo de su trayectoria y del colegio del que hacen parte. Acerca de las entrevistas puede decirse que su aplicación permitió conocer en profundidad las vivencias de sujetos clave en el sector educativo como los rectores, los orientadores y los coordinadores. Acerca de la aplicación de los instrumentos y del posterior ejercicio de sistematización de la información, es importante rescatar el trabajo realizado por los profesionales de campo de la empresa DeProyectos.

Respecto a los talleres realizados con los estudiantes de Educación Inicial es importante anotar que se presentaron avances en cuanto a la difícil tarea de recopilar las impresiones de estos niños. Sin embargo, para las próximas aplicaciones del SISPED se sugiere continuar perfeccionando las distintas metodologías para el trabajo con estos menores, a fin de que cada vez sea posible obtener información más profunda y detallada.

La segunda conclusión respecto al trabajo metodológico tiene que ver con la importancia de haber incluido nuevos actores dentro del ejercicio de seguimiento.

Los aportes de los orientadores, por ejemplo, fueron fundamentales para conocer las experiencias relacionadas con la diversificación de la oferta en la Educación Media; el trabajo con los coordinadores, así mismo, permitió conocer cómo funcionan los procesos de articulación curricular dentro de los colegios; los diálogos con los personeros, por su parte, permitieron aproximarse a temáticas como la participación de los estudiantes en distintas instancias del Gobierno Escolar y en escenarios de participación externos a los colegios. También se resalta el hecho de haber incluido a las comunidades educativas de los colegios rurales y de haber podido conocer la particularidad de sus contextos en comparación con las realidades de los colegios de las zonas urbanas; no obstante, para próximos ejercicios se sugiere incluir a los colegios de la localidad de Sumapaz donde las dinámicas de la ruralidad son mucho más fuertes. De otro lado, también fue muy enriquecedor el haber realizado este análisis teniendo en cuenta los distintos niveles educativos y, de esa forma, corroborar que las experiencias son bastante disímiles entre unos y otros.

A partir de estas premisas, este ejercicio permitió confrontar las experiencias de todos los representantes de las comunidades educativas, incluidos los acudientes, sobre la forma como han vivenciado los diferentes componentes de la política pública distrital en materia de calidad educativa. Aparte de los estamentos, el análisis también tuvo en cuenta distintas variantes como la ubicación del colegio y de la localidad, las jornadas académicas, las sedes, los niveles educativos de los estudiantes y de los maestros, las áreas del conocimiento, entre otras. Para ayudar a contextualizar los distintos procesos referenciados por las comunidades educativas resultó muy útil la inclusión de los relatos de las Directoras Locales de Educación. En esta línea, también se destacan los aportes de los rectores como los actores que muchas veces establecen el vínculo entre las intenciones pedagógicas de la SED y las particularidades de las comunidades educativas.

Otro punto que es importante incluir tiene que ver con las distintas estrategias de acompañamiento de la SED y las dificultades para que las comunidades las reconozcan. Sobre este tema, se identificó una problemática ligada a las dificultades que ha tenido la administración distrital para posicionar el nombre de algunos de sus proyectos entre las comunidades educativas; de ahí que en varias ocasiones los maestros hayan hecho referencia a proyectos de la administración anterior como 40x40 o la Media Fortalecida para hacer referencia a iniciativas de la actual administración. De igual manera, muchas veces los actores han recibido acompañamiento de algunas universidades pero desconocen que éstas están trabajando con ellos gracias a convenios firmados por la SED.

