Triangulación de Resultados

Resultados de la triangulación de la información resultante de la consulta a fuentes primarias y secundarias

Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Resultados Triangulación

Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz

Lina María Vargas Álvarez
Investigadora

Jorge Alberto Palacio Castañeda
Responsable Académico

Resultados Triangulación

Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz

Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SISPED

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Autora	Lina María Vargas Álvarez
	IDEP
Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	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 5
Triangulación por categorías de la línea estratégica EERRP 9
Convivencia escolar 9
La convivencia y el clima escolar 10
La Cátedra de paz en los contextos escolares. 35
Competencias socioemocionales y ciudadanas 54
La concepción de la ciudadanía y las competencias ciudadanas desde los contextos escolares. 55
Abordajes escolares sobre competencias socioemocionales y ciudadanas. 56
Competencias socioemocionales. 61
Participación 86
Gobierno escolar. 87
Otras formas de participación. 108
Participación cotidiana en el contexto escolar. 113
Simulación de las Naciones Unidas –SIMONU. 131
Planes y manual de convivencia 133
Planes de convivencia. 134
Manual de convivencia. 138
Entorno escolar 159
Seguridad del entorno 160
Sentido de pertenencia. 184
Mejoramiento de los entornos escolares. 190
Redes. 197
Relación familia-escuela 200
Aspectos generales de la relación escuela – acudientes 201
Involucramiento de las familias en la comunidad escolar. 211
Involucramiento de las familias en la educación de los estudiantes 221
Alianzas educación pública-educación privada 224
Notas sobre la ciudad educadora desde las voces de los sujetos 227
Conclusiones 232
Convivencia escolar 232
Competencias socioemocionales y ciudadanas 234
Participación 235
Planes y manual de convivencia 238
Entorno escolar 240
Relación familia-escuela 242
Alianzas educación pública-educación privada 243
Referencias citadas 245

Introducción

El presente es el quinto producto del contrato 012 de 2018, suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, y Lina María Vargas Álvarez, autora de este documento. En este producto se exponen los resultados principales de la triangulación de métodos llevada a cabo a partir del análisis de resultados de la indagación a fuentes primarias, correspondientes a cada categoría de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz* - EERRP. Hay que anotar que el módulo propio a este análisis en el SISPED está concebido desde la misma triangulación, pues sus fuentes son mixtas (cualitativas y cuantitativas), por lo que se inició parte de este trabajo en el análisis de resultados generales de dicha indagación presentado en el producto anterior.

Los resultados triangulados ofrecidos en este producto no se limitan a las categorías propias de la línea estratégica EERRP. Teniendo en cuenta que la inclusión de dicha línea estratégica en los estudios del SISPED se debe a su importancia para aportar en la "calidad educativa para todos", este documento presenta los hallazgos encontrados en este aspecto. Para ello, se desarrollaron encuentros con el equipo de investigación con el fin de identificar la información recabada en cada categoría de *Calidad educativa para todos* - CET y de EERRP, desde todas las técnicas de investigación utilizadas, que puede aportar en la comprensión de la manera en que las acciones de política pública educativa sobre convivencia, paz y mejoramiento de entornos escolares inciden en la calidad educativa de los colegios. Además, se exponen los resultados de la indagación acerca de la comprensión de la ciudad educadora, desde las voces de algunos de los sujetos del contexto escolar.

Para realizar este ejercicio, el equipo de investigación se ha acogido a la triangulación de métodos específicamente, según la cual se ponen a dialogar los

resultados obtenidos a través de diferentes técnicas de investigación, tanto cuantitativas como cualitativas, para dar cuenta de los contenidos de cada categoría de análisis. De acuerdo con la propuesta de triangulación ofrecida por Rosero para el SISPED (2016)[1], basado en Bericat (1998)[2], se determinó desarrollar la triangulación o convergencia por sobre otras dos posibilidades de análisis de fuentes diversas dentro de un mismo estudio: la complementación y la combinación.

Las diferencias son importantes, por lo que nos detendremos en una sucinta explicación. La complementación implica que los resultados de diferentes fuentes de investigación son usados para explicar aspectos diferentes dentro de un mismo estudio, por lo que, mientras en una técnica se da cuenta de un elemento, en otra se da cuenta de otro; y los resultados se presentan como aspectos independientes que aportan en la explicación general de un fenómeno o de la cuestión estudiada. De otro lado, en la combinación, las diferentes técnicas dan cuenta de un mismo elemento, pero los resultados de una fuente se usan para comprobar y/o reforzar los resultados de otra fuente[3]. Por lo tanto, la combinación implica jerarquizar las técnicas a utilizar, y por lo tanto, la información recogida a partir de dichas técnicas.

En la triangulación, por su parte, los estudios se diseñan para que las diversas técnicas den cuenta de los mismos elementos o aspectos a investigar, y sean incorporadas como fuentes igualmente relevantes. En estos casos, se ejerce un diálogo entre la información recogida por una o varias técnicas, comprendiendo que todas las fuentes son importantes y aportan en una mayor comprensión del fenómeno, problemática o cuestión investigada.

---

[1] Aunque el autor se refiere al análisis documental o de fuentes secundarias, la explicación ha sido acogida también para el análisis de fuentes primarias.

[2] La obra citada es: Bericat, E. (1998). *La integración de los Métodos Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Social. Significado y Medida*. Barcelona: Ariel.

[3] En muchos estudios sociales la combinación se emplea con base en resultados de una encuesta, como técnica cuantitativa, ejemplificados con algunos resultados de técnicas cualitativas, como entrevistas o notas etnográficas. En estos casos, es evidente la combinación de métodos, en donde la encuesta es la técnica principal, y las entrevistas o notas de campo se usan para ilustrar algunos hallazgos concretos de la encuesta.

En el caso del SISPED, la matriz categorial resuelve la planeación, diseño y elaboración de los instrumentos de investigación propios de cada una de las técnicas utilizadas, pues cada categoría es un elemento del estudio que es mirada desde cada una de las técnicas. Si bien dentro de los instrumentos cualitativos y cuantitativos puede haber más o menos ítems de indagación dentro de cada categoría, todas éstas son abordadas en los instrumentos (aunque hay unas pocas excepciones, por cuestiones de volumen de los instrumentos y operatividad en la recolección de información). De hecho, el énfasis de los pesos dentro de las categorías se da más que todo en la determinación de los grupos de sujetos que son parte del estudio, y su adecuación a las temáticas de las categorías (por ejemplo, sólo los maestros y coordinadores dan cuenta de la categoría de Alianzas educación pública – educación privada). Por otro lado, la triangulación desarrollada aquí es metodológica y no de datos, de investigadores o teórica (o de corrientes académicas o científicas). Recordemos que las técnicas utilizadas fueron la encuesta (en seis formularios dirigidos a estudiantes de primaria, de secundaria y de media, a maestros, a coordinadores y a acudientes); los grupos focales y las cartografías sociales, desarrollados con los grupos de sujetos anteriormente mencionados excepto los coordinadores; las entrevistas dirigidas a responsables del Comité Escolar de Convivencia (en general coordinadores de convivencia y orientadoras escolares), y los talleres con niños y niñas de educación inicial.

Aclarado lo anterior, el presente producto consta de una parte central y las conclusiones. El apartado central contiene la triangulación realizada para cada una de las categorías de análisis de la línea estratégica EERRP, ejercicio cuyos resultados se comenzaron a presentar en el producto anterior, y que en el presente producto se enriquece con algunos elementos hallados en los análisis cuantitativo y cualitativo de la línea estratégica *Calidad educativa para todos*. En este sentido, se encuentran reflexiones y hallazgos acerca de la relación entre las acciones de política pública dirigidas al fortalecimiento de la convivencia y la

mejora de los entornos escolares, con la calidad educativa en los colegios del distrito. Al finalizar este apartado, se presentan algunos elementos para acercarnos a la comprensión de la ciudad educadora desde las voces de maestros, maestras y directivos docentes.

Las conclusiones tienen un esquema similar, pues se presentan para cada una de las categorías de análisis de manera sintética, resaltando allí los aspectos más relevantes, significativos o interesantes encontrados en la triangulación realizada.

Triangulación por categorías de la línea estratégica EERRP

El ejercicio de triangulación implica poner a dialogar resultados de distinta índole para lograr dar cuenta de un panorama mucho más enriquecido de la realidad social. En este caso, el presente documento pone sobre la mesa los resultados de las encuestas realizadas a los diferentes sujetos del contexto escolar, específicamente en los ítems que preguntan acerca de temas relacionados con la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*; junto con los resultados de los diversos talleres y conversaciones sostenidas en varios colegios con los estudiantes, los maestros, los coordinadores y los acudientes.

Así mismo, se tienen en cuenta algunos resultados obtenidos en otras indagaciones del mismo SISPED, pero referidas a la línea estratégica *Calidad educativa para todos*, lo que ha dado luces para comprender el tipo de relación que hay entre la línea EERRP con la CET, en tanto desde el Plan Sectorial de Educación la primera debe contribuir a los fines de la segunda. Veremos si desde las vivencias y las experiencias de los sujetos escolares podemos encontrar dicha relación, en qué medida y en qué aspectos concretos de la política pública se puede estar dando.

Convivencia escolar

Desde la fase anterior del SISPED, la categoría de convivencia escolar es definida teniendo en cuenta dos elementos clave: en primer lugar, desde la forma en que los sujetos se relacionan en un contexto determinado; y en segundo lugar, desde la consideración de que una convivencia escolar sana y armónica no implica una ausencia de conflicto:

> La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de y de relacionarse con las personas que hacen parte de la comunidad educativa, de manera pacífica y armónica (MEN, 2013). La convivencia, sin embargo, no implica ausencia de conflictos; estos se presentan con frecuencia debido a la presencia de múltiples intereses y de puntos de vista diversos (SED, 2017c: 30) (Vargas, 2017: 60).

El componente de la línea estratégica EERRP asociado a esta categoría es el de la implementación de la cátedra de la paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar. Teniendo en cuenta todo el acervo de información recolectado, presentamos los hallazgos de la indagación en dos secciones: la convivencia y el clima escolar en los contextos escolares, y la Cátedra de paz en los contextos escolares.

La convivencia y el clima escolar. La indagación acerca de la manera en que conviven los sujetos escolares fue bastante productiva, pues se habló del tema en todos los grupos focales y entrevistas, obteniendo información sobre las vivencias de estudiantes, maestros, coordinadores, orientadoras y acudientes respecto a las condiciones de convivencia en los colegios visitados. Así mismo, en los formularios de la encuesta se indagó acerca de la vivencia del respeto entre pares y entre los distintos sujetos ubicados en las diferentes posiciones de poder propias del contexto escolar.

En la mayoría de los colegios se manifestó que el clima escolar es bastante agradable, aunque en todos hubo comentarios sobre experiencias de conflictos que en general han sido manejados de manera favorable por parte de la institución educativa. En este punto parece radicar el éxito de un clima escolar sano en los contextos escolares: el manejo oportuno de los conflictos o desavenencias entre sujetos escolares —cuya existencia incluso es valorada— y las condiciones de su abordaje en general. Como lo afirma una acudiente: “Pues lo que yo llevo en el colegio, me parece que la convivencia es sana, es llevable, pues lo normal, ¿no? De que no falta el chico rebelde, el chico, pero que se hayan acrecentado temas

de *bullying* o todo esto, no, acá no, si se detecta inmediatamente ellos toman medida" (Acudiente F, Est. Media, Colegio 19, Localidad 16[4]).

Como veremos en esta sección, hay bastantes causas externas a los propios sujetos —como las características físicas e infraestructurales de los colegios y las condiciones del entorno inmediato— que inciden en la ausencia, generación o pervivencia de posibles conflictos y afectaciones positivas o negativas sobre el clima escolar.

Es interesante, por otra parte, corroborar el hecho de que las vivencias (y sobre todo, por supuesto, los discursos brindados al respecto) suelen ser presentadas como más negativas y descarnadas en los grupos conformados por estudiantes; los grupos de docentes exponen las situaciones de una manera más crítica, mientras que los directivos docentes, coordinadores y orientadoras suelen presentar una visión más favorable u optimista del clima escolar.

Acerca de las características generales en los colegios, el contexto socioeconómico es crucial. Por ejemplo, mientras en el colegio No. 16 una maestra asegura que la convivencia armónica que allí se presenta se debe en gran parte al contexto rural, el contexto complejo que rodea al colegio No. 14, ubicado en la localidad de Los Mártires y frente a una gran avenida, le presenta grandes desafíos, como por ejemplo la concertación de peleas que hacen algunos estudiantes a la salida del colegio, en parques cercanos: "Claro, se forma la pelea aquí, pero aquí adentro no pueden pelear porque ya saben los profesores" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14); y la incidencia del microtráfico que llega al interior del colegio. Como lo afirma el profesional de

[4] Los colegios que hicieron parte de la indagación cualitativa del SISPED fueron codificados para brindar anonimato a los sujetos quienes aportaron información. 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.

campo de DeProyectos[5] a propósito del ejercicio de cartografía realizado con los maestros, “Algunos de los profesores parecieran resignados frente a la situación del colegio. Señalan problemas en la convivencia, en el uso del lenguaje y en el tráfico de sustancias psicoactivas dentro de la institución, que siguen patrones ya identificados y hacen uso de lugares específicos, más sin embargo sus posibilidades de acción no parecen ser muy efectivas”. Hay que anotar aquí que no obstante estas generalidades del colegio No. 14, su clasificación por perfiles institucionales o tipologías en el análisis de riesgo realizado por la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad de los Andes en 2016 (Vargas, 2018a: 16-17) arrojó un nivel bajo de riesgo, por debajo de los promedios distritales.

Otro panorama, con factores externos e internos que inciden en un clima escolar un tanto conflictivo, es el del colegio No. 15 que, no obstante, parece tener bajo control las situaciones más complejas. La coordinadora de disciplina de este colegio, que fue seleccionado para la indagación cualitativa por su clasificación de riesgo alto en el estudio arriba mencionado, asegura

> Tenemos estudiantes que están por encima del parámetro de edad en todos los grados, por lo tanto la convivencia siempre es demasiado fuerte, tenemos un exceso de población flotante, tenemos algunas dificultades serias de consumo y de algunos actos delincuenciales, el colegio presenta en términos generales (…) es un colegio donde se conservan algunos territorios de paz, algunas líneas de autoridad, digamos que las agresiones no han pasado a otros escenarios, pero sin embargo si existen las tensiones y si existen las emergencias, hay que estar muy atentos para poder ejercer el control (Coordinadora, Colegio 15, Localidad 18).

Por su parte, en el colegio No. 13 parece incidir positivamente el hecho de que tiene un tamaño manejable y, sobre todo, una estabilidad en el cuerpo

[5] A lo largo de todo el texto aparecen referencias sobre escritos de los profesionales de campo de DeProyectos. La información sobre la que se hace alusión fue remitida al equipo de profesionales del SISPED a través de archivos publicados en un Drive organizado para compartir información de campo durante los meses en los cuales se realizó el levantamiento y la sistematización de la información de fuentes primarias, por lo que no cuenta con referencias formales en este documento. Sin embargo, la misma información fue entregada en archivos anexos en el informe final de DeProyectos SAS al IDEP.

docente que posiblemente facilita el fortalecimiento del tejido de la comunidad educativa en su conjunto. De acuerdo con una maestra de primaria,

> Pues el colegio siempre se ha caracterizado por tener como unos niveles de convivencia muy buenos, el hecho de que es un colegio pues no tan grande, el hecho de que hay como una estabilidad en el cuerpo docente, o sea no hay muchos cambios, pues ha favorecido también que el manejo con los chicos sea muy, muy fácil de darse ¿sí? No se presentan problemáticas así mayores como uno de pronto escucha en otros colegios, que, de agresiones, de pandillas, no, afortunadamente es un colegio como con unos niveles de convivencia muy buenos y pues eso facilita mucho el poder implementar con ellos cualquier tipo de trabajo en relación con esto y que se vea como el resultado ¿sí? Entonces, así como a grandes rasgos es eso. (Maestra, Primaria, Colegio 13, Localidad 4)

Para cerrar esta introducción sobre las generalidades del clima escolar, y todos sus posibles condicionantes, nos parece importante mencionar el argumento brindado por el coordinador de convivencia del colegio No. 17, que menciona la estabilidad del cuerpo docente y de los estudiantes como un indicador importante de un clima escolar agradable.

> Yo diría que el clima escolar en un 80% es bueno, y ¿cómo se nota eso? y lo noto también por digamos ¿qué me permitiría a mí medir si el clima escolar es malo o bueno (…)? Los maestros generalmente no piden traslado de colegio [No. 17], como tal, debe ser algo muy especial para irse, eso es un indicador, de pronto se cambian de jornada por situaciones de tipo familiar, pero porque estén aburridos acá no, lo otro que yo le comentaba es cuando uno habla con los padres de familia y uno les dice a los padres ¿y por qué no lleva a su niño a otro colegio? ¿Sí? Por alguna situación que se presente, me dicen, no, es que yo lo quiero tener acá, yo lo quiero tener en el [No. 17] entonces yo inmediatamente me doy cuenta que la imagen que tiene el colegio es muy buena" (Coordinador, Colegio 17, Localidad 7).

A continuación presentaremos con un mayor desarrollo algunos de los aspectos arriba mencionados, que evidencian las relaciones que existen entre el clima escolar y las condiciones físicas, de tamaño de los colegios, la condición de sede principal o alterna y las jornadas educativas; el clima escolar y los contextos

familiares de los estudiantes; y la incidencia de las relaciones de confianza y respeto entre estudiantes, maestros y acudientes.

El clima escolar en su contexto. Las conversaciones llevadas a cabo con diferentes sujetos escolares resaltaron la importancia del acceso y uso de los espacios comunes en los colegios por parte de los estudiantes de diferentes niveles dentro de la definición de su clima escolar y de la calidad de la convivencia. En las cartografías sociales[6] llevadas a cabo se manifestaron inconformismos respecto al uso de las escaleras y pasillos, y las filas de espera del turno en la cafetería, en especial por parte de los estudiantes de primaria (por ejemplo en los colegios No. 13 y No. 15), pues los estudiantes mayores, de secundaria, empujan y maltratan. El uso de los patios y canchas de los colegios, en los momentos en que hay coincidencias en el tiempo de recreo, entrada y salida de estudiantes de jornadas diferentes, uso de espacios comunes cuando hay estudiantes que asisten al colegio en contra-jornada o por estar en jornada extendida, complejizan bastante las condiciones de convivencia y esparcimiento de niños pequeños, adolescentes y jóvenes. Todos ellos también se quejan bastante de que no pueden usar estos espacios para jugar deportes, como en los colegios No. 14, No. 13 y No. 18: “el espacio tan pequeño que hay en este colegio, nosotros no podemos jugar todos los días, sino que nos varíen los días para jugar fútbol, de que el lugar donde hay recreo sea muy pequeño y que no nos hayan tomado nuestra opinión para los edificios” (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8).

Sin embargo, dentro de la convivencia entre estudiantes de diversas edades y niveles educativos no sólo juega el factor espacial. En general, las conversaciones de los estudiantes de todas las edades señalan que hay poca interacción entre los estudiantes de primaria y secundaria, y si la hay pasa por

[6] La categoría de Entornos escolares es la principal en la que se desarrolla este tema. La mención en esta sección se debe a la reiterada manifestación de los sujetos acerca de la relación entre el clima escolar, la forma en que se sienten los sujetos escolares en el colegio y entablan ciertas relaciones, y las condiciones de la infraestructura escolar.

encuentros en los que los más pequeños manifiestan que los mayores son groseros con ellos y son bruscos, mientras que los mayores afirman que los niños de primaria son descuidados. Dentro de los mismos grados, en los casos en los cuales hay una población en extra-edad, parece haber mayores conflictos entre los niños, debido posiblemente a la diferencia de edad y la necesidad de estar todo el día relacionándose; este es el caso que refiere la profesional de campo de DeProyectos al recabar información de la cartografía social desarrollada con estudiantes de secundaria del colegio No. 15: “Señalaron el bloque A y el patio al frente del Bloque C los lugares en donde más problemas hay entre estudiantes, dicen que sobre todo los niños de 6to y 7mo son los que más forman estas peleas, pues son niños más grandes y son fastidiosos, esto hace referencia a la extra-edad que existe en estos grados”.

No obstante lo anterior, es necesario resaltar la experiencia del colegio rural No. 16, en el que niños y niñas de diversos grados de primaria deben compartir los espacios, incluso dentro del aula de clase. La orientadora describió el clima escolar del colegio “como positivo y resaltó el respeto dentro de la comunidad educativa y las ventajas que tienen los estudiantes al compartir con compañeros de diferentes edades, gracias a estar en aulas multigrado y los lazos afectivos que se crean entre ellos” (Informe Profesional de campo de DeProyectos, en entrevista a orientadora Colegio 16, Localidad 5).

De esta manera, es claro que los factores que inciden en el clima escolar son múltiples y las condiciones escolares dependen en alto grado de su combinación. Por ejemplo, el tipo de sede en la que estudian y los cambios en el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas son muy importantes. La maestra de educación inicial del colegio No. 21, una vez manifiesta que en su pequeña sede la convivencia es óptima, afirma:

> Pero qué pasa, como nosotros los mantenemos así [juiciosos, colaboradores e incluso cariñosos] en preescolar y en primero, cuando pasan a la siguiente sede es como si a estos niños les inyectaran algo, se transforman, pegan, golpean, no hacen caso, son groseros, porque allá tienen otra dinámica, digamos que aquí somos muy maternales, muy de encima, muy de estar la profe. (…) El problema es cuando pasan allá, dicen

> que no tienen normas, que no tienen pautas, pero nosotros decimos “aquí eran otros, no sé qué podemos hacer” (Maestra, Educación inicial, Colegio 21, Localidad 4).

En algunos casos, estar en una de las sedes alternas parece favorecer un clima escolar agradable, pues hay menos personas y más independencia. El caso de la sede de educación inicial en el colegio No. 21 así lo evidencia, desde la perspectiva de la misma maestra:

> Bueno ¿la convivencia allí cómo la manejamos? Tenemos un punto a favor, pero es un punto inmenso, que nosotros estamos en una casita digo yo, donde esta solo preescolar y primero. Eso hace que no haya tanto problema de convivencia, cuándo se genera, cuando llegan al salón niños con problemas de hiperactividad, con problemas familiares, bueno y uno que otro cuando es hijo único. Los niños son espontáneos siempre, pero entonces cuando llegan al aula ellos tienen sus pautas de clase, que se han negociado con él, que se hace un trabajo a puro principio de año tan pronto llegan y se hace el cartel con ellos de qué no podemos hacer, y el por qué, y qué pasa si se llega a la infracción. Entonces de esa manera la convivencia en esa sede pues para mí es suave, no faltan las agresiones físicas, pero también es porque los pequeños no miden la fuerza, ellos hasta ahora están empezando a medir qué tanto puedo acercarme al otro (…) (Maestra, Educación inicial, Colegio 21, Localidad 4).

De acuerdo con esto, es claro que cuando hay menos interacción entre estudiantes de diferentes edades, la convivencia escolar puede facilitarse. La vivencia de algunas estudiantes de educación media del colegio No. 17 corrobora esta hipótesis; ellas afirman que en la sede que actualmente ocupan solo estudiantes de media, suelen no darse peleas ni riñas, en particular pues no son muchas personas. Sin embargo, esta sede presenta grandes incomodidades pues, si bien es exclusiva para estudiantes de media, las zonas comunes son especialmente estrechas y pequeñas. Ante la pregunta sobre cómo se sienten estos estudiantes en la sede más pequeña, ellos y ellas responden:

> Pues digamos uno ya se empieza a sentir es incómodo, porque al estar uno abierto en su espacio como era en la sede C, aquí a reducirse pues eso ya es incómodo para cada actitud, porque digamos vamos para

> salones y todo el mundo se estrella con todo el mundo y es imposible el paso entonces es incómodo y fastidioso (…) Empujones muchos (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7)

> Como presos (…) Eso es como un Transmilenio a las 6:00 (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7)

Por otra parte, la diferencia entre jornadas educativas parece marcar distintivamente la convivencia escolar, aunque esto no fue tan evidente como la diferencia entre sedes. Un maestro lo manifestó así: "Bueno, la convivencia del [colegio No. 17], está parcializada en la mañana es algo totalmente diferente a la tarde, yo les puedo hablar por la mañana. Nos va muy bien, no tenemos tantos casos de agresión, no tenemos tantos casos de consumo, los hay, sin embargo, la gran mayoría están identificados, tenemos bastante apoyo por parte de los padres de familia…" (Maestro, Secundaria, Colegio 17, Localidad 7).

Contextos familiares y clima escolar. Abordar las condiciones de la convivencia y del clima escolar es un tema complejo, que muchas veces se comprende como una búsqueda de responsabilidades sobre las dificultades que debe afrontar el colegio en cuanto al relacionamiento entre los sujetos. La indagación cualitativa al respecto arrojó que en general, al hablar de las dificultades en la convivencia escolar o en alcanzar un clima escolar agradable, maestras y maestros se refieren, acto seguido, a las condiciones de las familias[7] de donde provienen los estudiantes, como un factor principal en la determinación del clima escolar: "… también que tiene que ver con la situación familiar porque la mayoría pues son hijos de familias pues disfuncionales, tienen serios problemas sus padres, sus padres tienen serios problemas de consumo y pues obviamente una problemática como les dije al comienzo latente en la institución es el consumo de sustancias psicoactivas" (Maestra, Secundaria, Colegio 15, Localidad 18). El llamar la atención sobre una supuesta disfuncionalidad familiar también se dio en

[7] La categoría Relación familia-escuela ahonda en los elementos que aquí apenas vislumbramos. Como en el caso de los entornos escolares, hacemos en este aparte las observaciones relativas a la incidencia que algunos sujetos escolares afirman que existe tanto entre las características sociales de las familias como en la naturaleza de la relación entre la institución educativa y los acudientes.

la conversación establecida en una cartografía social con un grupo de acudientes del colegio No. 18, donde padres y madres aseguran que los hijos de estas familias pueden traer ejemplos negativos a los demás y sería necesario tener mayores filtros y compromisos para la aceptación de estos estudiantes por parte de la institución (nota personal de campo).

Otro colegio sobre el cual se mencionan bastante las características socioeconómicas y culturales de las familias es el No. 14:

> Y como todo, hay otro tipo de población también que es diferente, que es la que está más alrededor del colegio, ahí en el Samper Mendoza, que es un poquito más (…) hay familias, está la abuelita, la que cuida. Pero la mayor parte de población es del lado de Santa Fe, entonces por eso es tan complicada la situación, por las mismas historias de vida, que viven cada uno de ellos (…) la convivencia no es la mejor, precisamente por la población que hay, los niños generalmente son muy agresivos, poco tolerantes ¿sí?, los padres de familia también. Entonces falta un poco de respeto cuando se dirigen a un docente, cuando llegan a reclamar por algo, siempre es con vocabulario fuerte, igual, así tratan a los niños porque nos hemos podido dar cuenta, uno a veces prefiere no dar una queja porque resulta que, lo van a golpear, o lo van a tratar con groserías todo el tiempo, entonces uno dice, pero ¿qué?, ¿qué están haciendo?, o sea, es peor lo que están haciendo para corregir. Entonces mejor no digo nada, o sea en mi caso, yo prefiero a veces dejar de decir y tratar de solucionar con el niño en el aula (Maestra, Educación inicial, Colegio 14, Localidad 14).

Ahora bien, las mismas familias son en muchos casos grandes aliadas para la mejora en el clima escolar general. Si bien hubo menos menciones sobre este aspecto de la relación, consideramos que son muy importantes dado el interés de la política pública para fortalecer las alianzas. Para el caso del colegio No. 14, por ejemplo, una madre expone su preocupación por la responsabilidad de su hija frente a la relación que entabla con sus maestros, y claramente se “pone del lado” de estos últimos:

> … yo le pregunto a mi hija; ¿cómo te trata la profesora? Y ella me dice, “la profesora me trata así y así”, y yo le digo ¿Cómo te fue con tal

> profesor? Y ella me dice, “me trata así y así” y yo le digo ¿tú le contestaste a la profesora tal cosa o le explicaste? Y ella dice, “no mami yo le explique qué era así y así”, ¡ah! O sea trato de ver cómo se porta ella de agresiva con el profesor, en la conversación conmigo ahí la cojo (Acudiente F, Est. Secundaria, Colegio 14, Localidad 14).

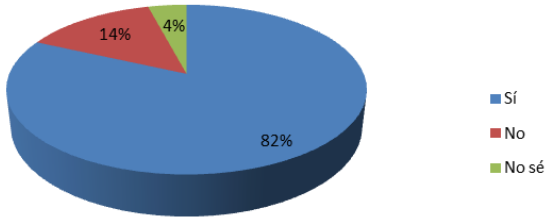
En otros casos se realizan alianzas más oficiales para blindar a la institución frente a amenazas específicas:

> En mi colegio, pues la convivencia no es muy buena, allá se realizó digamos un acuerdo con padres de familia, con dos normas específicas, y es que los niños que se encuentren armas o sustancias psicoactivas pues de una vez son retirados de la institución. Al comienzo del año siempre con todos los padres que llegan se realiza un acta donde pues ellos manifiestan estar de acuerdo con, digamos con esta norma y pues a medida del tiempo, digamos ha dado mucha efectividad, porque siempre que hay un niño por ahí, a veces sin necesidad de que surja un problema, digamos el que se encontró una navaja, el que llevaba una navaja solamente porque considera que su seguridad y de pronto que se le cayó, igual se le realiza el procedimiento y pues digamos que se vincula mucho a la familia en eso, para evitar justamente que hayan esos problemas (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

En este punto es oportuno traer a colación dos ítems indagados en la encuesta dirigida a los acudientes. Se trata de las herramientas que el colegio brinda para que ellos forjen mejores relaciones con sus hijos, y para que ellos mismos sean mejores ciudadanos. Si bien estos ítems pueden estar directamente relacionados con la temática de Cátedra de paz, los presentamos aquí pues técnicamente la cátedra se dirige a los estudiantes, y además la información recabada da luces acerca de la incidencia de la institución escolar en los aportes que las familias brindan a la convivencia es general.

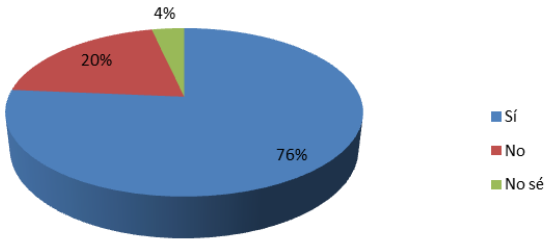
Conforme al gráfico No. 1, un alto 81,79% de los acudientes quienes respondieron la encuesta afirman haber recibido herramientas para mejorar la convivencia con sus hijos en el año pasado y lo que va de 2018, y un 4,12% no reconoce si las ha recibido o no. Por su parte, el 14,08% está seguro de que no ha recibido herramienta alguna. El cruce de estas respuestas, con la variable sexo, no arrojó diferencias entre las opciones marcadas por las mujeres y las marcadas por los varones. Esta pregunta no se dirigió a determinar alguna estrategia en particular (por ejemplo, a través de la Escuela de padres), sino que ofrece la posibilidad de tener en cuenta diferentes herramientas. De cualquier forma, el alto porcentaje de acudientes que afirman haber recibido alguna herramienta recientemente da cuenta de un esfuerzo (así sea personal de los maestros, o institucional del colegio o de la misma SED) importante de acercar las familias a los procesos no sólo académicos sino de formación integral y socioemocional de los estudiantes, lo cual impacta indirectamente a los distintos miembros de las familias.

Gráfico No. 1 - P. 35 Acudientes: Entre 2017 y 2018, ¿el colegio me ha dado herramientas para mejorar la convivencia con mi hijo(a) o por quien soy responsable?



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

Gráfico No. 2 - P. 36 Acudientes: Entre 2017 y 2018, ¿el colegio me ha dado herramientas para ser mejor ciudadano(a)?



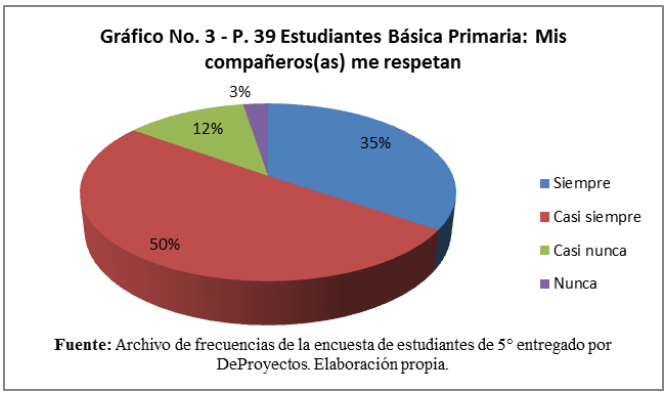
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de acudientes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Por otra parte, el gráfico No. 2 muestra que también es alto el porcentaje de acudientes quienes han recibido herramientas para su mejora como ciudadanos (76,36%). En este caso, los acudientes varones afirman haber recibido tales herramientas en un porcentaje ligeramente mayor (80%) que las mujeres (75,35%). Este alto porcentaje es aún más importante pues se trata de entablar una relación directa

con los acudientes, que no tenga como punto común la relación con el estudiante. En este sentido, estas herramientas se deben brindar en espacios un poco más oficiales, como la mencionada Escuela de padres. En la sección sobre la Relación familia-escuela se abordará más profundamente este tema.

Para cerrar este apartado, hay que anotar que en todo caso, es claro que el clima escolar es comprendido desde diferentes factores. Los grados y tipos de riesgo por los cuales se preocupan los acudientes, a propósito de la convivencia y el clima escolar de sus hijos cambian de acuerdo con la edad de los estudiantes. Como lo observa la profesional de campo de DeProyectos en su trabajo en el colegio No. 18, los acudientes de niños más pequeños se preocupan porque ellos se lastimen por caerse o golpearse dentro del colegio, o bien por "amenazas relacionadas con la interacción con niños mayores o con otros adultos diferentes a los maestros, probablemente porque fuera del colegio sus hijos están bajo sus cuidados y supervisión". Los riesgos más preocupantes sobre los niños mayores, adolescentes y jóvenes, se relacionan con factores como el microtráfico o las condiciones de las calles aledañas y el tráfico vehicular.

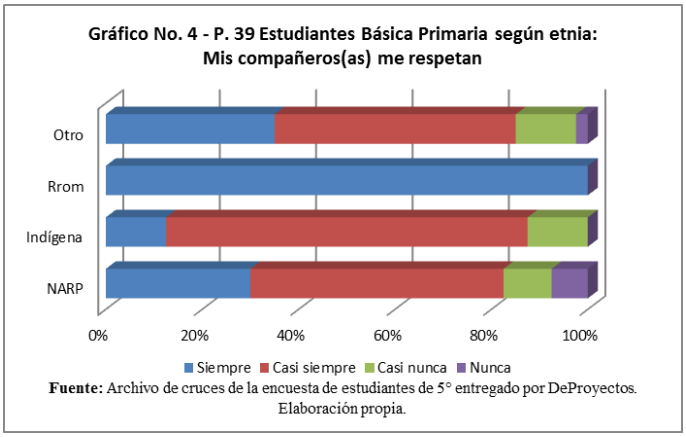
El respeto y la confianza entre los sujetos escolares. La vivencia del respeto en el contexto escolar se ha considerado, desde la aplicación anterior del SISPED, como uno de los indicadores más importantes sobre la experiencia de la convivencia en los colegios. El respeto abarca un espectro de las relaciones que van de los tratos horizontales (el respeto entre pares) hasta las diferencias de poder verticales (subordinados-autoridades). La fase anterior también arrojó algunas diferencias entre los sexos sobre las experiencias sobre el respeto (Vargas, 2017: 72). En la fase actual, además de la importancia del respeto en el clima escolar, se resaltó la de la confianza entre los sujetos, especialmente la depositada por los estudiantes en sus maestros, lo cual no fue tan claro en la indagación anterior, aunque sí hubo algunas menciones en las indagaciones cualitativas. Estos temas son abordados en esta sección.



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Al preguntar acerca de si las personas se sienten respetadas por sus pares, los estudiantes refirieron un alto grado de sensación de respeto por parte de sus compañeros, aunque también es importante señalar los porcentajes de respuesta en la opción de que nunca son respetados. Como se aprecia en el gráfico No. 3, los niños y niñas de quinto grado afirman que *siempre* los respetan en un 34,55%, y la mitad (50,46%) manifiesta que *casi siempre*. Esto hace que un alto 12,43% asegure que *casi nunca* sus compañeros los respetan, y un importante 2,56% dice que *nunca* se les respeta.

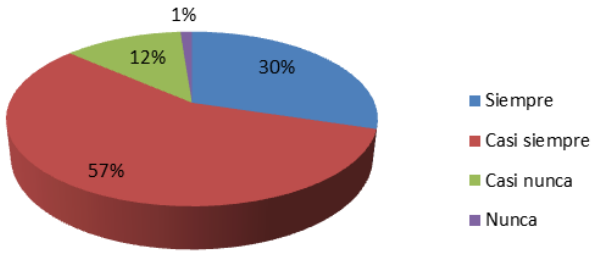
Desde una perspectiva de sexo/género, hay que resaltar que hay una diferencia relevante en la respuesta que las niñas dan en *siempre*, pues el porcentaje aquí es de 38,89%, mientras que los niños la respondieron en un 30,23%. Sin embargo, la respuesta *casi siempre* equilibra la generalidad de las respuestas del espectro positivo de opciones, pues los niños marcaron esa opción en un 53,36%, mientras las niñas lo hicieron en un 47,52%. De esta manera, los niños y las niñas tienen una vivencia del irrespeto por parte de sus compañeros y compañeras parecida, pues las respuestas *casi nunca* y *nunca* no presentan grandes diferencias desde el sexo de los encuestados. Ahora bien, respecto a las diferencias de la vivencia del respeto por parte de los sujetos escolares según su pertenencia étnica, veamos el gráfico No. 4:



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Como en la generalidad, hay una buena vivencia del respeto por parte de los compañeros de curso (exponemos aquí la respuesta en la opción *siempre* de la única persona Rrom que diligenció la encuesta en primaria, una niña, por ser importante su vivencia, pero debemos aclarar que tal respuesta carece de valor estadístico). No obstante lo anterior hay ciertas diferencias que hay que resaltar: los niños y niñas indígenas, si bien son quienes menos marcaron la opción *siempre* tienen una mayor vivencia del respeto por parte de sus compañeros, pues, junto con las respuestas en la opción *casi siempre*, ésta llega al 87,5%; por su parte, los niños y niñas negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros[8] parecen vivir un poco más irrespeto por parte de sus compañeros, pues marcaron en un relevante 7,5% la opción *nunca*, estando cinco puntos porcentuales por encima de la misma respuesta marcada por los niños y niñas quienes contestaron la opción *otro* en la pertenencia étnica. Esto es muy importante, pues el promedio de los estudiantes en general respondieron esta opción en casi un 3%, como vimos en el gráfico 3; se considera muy necesario realizar pesquisas más detalladas para establecer si esta vivencia del irrespeto tiene como base consideraciones de índole socio-racial.

Gráfico No. 5 - P. 50 Estudiantes Básica Secundaria: Mis compañeros(as) me respetan



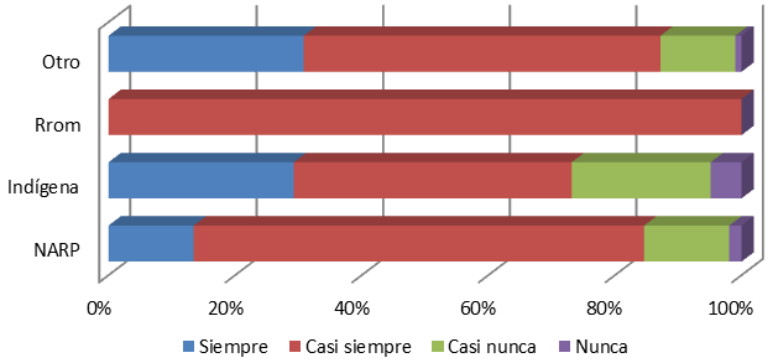
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Por su parte, el gráfico No. 5 permite observar que los estudiantes de básica secundaria refieren en menor porcentaje (29,75%) que sus compañeros *siempre* los respetan, pero al tiempo manifiestan en un mayor porcentaje (56,67%) que *casi siempre* los respetan. Aunque comparten la frecuencia en la respuesta de que casi nunca los respetan con los estudiantes de primaria, con el 12,36% de respuestas,

[8] Las personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras serán denominadas en este documento como afrocolombianas o desde la sigla NARP, por cuestiones de economía del lenguaje.

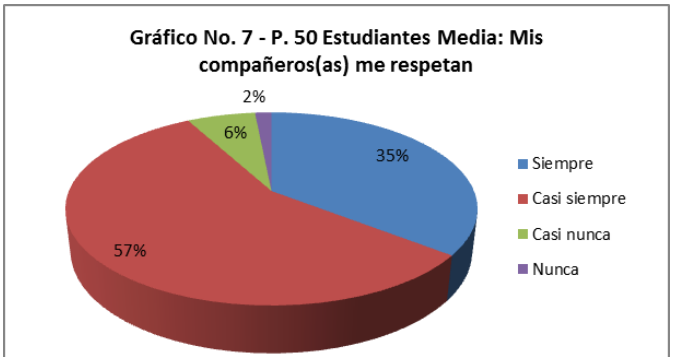
la vivencia de un irrespeto total se reduce al 1,20% de los encuestados. No se encuentran grandes diferencias entre las respuestas brindadas por las adolescentes y las marcadas por los adolescentes encuestados.

Gráfico No. 6 - P. 50 Estudiantes Básica Primaria según etnia: Mis compañeros(as) me respetan



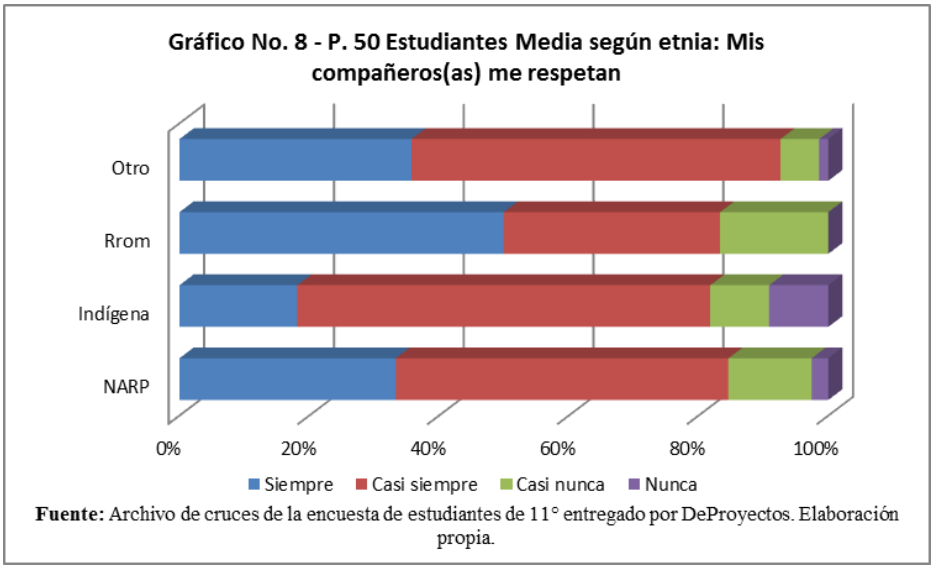
Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

La vivencia del respeto por parte de los pares en el colegio de acuerdo con la pertenencia étnica, al igual que con los chicos de primaria, sí tiene sus diferencias. En el gráfico No. 6 podemos observar que la vivencia concreta de los estudiantes indígenas es aquí la más negativa. Aunque los NARP manifiestan que *siempre* son respetados en un porcentaje mucho más bajo que los demás grupos (excluyendo al estudiante Rrom, quien afirma ser respetado *casi siempre*), con 13,46% de respuestas en esa opción, quince puntos porcentuales por debajo de sus compañeros indígenas (quienes *siempre* son respetados en un 29,26%) y sus demás compañeros (quienes marcaron 30,85% en esta opción); sólo un 73,16% tienen una vivencia positiva del respeto por parte de sus compañeros. Un muy relevante 21,95% de ellos *casi nunca* son respetados, y un 4,87% *nunca* lo son, lo cual es altamente preocupante, pues, por mucho, estos porcentajes superan a los NARP (que viven el irrespeto en general en un 15,38%) y a sus compañeros quienes no pertenecen a los grupos étnicos aquí propuestos, que marcaron las dos opciones del espectro negativo en un 12,79%.



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

La tendencia hacia la menor percepción de irrespeto por parte de los compañeros se acentúa en el nivel de educación media, pues el 1,54% de los encuestados de 11^0 aseguran *nunca* sentirse respetados por sus compañeros, y un bajo 6,41% afirma que *casi nunca* se les respeta (ver gráfico No. 7). Un alto 35,51% de estudiantes de media se sienten respetados *siempre* por sus compañeros, y un 56,53% afirman ser respetados *casi siempre*. A diferencia de los estudiantes de los otros niveles educativos, la vivencia del respeto por parte de los compañeros es claramente diferente entre las jóvenes y los jóvenes de educación media encuestados. La vivencia del respeto en las estudiantes es mucho mayor, pues la suma de las dos opciones del espectro positivo del ítem (*siempre* y *casi siempre* son respetadas), arroja un muy alto 95,26%, mientras que el 88,5% de los varones marcaron estas opciones positivas del ítem.



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Como con los demás niveles educativos, la vivencia del respeto de los compañeros es un poco mayor en los estudiantes quienes marcaron la opción *otro* en el ítem sobre la pertenencia étnica. Como se observa en el gráfico No. 8, los jóvenes de undécimo grado encuestado que no se identifican con los grupos étnicos propuestos afirman que *siempre* son respetados por sus pares en un 35,35% y *casi siempre* en un 56,87%, lo que significa el 92,62% tienen una vivencia positiva del respeto en general. Aunque de los seis jóvenes Rrom, el 50% marcaron la opción *siempre*, un 83,33% de ellos tienen una vivencia positiva, lo que deja un alto 16,66% de chicos Rrom que dicen no ser respetados *casi nunca*. Además, un alto 9,09% de los estudiantes indígenas de media dicen no ser respetados *nunca* y un idéntico 9,09% *casi nunca*, con lo cual casi un 20% de estudiantes indígenas viven el irrespeto por parte de sus pares del colegio. Los NARP, por su parte, aunque tienen una vivencia más alta de respeto que sus compañeros de los grupos étnicos, también viven un grado importante de irrespeto, con 12,82% marcaciones en la opción *casi nunca* y 2,56% en la opción *nunca*.

Con todo lo anterior, los y las estudiantes de secundaria y media parecen tener menos problemas con las manifestaciones de irrespeto. Varios de ellos manifestaron argumentos que dan cuenta de la necesidad de tener mayor seguridad en sí mismos —cuestión compartida por algunos estudiantes de quinto de primaria— pero, sobre todo, en el principio de “no dar papaya”. La profesional de campo de DeProyectos, durante un ejercicio de cartografía social con jóvenes de media en el colegio No. 15, resalta que “Al preguntarles sobre el tema del *bullying* al interior del colegio, las niñas respondieron que no había que dejarse, y que no había que ser “bobito”, pues al “hacer fama”, es decir construir una identidad basada en no poner límites, las personas del entorno se van a acostumbrar a burlarse o aprovecharse”.

Este delicado tema, sin embargo, es asumido con bastante seriedad por parte de los adultos: "Entonces son cosas que los niños hacen *bullying* a sus compañeros y eso en un momento dado los hace sentir inferiores a los demás, los hace sentir mal, triste ¿sí? Al grado que pues que no quieran venir, pues mi hijo no ha dicho que no quiere volver al colegio, pero sí lo hacen sentir muy mal" (Acudiente F, Est. Secundaria, Colegio 14, Localidad 14). En los colegios, los maestros, maestras, coordinadores y orientadoras resaltan el papel mediador que ellos tienen en el incremento del respeto y la confianza dentro del colegio, lo cual incide en un buen clima escolar. Por ejemplo, en el colegio No. 13, además de que se afirma que el rector es un actor importante en las relaciones, como buen mediador en los conflictos (en especial con los acudientes) lo que incide en la generación de confianza en la comunidad educativa (nota personal de campo, de maestra de primaria), la orientadora extiende esa generación de confianza también hacia los docentes en general, y resalta la existencia de procesos que facilitan los acercamientos:

> … en su cotidianidad sí, muchos vienen y buscan ayuda (...) O a los docentes, los chicos acá son muy cercanos, esa es una particularidad yo diría que del colegio en general, los chicos son cercanos a todos, pues hasta el mismo rector, ¿sí? A ellos también, ellos pueden ir y a veces le dicen, “señor rector es que pasa tal y tal cosa” sí, O sea ellos son cercanos hasta, pues como con todos, y eso hace que el clima sea pues digamos favorable, obviamente hay inconvenientes.(...) Como en todo lugar y pues el conflicto es el cotidiano ¿no? (...) Pero yo diría que existen como procesos que han generado que no se vayan como a otras instancias y como a mayores sino que son conflictos manejables (Orientadora, Colegio 13, Localidad 4).

Al hablar del abordaje y resolución de conflictos, los estudiantes de todos los niveles afirman en general que cuentan con el apoyo de sus profesores. Lo que ocurre en general con los niños más pequeños: “yo estaba jugando con una amiga en el parque y cuando él [otro compañero] me hizo caer así para atrás y la profe lo mando al coordinador” (Niña, Educación inicial, Colegio 17, Localidad 7), o “¿Qué pasa cuando ella te pega?” La profe la regaña” (Niño, Transición, Colegio

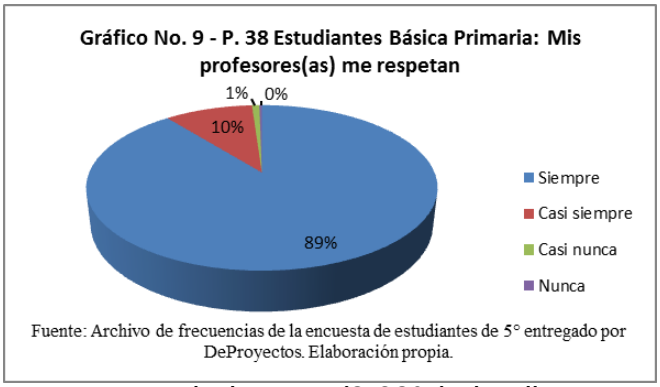
13, Localidad 4), se manifiesta en toda la primaria, como apareció en un grupo focal con niños y niñas de quinto grado del colegio No. 18. Según la profesional de campo de DeProyectos, "…explicaron que cuando hay un conflicto lo resuelven con el apoyo de los profesores y se dialoga sobre este para darle manejo". La orientadora del colegio No. 19 explica que en su institución "Uno de los fuertes del colegio es la convivencia y por tanto el clima escolar que se vive en la institución es agradable, pues según afirma [la orientadora], los estudiantes mantienen dinámicas de respeto tanto entre ellos como con los profesores funcionarios y directivos" (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

Si bien en algunas conversaciones con los estudiantes de secundaria y media también referían bastante confianza con los profesores, en estos casos no hacen alusión a la generalidad de la planta docente, sino a algunas personas en particular, sobre la que depositan mayor confianza. Es en las conversaciones con estudiantes de estos grados más avanzados que aparecen alusiones a relaciones más negativas o con conflictos con los maestros, como en el grupo focal con jóvenes de secundaria del colegio No. 13, que afirman que hay profesores demasiado rígidos, y a veces los tratan con amenazas; o en conversaciones con muchachos de undécimo del colegio No. 18, donde "Los estudiantes perciben que en algunas ocasiones los directivos y docentes no los tratan de manera digna y que en la biblioteca, la secretaría y el lugar donde prestan los elementos de educación física los tratan con petulancia" (Informe Profesional de campo de DeProyectos). Fue claro que la vivencia del respeto pasa por la de la construcción de confianza mutua. Algunos casos como el siguiente, en los que los chicos demandan un trato que implique que confían en ellos, fueron expuestos:

> Pero pues es que eso, eso se da cuando existen sospechas, ahí sí, pero ya traen policía y eso, entonces bueno ahí está uno de acuerdo, pero que empiece a revisar las maletas, porque no sé, nos había dicho que todo lo que encontrara que no perteneciera al colegio lo iba a decomisar y no me parece, bueno maquillaje sí, pero digamos nosotros traíamos cartas para jugar en descanso y eso, y que lo iba a decomisar y no me perece justo

porque no lo vamos a utilizar en la clase de él, entonces... (Estudiante F, Grado 9^{0}, Colegio 13, Localidad 4).

Las vivencias diferenciadas sobre el respeto que los estudiantes sienten que se les da por parte de las figuras de autoridad más importantes en el colegio, los maestros, se corroboran en las respuestas de la encuesta:



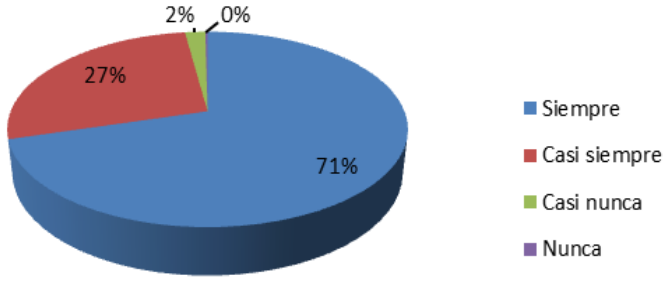
Como observamos en el gráfico No. 9, los chicos y chicas de quinto de primaria manifiestan que sus maestros *siempre* los respetan en un muy alto 89,21% que, sumado al porcentaje de estudiantes quienes respondieron que los respetan *casi siempre* (9,69%), implica que casi la totalidad de encuestados de ese nivel experimentan respeto por parte de sus profesores. Apenas el 0,82% afirman que *casi nunca* los respetan y un muy bajo 0,27% manifiestan que *nunca* los respetan. Siendo tan bajo este porcentaje, es necesario brindarle importancia a esta vivencia de algunos niños en el contexto escolar.

Un 91,74% de las niñas de quinto de primaria encuestadas afirman que *siempre* son respetadas por sus maestros, porcentaje levemente más alto que el de sus compañeros varones (86,70%), relación que se invierte en las respuestas *casi siempre*, por lo que no hay grandes diferencias en la vivencia positiva general del respeto; sin embargo, hay que anotar que el ínfimo porcentaje de respuestas en *casi nunca* (en tres casos) se debió a marcaciones en esta opción sólo por parte de niñas. En cuanto al cruce con la variable etnia, no encontramos grandes diferencias; en general, los niños Rrom, indígenas y afrocolombianos se sienten respetados por sus profesores en muy alto porcentaje. Sólo un estudiante afrocolombiano manifestó *casi nunca* ser respetado por sus maestros, lo cual estadísticamente no es relevante. De todos los estudiantes de quinto de primaria encuestados, sólo chicos quienes no se reconocen como parte de las etnias antes

mencionadas marcaron la opción de *nunca* ser respetados. Por ello, es claro que los estudiantes de primaria no viven casos de irrespeto por causas socio-raciales en sus colegios.

Ahora bien, la vivencia del respeto por parte de sus profesores cambia drásticamente para los estudiantes de noveno y undécimo grados. Según el gráfico No. 10, hay una diferencia de casi veinte puntos porcentuales en la respuesta *siempre* en los dos grupos: un 70,46% de los estudiantes de noveno y un 71,02% de los estudiantes de undécimo respondieron esta opción. Si bien aún es alto el porcentaje, el cambio de esta vivencia es un aspecto de la convivencia y el clima escolar que las instituciones deben observar. Esta respuesta se matiza bastante con la opción *casi siempre*, que fue marcada por el 27,35% de los estudiantes de noveno y grado y por el 27,32% de los de undécimo; lo cual puede deberse al alto número de profesores con quienes tienen relación cotidiana los muchachos.

Gráfico No. 10 - P. 49 Estudiantes Básica Secundaria y de Media: Mis profesores(as) me respetan



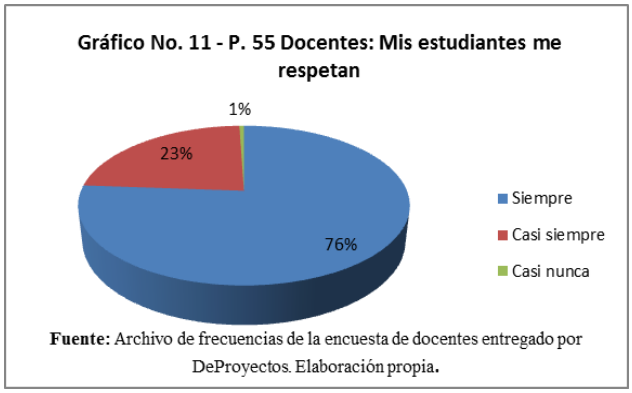
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° y 11⁰ entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

En noveno, quienes afirman que *casi nunca* son respetados por sus maestros representan el 1,97% de los encuestados, y en undécimo, el 1,54%. Aunque importante, la diferencia no es muy marcada frente a los chicos de primaria. Por último, quienes *nunca* se sienten respetados por sus maestros en noveno son el 0,22%, y en undécimo son el 0,12%, lo cual es afortunadamente

muy bajo. Dado que las respuestas de los dos grupos de estudiantes de secundaria y media son tan parecidas, el gráfico arrojado (No. 10) fue exactamente igual:

No hubo diferencias en las respuestas dadas por las adolescentes y jóvenes de noveno y undécimo grado respecto a las brindadas por sus compañeros varones. Respecto a la vivencia del respeto por parte de sus profesores, según su pertenencia étnica, entre los estudiantes de secundaria encuestados no encontramos grandes diferencias. Entre los de undécimo, por su parte, hay algunos datos interesantes. Aunque se trata de pocos jóvenes, hay que anotar que un indígena y dos NARP afirmaron no ser respetados *casi nunca* por sus maestros, así como diez jóvenes que no se reconocieron como NARP, indígenas o Rrom; y un NARP afirma no ser respetado *nunca*. Esto corresponde a un 7,68% del total de NARP con respuestas en el espectro negativo de las opciones, a un 9,09% del total de indígenas y apenas a un 1,27% de los demás estudiantes. El estudio no indaga por las causas posibles de esta percepción sobre el respeto hacia ellos, por lo que no es posible determinar si las causas se deben a prejuicios étnico-raciales (lo cual no es probable por los resultados en los demás niveles educativos).

Por su parte, los maestros, maestras y coordinadores perciben un mayor respeto por parte de los estudiantes de su institución:

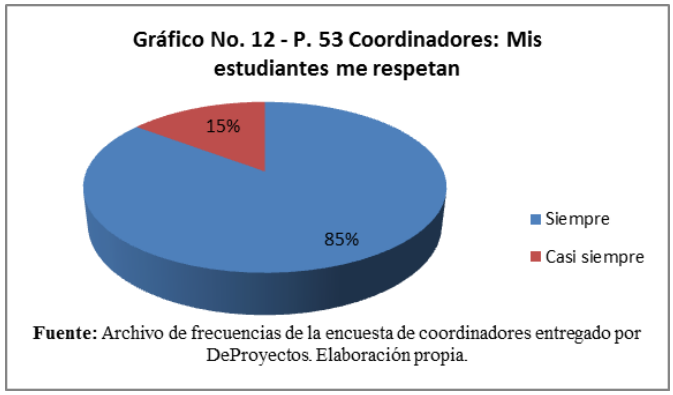


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de docentes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Según el gráfico No. 11, el 76,11% de los maestros afirman que *siempre* son respetados por sus estudiantes, y el 23,35% que *casi siempre*. Un bajo 0,53% afirma que *casi nunca* lo son, y ningún docente afirmó que *nunca* es respetado o

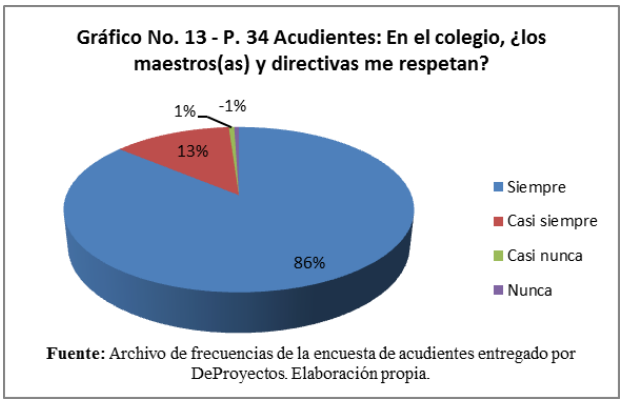
respetada.

Por su parte, los coordinadores sienten aún mayor respeto por parte de los estudiantes, lo cual puede deberse a la naturaleza diferente de su relación cotidiana con ellos, pues su relación es esporádica y, más importante aún, se entabla en general en momentos de crisis, cuando es muy importante cuidar el trato, mucho más formalizado. De esta manera, ningún coordinador o coordinadora afirmaron ser irrespetados (marcando *casi nunca* o *nunca* en esta pregunta); un 85,25% de ellos afirman ser respetados *siempre*, y un 14,75% *casi siempre* (ver gráfico No. 12).



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

Ahora bien, una relación diferente de autoridad, no tan directa pero sí bastante compleja, es la de acudientes y profesores, pues se establecen diversos grados y expectativas sobre la responsabilidad que cada uno de ellos tienen sobre la educación de los estudiantes. Si bien este tema se abordará en el análisis de una categoría particular, Relación familia – escuela, es interesante aquí mencionar la vivencia del respeto que tienen los acudientes respecto a su relación con los maestros de sus hijos.

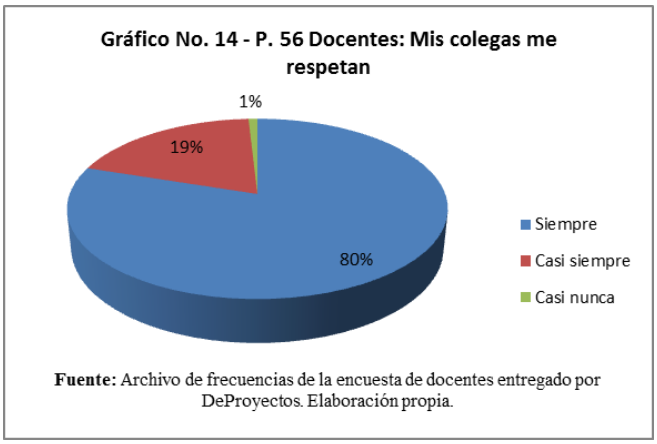


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de acudientes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico No. 13, el 86,02% de los acudientes manifiestan que los maestros y directivas del colegio de sus hijos *siempre* los respetan, y el 12,88% aseguran que *casi siempre*. Si bien es un alto porcentaje, es llamativo que haya

acudientes quienes manifiesten que *casi nunca* son respetados en el colegio (0,60%) y que *nunca* lo son (0,50%).

Un aspecto que consideramos crucial en el clima escolar es el respeto y la calidad de las relaciones entre los pares. Ya hemos visto cómo viven el respeto los estudiantes entre ellos mismos, y es importante ahora acercarnos a la vivencia del respeto entre los docentes, en tanto colegas.

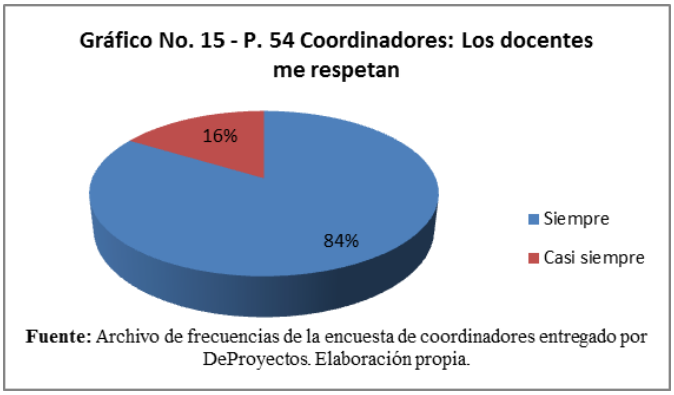


El gráfico No. 14 muestra que si bien no hubo ningún encuestado quien afirmase que *nunca* es respetado por sus compañeros de trabajo, un 0,89% marcaron la opción *casi nunca* en esta pregunta. Es importante que un 80,57% de los maestros respondiera que *siempre* es respetado; porcentaje que consideramos alto, aunque también es alto el 19,25% de encuestados quienes aseguran que *casi siempre* son respetados, sobre quienes se esperaría que fueran respetados *siempre*.