Referencias

- Amézquita, C., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2017). Una aproximación al análisis de la consistencia del SISPED. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Atkinson, P., y Coffey, A (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: SAGE.
- Calderón, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2018). Informe Muestral 2018. Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SSPED. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Correa, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2018). *Proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cualitativo y a los instrumentos para la consulta a las fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación “Calidad Educativa para Todos”, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Gómez, D. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2015). *Hoja de ruta metodológica y operativa para el desarrollo de las actividades requeridas para el cumplimiento del objeto contractual*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Pulido, O., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta los referentes conceptuales del sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, fase 2; y la consolidación del modelo del sistema*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Rojas, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presente la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental y los resultados del análisis cualitativo del programa Calidad Educativa para Todos, en la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares, fase 2*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Secretaría de Educación Distrital (2017). *Plan Sectorial de Educación: Hacia una Ciudad Educadora 2016 2020*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Vargas, L.M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la descripción del trabajo metodológico y operativo, los resultados y las recomendaciones derivadas del estudio para el análisis y valoración de la producción documental del proyecto de ciudadanía realizado por la SED en el período 2012-2016, con el fin de fortalecer los resultados de la aplicación del Sistema de Monitoreo al PSE en la Fase III, realizados en el marco del Componente de Educación y Política Pública. Informe de trabajo sin publicar*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Anexos

TALLER No 1. NIÑAS Y NIÑOS DE CICLO INICIAL

Elaborado por: Carolina Molano

Categorías de análisis

De acuerdo con lo definido para la alimentación del SISPED, las categorías de indagación con las niñas y los niños a través de la técnica son las siguientes:

CATEGORÍA	BREVE DEFINICIÓN	SENTIDO PARA EL TRABAJO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS
Manejo integral de la evaluación	El uso adecuado de la información de las evaluaciones (estandarizadas, internas) por parte de las instituciones educativas.	Como viven las niñas y los niños las experiencias que las maestras intencionan en el marco de los procesos pedagógicos
Lecto-escritura	Son competencias y habilidades que permiten el uso correcto y adecuado de la lectura y la escritura.	Acceso a biblioteca o material pedagógico
Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales	Generación y desarrollo de habilidades digitales en los directivos docentes, docentes y estudiantes, a través de ambientes y desarrollos de aprendizaje innovadores que se renuevan con la incorporación de las TIC y contenidos digitales.	Uso de las tablets u otras TICs
Segunda lengua	Desarrollo de una lengua diferente a la nativa, acompañados de elementos curriculares, metodológicos y de formación docente, adecuados para lograr este objetivo.	Lengua nativa (para el caso de niñas y niños pertenecientes a grupos étnicos)
Infraestructura	Construcción, adecuación y mejoramiento de colegios, que contemplen elementos didácticos para la generación de procesos de enseñanza aprendizaje que sean creativos, interactivos, lúdicos	Interacciones, dotación

Servicios para la implementación de la Jornada Única	Servicios que facilitan la realización de la Jornada Única en todos sus componentes.	Alimentación y transporte
--	--	---------------------------

Materiales

- 10 frisos de 6 hojas tamaño carta cada uno
- 2 cajas de colores o crayolas por 12
- 1 tijera de punta roma
- 1 cinta de enmascarar delgada
- 10 tarjetas bibliográficas
- Formato de registro de información
- Esfero negro
- Apoyador para hojas tamaño carta
- Cámara fotográfica o celular con cámara
- Grabadora de voz

Desarrollo metodológico

1. Saludo y bienvenida

Inicie el ejercicio saludando a cada niña y cada niño, para hacerlo pregunte ¿cuál es su nombre?, ¿cuántos años tiene? Una vez respondan, escriba sus respuestas en una tarjeta bibliográfica y con cinta de enmascarar péguelo en un lugar visible, otra opción es que sea el mismo grupo quien escriba su nombre en la tarjeta (si así se decide es importante que lo sepan escribir alfabéticamente). Al final del ejercicio, responda las mismas preguntas y péguese la tarjeta en un lugar visible para las niñas y los niños participantes.