Existen múltiples factores que inciden en la generación de roces y dificultades entre los maestros, que desde el clima laboral pueden afectar el clima escolar en general y la convivencia. Sin embargo, este tema no fue tocado mucho en las conversaciones. Sólo de manera espontánea surgió en el colegio No. 15, a propósito de las dificultades en la implementación de la jornada única allí, lo cual ha sido aceptado y rechazado diferencialmente por los maestros:

> En el colegio pasa una situación bastante particular y es que nosotros hace más o menos hace un año y medio estamos en jornada única, entonces estaba la fusión, se dio la fusión no solo de estudiantes

sino de profes de mañana y tarde. En la mañana teníamos la mayor parte de profes ya de generaciones grandes ¿sí? Entonces pues ellos tienen unos ritmos de trabajo, unas metodologías, unas maneras de pensar, de organizar el colegio, y los de la tarde eran más jóvenes, entonces choques generacionales todo el tiempo por muchas cosas (…). Hasta el momento si se han presentado roces entre profes pues se han solucionado a través del dialogo, a través de ciertas conversaciones, pero pues digamos que el común denominador en los colegios públicos entre los profesores también es cada uno por su lado ¿no?, yo trabajo en lo mío, yo hago lo mío, y si nos toca trabajar pues fusionados pues trabajamos. Pero pues digamos que el mayor roce que yo veo allá es debido a las concepciones, pero porque son generaciones muy distantes, tenemos profes muy mayores y profes ya muy jóvenes (Maestra, Secundaria, Colegio 15, Localidad 18).



Por su parte, como en la pregunta acerca del respeto de los estudiantes, los coordinadores (académicos, de convivencia, de disciplina) tienen una mayor vivencia del respeto por parte de sus colegas docentes. El 83,61% de ellos *siempre* son respetados, y el restante 16,39% *casi siempre* (ver gráfico No. 15). Ninguno afirmó *nunca* o *casi nunca* ser respetado por los maestros de la institución en la que trabajan. De nuevo, la naturaleza y frecuencia de las relaciones entabladas entre unos y otros en la cotidianidad escolar puede explicar estas diferencias en las vivencias y experiencias sobre el respeto mutuo.

Para cerrar este apartado, es importante dar cuenta de un elemento que fue indicado en los grupos focales de maestros y en las entrevistas realizadas. Se trata de la incidencia positiva de nuevos cargos e instancias para la convivencia implementados en los colegios. Es el caso, por ejemplo, del colegio No. 15:

En el colegio la convivencia ha venido en un proceso de mejora, debido a que, pues ya tenemos coordinador de (…) coordinadora de convivencia fija. Antes no teníamos, entonces eso generaba, que hay muchos estudiantes y no tenemos coordinador, solamente funcionábamos

> con el académico, pero hace más o menos año y medio que llegó la coordinadora, entonces digamos que ya la convivencia se ha establecido, se ha generado vigías ambientales y vigías de convivencia, entonces ellos trabajan mucho, le colaboran a los profes respecto a la solución de conflictos, no hay, digamos agresiones constantes entre ellos (Maestra, Secundaria, Colegio 15, Localidad 18).

Un caso parecido fue registrado con los acudientes participantes de la cartografía social realizada en el colegio No. 13. Según el profesional de campo de DeProyectos a cargo,

> En general resaltaban la disciplina que se lograba impartir en el colegio, pues en comparación con otras instituciones cercanas, el colegio lograba hacer respetar las normas básicas de convivencia y el uso regular del uniforme. Se dieron varias opiniones respecto a la actividad de las orientadoras, los celadores, y los profesores. Una de las orientadoras era concebida como un medio para el buen trato[9] de los estudiantes de la institución, mientras se tenían quejas de maltrato de algunas profesoras hacia los estudiantes.

La Cátedra de paz en los contextos escolares. La Cátedra de paz ofrece una gran flexibilidad a las instituciones educativas para su implementación. En general, no tiene un espacio concreto (como una asignatura o un proyecto transversal específico) en las mallas curriculares de los colegios en los que se realizó la indagación cualitativa, aunque en algunos pudimos hallar iniciativas que comprenden la Cátedra de una manera formal, o al menos unos esfuerzos iniciales que pueden no ser debidamente reconocidos por todos los sujetos escolares. Vale anotar que en la encuesta no se preguntó acerca de la implementación de la Cátedra, pues esta se comprende de maneras muy diversas, por lo que los resultados arrojados —como los de la fase anterior— sólo son útiles para ilustrar las múltiples percepciones acerca de la implementación de los temas relacionados con la cátedra, pero no dan cuenta real de dicha implementación. De esta manera, en la fase actual del SISPED se prefirió hacer una indagación más

[9] Ello significa que la orientadora es reconocida como una persona que facilita las relaciones entre los estudiantes, y ella misma es cordial y confiable según los acudientes participantes.

certera, en especial a través de las entrevistas realizadas a las personas relacionadas con el Comité Escolar de Convivencia.

En este apartado exponemos diferentes acercamientos que se tienen alrededor de esta obligación escolar. En primera instancia se encuentran los casos en los cuales la Cátedra se viene realizando casi como una asignatura, o al menos como un apartado específico dentro de un área; en segundo lugar, presentamos la comprensión más amplia que se encontró acerca de la Cátedra, relacionada con la transversalización de los contenidos de la Cátedra de paz en diferentes áreas o a través de la realización de proyectos institucionales concretos. Por último, se encuentran diversas articulaciones de temas abordados en la Cátedra con proyectos e iniciativas interinstitucionales, dentro de las cuales se destaca el proyecto Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá, dedicado al fortalecimiento de habilidades en los estudiantes para el manejo y resolución de conflictos escolares.

La implementación de la Cátedra de paz. Tres de los siete colegios visitados en la indagación cualitativa desarrollan una implementación de la Cátedra como un espacio específico dentro de la malla curricular, aunque en diferentes niveles. Hay que aclarar aquí que este tipo de implementación no es el único posible, pues también se puede trabajar realizando proyectos académicos en los cuales se apliquen los contenidos establecidos en el Decreto 1038 de 2015, que reglamenta la Ley 1732 de 2014. Sin embargo, es importante tener en cuenta las diferentes aproximaciones y las observaciones que diferentes sujetos escolares tienen al respecto.

En el colegio No. 13 se conversó con estudiantes de grado noveno, quienes tienen en su currículo esta asignatura, que es continuidad de la de democracia, vista el año anterior. Ellos afirman que “las clases de paz” no les implican cambios ni reflexiones en su vida y que las clases no son dinámicas (nota personal de

campo), aunque comenzaron hace poco: "Pues es que solo hemos visto lo de debates presidenciales, porque estábamos viendo todo el tema de las elecciones y todo eso" (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4); "… es que siempre nos explica algo el profesor y nos deja preguntas, o sea no hay clase dinámica ni nada de eso" (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4). Por su parte, la orientadora le da más crédito al proceso:

> Bueno digamos yo creo que en el discurso sí, creo que sí se ha asumido dentro del personal docente un discurso acerca del contexto de la paz y como un poco de la historia, pero eso pues lo que pasa es que yo no estoy en aula todo el tiempo, entonces digamos que mi visión del aula pues es la visión externa, la que yo tengo acá con los chicos, con los docentes, pero es, digamos no puedo decirte que hacen en la cátedra de paz y sí eso ha sido significativo (...) pero en su discurso sí veo que ellos hablan de la paz, del proceso de paz, de lo que está sucediendo a nivel nacional, por lo menos a veces cuando vienen los chicos acá, ellos son los que me cuentan, "no, sí, nosotros manejamos la cátedra de la paz dentro del área de Sociales y de pronto ahí vemos un poco de historia, de las noticias" y así (Orientadora, Colegio 13, Localidad 4).

En este colegio, así como en el No. 15 y en el No. 14, el desarrollo de la Cátedra se confía al área de sociales exclusivamente: "El área de ciencias sociales asumió una hora adicional, en la que se trabajan las doce temáticas que están contempladas en la ley y cada curso recibe una hora semanal de cátedra de la paz - los temas que se tratan son directamente relacionados con la convivencia…" (Coordinadora, Colegio 15, Localidad 18).

> Bueno, allí está en la cátedra especial, está en el área de sociales, y de hecho se le ha fortalecido bastante con un proyecto, bueno dentro de los proyectos que tiene sociales está el proyecto de la semana para la paz, pues me imagino que es un proyecto que se muestra específicamente en la semana para la paz. Hacen una especie de exposición sobre temas relacionados con la paz, (…) son los que preparan los temas y se lo presentan a los otros estudiantes se hacen unas exposiciones y es bien interesante, entonces esta la cátedra, es fuerte el trabajo que se hace y de hecho la semana tiene la exposición, si es bien desarrollado, es bien fortalecido (Maestra, Media, Colegio 15, Localidad 18).

En este colegio también existe un espacio que los niños de quinto de primaria denominan clase de convivencia, en el que eventualmente se tratan temáticas relacionadas con las establecidas en el decreto antes mencionado: “[En] la clase de convivencia nos enseñan digamos a respetar los compañeros, a digamos, no burlarnos del color de uno, digamos negro, moreno, blanco, así, no burlarnos, también nos enseñan, están, a veces nos llevan, el profesor de convivencia nos lleva a los parques de diversiones… (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 15, Localidad 18).

En el colegio No. 14, por su parte, parecen asumir la Cátedra solamente para los estudiantes de grados mayores, y en constante articulación con otras instituciones para la participación en eventos de trabajo sobre la temática de la paz, lo cual también es una posibilidad muy interesante de trabajar la Cátedra: “Si, el año pasado sí se participó en todos los congresos que habían de Cátedra para la Paz, se participó en el foro local, y la cátedra del profe fue la que se presentó como propuesta pedagógica” (Coordinador, Colegio 14, Localidad 14); “Ah, pues allá era cuando iban todos los colegios y exponían lo que habían preparado y así... sí, nosotros teníamos cátedra” (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14).

Infortunadamente, este año no se ha podido dar seguimiento al trabajo, lo cual parece hacerle falta a los estudiantes —a la pregunta acerca de la ausencia de la Cátedra este año, ellos respondieron: “Porque el profesor se fue; - Porque el profesor es del sindicato; -Entonces no puede estar con nosotros; -Nos abandonó” (Estudiantes, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14)—. Así, el desarrollo de la Cátedra, al no estar tan explícito en la malla curricular, a veces depende de la voluntad del o la maestra responsable del área, como se puede observar a partir de la explicación del coordinador del colegio:

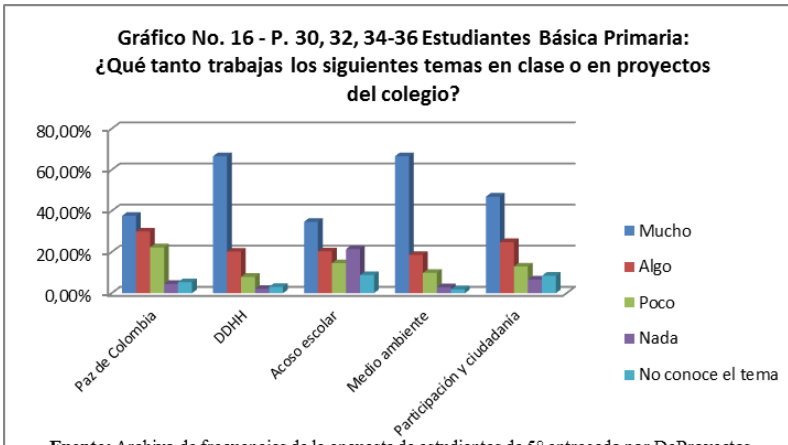
> Se ha estado implementando una Cátedra de Paz en el área de ciencias sociales que la tiene el profesor de filosofía y ciencias políticas,

> pero el profe en este momento está en una comisión sindical, y todo se lo delegó a la profesora que vino a reemplazarlo, pero este año ha estado como en *stand by*, pero sí, el año pasado sí participaron en bastantes encuentros de Cátedra para la Paz, sí, se hace el trabajo (Coordinador, Colegio 14, Localidad 14).

La mención exclusiva de estos tres colegios no implica que en los demás no se lleven a cabo actividades relacionadas con la Cátedra; podríamos afirmar que en todos los colegios se llevan a cabo, con diferentes grados de profundización, las temáticas establecidas en la ley, como veremos en los resultados de la indagación a través de los formularios de encuesta. Sin embargo, es justamente el carácter flexible de la Cátedra, el que no permite reconocer con claridad, en especial por parte de muchos sujetos escolares, cuáles son los esfuerzos de los colegios en su implementación. Un caso particular es el colegio No. 17; en las conversaciones con estudiantes y acudientes dijeron desconocer la Cátedra ("La verdad si hubiera pasado eso, hubieran sacado un espacio y nos hubieran hablado de la paz" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7)), pero al conversar con el coordinador de convivencia es evidente que allí se desarrollan iniciativas muy importantes, como veremos en el aparte dedicado a la transversalización de la Cátedra.

Por lo pronto, interesa establecer el grado de apropiación[10] de las temáticas de la Cátedra, independientemente de que se desarrollen en una o más áreas o disciplinas. Por ello, en la encuesta a estudiantes, docentes y coordinadores se indagó acerca de qué tanto se trabajan dichos temas, desde la experiencia de cada sujeto. Dado que algunos ítems son aplicables a la categoría de competencias socioemocionales y ciudadanas, algunas de estos resultados se analizarán en dicha categoría, para el caso de los estudiantes.

[10] Si bien es claro que medir el grado de apropiación requiere de estudios más profundos, la intención de las preguntas es establecer qué tanto reconocimiento del trabajo sobre los temas en el colegio tienen los sujetos.



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

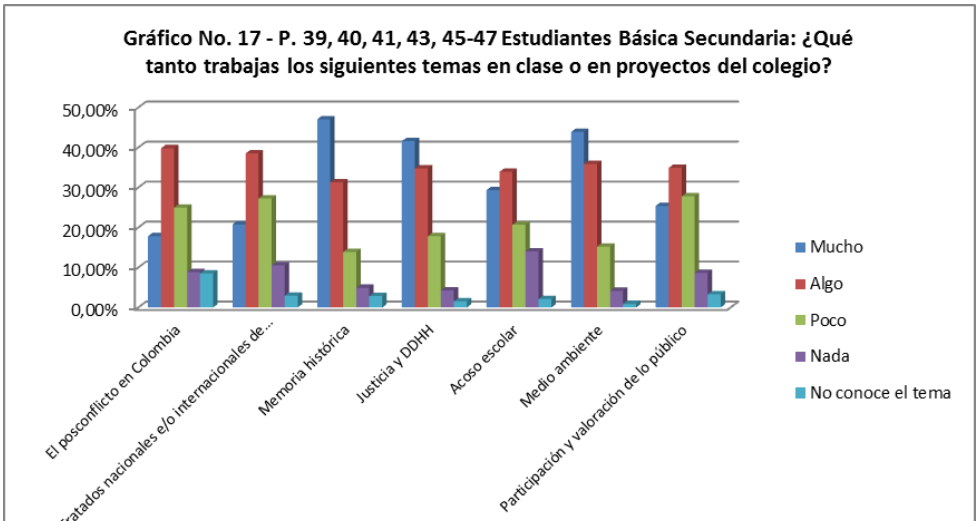
Como observamos en el gráfico No. 16, los niños y niñas de quinto grado abordan bastante los temas de derechos humanos y medio ambiente. Un 66,64% de encuestados afirmaron que trabajan *mucho* estos dos temas. La paz de Colombia, que hace parte de uno de los lineamientos más importantes de la Cátedra se trabaja *mucho* para el 37,66%, *algo* para el 30,07%, *poco* para un alto 22,30% y *nada* para el 4,57%. Quizás el dato más diciente es que el 5,39% de los estudiantes de quinto de primaria no conoce el tema.

Otra temática que trasciende la cátedra, y que posiblemente se encuentre fácilmente en la cotidianidad de los estudiantes es el acoso escolar, sobre el que se trabaja bastante poco y se tiene el mayor desconocimiento (8,78% de los estudiantes desconocen el tema): se trabaja *mucho* para el 34,73% de los estudiantes; *algo* para el 20,38%; *poco* para el 14,63%, y *nada* para un muy elevado 21,48% de los estudiantes. Recordemos aquí que el *bullying* parece estar bastante naturalizado en el contexto del clima escolar.

Por otra parte, llama la atención el desconocimiento de los temas de participación y ciudadanía. Después del desconocimiento sobre acoso escolar, está esta cifra, con un 8,50% de encuestados. Sin embargo, se puede afirmar que el tema es tratado regularmente con los niños de quinto de primaria, pues el

46,98% de encuestados afirmaron que se trabaja *mucho*, y el 24,86%, que se trabaja *algo*.

Al realizar un análisis de las respuestas según el sexo del encuestado, no encontramos diferencias sustanciales entre las respuestas de las niñas y las de los niños.

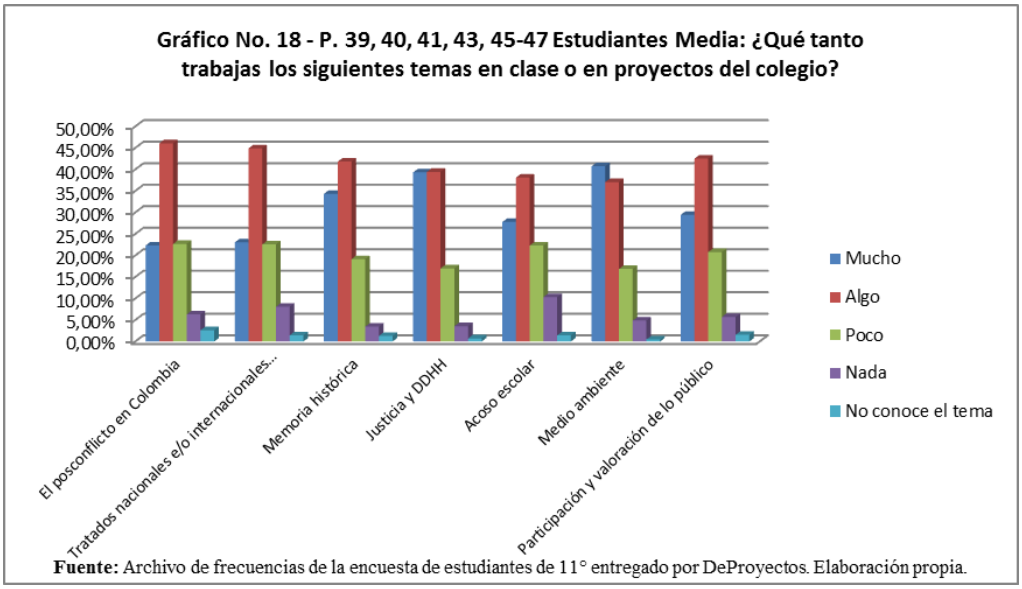


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

A los estudiantes de básica secundaria y de educación media se les formularon otras temáticas; sin embargo, hay varios aspectos que son comparables. Como se aprecia en el gráfico No. 17, los estudiantes de básica secundaria consideran en un 47,05% que trabajan *mucho* el tema de la memoria histórica, siendo el mayor porcentaje de respuesta (en este ítem hay una ligera diferencia entre las respuestas de las chicas y los chicos, pues ellas consideran que el tema se trabaja *mucho* en un 43,18% mientras ellos afirman que se trabaja *mucho* en un más alto 51,39%). Así mismo, como los estudiantes de primaria, el tema de medio ambiente se trabaja *mucho*, para el 43,87%; y con la misma tendencia que los niños de primaria, el tema del posconflicto en Colombia no se trabaja de manera profunda: apenas el 17,83% de los encuestados de noveno grado afirman que trabajan *mucho* en el colegio ese tema, aunque un alto 39,82% lo trabajan *algo* (siendo el porcentaje más alto en este ítem). Un alto 24,95% lo

trabaja *poco*, y un 8,86% no lo trabaja. Sin embargo, lo más preocupante es que un alto 8,53% no conoce el tema.

Un tema ampliamente trabajado es el de justicia y derechos humanos (un 41,58% lo trabaja *mucho* y un 34,79% lo trabaja *algo*); un relevante 45,04% de las estudiantes consideran que el tema se trabaja *mucho*, y un 37,67% de sus compañeros varones marcó esa opción, con lo que se marca una diferencia entre las respuestas desde la variable sexo de ocho puntos porcentuales. Por su parte falta trabajo, al igual que en primaria, en el tema de la participación y valoración de lo público. Por último, un tema que se considera clave en la paz, la convivencia y el clima escolar es el acoso escolar, sobre el cual el 14% de los encuestados de grado noveno no trabajan *nada*, siendo el porcentaje más alto en este ítem. En este ítem hay que resaltar que las chicas respondieron en un porcentaje sensiblemente mayor (33,05%) en comparación a los chicos (25,11%), que este tema se trabaja *mucho*, lo cual podría deberse a una mayor sensibilidad al respecto.

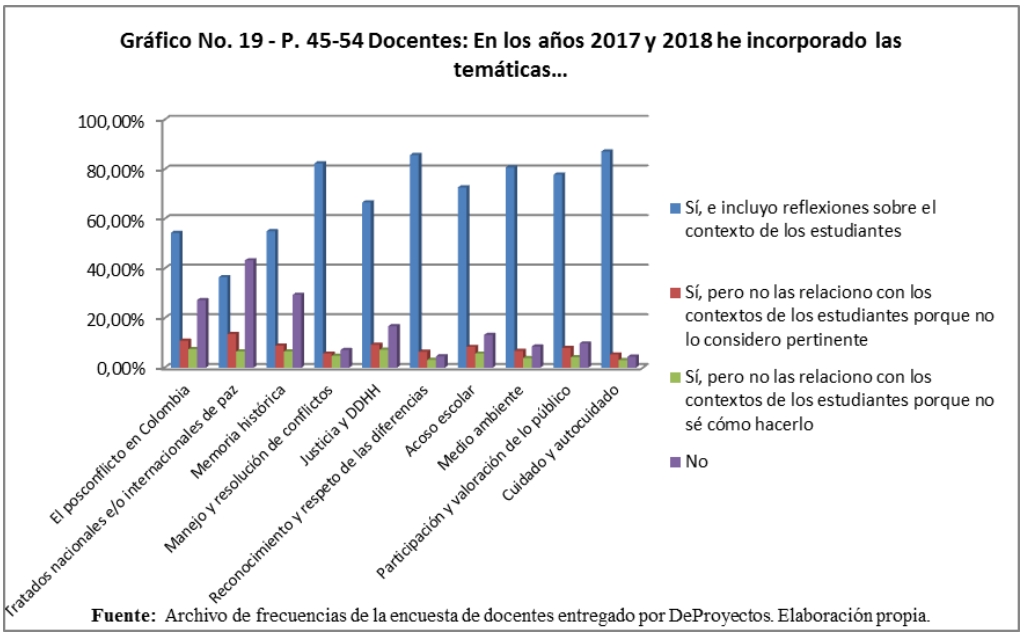


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Como observamos en el gráfico No. 18, los temas más manejados por los estudiantes de educación media son medio ambiente (*mucho*, para el 40,74% y *algo* para el 37,05%) y justicia y derechos humanos (*mucho*, para el 39,31% y *algo* para el 39,43%). En este tema, las adolescentes respondieron que se trabaja *mucho* en un alto 43,21% mientras que los varones respondieron la misma opción en un 35%. Memoria histórica sigue siendo una temática bastante trabajada por estos estudiantes. Sin embargo, al igual que los estudiantes de los demás niveles educativos, los jóvenes de media trabajan muy poco los temas relacionados con la paz en el contexto histórico colombiano. Sólo el 22,33% de los estudiantes consideran que trabajan *mucho* el tema en el colegio, aunque el 46,08% estima que lo trabaja *algo*. Un alto 6,29% afirma que no lo trabaja *nada*, y el 22,68% lo trabaja *poco*. El porcentaje de desconocimiento del tema, aunque no llega a los de desconocimiento temático de los otros grupos de estudiantes, es el más alto en las temáticas preguntadas en el formulario (2,61%). Se puede afirmar que sin importar que los estudiantes de undécimo trabajen *mucho* o *poco* estas temáticas, en general las conocen.

En la temática de tratados de paz nacionales e internacionales, las jóvenes respondieron que se trabaja *mucho* en un 27,37%, nueve puntos porcentuales más que los jóvenes de undécimo. Esto llama la atención, pues se trata de contenidos brindados a la generalidad del curso, por lo que las diferencias en las respuestas pueden estar indicando un mayor interés en este tema por parte de las adolescentes.

El acoso escolar, siguiendo la tendencia de los demás estudiantes, se aborda muy poco en los colegios, desde la vivencia de los estudiantes: un alto 10,33% de jóvenes de media manifiestan no trabajar el tema, ni en el aula de clase, ni en proyectos transversales.



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

A los maestros se les preguntó si incluían las temáticas relacionadas con la Cátedra de paz, independientemente del área que trabajan en el colegio y del nivel educativo en el que enseñan. Por lo tanto, teniendo en cuenta que hay temas muy especializados (como por ejemplo los tratados nacionales e internacionales de paz), hay varios de estos que no son adecuados para trabajarse en todos los niveles educativos y por parte de todas las áreas. No obstante, es llamativo que el porcentaje más bajo de respuesta en "sí, e incluyo reflexiones sobre el contexto de los estudiantes" sea del 36,54%, lo cual es bastante alto, a nuestro parecer (ver gráfico No. 19). Se trata justamente del tema de los tratados de paz. Los profesores manifiestan incorporar en un alto porcentaje (más del 80%), involucrando reflexiones relacionadas con la realidad de sus estudiantes, la mayoría de temas propuestos: el tema de cuidado y autocuidado es el más incorporado, con el 87,17% de encuestados; seguido del reconocimiento y respeto por las diferencias (85,74%), manejo y resolución de conflictos (82,35%), y medio ambiente (80,75%). Vale anotar que los tres primeros hacen parte de las competencias socioemocionales y ciudadanas que se espera incorporar en los estudiantes (ver apartado dedicado a esta categoría de análisis para una comparación con las respuestas de los estudiantes).

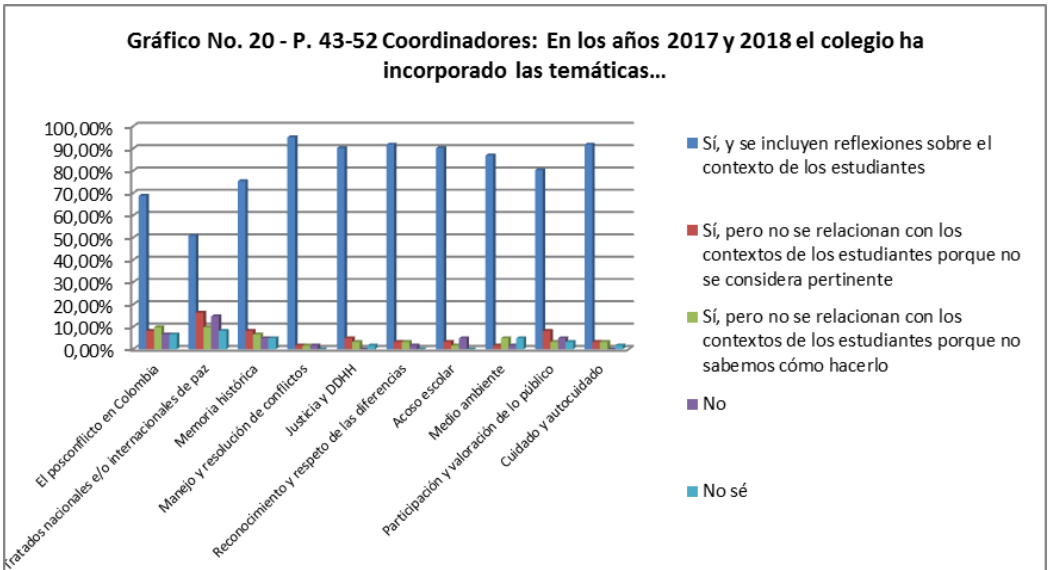
Resulta interesante que los estudiantes manifiesten un bajo nivel de trabajo acerca de la participación y valoración de lo público, y del acoso escolar, puesto que los maestros lo involucran en un alto porcentaje dentro de sus labores docentes: 77,90% y 72,73% respectivamente. No obstante, en el caso del acoso escolar es llamativo que un considerable 8,38% lo trabaje, pero considere que no se relaciona con el contexto de sus estudiantes. Otras temáticas que consideramos fácilmente relacionadas con las realidades de los estudiantes se trabajan sin establecer esta relación, con lo cual se pueden perder grandes oportunidades pedagógicas. Nos referimos especialmente al tema del posconflicto en Colombia, que se trabaja "sin contextualización" por parte de un 10,87% de los maestros encuestados; justicia y derechos humanos (9,27%), memoria histórica (8,91%) y participación y valoración de lo público (8,02%).

Sobre el tema del posconflicto en Colombia vale agregar que es uno de los que menos se trabaja por parte de los maestros encuestados. No lo trabaja el 27,27% de los encuestados, pero es importante resaltar que el 7,49% de los maestros sí lo trabaja aunque no lo relaciona con el contexto de sus estudiantes porque no sabe cómo hacerlo. Esto es importante porque es el mayor porcentaje en este ítem, que deja entrever un interés en incluir dentro del trabajo en el tema las múltiples realidades más cercanas a sus estudiantes. Al respecto, vale resaltar aquí dos observaciones realizadas en los ejercicios cualitativos. Durante el grupo focal interzonal conformado por maestras de básica primaria, ellas manifestaron la necesidad de "…fortalecer la formación docente en temas de paz puesto que el país lleva muchos años en medio del conflicto armado y se requieren bases sólidas que permitan enseñar a los niños y niñas sobre cómo construir paz desde la cotidianidad y el espacio educativo" (Informe Profesional de campo de DeProyectos). Decía una de las maestras:

> Sí, yo digo que, en este momento que estamos con la problemática de la paz, porque la paz como no se hace, ni es la palabra ¿no? sino es un proceso que se lleva. Pues la escuela debe ser como ese motor que así sea

> a nivel interno, proporcione el ambiente para que el niño sepa que es estar tranquilo, al menos las cinco horitas que este allá ¿no? porque con tanto conflicto que tiene en sus casas. Y me parece importante de que a los docentes también nos fortalezcan como ese proceso de lo de la paz, porque nosotros nacimos en la violencia y nacimos con la guerrilla y todo eso, entonces pues para muchas personas es como normal de que tantos muertos, de que tanto no sé qué. Entonces también darnos como herramientas para que a esos niños los empecemos a sacar de esos dilemas que se presentan (…). Entonces si es importante, y que en medio de que ese ambiente se mejore pal el niño, pero es muy difícil porque lo que dice la compañera el entorno desgraciadamente no nos favorece, no lo podemos sacar como si fuera, a una tacita de cristal y manejarlo ahí, entonces tenemos que pues, la sociedad dar pautas para que estás nuevas generaciones puedan pasar esa situación tan conflictiva que se está presentando. Y la parte pues académica es importante pero como dije anteriormente estamos formando son seres humanos para una sociedad, en donde ellos tienen que mirar cómo van a continuar, porque, así como estamos sobre todo en bachillerato, que uno ve que los niños ya no tienen valores, ya hacen lo que quieren y todo eso, pues se está dificultando, yo no veo realmente un horizonte así muy despejado para una familia como célula de una sociedad que este muy clara (Maestra, Primaria, Colegio 14, Localidad 14).

Por otra parte, al observar las respuestas brindadas por el grupo de encuestados conformado por coordinadores, el cubrimiento temático de Cátedra de paz en el colegio se torna mucho más amplio, como se evidencia en el gráfico No. 20. Esto se debe principalmente a que los coordinadores responden por todo lo que en el colegio se desarrolla y no por el trabajo individual de los docentes, que es lo que se explora en las respuestas de los formularios a maestros. Por lo tanto, los coordinadores ofrecen la sumatoria de los esfuerzos en el colegio, incluso en diferentes sedes, jornadas y niveles educativos.



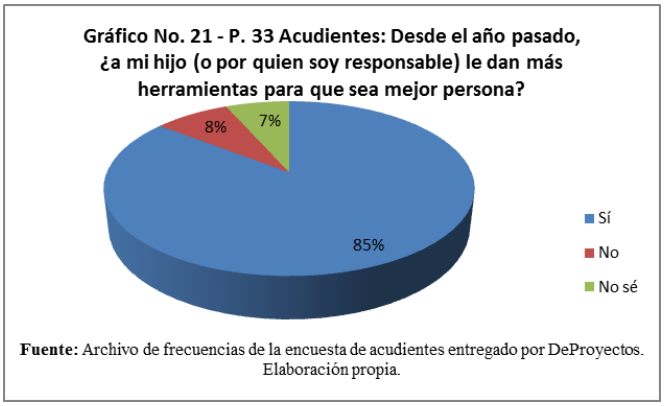
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

De esta manera, encontramos una alta incidencia del manejo de temáticas con incorporación de reflexiones acerca del contexto de los estudiantes. El 95,08% de los encuestados respondió que en el colegio se trabaja el manejo y resolución de conflictos involucrando el contexto; el 91,80% afirma que se trabaja el reconocimiento y respeto de las diferencias, y el cuidado y autocuidado en un mismo porcentaje; el 90,16% manifiesta que se trabaja la justicia y los derechos humanos, al igual que el tema del acoso escolar; el tema del medio ambiente es trabajado en los colegios, según el 86,89% de los coordinadores encuestados.

Un 80,33% afirma que la participación y valoración de lo público se aborda en el colegio de manera contextual con la realidad, aunque llama la atención que un alto 8,20% de los coordinadores asegure que el tema se trabaja, pero no se considera pertinente relacionarlo con el contexto de los estudiantes. Otros temas importantes que se trabajan sin involucrar el contexto son el posconflicto en Colombia y la memoria histórica, ambos con el mismo porcentaje anterior (8,20%).

El tema menos reconocido por los coordinadores, como parte del trabajo escolar, es el de los tratados nacionales y/o internacionales de paz, lo cual es

evidente también en las respuestas brindadas por estudiantes y maestros. En este caso, el 50,82% de coordinadores que respondieron la encuesta afirman que se trabaja en el colegio, con reflexiones sobre el contexto estudiantil (lo cual se considera alto); el 16,39 afirma que se trabaja pero sin dicho contexto pues no se considera pertinente; el 9,84% indica que se trabaja sin aludir al contexto porque no se sabe cómo hacerlo; un alto 14,75% afirma que no se trabaja ese tema, y un importante 8,20% no sabe (estos dos últimos datos son los más altos de cada ítem).



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

Ahora bien, a los acudientes se les indagó acerca de su percepción sobre las herramientas que el colegio brinda o no a su hijo para que sea mejor persona, considerando que las temáticas que hemos expuesto abarcan todo un espectro de conocimientos, información y habilidades para ser mejor persona. El gráfico No. 21 muestra que un 85,51% de los acudientes encuestados consideran que el colegio, desde el año 2017, ha brindado dichas herramientas. La respuesta negativa fue dada por el 7,85% y un muy cercano 6,64% afirma no saber.

Transversalización de la Cátedra de paz. En los casos en los que la Cátedra de paz se desarrolla como una materia, ésta se inscribe en general en el área de sociales, lo cual a veces limita el potencial para trabajar en proyectos que transversalicen las temáticas desde una perspectiva holística y, con mucha seguridad, más crítica. En este apartado presentamos diversas formas de asumir la Cátedra, de la forma como es vivida por diferentes actores escolares.

En el colegio No. 18, por ejemplo, el proceso de implementación de la Cátedra se encuentra en sus primeras fases, con la intención de integrarla al currículo en el área de ciencias sociales, de acuerdo con la entrevista brindada por la coordinadora de esta institución. Los maestros con quienes se conversó al respecto, no obstante, refieren un nivel de implementación un poco más adelantado, con la realización de varias actividades:

> Allí se están trabajando derechos humanos y pues de las actividades que les he visto a los compañeros de sociales, dentro de los proyectos de investigación que se manejan en la educación media, que ellos asisten en contra jornada. Entonces por lo menos yo estaba en la jornada de la tarde, los estudiantes ingresan allá a las 10 de la mañana, tienen su componente de educación media hasta las 12:30 y pues el núcleo para las materias común y corriente las tienen de 12:30 a 6:30. Los docentes, al igual que yo, tienen algunos proyectos de investigación asignados, y trabajan desde ellos allí. Y también pues dentro de sus actividades del área sociales tienen la semana de la paz, tienen foros, tienen varias actividades y desde convivencia también se trabaja (Maestra, Secundaria, Colegio 18, Localidad 8).

> Bueno la cátedra como tal se incluyó dentro del programa de sociales y dentro del proyecto de sociales, el proyecto de democracia también se hacen unos aportes al trabajo, entonces en las distintas actividades se plantean ejercicios que tienen que ver con el tema de la paz y el interior de la cátedra también, toda el área de sociales esta como que todo el tiempo repasando sobre el asunto en cada uno de esos temas, se ha hecho más bien como transversales, el tema de la paz, la cátedra (Maestro, Media, Colegio 18, Localidad 8).

Por su parte, el personerito[11] de básica primaria manifiesta que, respecto a las temáticas de la paz, en su colegio enseñan a resolver los conflictos pacíficamente en todas las asignaturas, lo cual denota una transversalidad —o al menos una percepción de la misma en un estudiante— en el manejo de las temáticas (nota personal de campo). Sin embargo, se trata más de la forma en que los maestros se involucran, ofreciendo quizás un saldo pedagógico, en el manejo de los conflictos cotidianos de los estudiantes:

[11] Algunos colegios tienen la figura del personerito en básica primaria, emulando el rol del personero escolar en este nivel.

> Pues, como tal, a nosotros nos han enseñado a resolver los conflictos de una manera pacíficamente en todas las asignaturas, por ejemplo, cuando estamos con diferentes profesores y hay un problema ellos siempre tratan de buscar la mejor solución que sea justa para todos y que sea justa para, por ejemplo, el que violó el manual de convivencia o haya infringido una leye [sic], por así decirlo (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8).

Caso diferente el que expresa un estudiante de noveno grado, quien sí aborda temáticas de Cátedra de paz, pero no le encuentra relación con su vida: “Pues el tema sí lo hemos visto, nos lo explican en la clase de ética, pero no lo interactuamos, no lo ponemos a funcionar en nuestra vida cotidiana” (Estudiante M, Grado 9^0, Colegio 18, Localidad 8).

Otro tipo de aplicación de la Cátedra lo brinda el colegio rural No. 16, que la ha incluido dentro de su trabajo con el modelo de Escuela Nueva Activa, sobre todo en el abordaje de la formación ciudadana (Informe Profesional de campo de DeProyectos, entrevista a maestra Colegio 16, Localidad 5). El desarrollo de las temáticas de la paz se lleva a cabo, además de lo observado sobre la participación ciudadana, a través de diferentes espacios, sobre los que se resalta la participación de diferentes sujetos escolares, como lo explica una maestra:

> Pues digamos que es un tema transversal, hasta el momento no tenemos una cátedra específica, digamos que hay, en este momento, un proyecto de la misma en apoyo con la Secretaría de Educación y el proyecto de convivencia y el plan institucional de convivencia, en donde uno de los ejes centrales es la cátedra de paz. Sin embargo, hay varios aspectos que se vienen trabajando dentro del desarrollo de las asignaturas y dentro del trabajo que se hace directamente desde orientación escolar: en escuelas de padres, en talleres particulares que se adelantan con los estudiantes y con los docentes (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

La mención de los acudientes también surgió a propósito de la implementación de la Cátedra en el colegio No. 14, así como la mención de diferentes proyectos transversales, caracterizados por la diversidad temática, lo cual es un gran acierto: "Si, nosotros pues lo de la paz más o menos se fija en una

forma transversal, se van involucrando los diferentes proyectos, ya sea PRAE, ya sea género, ya sea desde comunicación, entonces pues eso se maneja generalmente y se hacen talleres con padres de familia para las reuniones, para darles más orientación" (Maestra, Primaria, Colegio 14, Localidad 14).

Por su parte, el colegio No. 19, además de la incorporación de la Cátedra en las áreas más esperables, ha incluido abordajes mucho más personalizados e involucrando a todos los maestros con dirección de grupo, lo cual hace que los contenidos lleguen realmente a todos los estudiantes. En el caso de este colegio, se trata de los niveles de secundaria y media, por lo que haría falta un trabajo dirigido a los estudiantes de básica primaria e incluso de educación inicial. La orientadora explica:

> … el colegio desde que se implementó la política para la cátedra de la paz a través del consejo académico inicio el análisis del trabajo de esta cátedra en donde se le da principal importancia a través del área de Sociales pero obviamente es un trabajo que hacemos desde todas las áreas, es un trabajo transversal que además de lo que se esté programando y desarrollando desde esa área de Sociales también se realiza en otras actividades transversales que tiene el colegio como es el encuentro maestro – alumno y el seminario de Ética y Religión que son acciones que se desarrollan, los encuentros maestro – alumno cada quince días y los seminarios de Ética una vez a la semana (...) ...con todos los estudiantes de la secundaria desde sexto a once es el trabajo que hacen los directores de grupo con cada uno de sus cursos, pero aquí como estoy mencionando se tocan todos los temas transversales que tienen que ver con la vida escolar, con el clima institucional y con el clima y la dinámica de cada uno de los cursos, por eso está liderado por el director de grupo (Orientadora, Colegio 19, Localidad 16).

En sólo un caso fue manifiesto el interés de evaluar el reconocimiento y manejo de temáticas relacionadas con paz y convivencia. Se trata del colegio No. 21[12], cuyo trabajo con niños y niñas de educación inicial rescata el seguimiento y

[12] Este colegio, así como el No. 20, hizo parte de los reemplazos a la muestra principal de la indagación cualitativa de EERRP, y fue convocado a participar en los grupos focales interzonales de maestros.

la generación de interés (así sea a través de mecanismos de calificación) por parte de los niños y niñas, así como de sus acudientes.

> En el colegio si tenemos cinco aprendizajes para la vida, que son evaluables en todas las dimensiones y en todas las áreas, son cinco cosas que el niño debe ganar puntos para tener la nota completa. Entonces uno es aprender a respetar y en ese respetar está el aprender a tratar bien al otro, aprender a cuidar su cuerpo, puntualidad, todo lo que tiene que ver con uniforme y todo lo que tiene que tener con el cuidado del medio ambiente. Entonces desde preescolar les estamos diciendo "no, es que mire hay cinco puntos que tu papá y tú nos ayudan a tener y son fáciles desde que tu respetes, desde que tu cumplas" ¿sí? Y los otros ya son los cinco puntos de los aprendizajes de conocimiento, entonces eso hace que todas las áreas estemos tratando de que se formen como personas (Maestra, Educación inicial, Colegio 21, Localidad 4).

Por otra parte, en varios colegios se realizan eventos como un día para abordar el tema de la paz, en la IED No. 20, o un foro de convivencia (sobre el que en 2018 se realizará la cuarta versión), en la IED No. 17, en los que se convoca a la comunidad escolar, y también a otros actores. Los alcances de los eventos e iniciativas tienen una diferente valoración, incluso por personas del mismo colegio, como en el No. 17. Presentamos las observaciones de diferentes iniciativas, como cierre de esta sección, para que sean tenidas en cuenta como formas alternativas de abordar las temáticas relativas a la paz, el clima escolar y la convivencia:

> Allá lo más parecido a la Cátedra de la Paz es un día que se institucionalizó en el colegio, para hablar de eso, de la paz, pero eso, es un día institucionalizado, donde se hace una izada de bandera, donde se hace toda una sensibilización frente al tema, pero hasta ahí, digamos no es algo del día a día, digamos a mi modo de ver no es algo que atraviese el plan de estudios, ni currículo, ni la vida del colegio, esté de nombre, esté ahí nombrada, está ahí sugerida, pero no ha empezado a desarrollar (Maestro, Secundaria, Colegio 20, Localidad 7).

> Nos pasa igual, nos pasa exactamente igual, la pelota se la enviaron a Sociales, ellos han hecho esfuerzos, sus mayores esfuerzos en clase, pero como tal algo instaurado, yo no sé si ellos pongan al plan de estudios, creo que no, y tal cual izada de bandera, tal cual situación en la que el año pasado hubo algo bonito en un abrazatón y lo que le dijo las jornadas de

> conciliación, pero más allá de eso, hablar como tal de la paz, pues no ha trascendido, no es algo transversal como dijo el profe, no (Maestro, Secundaria, Colegio 17, Localidad 7)

> Los profesores del área de sociales, en el campo de pensamiento en sociales sé que tienen un proyecto en derechos humanos en todos los cursos y transversalmente pues lo trabajan en la asignatura de sociales y ética (…) en la jornada tarde hace cuatro años a raíz de fortalecer la convivencia y la paz como estrategia pedagógica se adelanta el foro de convivencia, el foro de convivencia anual y este año ya vamos a implementar el cuarto foro, con el cual se busca es tocar diferentes temáticas alrededor de la convivencia y la paz, y en ese foro pues participan los estudiantes, participan los padres de familia, participan los directivos docentes, los profesores y es algo que nos hemos sentido también apoyados por otras entidades (Coordinador, Colegio 17, Localidad 7).

Articulación de temas abordados en la Cátedra con iniciativas interinstitucionales. En algunas conversaciones encontramos que la Cátedra es fácilmente confundida con proyectos, estrategias o iniciativas de entidades mixtas, privadas o públicas que se llevan a cabo en el colegio. El caso más generalizado es el proyecto Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá, cuyo impacto favorable fue advertido desde la aplicación pasada del SISPED. En los colegios en los que no hay convenio para esta articulación, los maestros o coordinadores llaman la atención sobre la necesidad que tienen de implementarlo. Entre los colegios visitados, Hermes se desarrolla en los colegios No.13, No. 17, No. 18 y No. 19, en su mayoría en todos los niveles educativos. Aunque es un programa específico para la formación de conciliadores de conflictos entre los estudiantes, al preguntar por la Cátedra u otras iniciativas para la paz, la convivencia y el clima escolar, la experiencia con la Cámara de Comercio sale a relucir:

> … nosotros tenemos un programa de conciliación escolar que se llama HERMES, llego hace más o menos como unos 3 años, fantástico, ese asunto nos ha ayudado muchísimo porque los muchachos, se siguen yendo a los golpes pero en un nivel muchísimo más bajo, ahora dialogan un poquito más, HERMES está muy pendiente, ellos hacen jornadas de conciliación, y entonces yo tengo un conflicto directo con usted, lo cito, lo invito, charlamos allá, limamos asperezas, de pronto reconocemos la

> diferencia frente al otro, intentamos de alguna manera como limar esas cositas que están mal, y los problemas casi siempre mueren ahí, entonces eso nos ha ayudado bastante (Maestro, Secundaria, Colegio 17, Localidad 7).
>
> Perdóname, hay algo, en el colegio hay una cosa, es que la profe se hizo acordar de algo, en el colegio hay un programa que se llama Hermes y es interesante porque lo lideran los chicos de 8º, es algo que empezó con los chicos de 7º y en este momento vienen los de 8º, hemos decidido se va a sostener en el tiempo que los chicos van avanzando y es interesante porque se hace en la jornada de conciliación que los muchachos acuden y los chicos van y se sientan en la biblioteca y dialogan y hay un mediador y el chico mediador ha recibido toda la capacitación, ese tipo de ejercicios también han aportado al desarrollo digamos de la cátedra y de esos procesos entorno a la paz (Maestro, Media, Colegio 18, Localidad 8).

Además de este proyecto, la entidad SURA ofrece un programa sobre convivencia, competencias socioemocionales y educación sexual para pre-escolar y primaria denominado Félix y Susana, que de acuerdo con las conversaciones llevadas a cabo, se aplica al menos en los colegios No. 14 y No. 16.

Respecto a alianzas con entidades públicas para abordar cuestiones relacionadas con el manejo de estas temáticas, el colegio No. 13 refirió el trabajo en educación sexual llevado a cabo con la Casa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (nota personal de campo), y el colegio No. 15 mencionó el proyecto Civinautas, desarrollado por el Instituto de Patrimonio Distrital. Es importante mencionar aquí que una maestra del colegio No. 13 resaltó la articulación que algunos profesores de su institución, quienes están cursando maestrías, realizan entre sus investigaciones académicas y su quehacer docente.

Competencias socioemocionales y ciudadanas

El fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas es uno de los principales elementos que conforman toda la línea estratégica que nos ocupa. En la presente fase del SISPED, debido en parte a la reorganización dentro

del PSE, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas se encuentra dentro de los objetivos de la línea EERRP, por lo cual incorporamos esta categoría como una de las principales, superando el estatus de categoría emergente, que tuvo en la fase anterior de la indagación. Hay que resaltar además que esta es una de las categorías clave que relaciona la política educativa relacionada con la paz y la reconciliación con la política educativa prioritaria de fortalecimiento de la calidad educativa: "…la calidad desde una mirada que integra los distintos saberes de la vida, introduciendo las competencias socioemocionales como un propósito formativo" (SED, 2017: 18).

Acerca de las competencias socioemocionales y ciudadanas se preguntó a través de la encuesta —tanto a estudiantes como a acudientes—, los grupos focales —únicamente a estudiantes — y la entrevista. Así, esta categoría no fue indagada a los maestros, y sólo a los coordinadores u orientadoras quienes conversaron en la entrevista.

Esta indagación permitió dar cuenta de varios aspectos importantes acerca del trabajo escolar sobre las competencias socioemocionales y ciudadanas. En general, podemos encontrar cuatro grandes aspectos: la concepción de la ciudadanía; ejercicios del colegio dirigidos al fortalecimiento de las competencias; la vivencia de la diferencia y la discriminación; y en sí mismas, las competencias socioemocionales que tienen los estudiantes en los colegios que hicieron parte del estudio.

La concepción de la ciudadanía y las competencias ciudadanas desde los contextos escolares. Este elemento es medular en la actual política pública distrital, no solo educativa, sino en general[13]. Sin embargo, en las indagaciones cualitativas, que tienen como característica ser muy flexibles y poco dirigidas, los temas de ciudadanía y competencias ciudadanas no surgieron. Tan sólo en una

[13] Otro concepto relacionado, el de cultura ciudadana, es abordado en la sección de este documento dedicado a la categoría de convivencia escolar.

conversación con la coordinadora del colegio No. 18 hubo una alusión a las competencias ciudadanas, diferenciadas de las competencias socioemocionales (que, como veremos en este apartado general, tuvo mucho desarrollo); se trata de la inserción en el currículo de manera transversal estas competencias, en el marco del proyecto institucional de convivencia, ejercicio que lleva aproximadamente tres años y medio de desarrollo (Coordinadora, Colegio 18, Localidad 8).

Esta misma ausencia de información respecto a un tema tan importante en el PSE da cuenta de una posible baja efectividad en la comunicación a los colegios sobre aspectos determinantes y básicos del Plan. Tanto en este punto como en el desarrollo de la Cátedra de paz, cuyo enfoque es justamente de cultura ciudadana, no parece haber una real apropiación por parte de los docentes y directivas, de los conceptos de ciudadanía, competencias ciudadanas y cultura ciudadana.

Abordajes escolares sobre competencias socioemocionales y ciudadanas. En todos los colegios están al tanto de la importancia del fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas en los estudiantes. Esto, no sólo como parte de la formación que se ofrece en los colegios —que cada vez es más "integral"—, sino (y quizás especialmente) como una estrategia para manejar las condiciones escolares para la convivencia de la comunidad educativa. En este apartado presentamos algunas de las estrategias (en general no curricularizadas) utilizadas en varios colegios para trabajar estas competencias que en general se abordan transversalmente en diferentes áreas o proyectos específicos.

En los colegios No. 18 y No. 19, como un elemento importante para hacer del fortalecimiento de estas competencias un ejercicio cotidiano, se destacó el trabajo en las direcciones de grupo (Informes Profesionales de campo de DeProyectos), involucrando así a una gran parte de los maestros. Es claro para la

orientadora del colegio No. 19, por ejemplo, que ampliar la confianza, a través de la disposición de todo el cuerpo docente, es un elemento crucial en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, e incluso en la salud emocional de todos los estudiantes:

> … también sabemos que a veces los niños no desarrollan la misma confianza con el director de grupo como con el de Matemática, como con el de Educación Física, no interesa, o con la orientadora, pero o sea no nos interesa que sea x o y, exacto que sea exclusivamente “ay que la orientadora es la que siempre todos le tienen confianza” no, eso no ocurre, eso no es verdad en un 100%, sino que se genere la confianza con el docente que sea, de tal manera que el chico se sienta escuchado y apoyado en un momento dado por alguien adulto dentro de la institución, siempre, no importa quién sea, ni de qué estamento sea, pero que pueda encontrar ese respaldo, entonces todos nosotros tratamos como de generar esa empatía con nuestros chicos para que ellos tengan esa confianza de expresar qué están sintiendo y qué les está pasando. Lo otro que también es innegable es que los directores de grupo aprenden a conocer más sus muchachos, entonces ellos a mí me dicen, ellos dicen, “Rosita he notado a tal estudiante cambiado, lo encuentro, últimamente lo veo muy silencioso o a tal persona la veo muy triste” entonces también esa parte de observación que es muy valiosa en los profesores que están con los niños en el aula todo el tiempo nos permiten información para poder abordar situaciones emocionales que puedan estar afectando a los niños. Lo que pretendemos es que cada estudiante independientemente de su temperamento de que sea más extrovertido o más tímido, siempre encuentre en el colegio el poder desarrollar mayor confianza con alguien a quién él en algún momento le pueda contar toda esa parte emocional como apoyo" (Orientadora, Colegio 19, Localidad 16).

Estos esfuerzos de cada uno de los maestros de este colegio son valorados. En pocas conversaciones con acudientes de los siete colegios salió a relucir la importancia de este acompañamiento tan cercano. Sin embargo, justo en el colegio No. 19 encontramos la siguiente experiencia, que da cuenta del alto involucramiento que tienen los docentes y directivos del colegio con la salud emocional de sus estudiantes:

> … este año especialmente tuve un caso con mi hijo, el de décimo lo tuvo en un bajonazo emocional bárbaro, entonces él me dijo que él quería

> desertar del colegio porque él en ese momento no se hallaba y llegaba llorando, y estaba estresado, entonces nosotros estuvimos, bueno, y la trabajadora social, los profesores, los profesores, todos nos llamaron, bueno vamos a mirar qué pasa, si es que lo están molestando, comenzaron a hacerle el seguimiento, lo llamaban aparte, entonces, la trabajadora social, me parecía lo que hablaba ahorita, me parecía excelente, le decía, vamos a mirar, vamos a trabajarle la parte emocional que es lo primordial (…) Porque ella le hizo el seguimiento y me dijo, vámonos a trabajar mamá, o sea vamos a primero a enfocarnos, no en notas ni nada de eso, porque él puede levantar notas, es un chico muy pilo y si se lo propone, pero nos interesa tener una persona emocionalmente estable, porque eso es lo que vamos a entregarle a la sociedad, entonces vamos a trabajar en sus emociones, vamos a trabajar en su personalidad, y el seguimiento que le han hecho hasta el día de hoy (Acudiente F, Est. Secundaria, Colegio 19, Localidad 16).

El acompañamiento cercano y el trabajo entre todos los docentes también fue un aspecto expuesto como importante por parte de la orientadora del colegio No. 13. El grado de confianza entre estudiantes y maestros parece ser bastante alto:

> El [colegio No. 13] se caracteriza porque los chicos te hablan, te comentan, si ellos están angustiados por algo ellos te dicen, ellos se acercan y digamos que esa es una competencia socio emocional bien grande, la comunicativa, el poder socializar sus emociones y poderlas verbalizar y compartirlas, y de pronto como decir oiga yo sí necesito ayuda ¿sí? Es un trabajo conjunto con los docentes (Orientadora, Colegio 13, Localidad 4).

Esta orientadora, además, ofreció una crítica interesante respecto a la evaluación tradicional, enfocada en el aspecto académico de los estudiantes. Ella reconoce las particularidades de los estudiantes (cuestión facilitada por el tamaño del colegio y el alto grado de conocimiento de las condiciones socioeconómicas y culturales de cada individuo), y resalta la incapacidad de las pruebas estandarizadas para comprender dichas particularidades[14]. Además, reflexiona

[14] Al respecto, hay que anotar que existen las Pruebas Ser, diseñadas en la administración anterior —Bogotá Humana, 2012-2016— para medir capacidades ciudadanas (dentro de las cuales pueden encontrarse algunas competencias socioemocionales), el bienestar físico y competencias artísticas de los estudiantes, y aplicadas entre 2014 y 2015 (Ver https://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/pruebas-ser-los-retos-de-la-educacion-publica-de-bogota). La actual administración ha rediseñado esta prueba, pero aún no hay resultados de este proceso.

acerca de las exigencias sobre los maestros para que muestren resultados positivos —o, más exactamente, competitivos— en pruebas en las que, por dichas condiciones, sus estudiantes no alcanzan altos puntajes.

La coordinadora del colegio No. 18, en la entrevista realizada, afirmó que además del manejo en las direcciones de grupo, “en casos específicos [los problemas basados en conflictos que involucran lo socioemocional] son tratados en el programa de mediación y conciliación, en este cuando hay situaciones conflictivas se da prioridad a casos con afectación emocional, este proceso también está apoyado por la orientación escolar” (Informe Profesional de campo de DeProyectos). En este caso, parece haber un “saldo pedagógico” en el tratamiento de los casos conflictivos, para involucrar habilidades, competencias y capacidades que en situaciones futuras puedan ser aplicados por los estudiantes. La incorporación de estas habilidades está bastante presente en al menos los estudiantes de básica primaria; en el grupo focal hubo varias alusiones a diferentes estrategias para el conocimiento y aplicación de tales competencias. Un niño lo explica:

> Pues en verdad, nosotros lo hemos trabajado mucho en competencias ciudadanas con la profe Yaneth, ya que ella nos ha realizado talleres sobre controlar nuestras emociones y aprender a controlarnos, por ejemplo, hace poquito nos hizo un cuento que se llamaba La rabia de Benjamín y nos lo leyó a viva voz y nos puso un taller sobre la rabia y la furia, ese taller nosotros teníamos que responderlos conforme a las preguntas y también conforme la historia, después vino otro taller, parecido al de La rabia de Benjamín, solo que nos pedía ante unos casos, reconocer si la persona estaba excluida o fue excluido injustamente o no fue excluido. Otra es que a veces nosotros antes de empezar a hablar con alguien tratamos, por ejemplo, de analizar cómo se siente para ver qué palabras utilizar si por ejemplo son palabras: ‘Hola amiguis’ o como todo, por ejemplo, si está serio y uno le puede preguntar: ‘Hola, ¿te sientes bien?’ Por ejemplo, algo así. Y también nos ha enseñado la profe a saber evaluar nuestras condiciones, por ejemplo, si estamos aptos para hablar con alguien o, por ejemplo, si estamos muy agresivos o enojados con algo que no nos permitirá reaccionar de una manera positiva (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8).

En el colegio rural No. 16, además de la transversalización y orientación, han incluido dentro de un ajuste curricular “de manera explícita temas como afectividad, cuidado del otro, comunicación y trabajo en equipo” (Informe Profesional de campo de DeProyectos).Por su parte, en el colegio No. 17, desde la coordinación de convivencia, se ha diseñado una metodología de trabajo con los niños y las niñas que ha permitido hacer conscientes a los estudiantes de sus propias emociones y cómo les afectan a ellos y a los demás, y a ganar en su autocontrol. Respecto a los beneficios del taller y sus características, el coordinador de convivencia explica:

> … los talleres nacen partiendo de una dinámica que es el reconocimiento de la cara de las personas al interior de la institución, sean estudiantes, padres de familia, directivos docentes, profesores, los mismos directores de grupo, la pregunta es parte ¿cuál es la cara que más le llama la atención a los niños aquí en el colegio? ya sea porque le afecte negativamente o positivamente, por ejemplo la portera, la rectora, entonces algunos niños dibujan por ejemplo una cara y dicen que es la rectora pero la manejan, digamos la cara de la imagen es una cara amable, sonriente o del vigilante o la vigilante que la ven brava por ejemplo, eso se hace con el fin de percibir el clima escolar, ¿cómo nos ven las otras personas llámese padres de familia o los mismos niños? porque eso hace que el niño esté o muy aburrido o muy contento dentro del ambiente escolar o qué nivel de desconfianza le tiene al moverse por el patio, ir al baño, si le asusta ¿cierto? Entonces frente a ese taller pues se habla de los diferentes estados emocionales que tenemos los seres humanos y que tienen una raíz, entonces uno empieza a hablarle a los niños, a las personas sobre encontrar cuál es la causa, cuáles son esas emociones que me producen a diario estar por ejemplo en un ambiente como este, si me produce miedo, si me produce alegría, si me produce confianza, si me produce esperanza, porque esas son como las categorías de las emociones que manejamos los seres humanos y a raíz de eso ¿qué hemos logrado? Pues que los niños se hagan conscientes de que frente a una problemática en el salón de clase, como que se rapen un lápiz, pues enseñarles a que sean conscientes de que las emociones se pueden controlar, que hay que tener un dominio emocional… (Coordinador, Colegio 17, Localidad 7).

El coordinador agrega que este tipo de experiencias aporta también en el manejo emocional en la relación de los directivos docentes y maestros con los padres y madres de familia (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

Hay, por lo demás, un énfasis particular de la política pública educativa en las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación media, de cara a la preparación para la vida después del ciclo escolar. En concordancia con este énfasis, en la indagación cualitativa del CET, en lo relacionado a la categoría Diversificación de la educación media, se dio cuenta de cursos de profundización para el fortalecimiento de competencias socioemocionales dirigidos a los estudiantes de este nivel educativo en algunos colegios (Correa, J., 2018: 117).

Competencias socioemocionales. Si bien no hubo una indagación específica sobre cada una de las competencias socioemocionales y ciudadanas, tanto en la encuesta como en los grupos focales se buscó indagar acerca de contenidos generales que pueden abordarse en el colegio, por una parte, y de las diversas formas en la que los niños, niñas y adolescentes afrontan las situaciones en las que se ven afectadas sus emociones y las de sus compañeros, por otra.

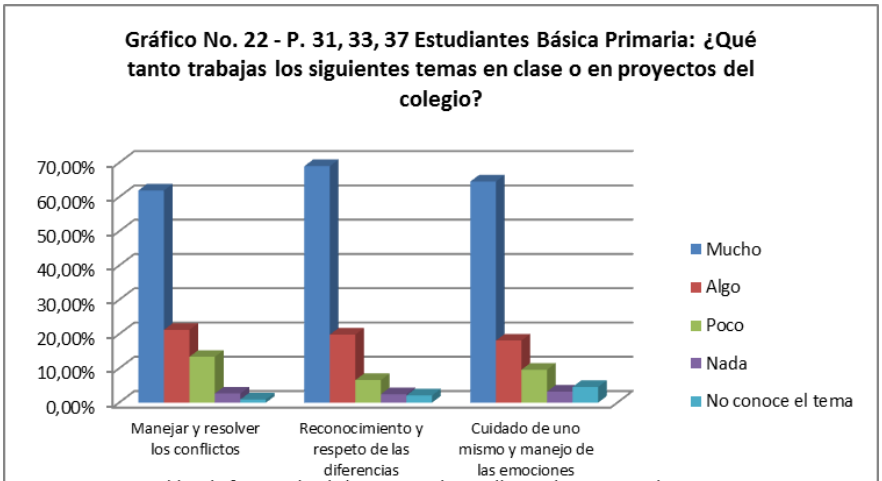
Un elemento sensible para este análisis, por el gran volumen de información que arrojó en las diferentes técnicas cualitativas y la complejidad de las vivencias, experiencias y reflexiones en general, es el del reconocimiento y respeto de las diferencias entre las personas —y la discriminación, como asunto íntimamente relacionado—. Por ello, introducimos en los análisis cuantitativos respectivos a estos temas algunas voces que consideramos recogen de manera importante las experiencias en los contextos escolares. Dado que la información cuantitativa se presenta por niveles escolares, es pertinente aquí anotar que en general en los colegios la mayoría de sujetos (desde los directivos docentes hasta los acudientes) aseguran que es alto el respeto a las diferencias y que no existe discriminación de ningún tipo. Sin embargo, fue recurrente la aceptación de la existencia de apodos relacionados con la pertenencia étnico-racial, explicaciones sobre la marginación de algunos niños por “resentimientos sociales”, algunos grados de incomprensión respecto a orientaciones sexuales diversas, o de tratamientos diferenciadores por parte de algunos maestros y estudiantes con

referencia al género, lo cual da cuenta de prácticas cotidianas muy arraigadas que deben ser abordadas como una realidad palpable en la vivencia de los colegios, y manejarse en consecuencia. Un maestro expone un análisis crítico al preguntársele acerca del reconocimiento a la diferencia:

> Yo creo que el tema de la diferencia no solo en el colegio sino en general es bastante complejo porque la mayoría de la gente, digamos que trata de respetar la diferencia ante el público, es decir, demostrar ser una persona tolerante, una persona que comprende, una persona que acepta a todo el mundo, pero en momentos críticos sale a relucir nuevamente el prejuicio, sale nuevamente las cuestiones. Entonces por ejemplo en un salón, nosotros tenemos casos de niños afro que son pues digamos que son muy, muy poquitos con respecto al resto de la población y pues digamos que el trato es muy cordial, hasta que surge una pelea y entonces surge el ¡negro! como un insulto, y uno dice pero, y por qué tienen que utilizarlo como un insulto ¿sí? O si de pronto hay algún niño o niña con una orientación sexual diferente a la heterosexual, entonces es lo mismo, entonces el niño si es *gay*, mientras tanto y estamos bien no pasa nada, pero al momento de una pelea: “ay, es que usted”, y empiezan con los términos peyorativos con respecto al tema. Entonces uno dice sigue habiendo bastante prejuicio, bastante, digamos que bastante, cómo decirlo, si como ese prejuicio hacia cierto tipo de población que es complicado (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

Con esta premisa acerca de la complejidad respecto al respeto a las diferencias, más allá de la tolerancia, presentamos a continuación los resultados cuantitativos de la indagación sobre algunas de las competencias socioemocionales.