Una vez terminada la presentación, pregunte a las niñas y los niños ¿Qué les dijeron que íbamos a hacer aquí hoy?, ¿A qué fueron invitados?; con las respuestas de los participantes, presente: el marco general del taller, el objetivo del mismo y cuénteles lo que van a hacer (procure ser claro y usar un lenguaje sencillo). Es muy importante que evidencie lo fundamentales que serán sus aportes y el uso que tendrán para que *todas las niñas y los niños de Bogotá puedan estar en un colegio que les hace sentir bien.*

2. Conexión con la calidad educativa

Finalizada la presentación, *cuénteles al grupo que hay un niño que quiere entrar a su colegio, pero tiene muchos nervios porque no sabe cómo es el colegio, cómo son los profes, como son sus compañeros, qué se hace en el colegio, qué espacios tiene, con que puede jugar, ¿ustedes me ayudarían a contarle todo eso para que él estuviera más tranquilo y que se anime a entrar a este colegio? Indíqueles que como usted no conoce el colegio, necesita de su poderosa ayuda para contarle a ese niño todo sobre su colegio. Pregunte si están de acuerdo en ayudarlo. Espere que cada uno responda.*

3. Experiencia de los niños y niñas sobre la calidad educativa

Una vez tenga el apoyo de cada uno, dígales que como el niño no está allí, les propone que le envíen una carta en la que van a contarle al niño - dibujando y escribiendo, si quieren - lo siguiente:

Haga entrega del Friso a cada participante y pídales que:

En la primera hoja escriban su nombre y hagan un dibujo o mensaje para el niño.

Permita a los niños y a las niñas un poco de intimidad para decidir y hacer su dibujo. Una vez el dibujo esté avanzado, pase por cada participante y pregunte: *qué está dibujando, por qué lo dibujó, que mensaje le quiere enviar al niño con el dibujo.* Regístrelo en el formato

Una vez terminado el dibujo, pida a los participantes que abran el Friso **en la segunda hoja** y a través de un dibujo, le cuenten al niño: ***¿Qué es lo que más le va gustar del Colegio?***

Una vez el dibujo esté avanzado, pase por cada participante y pida que describa con el mayor detalle posible: *qué está dibujando, por qué lo dibujó, que mensaje le quiere enviar al niño con el dibujo.* Regístrelo en el formato.

En la **tercera hoja**, pídale a cada uno que le cuente al niño, a través de un dibujo o de una nota, lo siguiente: ***¿Cuál es el mejor lugar para leer cuentos, historias que va a encontrar en el Colegio?***

Una vez el dibujo esté avanzado, pase por cada participante y pida que describa con el mayor detalle posible: *cuál es el lugar está dibujando, qué tiene ese lugar que le gusta tanto, qué hacen el y sus compañeros allí que lo hace tan especial para leer*. También pregunte por el uso de Tablets. Regístrelo en el formato.

En la **cuarta hoja**, pídale a cada uno que le cuente al niño, a través de un dibujo o de una nota, lo siguiente: ***¿Cuál es el alimento más rico que le van a dar en el colegio y el alimento que le van a dar pero que no le va a gustar tanto?***

Una vez el dibujo esté avanzado, pase por cada participante y pida que describa con el mayor detalle posible: *cuál es el alimento más rico y por qué; cuál es el que no le va a gustar y por qué*. Regístrelo en el formato.

En la **quinta hoja**, pídale a cada uno que le cuente al niño, a través de un dibujo o de una nota, lo siguiente: ***¿Cómo puede llegar al colegio/medios de transporte?***

Una vez el dibujo esté avanzado, pase por cada participante y pida que describa con el mayor detalle posible: *Qué está dibujando, cómo llegan otros niños al colegio*. Regístrelo en el formato.

Finalmente, en la **sexta hoja**, pídale a cada uno lo siguiente: **Dibujen su salón, a su profe y le cuenten qué hacen allí.**

Una vez el dibujo esté avanzado, pase por cada participante y pida que describa con el mayor detalle posible: *Qué está dibujando, que es lo que más le gusta de su profe, qué hacen con su profe, qué es lo que menos le gusta hacer con la profe*. También se puede preguntar por la segunda lengua. Regístrelo en el formato.

4. Cierre

Pida a cada niña y a cada niño que le permitan llevar sus grandes ideas para que no solo ese niño, sino todas las niñas y los niños de Bogotá puedan estar en un colegio que les hace sentir bien. Tenga en cuenta que algún participante puede querer llevarse su producción, si esto sucede, insista en la importancia que tiene lo que hizo para otros niños. Si no es posible convencerlo, pídale que le deje fotografiar su producción completa y permita que lo lleve.