Respecto al grado en el que los estudiantes trabajan en el colegio (mediante trabajos en clase o proyectos transversales, entre otras posibles estrategias) competencias relacionadas con la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento y respeto de las diferencias, el cuidado y autocuidado, y el manejo de las emociones, tenemos:



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

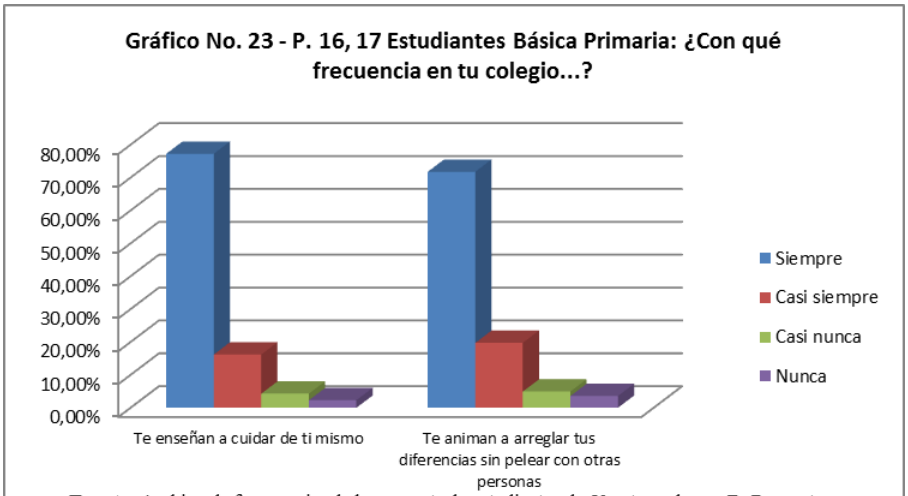
En el gráfico No. 22 se observa que los estudiantes de quinto de primaria trabajan bastante todos los temas mencionados, en espacios ofrecidos en el colegio. Lo hacen con mayor intensidad en el tema de reconocimiento y respeto de las diferencias, en el cual un 69,01% trabaja *mucho*, y *algo* un 19,84%. Sin embargo, hay un 2,10% (lo cual es bajo) que dice no conocer el tema. Un estudiante de quinto de primaria da cuenta de la afortunada incorporación de este respeto en el colegio en el que él está: "… ya que yo tengo otra religión además de la católica, entonces yo me he sentido muy cómodo porque jamás me han juzgado sobre eso, y entonces me gusta mucho que en este colegio se acepten unos a otros sin importar nada, porque todos somos humanos entonces nadie es diferente a nadie" (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8). En este nivel educativo encontramos algunos ejemplos muy positivos respecto a la inclusión de niños y niñas con diferentes tipos de discapacidad[15], como el siguiente, expuesto por una madre, refiriéndose a la inclusión de una niña con cierto nivel de discapacidad por Síndrome de Down:

[15] Es indispensable aquí anotar un llamado de atención importante por parte de varios maestros y maestras, en especial del nivel de básica primaria, que es en el que pueden estar llegando más niños y niñas de inclusión con discapacidad: "…las profes de primaria se quejan de la falta de apoyo cuando un niño tiene alguna dificultad cognitiva que amerita que se focalice para desarrollar con el niño algún tipo de actividades y uno ve que ese niño va pasando de un grado a otro es con las mismas dificultades y esas dificultades van a llegar es bachillerato y puede que el niño siga o definitivamente sea excluido de la escuela y que nosotros no lo conozcamos, pero en lo posible yo sé que las profesoras lo hacen hasta donde ellas pueden, pero sí falta mucho apoyo a nivel psicológico y de terapias" (Coordinador, Colegio 17, Localidad 7).

> … que ellos estaban haciendo la inclusión con una niña en quinto, y que la profesora los llamaba y les decía, les dijo a ellos, que no le tenían que faltar al respeto, si no que la tenían que ver con la misma, porque ella tenía la misma capacidad que todos ellos, que, o sea que los llamaba que al contrario la vieran como una persona (Acudiente F, Est. Primaria, Colegio 19, Localidad 16).

Volviendo al Gráfico No. 22, el tema de manejo y resolución de conflictos es el menos trabajado, aunque no por mucha diferencia con los demás: un 61,88% de los niños y niñas de primaria lo trabaja *mucho*, aunque llama la atención que un considerable 13,35% considere que lo trabaja *poco*. No obstante, sólo el 0,91% afirma que no conoce este tema. Ahora bien, el tema enfocado justamente en el autocuidado y manejo de las emociones se trabaja *poco* para el 9,60% de los estudiantes encuestados y *nada* para el 3,20%; mientras que un importante 4,57% dice no conocer el tema.

Esto contrasta con la respuesta brindada a la pregunta sobre la frecuencia que en el colegio le enseñan a cuidar de sí mismo (ver gráfico No. 23): un más bajo 2,29% afirma que *nunca* lo hacen. Por el contrario, un alto 77,24% manifiesta que *siempre* le enseñan a cuidar de sí mismo. Al respecto, hay que tener en cuenta que las preguntas se dirigían a aspectos diferentes del aprendizaje: en las anteriores se indaga acerca del trabajo sobre un tema, y en estas se indaga acerca de cuánto le enseñan. Por lo mismo, es interesante el contraste entre la respuesta anterior acerca del manejo y resolución de conflictos, con la de si en el colegio lo animan a arreglar sus diferencias sin pelear: un más alto 71,76% afirma que *siempre* lo animan; un 19,74% que *casi siempre*; un 4,94% que *casi nunca*, y un 3,56% que *nunca*.



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

El análisis cruzado con la variable sexo no arroja grandes diferencias entre lo que los niños y las niñas responden; sólo hay una ligera tendencia en las niñas a que se trabajan *mucho* los temas, lo cual se equilibra un poco con la respuesta *algo*. Por ejemplo, las niñas dicen trabajar *mucho* el tema del manejo y resolución de conflictos, en un 64,58%, mientras que los niños responden esto en un 59,19%, pero a la respuesta *algo*, ellas responden en un 20% y ellos en un 22,40%. Respecto al reconocimiento y respeto de las diferencias, las niñas de primaria aumentan un poco la diferencia, pues el porcentaje en su respuesta de que trabajan *mucho* ese tema, es de 73,57%, mientras los chicos lo hacen en un 64,48%, lo que los separa en casi diez puntos porcentuales, mientras que en la respuesta *algo* los chicos marcaron esta opción un poco más que las chicas (ellas trabajan *algo* el tema en un 18,89% y ellos en un 20,76%). Y en lo correspondiente al tema de cuidado y autocuidado, se mantiene alta la diferencia entre niñas y niños en la respuesta *mucho*: ellas en un 68,99% y ellos en un 60,10%, aunque los niños lo trabajan *algo* en un 22,04% y las niñas en un 14,12%. Respecto a las respuestas del espectro negativos (poco, nada, no conoce el tema), ellos y ellas tienen respuestas muy similares.

Por su parte, respecto a la frecuencia en la que en el colegio les enseñan a niños y niñas a saber cuidarse y les animan a arreglar las diferencias sin pelear —es decir, resolver los conflictos—, el análisis cuantitativo no arrojó diferencias sustanciales en las respuestas de niñas y niños respecto al saber cuidarse; mientras que en la resolución de conflictos hay una diferencia de cinco puntos porcentuales, más positiva para las niñas que para los niños: ellas respondieron en un 74% que *siempre* las impulsan a resolver conflictos, y ellos que en un 69%, respuestas que se equilibran en la respuesta *casi siempre*: los niños en un 22% y las niñas en un 17% (Correa, L., 2018: 56).

Respecto a la vivencia concreta de las niñas en los colegios, una chica de quinto de primaria denunció una práctica diferenciadora que de manera negativa reproduce ciertos roles de género:

> Pues realmente en el salón nadie es discriminado, pero hay algo que sí es como que me llama mucho la atención, que en educación física ponen a correr menos a las mujeres que a los hombres, porque hay una línea que es blanca y la amarilla y la amarilla es mucho más corta, entonces los profesores hacen que las niñas corran menos y que los niños corran más y también cuando se trata del fútbol discriminan más a las chicas (Estudiante F, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8).

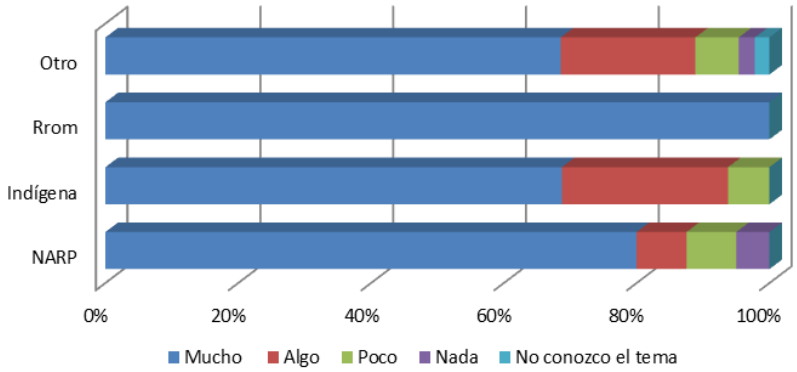
Hay, por otro lado, una mirada muy crítica respecto a la realidad de los colegios rurales y el trabajo que implica educar a niñas y niños en un contexto de marcado machismo y patriarcado. Este es un elemento muy importante de diferencia entre los colegios rurales y urbanos de la muestra, y hay que anotar que sólo una de las personas del colegio rural No. 16 reparó en este aspecto. Al preguntarle acerca de las diferencias en su colegio, ella, quien es la orientadora, compartió la siguiente reflexión:

> Pues digamos que nosotros podríamos decir que, entre comillas, tenemos en las instituciones una población muy homogénea, es decir la mayoría de nuestros niños y niñas están en las mismas condiciones físicas, socioeconómicas, culturales, sexuales. Pero digamos que en algunas

> circunstancias sí se presentan, la más fuerte es la de género ¿no? Y es una cosa que hemos venido trabajando digamos que arduamente pero que aún se sigue presentando y es el tema del machismo por la región, nosotros estamos trabajando con población 100% campesina y el tema del machismo es una cosa cultural que para ser transformado tendrá que pasar por muchas generaciones pero que creemos que poco a poco hemos ido alimentando como esa necesidad de equidad e igualdad entre hombres y mujeres, diría yo que es como la más significativa, y pues es un trabajo de hacer conciencia, es un trabajo de aprovechar algunas fechas de celebraciones o conmemoraciones para hacer caer en cuenta tanto a los padres de familia como a los chicos de que necesitamos trabajar por la equidad e igualdad de género (Orientadora, Colegio 16, Localidad 5).

Volviendo a la encuesta y al trabajo en reconocimiento de las diferencias, un análisis cruzado con la variable etnia revela diferencias más perceptibles.

Gráfico No. 24 - P. 33 Estudiantes Básica Primaria según etnia: ¿Qué tanto trabajas el reconocimiento y el respeto a las diferencias en clase o en proyectos del colegio?



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

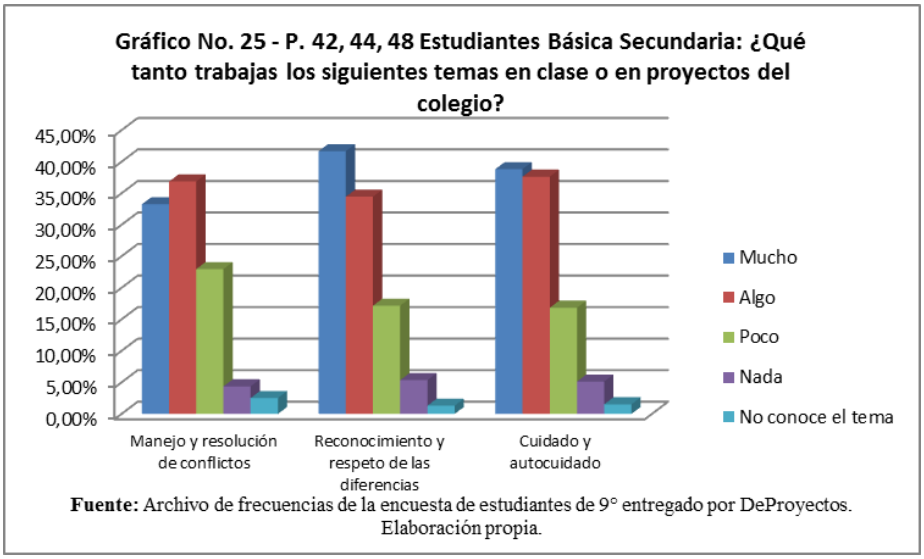
En el gráfico No. 24 observamos que el grupo de niños y niñas negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros – NARP trabajan *mucho* el tema del respeto a las diferencias en su colegio en un 80%, once puntos porcentuales más que los niños y niñas indígenas (68,75% de respuesta en *mucho*) y que los estudiantes que marcaron *otro* en reconocimiento étnico (68,56% de respuesta en

mucho)[16]. Se observan varias cuestiones interesantes: en primer lugar, hay que anotar que quizás exista mayor sensibilización respecto al respeto a la diferencia en los colegios actualmente gracias a avances en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos específicamente, y que los estudiantes NARP estén bastante conscientes de ello; aquí valdría remarcar que lo esperable es que todos los estudiantes, sin distinción étnica, valoren de igual manera las diferencias. En segundo lugar, existe una similitud en las respuestas brindadas por niños y niñas indígenas y en las de los niños y niñas de otro grupo. Por otra parte, la respuesta *algo* es la que más presenta variabilidad: los NARP responden esta opción en un bajo 7,50%, los indígenas en un muy relevante 25% y los demás en un 20,25%; sin embargo, con esta respuesta podemos observar que los indígenas son quienes más están en el espectro positivo general de esta pregunta, con un 93,75% de respuestas en *mucho* y *algo*, mientras que NARP y otros están entre el 87,50% y el 88,81% respectivamente. Por último, y respecto al espectro negativo de respuestas, hay que resaltar que aunque tienen la mayoría de respuestas en *mucho*, los NARP también la tienen en *nada* (5%), lo que refuerza la hipótesis de una mayor consciencia respecto a la comprensión de las diferencias; además, los niños y niñas quienes respondieron *otro* en pertenencia étnica, respondieron en un bajo 2,21% que no conocen el tema, pero ningún estudiante NARP, indígena o Rrom marcó esta opción.

A las mismas preguntas, los estudiantes encuestados de básica secundaria respondieron en un 41,68% que trabajan *mucho* el respeto y reconocimiento de las diferencias; en un 38,84% trabajan *mucho* el cuidado y autocuidado, y en un 33,26% trabajan *mucho* el manejo y resolución de conflictos (ver gráfico No. 25, más abajo). De acuerdo con estos estudiantes de grado noveno, los temas no se trabajan *nada* en un porcentaje mayor al que manifestaron los estudiantes de quinto de primaria: 4,38% respondieron esto en el caso de resolución de

[16] La única niña Rrom en la muestra de quinto de primaria respondió también *mucho* en esta pregunta. Exponemos la respuesta en el gráfico con la salvedad de que, siendo un solo individuo, se distorsiona demasiado la información; por ello no hace parte del análisis.

conflictos; 5,36% en el caso de reconocimiento de las diferencias, y 4,38% en el caso de cuidado y autocuidado. Aunque hay que resaltar que el porcentaje de desconocimiento de las temáticas también es más bajo (no conoce de resolución de conflictos el 2,52% de los estudiantes de secundaria encuestados; de reconocimiento de las diferencias el 1,31% y de cuidado y autocuidado el 1,53%).



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

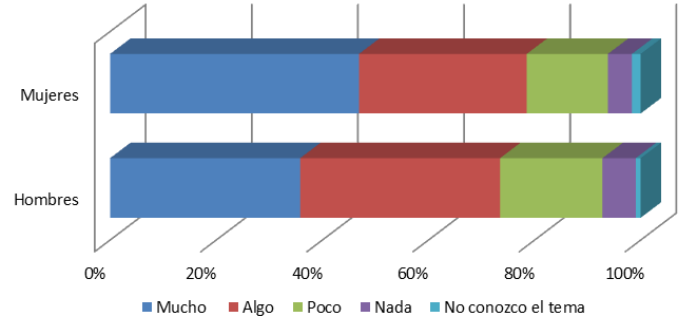
Aunque no se trata de la generalidad de los colegios del distrito, el hecho de que exista un programa de inclusión para estudiantes con discapacidades (diversas o especializado en alguna) debe generar un ambiente educativo mucho más apropiado para la comprensión, el reconocimiento y el respeto a las diferencias, pues la cotidianidad escolar permite esos aprendizajes tanto dentro como fuera del aula. El colegio No. 15 vive así la experiencia, desde la mirada de una maestra:

> En el colegio pasa algo muy particular y es que nosotros somos colegio de inclusión, entonces si tenemos niños con distintos déficit tanto físicos como cognitivos. Pero pues afortunadamente los muchachos con los que tienen discapacidad física, la mayoría suelen ser muy respetuosos, tenemos niños que, pues es que el colegio tuvo que ser remodelado para colocar las rampas para que los muchachos se pudieran desplazar, algunos son, la mayoría diría yo, son muy respetuosos, pero pues si es muy cierto

> eso que no falta el comentario después de, bueno esos términos que ellos suelen utilizar. Pero la mayoría si suele, digamos si hay que llevar, por ejemplo, tenemos niños que tienen que estar con enfermera asistida en el salón, entonces pues obviamente ellos respetan mucho ese tipo de situaciones, ayudan a los niños a desplazarse, pero ya cuando se genera algún tipo de roce pues si hay, ahí viene el complique. (…) pero en general digamos que ellos si manejan muy bien eso, aparte porque nosotros en la sede, tenemos una sede de niños especiales, entonces los muchachos constantemente van a trabajar sus prácticas de recreación o de ambiental con ellos y eso los ha sensibilizado mucho a partir de las dificultades de sus compañeros, entonces ya no lo ven como puntos de burla, sino lo ven más como aprender a valorar que ellos si tiene pues digamos que todas sus habilidades funcionando normalmente y que hay personas que no cuentan con esas mismas, o no son tan afortunados (Maestra, Secundaria, Colegio 15, Localidad 18).

En cuanto al análisis por variable sexo, se hallan algunas diferencias importantes. Como con el grupo de estudiantes de primaria, las niñas y adolescentes consideran en mayor medida que les enseñan *mucho* los temas relacionados con las competencias socioemocionales: en manejo y resolución de conflictos, las chicas de noveno respondieron *mucho* en un 34,50%, y *algo* en un 35,95%; mientras que los chicos marcaron la opción *mucho* en un 31,86% y la opción *algo* en un 37,90%. En cuidado y autocuidado se repite la tendencia: ellas respondieron *mucho* en un 40,28% y *algo* en un 37,39%; y ellos, *mucho* en un 37,20%, y *algo* en un 37,90%. Pero es en la temática de respeto a las diferencias que los resultados por sexo son más contrastantes:

Gráfico No. 26 - P. 44 Estudiantes Básica Secundaria según sexo: ¿Qué tanto trabajas el reconocimiento y el respeto a las diferencias en clase o en proyectos del colegio?



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

En el gráfico No. 26 observamos que las adolescentes de noveno respondieron en un 46,90% que trabajan *mucho* el reconocimiento de las diferencias en el colegio, casi diez puntos porcentuales más que los jóvenes (35,81%). La diferencia presentada en la respuesta *algo* (37,67% en los varones y 31,61% en las mujeres) no alcanza a compensar el hecho de que ellos respondieron con mayor frecuencia las opciones negativas de la escala, donde se evidencia la diferencia entre la respuesta *poco* brindada por ellos (19,30%) y la misma respuesta brindada por ellas (15,28%).

En este punto hay que anotar que en el nivel educativo de básica secundaria hubo mayores comentarios respecto a las diferencias entre los estudiantes por su orientación sexual e incluso por casos de transexualidad. Maestros de los colegios No. 13 y No. 15 se mostraron muy interesados en conversar acerca de las dificultades que en la cotidianidad de los colegios surgen para el tratamiento digno y no prejuicioso de estudiantes quienes son LGBTI. Incluso, varios están de acuerdo en que en general los estudiantes son mucho más comprensivos que ellos mismos, por cuestiones generacionales:

> No, es muy cordial [la relación entre estudiantes], ellos respetan la diferencia, incluso, o sea, algo nos llamaba la atención. Ellos como que respetan más la diferencia y tienen como menos paradigmas en su cabeza, sobre todo por los muchachos de que son *gays* o niñas que son lesbianas y demás de pronto… eso conversábamos nosotros, de pronto los que tenemos más taras en nuestra mente somos nosotros, ellos respetan más esa diferencia (Maestra, Secundaria, Colegio 18, Localidad 8).

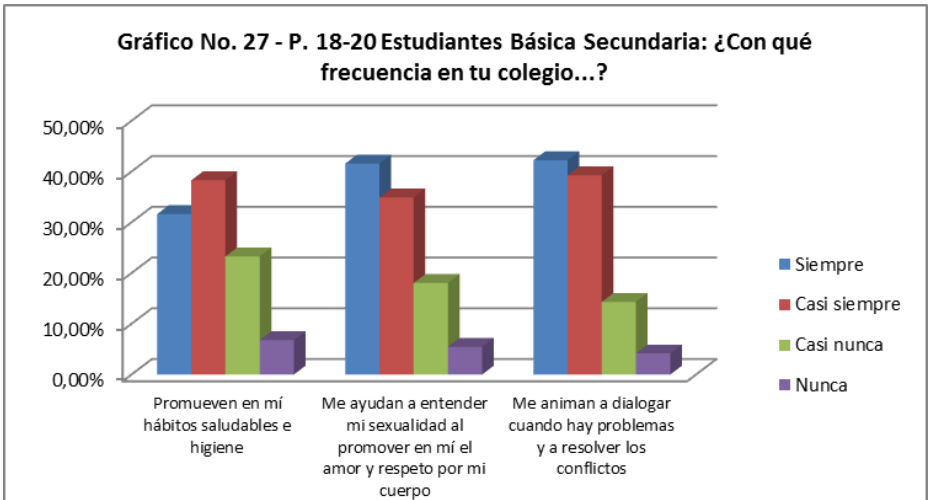
Además de surgir más ejemplos acerca de la diferencia por orientación sexual, en secundaria también se evidenciaron otros tipos de discriminación, sobre los que se quejan algunos estudiantes. Se trata de la discriminación por buen rendimiento y por ser líderes:

> … por las funciones que destacamos en el colegio, entonces si se es elegido como representante o se toma algún tipo de liderazgo, se crea

> como algún tipo de discriminación, porque las personas consideran que por tener ese liderazgo, entonces se es más privilegiado, cuando en realidad no es así, entonces pasa algún tipo de situación negativa de convivencia y si alguien que tenga liderazgo llega a intervenir en eso o da su punto de vista, no lo toman en cuenta, porque creen que por el hecho de tener ese liderazgo, entonces va a ser más privilegiado y no tienen en cuenta la opinión que las personas que lideramos tengamos en cuenta (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 18, Localidad 8).

Volviendo a la encuesta, las respuestas a las preguntas sobre qué tanto se trabajan estos tres temas relacionados con las competencias socioemocionales ofrecen grandes contrastes entre los sujetos de los diferentes grupos étnicos. El análisis de estos cruces se hace un poco más adelante, para poder compararlo con los resultados del cruce con la variable etnia, encontrado en el grupo de preguntas relacionadas con la frecuencia en que en el colegio se promueven hábitos de vida saludable, se brinda apoyo para la promoción de una sana sexualidad y la autoestima, y se anima a resolver los conflictos de manera pacífica.

De acuerdo con el gráfico No. 27 (ver abajo), el 42,23% de los estudiantes de noveno grado afirma que en el colegio *siempre* los animan a dialogar cuando hay problemas, como una forma de resolución de conflictos; el 39,28% dice que *casi siempre*; el 14,33% que *casi nunca* y el 4,16% que *nunca*. Esto permite observar que la resolución de conflictos se trabaja en general bastante en distintos ámbitos de la vida escolar, en comparación con otras temáticas. En el caso de los estudiantes de noveno, la promoción de hábitos saludables e higiene es menos intensa: un 6,78% manifiesta que *nunca* le promueven estos hábitos; un 23,30% que *casi nunca*; un 38,29% que *casi siempre*, y un 31,62% afirma que *siempre* le promueven estos hábitos (lo cual es, de todos modos, un porcentaje considerable). Hay un salto de diez puntos porcentuales entre esta respuesta de que *siempre* le promueven dichos hábitos, a la respuesta de que *siempre* le promueven amor y respeto por su cuerpo y le ayudan a entender su sexualidad (41,58%).

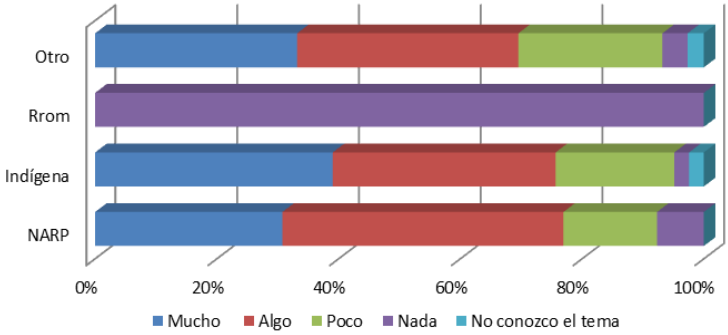


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Los cruces de estos ítems con la variable sexo no arrojaron grandes diferencias, pero sí las hay en los cruces con la variable etnia. De acuerdo con el gráfico elaborado por Lorena Sofía Correa (2018: 65, gráfico No. 58), respecto a la promoción de hábitos saludables, los NARP tienen una vivencia más negativa que los demás estudiantes, pues sólo en un 19% afirman que *siempre* se les promueven, aunque un muy alto 44% afirman que *casi siempre*. Un 31% de ellos respondieron *casi nunca* y un 6% que *nunca*. Este 37% de respuestas en el espectro negativo de las opciones de respuesta es el más alto entre los grupos étnicos. Así mismo, las diferencias en la respuesta *siempre* es grande entre los ya mencionados NARP (19%), los indígenas (41%) y los denominados *otros* (32%). Estas grandes diferencias se repiten en las respuestas a la pregunta sobre si se les ayuda a comprender su sexualidad y respetar su cuerpo: el 42% de los estudiantes quienes marcaron *otro* en la opción etnia aseguran que *siempre* se les ayuda; el 29% de los indígenas respondieron lo mismo, y la mitad de los NARP también lo hicieron. Las respuestas totalmente contrarias (nunca), evidencian una ausencia de esta ayuda para gran parte de los estudiantes indígenas: 27% de ellos dieron esa respuesta, en altísimo contraste con el 4% de NARP y *otros* quienes contestaron *nunca* (Ibídem: 57, gráfico No. 59).

Ahora bien, volviendo a las respuestas a las preguntas 42, 44 y 48 de la encuesta a estudiantes de noveno grado, el cruce por grupos étnicos nos aporta en este análisis. Veamos:

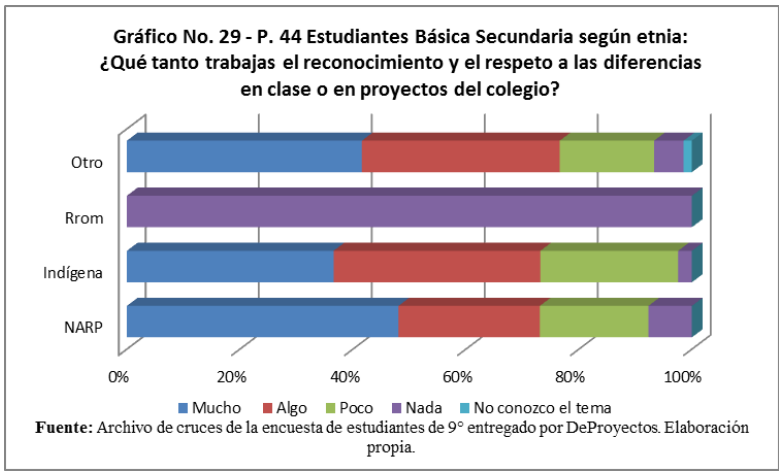
Gráfico No. 28 - P. 42 Estudiantes Básica Secundaria según etnia: ¿Qué tanto trabajas las formas y el manejo de resolución de conflictos en clase o en proyectos del colegio?



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Las formas de resolución de conflictos son, entre las tres temáticas, las que más trabajan los estudiantes indígenas de grado noveno encuestados. Así mismo, como se observa en el gráfico No. 28, este grupo es el que respondió en mayor porcentaje (39,02%) que las trabaja *mucho*, muy por encima de los NARP quienes respondieron esto (30,76%) y de los otros estudiantes (33,17%). Sin embargo, son los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros quienes responden más afirmativamente en general, pues un muy alto 46,15% de ellos responden *algo* a la pregunta, lo cual, sumado a la respuesta *siempre*, llega a un 76,91%. Así mismo, son ellos mismos quienes menos marcaron la opción *poco* (15,38%). Respecto a la opción *nunca*, debemos aclarar que dejamos la respuesta otorgada por el único estudiante Rrom de la muestra de secundaria, justamente por su importancia, aunque somos conscientes de que no podemos referirnos al 100% cuando es solo un individuo, por lo que dentro de la muestra esta respuesta no tiene valor estadístico. De todas formas, es de resaltar que esta opción fue marcada por el estudiante Rrom, por el 7,69% de los estudiantes NARP, el 2,43% de los indígenas y el 4,14% de los denominados *otros*. Sólo unos pocos

estudiantes en la categoría otros e indígenas marcaron la opción de respuesta de no conocer el tema.



De entre las tres temáticas aquí expuestas, la del respeto y reconocimiento de las diferencias es la más marcada en la opción *siempre* por parte de los estudiantes quienes marcaron la opción de otro grupo étnico. Sin embargo, el gráfico No. 29 nos muestra que son los estudiantes NARP quienes marcaron en mayor porcentaje la opción *siempre* a esta pregunta, con casi la mitad de encuestados (48,07%), seguidos de los estudiantes *otros* (41,58%) y de los estudiantes que se auto-reconocen como indígenas (36,58%). De nuevo, el estudiante Rrom marcó en esta pregunta que no trabaja ese tema en el colegio, lo cual es bastante inquietante por el grado en el que está y la importancia del reconocimiento de las diferencias tanto dentro del colegio como en el marco de la formación general de las competencias socioemocionales y ciudadanas. Acerca de la discriminación racial, encontramos varias experiencias, como la de esta madre de familia:

> Pues yo sé que por ejemplo en el curso de mi hijo hay una niña que es negrita, ella creo que es nueva y pues nosotros le hemos enseñado mucho porque como mi hijo ha sido víctima del *bullying*, entonces le hemos enseñado que acoja esas personas nuevas, que todos somos iguales, entonces él tiene como eso ahí en la cabeza y él la ha acogido a ella muy bien, él se la pasa con ella, comparte las onces con ella y así (Acudiente F, Est. Secundaria, Colegio 14, Localidad 14).

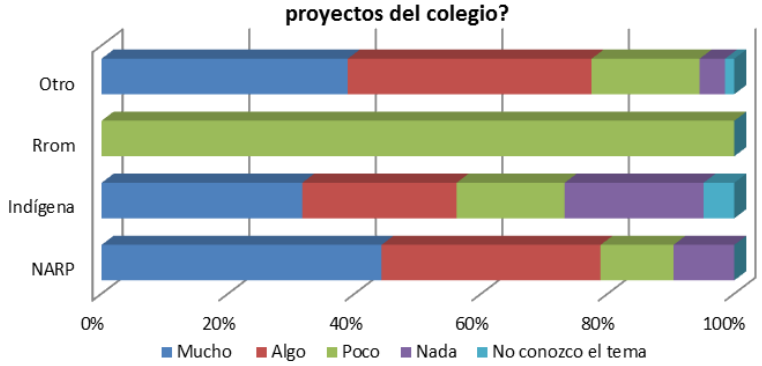


Gráfico No. 30 - P. 48 Estudiantes Básica Secundaria según etnia: ¿Qué tanto trabajas el cuidado y el autocuidado en clase o en proyectos del colegio?

Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

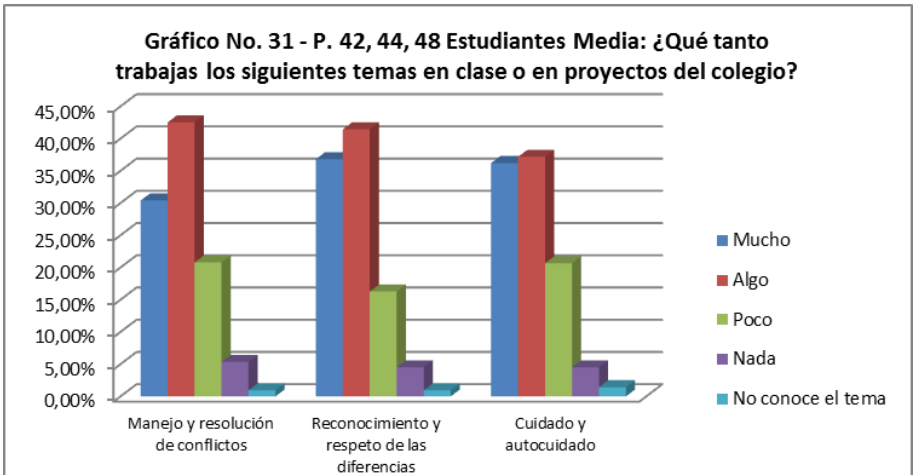
Por último, el gráfico No. 30 muestra que las respuestas diferenciadas respecto al cuidado y al autocuidado nos muestran que el 44,23% de los NARP contestaron que trabajan *mucho* este tema, lo cual contrasta con la baja respuesta respecto a la promoción de hábitos saludables abordada en la pregunta 18 (ver pág. 60 de este documento), aunque es claro que el cuidado y el autocuidado va mucho más allá. En esa respuesta, le sigue a los NARP el grupo de los estudiantes *otros*, con el 38,9% y, por último, el de los estudiantes indígenas, con el 31,70%. Este grupo es, aparte del estudiante Rrom (que en esta pregunta marcó la opción *poco*), el que mayores respuestas negativas tiene, pues entre las respuestas *mucho* y *algo* llega al 56,09%, mientras que los chicos que registraron la opción *otro* llegan al 77,43% y los chicos NARP alcanzan un 78,84%.

Respecto a los estudiantes de media, es evidente que tienen un mayor conocimiento y un trabajo más general de todas las temáticas, pero quizás menos intensivo en cada una de ellas. Como se observa en el gráfico No. 31, el tema más trabajado es el reconocimiento y respeto de las diferencias, pues se trabaja *mucho* para el 36,82%, *algo* para el 41,45%, *poco* para el 16,27% y *nada* para el 4,51%. Sólo el 0,95% dice no conocer el tema. El tratamiento de las diferencias, muchas veces negativo, fue evidente en la indagación en campo. Muchas veces, la

discriminación se revela detrás de pequeñas bromas o burlas, aparentemente sin mala intención, pero que afectan negativamente a los involucrados. En un grupo focal, una adolescente increpa a sus compañeros al no ser conscientes del daño que pueden estar haciendo: “No, es que sí hay [discriminación], ¿Por qué dicen que no? Sí hay, digamos con Melani a ella la molestan porque es morenita ¿sí? pero ellos piensan que sí… que lo están haciendo es recocha y de juego y eso, pero la hacen sentir mal” (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14). Otro ejemplo de educación no necesariamente curricularizada, llevada a cabo en la cotidianidad, es la inclusión, como vimos en otro nivel educativo:

> Nosotros tenemos una condición especial y es que manejamos población de inclusión al aula regular, eso hace que ellos en ese sentido sean como muy respetuosos con los estudiantes que tienen déficit cognitivo que son muchos de los estudiantes que tenemos en esas condiciones, ya vienen desde primaria, nosotros trabajamos desde la sede de primera infancia tenemos ese proyecto (Maestra, Media, Colegio 15, Localidad 18).

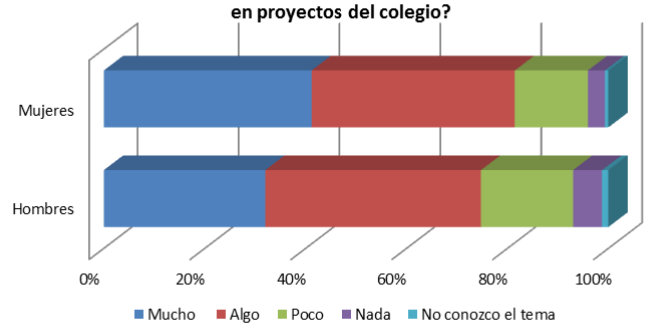
Al igual que los otros grupos de estudiantes, los de undécimo trabajan menos el contenido de resolución de conflictos, pero aún es un tema ampliamente conocido y trabajado en diferentes niveles al menos para el 94% de los encuestados.



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

El análisis de estas variables según sexo de los encuestados no arrojó grandes diferencias. La más relevante fue la respuesta de las estudiantes respecto al trabajo sobre el reconocimiento de las diferencias, que en la opción *mucho* llegó al 41,17% (respuesta más alta entre las tres temáticas), casi diez puntos porcentuales por encima de la misma respuesta dada por los varones (32%), como se aprecia en el gráfico No. 32. La respuesta *algo* fue ligeramente mayor en los estudiantes (42,75% respecto al 40,27% respondido por las estudiantes), al igual que la opción *poco*, dada por los chicos en un 18,25% y por las chicas en un 14,47%. Las demás opciones de respuesta ofrecen diferencias muy poco relevantes.

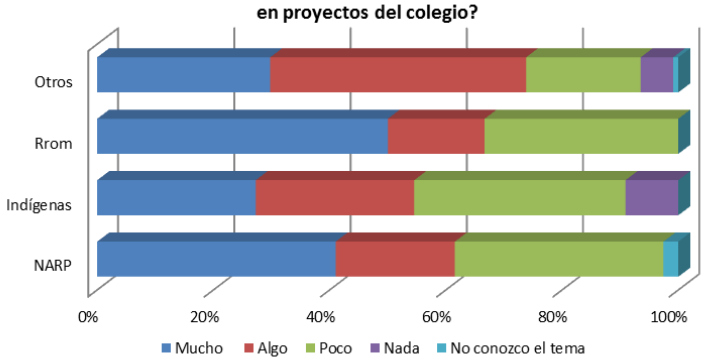
Gráfico No. 32 - P. 44 Estudiantes Media según sexo: ¿Qué tanto trabajas el reconocimiento y el respeto a las diferencias en clase o en proyectos del colegio?



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Ahora bien, el gráfico No. 33 ilustra algunas diferencias respecto a los cruces de las respuestas a la pregunta 42 según el grupo étnico al que pertenecen los estudiantes.

Gráfico No. 33 - P. 42 Estudiantes Media según etnia: ¿Qué tanto trabajas las formas y el manejo de resolución de conflictos en clase o en proyectos del colegio?

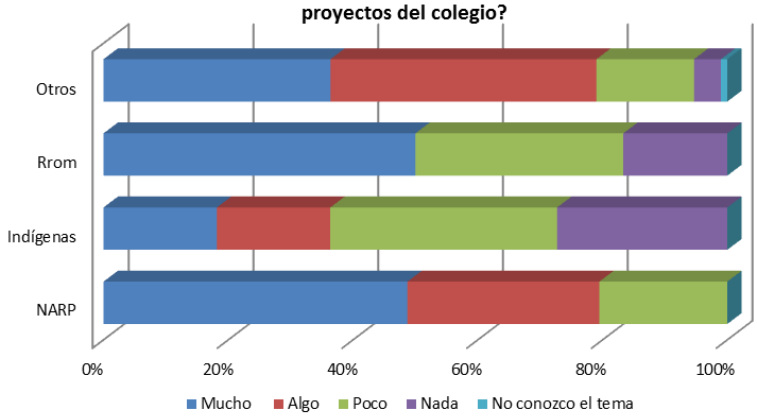


Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Respecto al manejo del conflicto, los estudiantes Rrom y negros y afrocolombianos afirman trabajar este tema más que sus compañeros indígenas y *otros*. Un 50% de los Rrom contestó trabajar *mucho* el tema, seguido del

41,02% de los estudiantes NARP; luego se encuentran los estudiantes quienes marcaron *otro* en pertenencia étnica, con el 29,77% y por último, están los indígenas, con el 27,27% de marcación en esta opción. Entre estos últimos y los Rrom hay, entonces un gran salto de casi 23 puntos porcentuales. Aquí, como en general en las diferencias dadas en los demás niveles educativos, llama bastante la atención sobre la importancia que se le da al tema por parte de los chicos de diferentes grupos étnicos, o bien de la percepción o valoración sobre el abordaje temático que el colegio les brinda. Es muy relevante, en ese sentido, que un 9,09% de los estudiantes indígenas manifiesten que no trabaja *nada* el tema, en contraste con el menor 5,59% de estudiantes de la categoría *otros* y con la falta de marcación en esa opción por parte de los NARP y de los Rrom.

Gráfico No. 34 - P. 44 Estudiantes Media según etnia: ¿Qué tanto trabajas el reconocimiento y el respeto a las diferencias en clase o en proyectos del colegio?



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

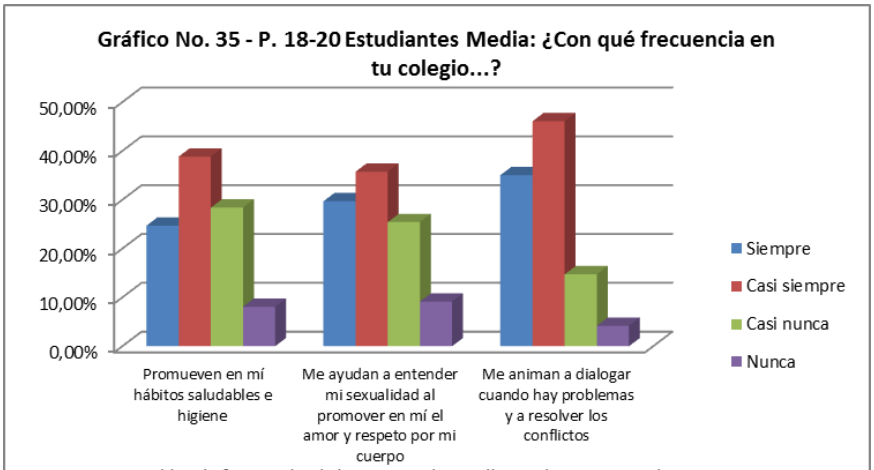
En el gráfico No. 34 se pueden observar grandes diferencias entre las respuestas brindadas por los diferentes grupos étnicos, lo cual es especialmente relevante dada la pregunta de indagación, acerca del reconocimiento y respeto de las diferencias. Las respuestas más preocupantes son las de los estudiantes indígenas, que muestran un gran desequilibrio entre las respuestas positivas (se trabaja *mucho* y *algo* el tema) y las negativas (se trabaja *poco* y *nada*). Solo el 18,18% de ellos manifiestan que el tema se trabaja *mucho* en el colegio, y en un idéntico porcentaje afirman que se trabaja *algo*, por lo que esta sumatoria da un

escaso 36,36% de respuesta en el espectro afirmativo de la pregunta. Un considerable 36,36% de estudiantes indígenas de media encuestados afirman que esa temática se trabaja *poco*, y otro nada despreciable 27,27% considera que no se trabaja *nada*. Hay que recordar aquí que el número absoluto de estudiantes es bajo (once), pero es muy importante traer a este análisis estas vivencias particulares. Las respuestas de los estudiantes Rrom (que son seis) se encuentran enteramente divididas: el 50% afirma que el tema se trabaja *mucho*, el 33,33% considera que se trabaja *poco*, y un 16,66% manifiesta que no se trabaja *nada*. Se resalta aquí que ningún estudiante marcó la opción de que el tema se trabaja *algo*. Los estudiantes NARP y los demás estudiantes presentan porcentajes de respuesta más parecidos, aunque en la opción *mucho* hay una diferencia de más de diez puntos porcentuales: los NARP respondieron esto en un 48,71% y los *otros* estudiantes marcaron esta opción en un 36,38%.

De esta manera, no es posible arriesgar análisis concluyentes en esta pregunta, pues es claro que, si bien los estudiantes pueden hacer parte de los mismos cursos y asistir a las mismas cátedras, su vivencia en la recepción de estos temas es bastante disímil, lo cual es importante dadas sus situaciones como sujetos diferenciados dentro del contexto escolar. Resulta muy claro, al menos, que la sensibilidad frente a las temáticas (sea porque se comprenden de manera diferente cuando son vistas o porque es más evidente para algunos sujetos que para otros la falta de trabajo en ellas) se vive de una manera muy particular y subjetiva, y pasa por la vivencia respecto a la pertenencia étnico-racial.

Por otro lado, la promoción de hábitos saludables, la comprensión de la sexualidad y el fortalecimiento del amor propio, y la promoción del diálogo para la resolución de conflictos parece ser menos intensa para estos estudiantes de media, en comparación con los otros grupos de estudiantes (ver Gráfico No. 35, abajo). Mientras los chicos de noveno afirman que *siempre* se les promueven hábitos saludables en un 31,62%, los de undécimo consideran esto en un 24,70%;

si los de noveno afirman que *siempre* les ayudan a entender su sexualidad y les promueven el amor por sí mismos y por su cuerpo en un 41,58%, los de undécimo afirman esto en un 29,69%; y si a los de noveno les animan a dialogar *siempre* en un 42,23%, los de media consideran que se les anima al diálogo *siempre* en un 35,04%. Los porcentajes de respuesta en la opción *casi nunca* son todos más altos en el caso de los estudiantes de undécimo, así como los brindados en la opción *nunca* (llegando al 9,14% en el tema relacionado con la sexualidad y el amor propio).



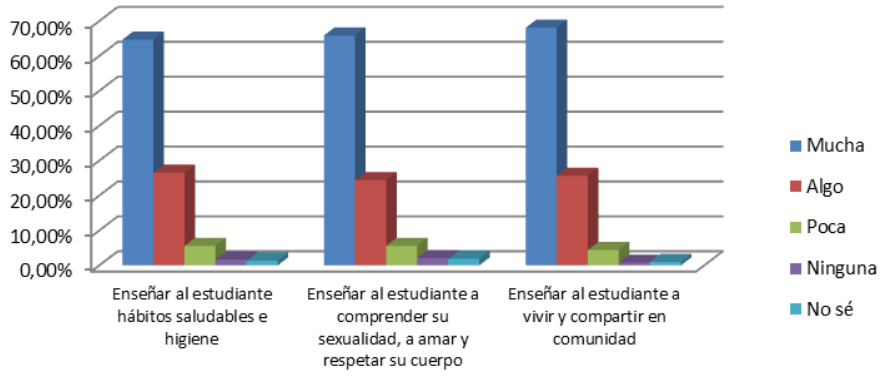
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Respecto a las diferencias en estas preguntas con relación al sexo del encuestado, Lorena Sofía Correa encontró algunos elementos interesantes. En primer lugar, hay una diferencia de once puntos porcentuales en la respuesta de *siempre* se promueve el respeto por su cuerpo entre el conjunto de adolescentes de educación media encuestados. Ellas respondieron de esa manera en un 35%, mientras que ellos lo hicieron en un 24%; y en la respuesta *casi siempre* ellas respondieron en un 35% y ellos en un similar 37% (Correa, L., 2018: 73, gráfico No. 63). Esto es relevante pues el derecho a la educación sexual parece estar bastante garantizado en los colegios, con especial énfasis en las niñas y las mujeres, aunque aún falta por dar cuenta del 31% de ellas que aseguran que *casi nunca* o *nunca* se les ayuda a entender su sexualidad y promover su autoestima y

respeto por su cuerpo, y del muy relevante 40% de jóvenes varones quienes contestaron que *nunca* o *casi nunca* se les brinda apoyo respecto a esas temáticas (Ibídem).

Por último, se preguntó a los acudientes acerca del nivel de importancia que ellos perciben el colegio le brinda a las temáticas relacionadas con hábitos saludables e higiene, comprensión de la sexualidad y amor y respeto por el cuerpo, y vivir y compartir en comunidad. Es interesante observar cómo padres y madres consideran que la importancia brindada es bastante alta (aunque los estudiantes también dieron cuenta de esta percepción).

Gráfico No. 36 - P. 21-23 Acudientes: Nivel de importancia que el colegio le ha dado a la enseñanza de los siguientes saberes desde el 2017 hasta ahora:



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

En gráfico No. 36 nos muestra que un alto 68,11% de los acudientes encuestados consideran que en el colegio de sus hijos o estudiantes de quienes son acudientes, se le brinda *mucha* importancia a la enseñanza de vivir y compartir en comunidad, siendo esta temática la que parece tener más importancia en general, pues el 25,65% de acudientes afirman que al tema se le da *algo* de importancia; un 4,43% cree que se le da *poca* importancia, y un muy bajo 0,80% considera que no se le da ninguna importancia. Además, sólo el 1% no sabe qué responder al respecto.

Respecto a la promoción y enseñanza de hábitos saludables e higiene, hay cierta concordancia con lo respondido por los diferentes grupos de estudiantes, pues los acudientes respondieron el porcentaje más bajo en la opción de *mucha* importancia (64,69%), aunque sin embargo es muy alto. En este mismo aspecto, los acudientes presentaron el porcentaje más alto (2,11%) en las opciones de ninguna importancia y no saber (1,91%).

En los grupos focales, fueron las competencias socioemocionales como la empatía, la autoestima y el reconocimiento de emociones propias y ajenas las que más se abordaron.

Los niños, niñas y adolescentes quienes más participaron en los grupos focales parecen tener buena autoestima. Al hablar de cómo se sienten en general, cómo afrontan las situaciones en las que se les puede rechazar o molestar, varios tuvieron argumentos relacionados con la seguridad que tienen sobre sí mismos, como la estudiante de secundaria quien dijo: “Pues hay personas que como que no les cae muy bien que yo sea así, pues comienzan los rumores, comienzan los problemas, por mi parte yo no les presto atención, pues porque soy yo, no son ellos, soy primero yo” (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 18, Localidad 8). Ella misma diferencia las actitudes que se pueden tomar frente a situaciones de socialización, de acuerdo con la autoestima de cada quien. Ante la pregunta ¿ustedes sienten que en el colegio pueden ser como son y pueden expresarse como quieren?, ella responde: “Pues, como todo, depende de la persona ¿no? por ejemplo, puede que haya una persona que tenga miedo a ser rechazada y actúe de forma diferente a como es, para agradarle más a los demás, mientras que si eres una persona diferente puedes actuar como tú eres, sin miedo a que las demás personas te rechacen” (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 18, Localidad 8).

Por su parte, en dibujos realizados por niños y niñas de educación inicial, implicaron mensajes como “Que soy muy inteligente” (Niño de educación inicial,

Colegio 16, Localidad 5). Los más pequeños relacionaron el sentirse bien con la aprobación de su maestra: "-¿Qué está haciendo aquí esta niña?, -Se está sintiendo muy bien, -¿Por qué?, -Porque la profe le dijo que se portó muy bien (Niña de transición, Colegio 17, Localidad 7).

Quizás la competencia socioemocional que más salió a relucir fue la empatía. Ante la pregunta acerca de qué hacen cuando un compañero o compañera se siente mal, triste o enojado, la gran mayoría manifestaron que lo acompañan en ese sentimiento, sea individual o colectivamente. Así lo manifestaron los niños de quinto de primaria de los colegios No. 18 y No. 15, así como los jóvenes de undécimo del colegio No. 17:

> Y muchas veces con los compañeros que están bravos yo como que bueno no solo yo sino los del grupo van y hablan con la persona o sea le decimos ¿Qué, que pasó, que tiene, porque ha actuado así todo el día, de un momento a otro? Y prácticamente se hace es una socialización con él, hasta el punto de hacerlo o verlo llorar o se le da un tiempo y que se calme o sea que se desahoga con uno, porque uno no sabe como a quién contarle todo eso y ya (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7).

En otros grupos, varias personas afirman que saber guardar distancia es lo mejor, para dar espacio y tiempo para la calma: "Pues abrazarlo, no mentiras abrazarlo no, porque eso les genera como que más ganas de llorar, como que la tristeza se le aumenta, sí, pero es lo primero que uno hace, los abraza y chillan" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14).

Respecto a las propias emociones, cuando son negativas la mayoría dicen optar por tomar distancia, callar o reprimirse. La vergüenza o la frustración con un profesor aparecen como cuestiones que hay que cohibir: "-¿Alguna vez que se hayan sentido cohibidos, que no hayan podido expresar lo que sentían, que les haya dado por llorar? -No, pues de gritar a un profesor" (Estudiante M, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4). –"¿Pero cuándo ustedes están bravas, qué sucede? -Pues digamos en mi caso suelo así ponerme de mal genio con todo el mundo y no

hablo, no digo nada, pues por mi parte" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7).

Por el contrario, dicen ser muy expresivos respecto a emociones positivas: "-¿Qué pasa cuándo ganan, cuándo les sucede, que sí les salen bien las cosas? - Una felicidad" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7); "Chicanear, uy, vea me saqué 5 y usted no" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7).

En los colegios, las emociones negativas que más parecen sentir los estudiantes son la rabia y la frustración. Esta última aparece, en general, al tener resultados negativos en las pruebas académicas. "Yo pienso que los papás esperan un buen resultado de uno ¿sí? y llegan y ven esos boletines así subrayaditos" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14); "¿qué pasa cuando las cosas que suceden en el colegio como exámenes, trabajos, como algo así no les sale bien, ustedes como se sienten y cómo actúan al respecto? - Me siento frustrada (…) Sí, conmigo misma, porque dije bueno estudié y todo para el examen y lo perdí, entonces uno piensa que el esfuerzo de uno vale nada" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7).

Sin embargo, vale resaltar la oportunidad de mejora que muchos estudiantes, en especial de los colegios No. 18 y No. 17, encuentran en estas situaciones. "Aunque a veces de los mismos errores pueden salir cosas mejores, uno dice bueno de pronto no me salió pero entonces para la próxima lo mejoro, ya sé en qué fallé" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7).

La rabia y la frustración también aparecen cuando se evidencia una injusticia. Al hablar con un grupo de estudiantes de media surgió de manera unánime el hecho de que justamente ellos deban resignarse a tener condiciones diferentes a los demás estudiantes: "-¿Qué les da rabia? - Que nos dejen sin refrigerio; - O nos mandan de a poquitos; - Nos dejan con hambre; - Nos ponen de

segundas, de terceras por que como somos once" (Estudiantes, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14).

Sobre la resolución de conflictos (disponibilidad para dialogar, evitar las confrontaciones), hubo ocasiones en las que los estudiantes manifestaron que las peleas son parte emocionante de la realidad escolar. Al contrario de expresiones como: "No peleo, porque me hace feliz no pelear" (Niña de educación inicial, Colegio 16, Localidad 5), una adolescente manifiesta: "Pues sí, pues unos quedaron asombrados, pero igual siempre las peleas como que... emocionan" (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4).

Un último aspecto a resaltar, es la llamada de atención sobre la necesidad del fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los maestros. Este tema no fue muy tocado en el estudio, pero es muy significativo que hubiese surgido justo en las conversaciones que abordaban la formación permanente de los docentes. En una oportunidad, un maestro dio cuenta de la ausencia de beneficios ofrecidos por la SED y dirigidos al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los docentes específicamente, más allá de las de los estudiantes o de la existencia de proyectos generales de convivencia, puesto que la salud emocional de los profesores se ha dejado a un lado (Correa, J., 2018: 102).

Participación

La participación en los colegios es una preocupación generalizada en la política pública educativa distrital actual. Como ya hemos visto a través de la indagación pasada del SISPED, esta política se encuentra más volcada en el fortalecimiento de las instancias formales de la participación en el ámbito escolar, como el gobierno escolar y otros espacios (comités, representaciones estudiantiles de diversa índole). El SISPED, además de hacer el seguimiento de las vivencias y

las experiencias de los sujetos surgidas por acciones como las elecciones de personero escolar, también se interesa por la vivencia de la participación en espacios más cotidianos y generales, como el aula de clase, el recreo y los descansos, las actividades extracurriculares, o los proyectos transversales, pues se comprenden las condiciones para la participación en los espacios cotidianos como uno de los principales elementos tanto para la formación ciudadana de todos los sujetos, como para el crecimiento personal y socioemocional de las personas. Esta categoría fue indagada a todos los sujetos del contexto escolar excepto los acudientes, a través de la encuesta, los grupos focales y la entrevista.

En consonancia con algunas de las temáticas indagadas, este apartado incluye lo hallado en la indagación sobre el EERRP acerca del gobierno escolar, de otros espacios e instancias de participación formales, de la participación cotidiana en el contexto escolar, y de un evento de alcance distrital al que la SED apoya de manera muy entusiasta: la Simulación de las Naciones Unidas - SIMONU.

Gobierno escolar. El gobierno escolar funciona de manera formal en todos los colegios, así como varios cuentan con consejo estudiantil; la mayoría de los colegios realiza jornadas electorales para los cargos de representación estudiantil durante los primeros meses del año. De esta manera, la figura del personero es elegida anualmente, y algunos colegios cuentan incluso con personerito, quien desarrolla su ejercicio de personero para el nivel de básica primaria. En general, estas instancias son reconocidas por todos los sujetos escolares (aunque en menor grado por parte de los estudiantes de quinto grado), e incluso muchos de ellos tienen opiniones basadas en la experiencia sobre el funcionamiento y efectividad de las instancias formales.

A continuación presentamos los principales resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa respecto a las vivencias y las experiencias relacionadas

con el gobierno escolar. Comenzamos con los estudiantes de los primeros niveles educativos.

Si bien no hubo encuesta para los niños y niñas de educación inicial, en las conversaciones con varias maestras de este nivel educativo fue clara la molestia respecto a la invisibilización que los más pequeños tienen en el concurso democrático del colegio. Así, se conocieron casos como el del colegio No. 13, en el que en años anteriores los chicos de preescolar votaban en las elecciones a representante estudiantil, pero se dejó de hacer, lo cual margina a los niños y niñas de educación inicial quienes, además, se encuentran en una sede particular; las elecciones en este colegio se celebran a partir del tercer grado de primaria. En otros colegios, como el No. 14 y el No. 17, los niños y niñas de educación inicial hacen parte de las elecciones como votantes y, de acuerdo con maestras de este nivel, son muy conscientes de la importancia de la representación estudiantil y de las propuestas de sus compañeros de secundaria y media (nota personal de campo).

Hay establecimientos educativos donde se considera que, además de involucrar a los niños y niñas de educación inicial y primaria en las elecciones como votantes, ellos deben participar como candidatos a representantes. Es el caso del colegio No. 20, donde se buscará desde el año entrante que hay un representante de los niños y niñas de primer grado y de educación inicial (Informe Profesional de campo de DeProyectos) y del colegio No. 21, donde funciona la figura del personerito de tercer grado de primaria (Maestra, Educación inicial, Colegio 21, Localidad 4). Incluso, en el desarrollo de nuestro trabajo de campo pudimos conversar con el actual personerito de quinto grado del colegio No. 18, quien se mostró ser una persona muy empoderada de su función (nota personal de campo). Esta experiencia concreta contrasta con la aparente comprensión errada (o gran desinformación acerca de los alcances de la representación estudiantil) que acusan varios sujetos escolares, como lo expone una maestra:

> … lo del gobierno escolar a veces como que limita mucho la acción de esa parte en la institución porque el trabajo con respecto a eso solo se hace en torno a la elección pero el resto de acciones no se ve muy evidente en el resto del año, los chicos que se postulan para personero, que se postulan para contralor, creo que son veedor, contralor, bueno, no tienen como muy claro cuáles son las funciones, entonces resultan diciéndole a los niños un montón de cosas, por ejemplo el colegio cuenta con una zona verde amplia pero a veces cuando llueve pues el problema es que se embarra y se llena de barro, entonces un chico que les iba a quitar el pasto y les iba a poner todo liso, y entonces yo digo pero de donde va, de donde va a sacar dinero, pero es que ha pasado muchas cosas, que vamos a poner una piscina, que vamos a techar acá. Entonces yo digo ellos no, empezando por ahí ya está el error. No tienen esa buena orientación de cuáles son sus funciones y la función no es tanto de les voy a hacer cambios al colegio, y que voy a cambiar el menú del desayuno y que vamos a hacer un almuerzo más, porque esos no es injerencia de ellos. Pienso que es más sobre todo en la participación de los chicos entonces eso no se ve, los niños en primaria ellos votan por el que les hablo más bonito, de pronto por el que les llevo el dulcecito, el que hizo un cartel de alguna manera sí es como en la recordación porque no existe como tal el ejercicio constante entorno al gobierno escolar, entonces pues para los niños pues eso es (Maestra, Primaria, Colegio 20, Localidad 7).

Este aspecto es crucial para la seriedad de los procesos de representación en los colegios, no sólo en primaria sino en todos los niveles educativos. En general, pocas alusiones se encuentran en las conversaciones tanto con estudiantes como con maestros, al valor de la comprensión de los derechos y deberes de los estudiantes y demás sujetos del contexto escolar, o a la importancia de la democracia participativa alrededor de figuras como el personero, el contralor o el veedor estudiantil. Entre las pocas alusiones destacamos la reflexión de una maestra:

> En mi colegio no, el gobierno escolar primero pues está liderado por el área de Sociales se limita a organizar las elecciones, a convocar a los niños para que vayan a votar, no hay una formación real de líderes y de muchachos que realmente hagan uso de la democracia participativa, ellos de pronto hacen uso de una democracia que delega, no, usted va a ser el personero, usted va a estar allá y punto pero no hay una formación buena como líderes y no hay un proceso de candidatura, que ellos vayan y se muestren y presenten propuestas de verdad efectivas para los muchachos no, no. Ni los niños se sienten representados, no, los niños de primaria son

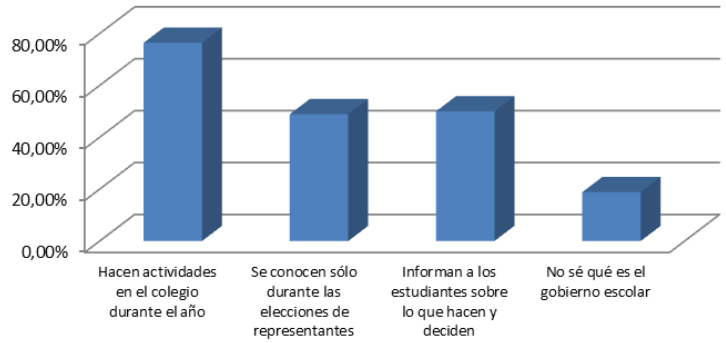
llamados para que vayan y voten, se hace un consejo de estudiantes, en el cual participan los niños desde tercero de primaria, pero son muy pocas las reuniones que se hacen, realmente un proceso democrático como tal no se hace, en el colegio no (Maestra, Primaria, Colegio 17, Localidad 7).

Ellos, más que hacer propuestas "populistas" dentro del colegio —muchas de las cuales no son realistas—, deben saber representar los intereses de los estudiantes en instancias de decisión importantes en el colegio. Algunos estudiantes de quinto exponen así su comprensión de la función del personero:

Las partes del personero es, respetar, digamos, mandar, digamos Johann es el personero, pero digamos Juana, Nicol, un ejemplo, Osorio, gritan y gritan pues él hace es, "no griten, no griten" porque los de otro salón dirían, huy ese curso si es muy malo, porque gritan ¿sí? por eso el personero debe ser digamos el que ayuda a las personas, él que saca adelante el curso o también nos respeta (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 15, Localidad 18).

Ah! el personero pues, respeta a los demás, los puede ayudar en lo que ellos no entienden como las tareas o actividades, el personero también los tiene que coordinar si están muy desordenados pasando por todo el salón, también el personero se debe encargar de que cumpla con los trabajos y las tareas y también el profesor, y que cuando no esté el profesor, él es como el su profesor"(Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 15, Localidad 18).

Gráfico No. 37 - P. 44 Estudiantes Básica Primaria: Las instancias del gobierno escolar:



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Por último, vale anotar que en la indagación cualitativa se encontró una propuesta mixta de participación formal en el colegio rural No. 16, que involucra las instancias de participación actuales del gobierno escolar con las propuestas en el modelo de escuela nueva, en el cual hay presidente estudiantil vicepresidente, secretario y varios comités temáticos de trabajo. Según ella, los modelos son compatibles y hay una amplia participación en el colegio, que sólo es de primaria (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

Al observar el gráfico No. 37, es evidente que hay un desconocimiento considerable acerca del gobierno escolar y sus instancias. Un alto 18,82% de niños y niñas de quinto grado afirma no saber qué es. Sin embargo, el 76,41% de ellos manifiestan que las instancias del gobierno escolar hacen actividades durante todo el año; un 48,90% afirman que estas instancias se conocen únicamente durante las elecciones de representantes, mientras que el 50% reconocen que se informa a los estudiantes sobre lo que hacen y deciden los representantes de estas instancias[17]. De esta manera, exceptuando el hecho de que aún un alto porcentaje de niños y niñas no conoce el gobierno escolar —aun cuando la figura del personerito en básica primaria se encuentra en muchos colegios—, el reconocimiento es importante estadísticamente, y es revelador que la mitad de ellos afirme que hay información sobre las gestiones y decisiones.

Entre las respuestas de niños y niñas no hay grandes diferencias. Únicamente en la opción de respuesta acerca de que las instancias del gobierno escolar se conocen sólo durante las elecciones de representantes estudiantiles hallamos una brecha de cinco puntos porcentuales. Los niños consideran que esto es así en un 51,18% y las niñas afirman ello en un 46,60%, lo que puede implicar que los niños están más desinformados que las niñas acerca del gobierno escolar (aunque en las demás respuestas, en especial la relacionada con que hay

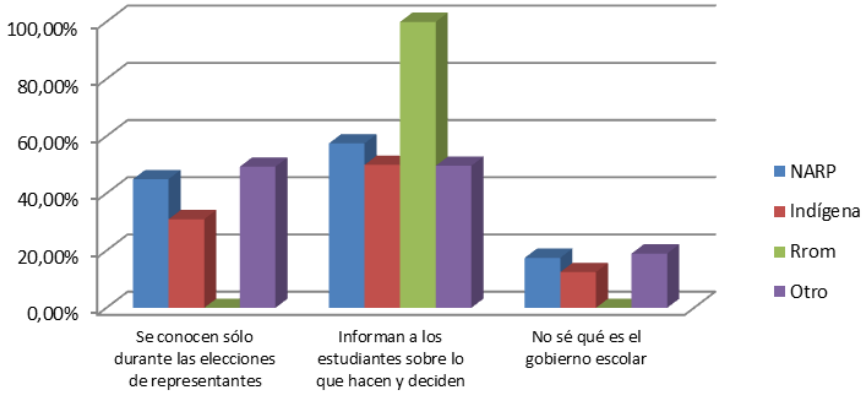
[17] Claramente, se consideró en el diseño de la pregunta el carácter excluyente de la opción relativa a que el gobierno escolar se conoce sólo en las elecciones de representantes y de la opción relativa al desconocimiento del gobierno escolar. En esta última parece que sí se cumplió ese carácter, pero en la de las elecciones parece haber confusiones, puesto que se traslapan los resultados de las respuestas.

información disponible sobre las gestiones, no parece haber diferencia en esto); o bien puede que la respuesta se dé como una crítica al foco excesivo que se le puede dar a las elecciones en contraposición a la atención que se le debería dar a la gestión de los representantes y las instancias durante todo el año.

Desde una perspectiva étnica, encontramos que hay sensibles diferencias en las respuestas acerca del reconocimiento de los procesos de representación estudiantil. En el gráfico No. 38 podemos observar que los estudiantes indígenas consideran mucho menos que los demás que las instancias del gobierno escolar se conocen únicamente en las elecciones[18]. La opción fue marcada por el 31%, mientras que los afrocolombianos la marcaron en un 45% y los estudiantes quienes tomaron la opción "otro" en la pertenencia étnica la marcaron en un 49,37%. Así, entre éstos y los estudiantes indígenas hay una diferencia de 18 puntos porcentuales. Los estudiantes indígenas de la muestra, además, son quienes menos marcaron la opción sobre desconocimiento del gobierno escolar (12,5%), bastante lejos del promedio general de desconocimiento (18,82%) entre los estudiantes de primaria encuestados. Por otra parte, los NARP afirman en mayor medida (57,5%) que los demás estudiantes, que las instancias del gobierno escolar informan a la comunidad educativa sobre sus gestiones y decisiones; esta opción la marcó el 50% de los indígenas y el 49,66% de los estudiantes que tienen otra pertenencia étnica.

[18] Dejamos la respuesta de la estudiante Rrom por considerarla importante, pero con la salvedad de que no es estadísticamente relevante. Por ello, no hace parte del análisis cuantitativo.

Gráfico No. 38 - P. 44 Estudiantes Básica Primaria según etnia: Las instancias del gobierno escolar:



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

A continuación exponemos algunos de los hallazgos de la indagación con estudiantes de básica secundaria y de educación media. En las conversaciones con ellos surgieron manifestaciones a favor y en contra de la representación estudiantil, en general a partir de experiencias muy concretas y presentes.

En el grupo focal con estudiantes del colegio No. 13, el personero parece ser una figura legitimada por los estudiantes, teniendo en cuenta que algunos de los participantes mencionaron que pueden denunciar ante él algunos tratos de uno de sus profesores que ellos consideran negativos. Sin embargo, son conscientes que el consejo directivo desaprueba en general las propuestas del personero, por lo cual dudan de la efectividad de su cargo (nota personal de campo). Por el contrario, en los grupos focales realizados con estudiantes de undécimo del colegio No. 14 y del No. 17, ellos denuncian los aspectos negativos de esta figura. Algunos jóvenes se quejan de la falta de representatividad y liderazgo que tiene el actual personero, aunado al hecho de que parece estar más cercano a los intereses de los maestros que de los mismos estudiantes, desde su punto de vista. Otros, de la futilidad de la figura del representante:

> [Los estudiantes] Dicen que están descontentos/as con el mecanismo representativo, dicen que es una ilusión, ya que se muestra una cara para las propuestas, pero en el transcurso del año escolar estas propuestas desaparecen, las personas elegidas no vuelven a hablarse con los estudiantes, ni a planear, se implantan decisiones sin ser consultadas, por lo que ven que su participación en ese espacio es nula; adicionalmente dicen que la personera es un poco tímida y eso afecta un poco la buena comunicación (Informe Profesional de campo de DeProyectos sobre grupo focal con estudiantes de media, Colegio 17, Localidad 7)[19].

Estas experiencias de los estudiantes contrastan con las de los coordinadores y orientadoras en los colegios visitados, pues la mayoría están muy satisfechos con el trabajo de los representantes estudiantiles. En especial resaltamos aquí el potencial educativo que ellos le imprimen al ejercicio de esta participación formal en los colegios por parte de sus estudiantes la orientadora del colegio No. 19, quien afirma que el gobierno escolar fomenta el desarrollo de habilidades de varios estudiantes como el del personero estudiantil, que ha alcanzado varios logros por saber desenvolverse en esta posición (Informe Profesional de campo de DeProyectos sobre entrevista a orientadora, Colegio 19, Localidad 16); y la coordinadora del colegio No. 15:

> Sí, los chicos de gobierno escolar, este año tengo un personero bastante diligente y la niña que esta de presidenta del Consejo es bastante contestataria, entones ella constantemente reúne a los chicos, ella al ver la situación tan compleja de convivencia que tiene el colegio, ella generó una patrulla vigía y ellos realizan unos proceso de retroalimentación sobre el comportamiento con los chicos (Coordinadora, Colegio 15, Localidad 18).

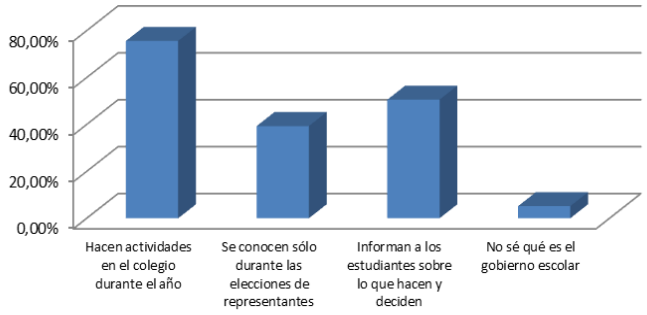
Existen desde los maestros voces un poco más críticas respecto a las limitaciones que los mismos colegios pueden poner en el ejercicio concreto de la participación estudiantil. Una de las conclusiones a las que se llegó en el

[19] Curiosamente, aunque con otros argumentos, el coordinador del colegio parece estar de acuerdo, pues afirma que al personero es poco protagonista de la vida escolar, y sus propuestas suelen ser poco realistas (nota personal de campo); sin embargo, un maestro de secundaria de esta institución elogió la labor del personero actual: "A nosotros nos va bien con eso, los espacios participativos de los muchachos, pues sus elecciones de representantes, cabildantes, demás todo el asunto, muy bien, los muchachos siempre se postulan, siempre sale gente para eso, y ellos como que ven la importancia de eso, ellos reconocen que es importante tener un personero, claro está que ya cuando llegan al poder, por así decirlo, pues el asunto cambia un poquito, pero ellos si están empapados del asunto, por lo menos el representante que tenemos este año, estudiantil al consejo directivo, el muchacho se mueve, y se mueve muy bien, como pez en el agua, ese va a ser político, yo me imagino" (Maestro, Secundaria, Colegio 17, Localidad 7).

desarrollo del grupo focal interzonal de maestros de básica secundaria fue, justamente, que

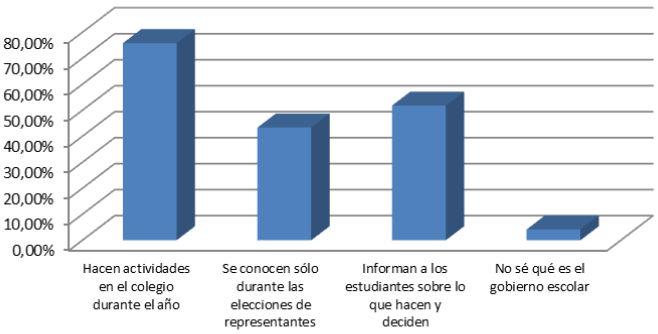
> … la participación de los estudiantes es efectiva en la medida en que cuentan con docentes que los apoyan. En ese sentido, se señala que, aunque hay temáticas y espacios que generan apropiación por parte de los estudiantes, [es necesario] generar espacios de incidencia en los que realmente tengan voz y voto porque muchas veces cuestionan o proponen algo, pero no son escuchados por las autoridades de la institución (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

Gráfico No. 39 - P. 58 Estudiantes Básica Secundaria: Las instancias del gobierno escolar:



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Gráfico No. 40 - P. 58 Estudiantes Media: Las instancias del gobierno escolar:



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Por parte de los estudiantes de secundaria y media, la tendencia respecto al reconocimiento de las labores del gobierno escolar en su colegio es muy parecida a la de los estudiantes de básica primaria, aunque el desconocimiento mismo de esta instancia es bastante más bajo en los estudiantes de secundaria

(5,14%) y media (4,15%), como se observa en los gráficos No. 39 y 40. Esto apunta a una experiencia mucho más cercana alrededor de los eventos democráticos en el colegio, que los estudiantes de básica primaria no han tenido. Mucho menos los niños y niñas de educación inicial, quienes muchas veces ni siquiera son tenidos en cuenta dentro de las propuestas o gestiones de los representantes estudiantiles, como lo vimos más arriba.

La mitad de los estudiantes de todos los niveles concuerdan en que desde el gobierno escolar se les informa sobre sus decisiones (un 50,54% en el caso de los estudiantes de noveno y un 51,78% en el de undécimo). Así, hay un muy alto porcentaje que puede sentirse reflejado en la experiencia de este estudiante: "Pero [el personero] casi no nos dice nada (…) o sea, el curso no está informado sobre lo que hablan ahí [en el consejo]" (Estudiante M, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4).

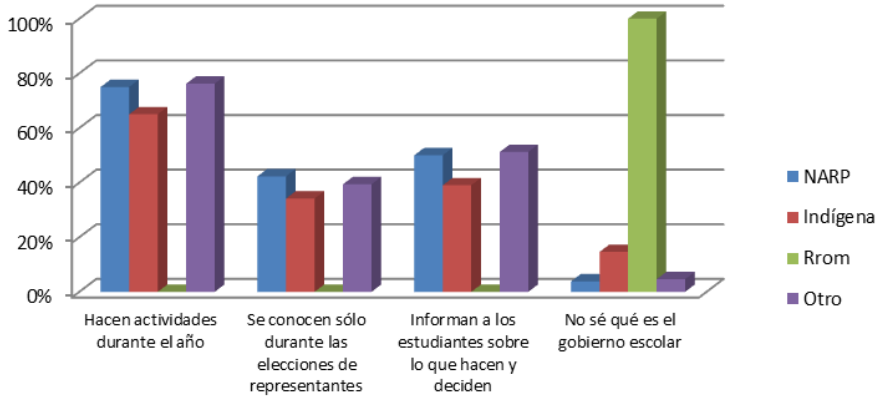
Ahora bien, los estudiantes de noveno grado consideran en un 39,27% que esas instancias sólo son conocidas en las elecciones de representantes, mientras que los estudiantes de undécimo lo consideran en un más alto 43,34%. Una estudiante lo expresa así: "Pues votamos y no se vuelve a ver, o sea las propuestas que hace el candidato como que uno espera que se cumplan, pues nunca pasa (…) Pues uno ya sabe que siempre que va a votar, siempre a uno le prometen las cosas y no se las van a cumplir" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7).

Respecto al cruce de variables, encontramos que en las respuestas dadas por estudiantes de secundaria, la variable sexo no muestra grandes contrastes: sólo en el caso de la respuesta en la opción sobre la realización de actividades durante todo el año desde las instancias del gobierno escolar, hay una diferencia de casi cuatro puntos porcentuales, pues las adolescentes consideran que eso es

así en un 73,96%, mientras que los varones manifiestan esto en un más elevado 77,44%.

En lo que respecta a los estudiantes de media, también hay una brecha en sólo una de las respuestas brindadas: las jóvenes de undécimo grado encuestadas consideran que las instancias del gobierno escolar informan a los estudiantes acerca de su gestión en un 55,20%, siete puntos porcentuales por encima de la respuesta dada por los jóvenes en esta opción (48%). Aunque la respuesta sigue muy cerca de la mitad de las encuestas, este dato parece indicar que las mujeres de último año escolar están mejor informadas al respecto, quizás por interés en los procesos participativos y por una mayor cercanía a los procesos de seguimiento de las acciones del gobierno escolar por iniciativa propia, pues no habría razón en la entrega de información pública a solo un sector del estudiantado. Sin embargo, este punto podría ser profundizado en próximas fases del estudio.

Gráfico No. 41 - P. 58 Estudiantes Básica Secundaria según etnia: Las instancias del gobierno escolar:

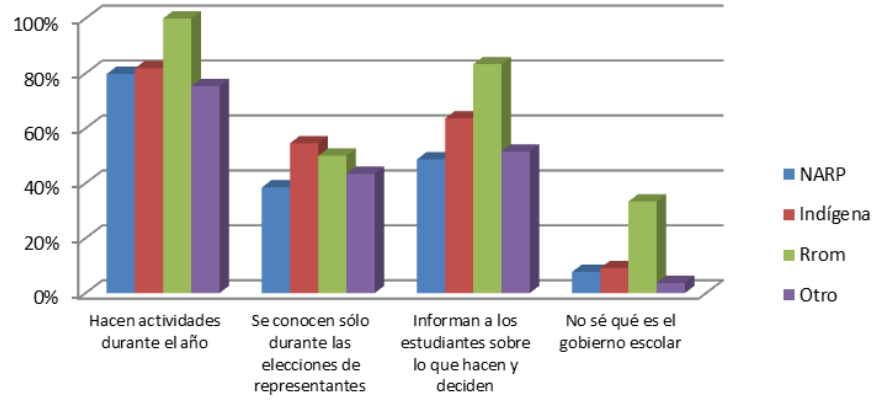


Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Un análisis del cruce entre las respuestas relacionadas con el gobierno escolar y la pertenencia étnica de los estudiantes arroja información interesante. En primera instancia, como se ve en el gráfico No. 41, hay que observar que los

estudiantes indígenas de secundaria encuestados, aunque reconocen en un porcentaje considerable (65%) que el gobierno escolar realiza actividades durante todo el año, está bastante alejado del porcentaje de NARP y de estudiantes que no se adscriben étnicamente a las poblaciones establecidas en la encuesta (75% y 76,21% respectivamente). Lo mismo ocurre con la afirmación según la cual las instancias informan de su gestión a los estudiantes: los indígenas consideran que esto es así en un 39,02%, mientras que los afrocolombianos lo hacen en un 50% y los *otros* en un 51,21%. Al bajo reconocimiento de las labores de estas instancias por parte de los estudiantes de noveno grado indígenas encuestados se suma un alto desconocimiento del gobierno escolar en general: mientras los chicos de noveno grado que marcaron *otro* en las opciones de adscripción étnica no conocen el gobierno escolar en un 4,63% y los NARP no lo conocen en un 3,84% —porcentajes bastante bajos—, los adolescentes indígenas del mismo grado marcaron esta opción en un 14,63%, diez puntos porcentuales por encima de sus compañeros. Hay que anotar aquí que el único estudiante Rrom marcó esta opción, pero no usamos el dato por distorsionar la información.

Gráfico No. 42 - P. 58 Estudiantes Media según etnia: Las instancias del gobierno escolar:



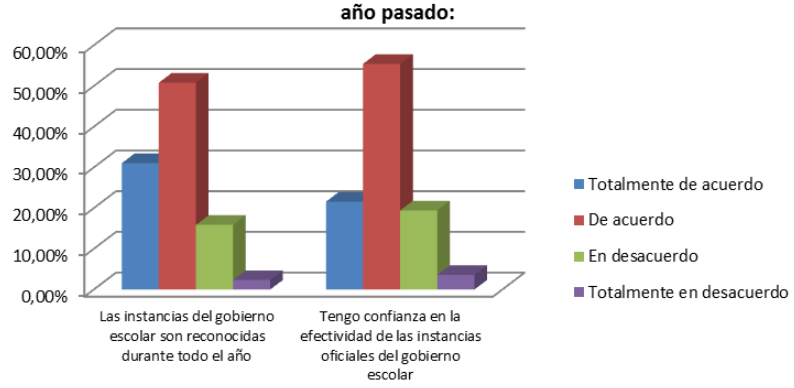
Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

En cuanto a las respuestas de los estudiantes de media según se pertenencia étnica, hay varias diferencias. En primer lugar, el gráfico No. 42 nos

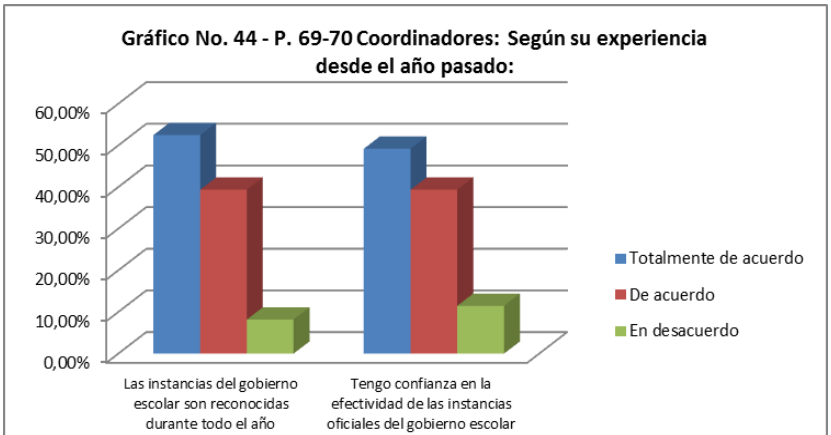
muestra que la totalidad de estudiantes Rrom reconocen que estas instancias hacen actividades durante todo el año, pero también una tercera parte de ellos manifiestan no conocer el gobierno escolar. Al respecto, es posible pensar que esta pregunta se pudo haber comprendido por el conocimiento de sus integrantes, su normatividad u otro aspecto relacionado, pero los dos porcentajes son muy altos y no muy confiables. Después de los Rrom, los indígenas son quienes más marcaron la opción de las actividades durante todo el año (81,81%), seguidos por los NARP (79,48%) y los *otros* estudiantes (75,31%). La respuesta que reporta diferencias más sensibles es la opción de que las instancias del gobierno escolar informan sobre lo que hacen y deciden. Esta opción, de nuevo, fue la más marcada por los estudiantes Rrom (83,33%), respuesta no compatible con su aparente desconocimiento; a ellos los siguen los indígenas, con un alto 63,63%, los chicos quienes no marcaron pertenencia étnica concreta (otros), con un 51,52%, y los NARP, con en 48,71%.

A continuación exponemos los principales resultados de la indagación a maestros y coordinadores.

Gráfico No. 43 - P. 71-72 Docentes: Según su experiencia desde el año pasado:



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



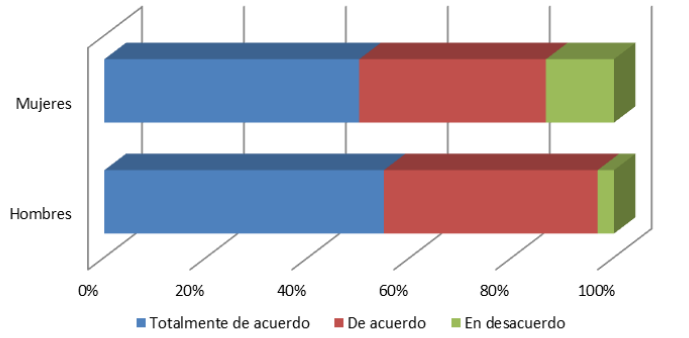
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Según los gráficos No. 43 y 44, los maestros y directivos docentes encuestados gozan de un mayor conocimiento de la existencia de estas instancias en comparación con los estudiantes, y además tienen una percepción en general favorable respecto a su efectividad en el colegio. Los docentes están *totalmente de acuerdo* con la proposición de que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año (es decir, no se limitan al ejercicio de las elecciones de representantes) en un 31,02%; y *de acuerdo* en un 50,80%, lo que representa un alto 82,82% de favorabilidad a dicha afirmación. Aunque no hay mayores diferencias por sexo en estas respuestas, hay que anotar que los maestros varones están más *totalmente de acuerdo* con el reconocimiento regular en todo el año (36,25%), siete puntos porcentuales por encima de la respuesta a esta opción dada por las maestras (28,92%). Esto se compensa con la respuesta *de acuerdo*, que ellas marcaron en un 53,11% mientras ellos lo hicieron en un 45%.

Los coordinadores encuestados, por su parte, están *totalmente de acuerdo* con esa proposición en un 52,46% y *de acuerdo* en un 39,34%. Llama la atención aquí la contundencia en la respuesta extrema —el total acuerdo— lo cual puede deberse a que su cargo implique no sólo promover estas instancias, sino hacer

parte de ellas en muchos casos, lo cual no es así para la mayoría de maestros. Los grados de desacuerdo ilustran esta hipótesis: mientras los maestros y maestras están *en desacuerdo* con la afirmación relativa al reconocimiento del gobierno escolar, en un importante 15,86%, y de hecho un 2,32% haya marcado la opción de *totalmente en desacuerdo*; los coordinadores afirman estar *en desacuerdo* con ello en un 8,20%, y no se marcó la opción extrema del *total desacuerdo*. Ahora bien, se hallaron diferencias interesantes al cruzar estas respuestas de los coordinadores con la variable sexo, como lo muestra el gráfico No. 45:

Gráfico No. 45 - P. 69 Coordinadores según sexo: Las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año.



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

Los coordinadores varones se encuentran *totalmente de acuerdo* con que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año, en un 54,83%, y *de acuerdo* en un 41,93%, con lo que hay una respuesta positiva general por parte de ellos en un contundente 97%, bastante por encima del promedio de respuesta en coordinadores para esta pregunta (91,8%). Esto se debe a que las respuestas positivas de las mujeres coordinadoras llegaron al 87%, diez puntos porcentuales por debajo. La mitad de ellas estuvieron de *totalmente de acuerdo* con la proposición, y un 36,66% se mostraron *de acuerdo*. El alto porcentaje de mujeres *en desacuerdo* (13,33%) puede demostrar que aún hay que hacer esfuerzos por parte de toda la institucionalidad para poner el enfoque de la representación estudiantil en la gestión y el fortalecimiento democrático de la institución en la cotidianidad escolar, y no sólo en las elecciones y sus procesos previos.

La misma relación entre las respuestas dadas de manera general de los docentes y los coordinadores se observa en las respuestas de acuerdo/desacuerdo a la afirmación “Tengo confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar”. Los docentes se encuentran en *total acuerdo* en un 21,57%, y *de acuerdo* en un 55,44%; mientras que casi la mitad de los coordinadores se manifiestan en *total acuerd*o (49,18%) y *de acuerdo* en un 39,34%. Un 11,48% de ellos están *en desacuerdo*, aunque ninguno está *totalmente en desacuerdo*. Un alto 19,43% de los maestros, por su parte, están *en desacuerdo* con dicha afirmación, y un 3,57% se manifiesta en *total desacuerdo*. Así, que poco más del 20% de los docentes encuestados no tengan confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar, es un elemento de análisis que vale profundizar en estudios o indagaciones posteriores, de cara al fortalecimiento general de la participación escolar.

Una de las razones para esta desconfianza puede ser la falta de comprensión sobre los alcances y dimensiones del ejercicio de la representación en las instancias de gobierno estudiantil. Un maestro bastante crítico expone este punto:

> … el tema por ejemplo del personero, pues ellos realmente no lo entienden muy bien, no lo entienden muy bien, para ellos el personero es casi que es una copia de la demagogia que hacen en la política del país, entonces es subirse allá candidatos, prometer cosas que nunca se van a cumplir, ellos creen que están como escogiendo un cargo, como si fueran un presidente, algo por el estilo y no entienden digamos lo que significa ser personero y aun así cuando uno le dice al personero, cuando habla con ellos, o cuando ellos tienen capacitaciones con la personería de Bogotá, que como que les da ciertas herramientas para decir es que su labor es defender derechos, es estar por esta línea (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

El mismo maestro agrega un elemento poco mencionado por los docentes y directivos docentes, pero bastante denunciado por los estudiantes: “… es muy complicado porque digamos que tienen la posibilidad de hablar, pero no una posibilidad a fondo de decidir, ¿sí? Porque obviamente esas decisiones las toma

el consejo directivo, el rector o digamos que el comité que este encargado del tema en cuestión" (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4). Es necesario aquí resaltar la responsabilidad que tienen las instituciones educativas frente a la vivencia real que los estudiantes tienen de su participación, pues son las instancias de poder del colegio las que pueden determinar los alcances y limitaciones de la participación estudiantil, y el carácter menos formal y más práctico del o la representante de los estudiantes en las instancias de gobierno.

A continuación presentamos dos experiencias que pueden ser ejemplares respecto a la responsabilidad del colegio. Una da cuenta de la amplia autonomía que la institución brinda a sus estudiantes; y otra presenta la necesidad de apoyo continuo por parte del colegio para evitar que el gobierno escolar se limite a un período corto de elecciones de representantes:

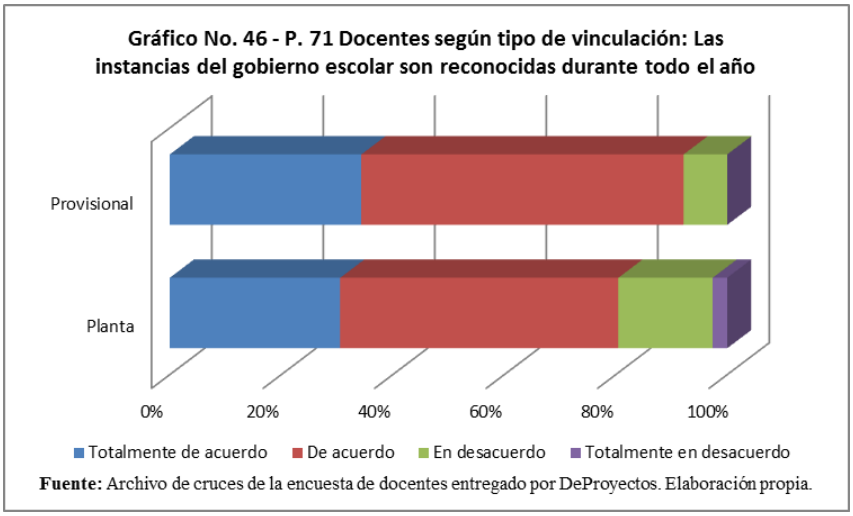
> … en el colegio se les da carta abierta para que participen para que sean autónomos y propongan sus estrategias, se les apoya, se les acompaña, existe el gobierno escolar y desde esa instancia ellos lideran proyectos, por ejemplo, allá hay un proyecto que es sobre vigías ambientales liderado por los estudiantes de 11º que hacen parte del consejo estudiantil, tienen sus propuestas y trabajan con los otros estudiantes y si quieran hacer proyectos se les apoya, se les avala, en ese sentido tienen autonomía y son participativos… Si, iniciativa de ellos, digamos que de pronto los profes les dan, les hacen propuestas, les charlan, pero finalmente ellos son los que dicen listo, tenemos un proyecto que hay que hacer (Maestra, Media, Colegio 15, Localidad 18).

> Bueno, siempre que se elige, se inicia como la campaña y la elección del gobierno escolar, ahí se ve le dan participación porque está el interés de parte de los candidatos, está el interés de parte de los chicos de formar parte del consejo estudiantil o de ganar el hecho de ser personero, entonces ahí se ve una muy buena dinámica y una participación grande y un apoyo enorme de los compañeritos que los escuchan en sus campañas, es una vida de la democracia muy valiosa al interior de los colegios ¿pero qué ocurre después de que ya se elige y se desarrolla toda esta parte de campaña? Las profesoras de sociales acá sobre todo lideran el que no se quede eso solo, en que ya ganó tal persona y hasta ahí llegó su labor, pero ya como que ellos hacen sus reuniones periódicas y promueven en los chicos que la participación siga durante todo el año, pero resulta que como

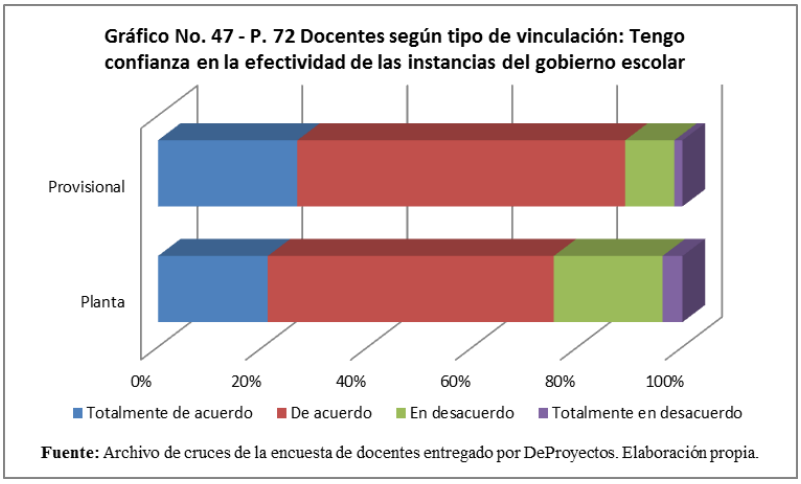
> ya vienen allí todo lo que es la labor de los chicos en su parte académica propiamente dicha, se concentran más en eso que en el poder ejecutar todas las cosas que ellos tenían planeadas, o sea pienso yo que es más como falta de tiempo que de interés y que efectivamente estén esos espacios de tiempo para que ellos puedan llevar a cabo más acciones específicas que tengan que ver con su función como parte del gobierno escolar, es más como eso, no es falta de interés (Orientadora, Colegio 19, Localidad 16).

Por otro lado, se quiso indagar con maestros y coordinadores acerca de las diferencias entre las respuestas sobre el gobierno escolar de acuerdo con la sede de los colegios, pues podría suceder que las instancias del gobierno escolar estén centralizadas en la sede principal, y por lo tanto sean reconocidos sólo allí. En el colegio No. 17, por ejemplo, sucede que la personera es de undécimo grado y estos grados están concentrados en una sede diferente a la principal (Informe Profesional de campo de DeProyectos); por esta razón, ella no puede estar muy al tanto de la cotidianidad del colegio en general, lo que dificulta su gestión como representante.

Las respuestas dadas por maestros y coordinadores parecen concluir que no hay diferencias entre la vivencia del gobierno escolar entre el tipo de sedes de los colegios, al menos desde la experiencia de maestros y coordinadores, quienes están más cercanos a las dinámicas del gobierno escolar que los estudiantes. Respecto a las jornadas, sí hay ligeras diferencias en las respuestas de los maestros, en espacial en las respuestas acerca de la confianza en la efectividad de las instancias del gobierno escolar: mientras los maestros que dictan sus clases en las jornadas de la mañana y la tarde respondieron estar *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* en un 70%, quienes trabajan en jornada única marcaron las dos opciones positivas en un 83,32%, es decir, trece puntos porcentuales por encima. Quienes trabajan sólo en jornada de la mañana respondieron las dos opciones positivas en un 75,28%, porcentaje muy similar al arrojado por los maestros de la jornada de la tarde (76.95%).



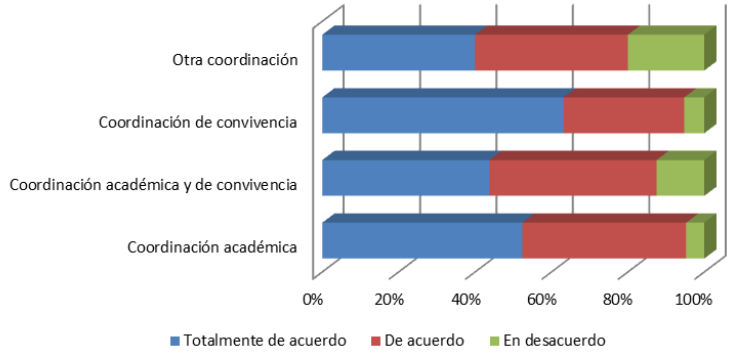
Respecto al tipo de vinculación de los docentes, encontramos algunas diferencias importantes. En el gráfico No. 46 podemos ver que hay una percepción más positiva respecto al reconocimiento del gobierno escolar en todo el año por parte de los maestros con vinculación de provisionales en los colegios: un 34,37% está *totalmente de acuerdo* y un considerable 57,81% está *de acuerdo*, para un total de respuestas en el espectro positivo de las opciones de respuesta de 92,18%. Los docentes de planta, por su parte, respondieron la opción de estar *totalmente de acuerdo* en un 30,58% y la de estar *de acuerdo* en un 49,89%, lo cual suma 80,47% de acuerdo en general, que es doce puntos porcentuales por debajo de sus colegas provisionales. Hay que decir también que estos últimos no marcaron la opción de estar *totalmente en desacuerdo*.



El gráfico No. 47, por su parte, nos muestra que la confianza en el gobierno escolar también es más alta en los maestros provisionales que en los de planta, con brechas de diferencia aún más alta que en el ítem anterior. Los provisionales marcaron la opción *totalmente de acuerdo* en un 26,56%, por encima de la misma respuesta dada por los de planta (20,92%); y en la respuesta *de acuerdo* los provisionales amplían aún más la brecha, con un 62,5% frente al 54,52% de esta respuesta en los de planta. Así, en acuerdo general se encuentra el 89,06% de los profesores provisionales y el 75,44% de los profesores de planta, dejando una diferencia de catorce puntos porcentuales. Las respuestas en el espectro negativo, por su parte, son dobladas por los maestros de planta en relación con sus compañeros en provisionalidad. No obstante la contundencia en estas diferencias, este estudio no cuenta con otra información que pueda explicar estos resultados, por lo que podría ser materia de indagación en estudios futuros.

Por último, se halló una distinción entre los tipos de coordinación de quienes fueron encuestados. El gráfico No. 48 ilustra que los coordinadores de convivencia respondieron en mayor porcentaje en la opción *totalmente de acuerdo* a la proposición sobre el reconocimiento de las instancias del gobierno escolar durante todo el año: estos coordinadores marcaron esta opción en un 63,15%, once puntos porcentuales por sobre esta misma respuesta dada por los coordinadores académicos (52,38%) y veinte puntos por sobre esta respuesta brindada por los coordinadores que tienen funciones académicas y de convivencia. Otro tipo de coordinadores marcó esta opción en apenas un 40%. Las respuestas en el espectro positivo se equilibran

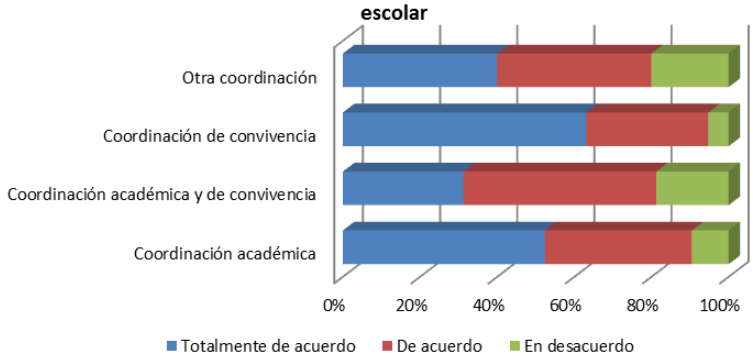
Gráfico No. 48 - P. 69 Coordinadores según tipo de coordinación: Las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año



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

entre los coordinadores académicos y los de convivencia, pues los primeros marcaron la opción *de acuerdo* en un 42,85%, y los segundos en un 31,57%. Hay que anotar que estos coordinadores marcaron en porcentajes muy bajos la opción *en desacuerdo*, mientras que los coordinadores con ambas funciones y los que se clasificaron como *otros* marcaron esa opción en un 12,5% y un 20% respectivamente.

Gráfico No. 49 - P. 70 Coordinadores según tipo de coordinación: Tengo confianza en la efectividad de las instancias del gobierno escolar



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

Es claro aquí, como en el gráfico No. 49, que el cargo de coordinador de convivencia es mucho más cercano a las responsabilidades relacionadas con la participación de todos los sujetos del contexto escolar por lo que, así sea para demostrar logros de su propia gestión, son ellos quienes están más de acuerdo con las proposiciones ofrecidas. Ahora bien, la desconfianza en la institucionalidad (aunque es muy baja) llama la atención para que las directivas de los colegios fortalezcan las instancias de participación, en especial no sólo para que todos los sujetos reconozcan la existencia de estas instancias formales, sino para que éstas sean más efectivas y logren sus funciones, escuchando y atendiendo realmente las demandas y propuestas de toda la comunidad escolar.

Respecto a la confianza en la efectividad del gobierno escolar, las diferencias entre tipos de coordinadores son aún más evidentes. La relación entre los coordinadores con funciones de convivencia y los que tienen funciones académicas son muy parecidas, pero los coordinadores que cumplen ambas

funciones muestran las mayores diferencias y una alta desconfianza: ellos marcaron la opción *en desacuerdo* en un 18,75%, porcentaje muy parecido al marcado en esta misma opción por los *otros* coordinadores (20%).

Otras formas de participación. Fueron varias las alusiones a espacios de participación diferentes dentro del colegio, que tienen el control de las directivas docentes. En este sucinto apartado presentamos una relación de estos espacios, que dan cuenta en algunos colegios de una efervescente dinámica participativa, y en otros de una posible congestión de instancias que no tienen mucha efectividad. Ejemplo de este último caso es el expresado por el coordinador del colegio No. 17 quien, si bien expone la importancia de espacios de participación por estamentos, como el consejo de padres y el consejo estudiantil, también declara que a estos espacios les falta mucho iniciativa propia y requieren de un acompañamiento por parte de las directivas del colegio para impulsarlos (nota personal de campo en entrevista a coordinador, Colegio 17, Localidad 7).

Los tipos de participación más allá del gobierno escolar propiamente dicho que encontramos en las conversaciones pueden clasificarse en foros y otros encuentros educativos; comités de trabajo e instancias temáticas; participación de los docentes y casos especiales de participación organizada para hacer demandas a la administración pública.

Foros y otros encuentros educativos. Este tipo de participación fue ampliamente reseñada en las conversaciones con maestros, y coordinadores académicos y de convivencia. Los foros educativos locales ya son espacios reconocidos en los que los maestros de los colegios exponen sus experiencias educativas y generan diálogos e intercambios. Sin embargo, nos interesa resaltar tres casos encontrados en la indagación educativa, dado el carácter de iniciativa propia.

El primer caso es el del colegio No. 17, cuyo coordinador de convivencia organiza un foro anual sobre convivencia escolar, al que invita a otros colegios de la localidad y a entidades como la Secretaría de Educación del Distrito y la policía, para tratar temas propios de la convivencia y el mejoramiento de los entornos escolares. En estos foros es muy importante la participación de todos los estudiantes y de los acudientes, por lo que se trata de un espacio amplio de reconocimiento de la comunidad educativa (nota personal de campo en entrevista a coordinador, Colegio 17, Localidad 7).

El segundo caso lo constituye una iniciativa un poco más acotada, pero también importante, en especial en lo que respecta a la educación política de los estudiantes. En el colegio No. 18 hubo el año pasado un foro de los estudiantes de secundaria en el que se trataron temáticas actuales por parte de docentes y estudiantes, y se garantizó una amplia participación estudiantil (nota personal de campo en grupo focal con estudiantes de secundaria, Colegio 18, Localidad 8). El tercero es muy parecido, y fue la organización de foros intercolegiados, desde el colegio No. 14, para desarrollar temas propios de la Cátedra de paz con los estudiantes de educación media. Este tipo de asociaciones entre diferentes instituciones pueden ser muy provechosas para el desarrollo de la participación de los estudiantes, pues parecen ser muy valoradas por ellos, pero infortunadamente no hubo más menciones a actividades de este tipo (nota personal de campo en grupo focal con estudiantes de media, Colegio 14, Localidad 14).

Comités de trabajo e instancias temáticas. En nuestra indagación encontramos dos tipos de casos sobre la organización interna de los colegios que merecen ser resaltadas. En primer lugar, existen comités o grupos alrededor de la promoción de la convivencia escolar específicamente, como por ejemplo en el colegio No. 18: “Dentro del gobierno escolar, aunque no lo dice la ley tengo el grupo de monitores, los monitores de convivencia son personas que junto con

coordinación de convivencia trabajamos para la sana convivencia en cada aula, entonces yo vivo enterada" (Coordinadora, Colegio 18, Localidad 8).

En segundo lugar, encontramos la fusión del gobierno escolar con otras instancias participativas formales, sobre las cuales las personas con quienes hablamos destacan su eficacia. Tenemos los casos del colegio rural No. 16, que trabaja sobre la base de la Escuela Nueva, y del colegio No. 22:

> ... lo que pasa es que aquí como utilizamos la metodología de escuela nueva activa entonces de ahí se tienen unos comités, ellos mismos [los estudiantes] los eligen, dicen qué comité van a trabajar cada año. Entonces este año tenemos tres comités [de emprendimiento, social o de protocolo y de medio ambiente], o sea por la cantidad de niños tampoco se sugiere que sean como muchos, sino tres donde todos participen y sobre todo donde haya participación (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

> Nosotros también manejamos los ministerios, está el ministerio de conciliación, precisamente este año, yo llegué el año pasado a este colegio y este año la idea es darle funcionalidad a los ministerios, entonces que haya un impacto real en la población general, en el primer periodo estuvimos haciendo la elección de cómo tal de los ministerios y del gobierno escolar, entonces pues la idea en este periodo es iniciar el proceso de que ellos empiecen a plantear políticas para desarrollar en el segundo semestre, o sea políticas desde su ministerios y cómo va a involucrar al curso como tal, entonces pues hasta ahora estamos con este proceso, pues lo que les digo yo hasta ahora voy a iniciar con el proceso, vamos a ver como se da… (Maestro, Primaria, Colegio 22, Localidad 16).

Participación de los docentes. En los grupos focales interzonales se buscó indagar acerca de la forma en que los maestros participan en el colegio, no tanto en las instancias de representación, sino en aspectos de fortalecimiento de su ejercicio docente y de construcción de comunidad educativa. Las mayores oportunidades de participación —y de innovación— parecen ser los proyectos transversales, en donde cada maestro, desde su área, puede aportar en un proyecto común con otros maestros:

> Pues en el colegio por lo menos, hay varias formas [de participación]; la principal es por medio de los proyectos transversales que digamos todos

> los docentes tenemos que hacer parte de algún proyecto, entonces bien sea, digamos de acuerdo a los intereses de uno, a los gustos o lo que sea, uno ingresa a algún proyecto y desde ese proyecto uno empieza a proponer ciertas, digamos que su participación. De igual manera yo puedo estar en un proyecto y veo que otro proyecto va a ser el día del idioma donde yo no estoy, digo: "¡uy!, a mí me gustaría hacer eso, ¿será que puedo participar? - Claro, de una". O sea, digamos que es muy muy libre, lo que si se requiere es evidentemente pues una propuesta sólida, no salir con cualquier cosa sino una propuesta planeada y que tenga algún significado, de resto pues existe, allá hay mucha, mucha libertad con respecto a eso (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

Una maestra de secundaria corrobora esta experiencia, pero también apunta al hecho de que a veces se dificulta el trabajo en equipo por brechas generacionales entre los colegas: "… pues obviamente cuando tenemos población de profes ya tan mayores que no se vinculan a cierto tipo de proyectos, pues los profes que son más jóvenes tienden a desarrollar muchísimos proyectos con los estudiantes que son muy benéficos" (Maestra, Secundaria, Colegio 15, Localidad 18).

Curiosamente, los maestros parecen estar de acuerdo en que los principales obstáculos para la participación en este tipo de iniciativas, y que éstas lleguen a buen término, son ellos mismos como grupo colegiado, pues coinciden en que en varios colegios las oportunidades para encontrarse se dan de manera muy abierta. Otra maestra del colegio No. 13, pero de educación inicial lo expresó claramente:

> … en el colegio, pues sí, los que participamos digamos en el consejo académico, en el consejo directivo y eso, como que uno lleva la voz de sus compañeros, pero pues también la propia. Y digamos cuando tienen propuestas o eso si permiten que las den a conocer, que a ver si a los otros compañeros les agradan y las pueden empezar a implementar, y eso si lo permiten, pero pues igual ¿no?, hay muchos compañeros que nos les gusta como esos espacios de participación: "¡ah es que es después de la jornada!, ah es que nos quedamos hasta tal hora, no es que…", entonces pues siempre se ve el inconveniente, pero si permiten eso (Maestra, Educación inicial, Colegio 13, Localidad 4).

Demandas a la administración pública. Hacemos mención aquí de casos que surgieron en las conversaciones con estudiantes, maestros y coordinadores, y que dan cuenta del carácter de la participación ciudadana de estos sujetos escolares. Hubo menciones a casos de demandas, en general por mejoras en la infraestructura, de los colegios No. 15, No. 18 y No. 14, sobre los que los maestros en general relievan el rol de los estudiantes de secundaria y media en estas luchas.

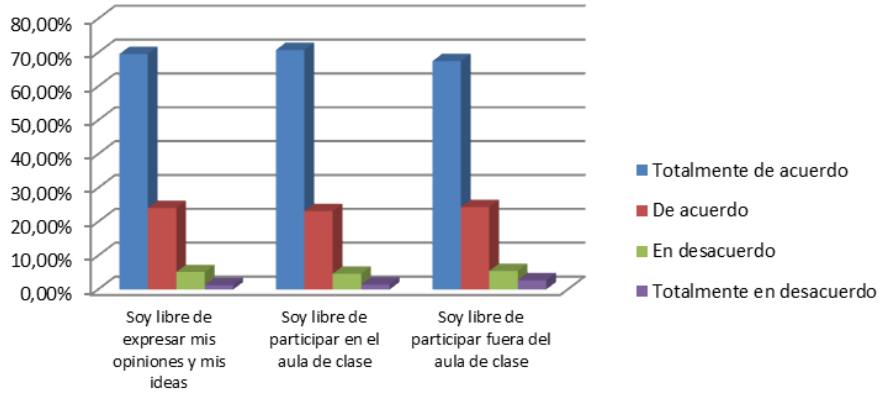
Destacamos la lucha de los estudiantes (con más o menos apoyo de los maestros y las directivas) del colegio No. 14, quienes llevan varios años exigiendo a la SED la devolución del espacio del colegio que debió ser adquirido para la ampliación de la calle 26, colindante al colegio. En este caso, los maestros mismos afirman que sus estudiantes han sido muy beligerantes[20], y han organizado manifestaciones por su propia cuenta: "Si, pues es que nosotros llevamos mucho tiempo tratando de que nos devuelvan todo el espacio, hemos hecho marchas; pero a la hora de la verdad no prestan atención" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14); "Y pues solo éramos estudiantes, no tuvimos apoyo de los profesores" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14). Respecto a esta problemática, el coordinador afirmó que

> Ellos [los estudiantes] se han apropiado bastante de la, del gobierno escolar por la situación que maneja el colegio de espacios físicos y hay una problemática con eso con la Secretaría de Educación porque este colegio le quitaron la mitad del espacio físico, porque daba hasta donde está el deprimido de la 26. Entonces ellos se han apersonado también de eso, hace ya como un mes, mes y medio, ellos se organizaron y, hicieron cese de actividades, convocaron a la Secretaría, convocaron a los del DILE, pero todo eso fue autonomía de ellos, yo diría que lo del consejo estudiantil está funcionando, ellos se apersonan de las problemáticas del colegio (Coordinador, Colegio 14, Localidad 14).

[20] La maestra de educación inicial del colegio No. 14 participante del grupo focal interzonal, contó que incluso los niños y niñas más pequeños, de primaria, demandan y se manifiestan ante el rector por sus intereses, por ejemplo, por más y mejor refrigerio para la jornada extendida (nota personal de campo).

Participación cotidiana en el contexto escolar. El SISPED privilegia, en sus indagaciones y análisis, la voz de los sujetos en los contextos escolares. En ese sentido, que los sujetos escolares (especialmente estudiantes, aunque también maestros) vivan en un ambiente de amplia participación, en el que puedan opinar, proponer y exponer ideas, usar y disfrutar los espacios que ofrece el colegio, es un aspecto de la vida escolar de gran importancia y valoración. Por eso indagamos a través de las diversas técnicas acerca de las vivencias y las experiencias de esta participación, sus alcances y limitaciones, en especial en el aula de clase y en el espacio/tiempo del recreo.

Gráfico No. 50 - P. 45-47 Estudiantes Básica Primaria: Según tu experiencia desde el año pasado en el colegio:

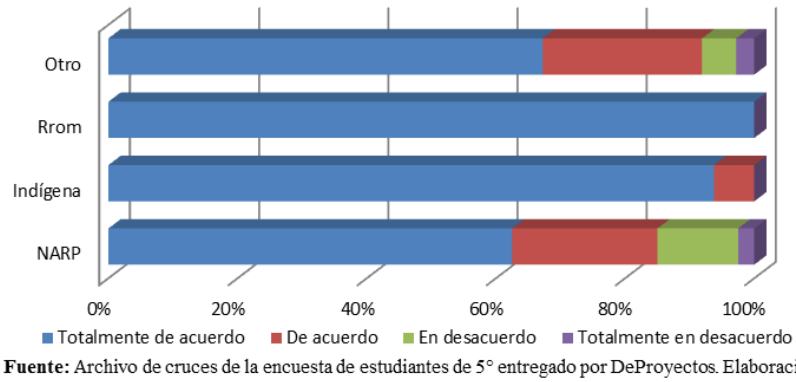


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Respecto a la proposición general acerca de la libertad en el colegio para expresar las propias opiniones e ideas, los estudiantes de básica primaria afirman gozar de una gran libertad, como se observa en el gráfico No. 50. El 69,56% de ellos está *totalmente de acuerdo* con esa afirmación, mientras el 24,04% dice estar *de acuerdo*, lo que comporta un muy alto 96,3% de acuerdo general. Ahora bien, un 5,12% de niños y niñas de primaria dice estar *en desacuerdo* con la afirmación, lo cual es importante; y más aún el 1,28% que afirma estar en *total desacuerdo*.

En estos temas, no encontramos diferencias entre las respuestas brindadas por las niñas y por los niños, aunque sí hay algunas distinciones en las respuestas brindadas según la pertenencia étnica de los niños de primaria encuestados. Hay que anotar que, en general, los estudiantes afrocolombianos y los indígenas, tienen una vivencia de la libertad de expresión general en el colegio bastante positiva. La estudiante Rrom, por su parte, contestó a las tres preguntas con la opción *totalmente de acuerdo*. Ningún estudiante de estos tres grupos marcó la opción *totalmente en desacuerdo*. La participación en el aula es también muy alta en estos grupos. Sin embargo, en cuanto a la participación en espacios fuera del aula, como en el recreo o en actividades extracurriculares, se pueden notar vivencias de menor libertad, en especial en los estudiantes NARP, como se observa en el gráfico No. 51, a continuación:

Gráfico No. 51 - P. 47 Estudiantes Básica Primaria según etnia: Soy libre de participar fuera del aula de clase (recreo, actividades extracurriculares, etc.)



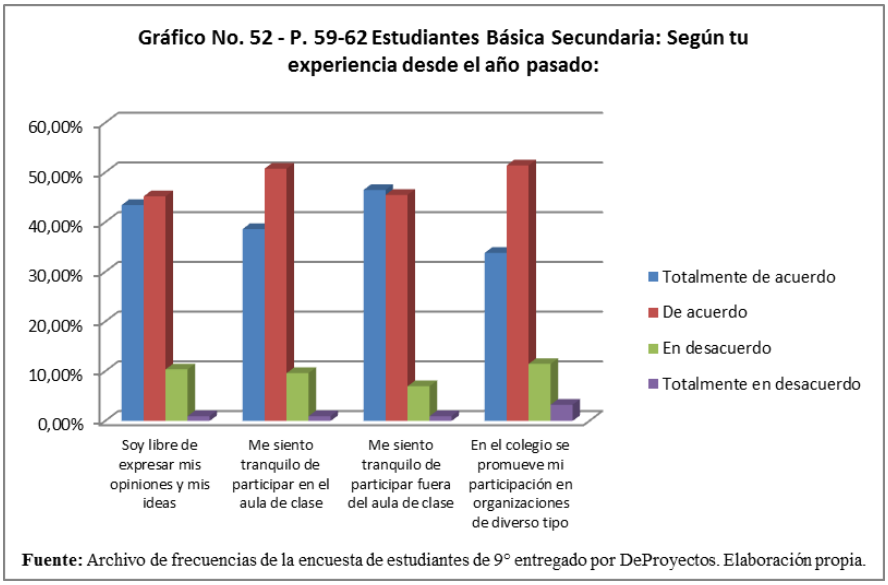
Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros fueron quienes respondieron en un menor porcentaje a la opción *totalmente de acuerdo* en la proposición “soy libre de participar fuera del aula de clase”. Debemos resaltar que la libertad de expresión, movilidad y juego fuera del aula de clase es muy importante, porque en estos espacios el control de las actividades se da en gran medida entre pares y no exclusivamente con la mediación de un(a) adulto(a). Por

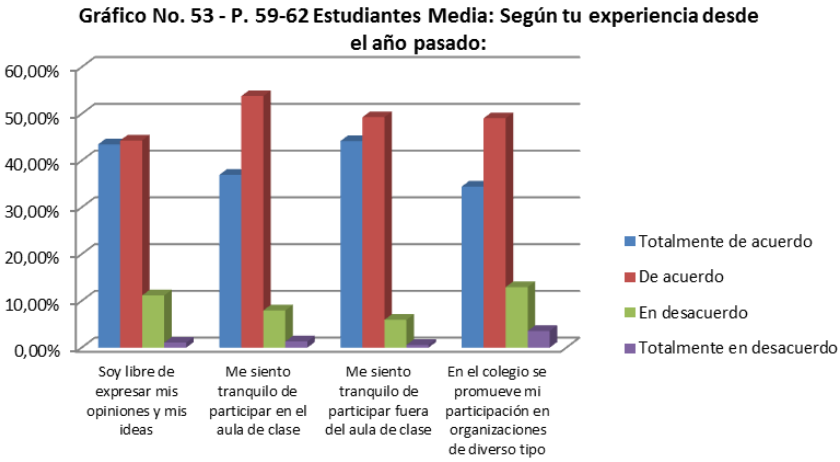
ello, es notorio que en general las respuestas positivas en este ítem son más bajas que las brindadas en el ítem de libertad en el aula de clase.

Aquí, los NARP están *totalmente de acuerdo* en un 62,5% (más bajo que el 77,5% que ellos marcaron respecto a la libertad en el aula de clase y al 65% marcado respecto a la libertad de expresión en general). En contraste, los chicos y chicas indígenas estuvieron *totalmente de acuerdo* con la proposición en un muy alto 93, 75%, y los chicos que marcaron *otro* en la opción de pertenencia étnica afirmaron estar *totalmente de acuerdo* en un 67,21%. Mientras los indígenas no marcaron la opción *en desacuerdo* y los *otros* lo hicieron en un bajo 5,30%, los NARP la marcaron en un 12,5%.

Estos resultados invitan a indagar aún más en las vivencias y experiencias situadas y diferenciadas de los niños y niñas negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros, indígenas y Rrom, para tener mayores claridades respecto a la forma en que todos los estudiantes interactúan en el contexto escolar, si existen prácticas —veladas o no— de discriminación socio-racial, y cuáles son los intereses particulares de los diferentes grupos dentro de los colegios. Todo ello para garantizar así una mayor participación y sentido de pertenencia por parte de todos los sujetos escolares.



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Al observar los gráficos No. 52 y 53, podemos advertir que los estudiantes de secundaria y de media manifiestan estar menos de acuerdo con la afirmación sobre libertad de expresión en el colegio, aunque el porcentaje es bastante alto. Los chicos y chicas de noveno manifiestan estar *totalmente de acuerdo* en un 43,44%, y *de acuerdo* en un 45,19%; mientras los jóvenes de media afirman su *total acuerdo* en un 43,47% y su *acuerdo* en un 44,30%. La participación y la libertad de expresión se dan, en muchos casos, en cuestiones relacionadas con el uniforme o con eventos extraordinarios, como recaudación de fondos o realización de fiestas. En el grupo focal con chicos de undécimo en el colegio No. 14, los ejemplos que más brindaron sobre participación por su propia iniciativa fue el diseño de la chaqueta de su curso (nota personal de campo).

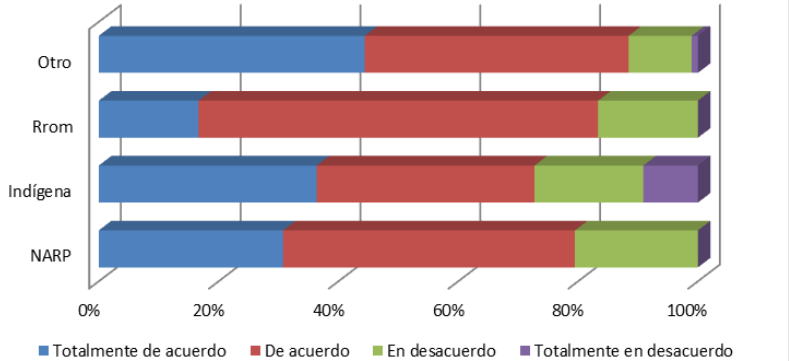
Los adolescentes de secundaria doblan el porcentaje de los estudiantes de primaria en cuanto al *desacuerdo* con la afirmación sobre la libertad de expresión en el colegio (10,39%), y los de undécimo les siguen con un 11,16% de estudiantes *en desacuerdo*. Las respuestas a la opción del *total desacuerdo* son muy parecidas: el 0,98% y el 1,07% de estudiantes de secundaria y media, respectivamente, marcaron dicha opción. En cuanto a la diferencia por sexo en las

respuestas en este ítem, no existe ni entre los estudiantes de noveno ni entre los de undécimo.

Sin embargo, la vivencia de la libertad de expresión encuentra leves diferencias entre los grupos étnicos de los estudiantes de secundaria. Por ejemplo, los estudiantes NARP que fueron encuestados respondieron en menor porcentaje el estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación (36,53%), comparados con los estudiantes indígenas (41,46%) y los estudiantes *otros* (44,02%). Hay que anotar que en la respuesta *de acuerdo* las tendencias se equilibran y no hay mayor diferencia. Donde sí la hay es en las marcaciones de las opciones negativas (en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), pues mientras los NARP las marcaron en total en 7,68% y los estudiantes quienes no se reconocieron como parte de los grupos étnicos registrados las marcaron en un 11,33%, los indígenas lo hicieron en un 14,62%. El estudiante Rrom marcó la opción *en desacuerdo* en este ítem.

Los estudiantes NARP, indígenas y Rrom de undécimo presentan mayores brechas respecto a los demás en su vivencia de la libertad de expresión. Veamos el gráfico No. 54:

Gráfico No. 54 - P. 59 Estudiantes Media según etnia: Soy libre de expresar en el colegio mis opiniones y mis ideas



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Los estudiantes de media que marcaron la opción *otro* en pertenencia étnica son quienes más vivencian la libertad de expresión en su colegio: la sumatoria en el espectro positivo de las opciones da 88%, y el porcentaje de total acuerdo es bastante alto (44%), muy por encima de la misma

respuesta de los indígenas (36,36%) y los NARP (30,76%) y mucho más de los Rrom (16,66%). Los que menos están de acuerdo en general son los estudiantes indígenas, cuyas respuestas en el espectro positivo llegan al 73%.

En los ejercicios cualitativos sólo hubo una mención clara a la participación y la libertad de expresión en relación con algún grupo étnico, y fue mencionada por un maestro de secundaria:

> … también podría decir que en el [colegio No. 20] los chicos son muy leales, son muy digamos comprometidos con lo que hacen, también hay posturas políticas, también hay miradas de realidad, sobre todo los chicos afro, también tienen un colectivo, y también desde su raza y desde sus inquietudes mueven, jalonan, o sea muy chévere los pelados muy participativos en el colegio (Maestro, Secundaria, Colegio 20, Localidad 7).

En la participación en el aula de clase encontramos las respuestas más contrastantes, en especial entre los niños y niñas de quinto de primaria, por un lado, y los adolescentes de noveno y undécimo, por el otro. Recordemos que los estudiantes de primaria parecen gozar del aula de clase como un espacio significativamente participativo: el 70,75% manifiesta *total acuerdo* con la afirmación relativa a la libertad de participación en el aula (ver gráfico No. 50, pág. 93).

La indagación cualitativa con niños de primaria permitió encontrar ciertos matices respecto a la calidad de la participación en el aula. Si bien los niños y niñas dicen participar bastante y sin problemas, en general aducen que participan sólo al formular preguntas a la maestra o maestro, y muy poco para proponer cuestiones al margen de la clase ya preparada. Los estudiantes de quinto grado del colegio No. 18, por ejemplo, afirman que algunos maestros son más flexibles con la participación y la promueven más allá de formular preguntas; y también valoran positivamente los ejercicios en grupos como forma de estimular la

participación (nota personal de campo). Una niña, en este grupo focal, formuló una idea muy interesante respecto a los alcances de la participación en aula:

> Pues a mí me parece que no es tanto como que así, pues sí, a todos nos dan la oportunidad, pero también hay ocasiones en las que nos rechazan, entonces sería bueno que, por ejemplo, que haya más justicia a la hora de participar, ya que, por ejemplo, uno puede participar en clase pero también como todos han dicho que solo con preguntas, ¿qué tal que uno, por ejemplo, le pueda corregir al profesor si se equivocó, le pueda argumentar algo significativo a la clase? (Estudiante F, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8).

La opción de *total acuerdo* con la afirmación de sentirse tranquilos en el aula de clase opción fue marcada solamente por el 38,62% de los estudiantes de básica secundaria y por el 36,94% de los de media. Hay que aclarar aquí que la afirmación ofrecida en los formularios de estos estudiantes fue “Me siento tranquilo de participar en el aula de clase”, lo que implica diferencias en la concepción de la pregunta, lo cual fue deliberado. La marcación en la opción de acuerdo matiza de alguna manera las grandes diferencias entre los niveles educativos.

El 4,66% de los estudiantes de primaria manifestaron estar *en desacuerdo* con la afirmación, y el 1,46% en *total desacuerdo*. Esto, de nuevo, es revelador acerca de la vivencia sobre las condiciones de participación en el aula de clase, uno de los espacios característicos y exclusivos de la escuela.

Por su parte, un 9,63% de estudiantes de noveno afirmaron estar *en desacuerdo* con la afirmación sobre la tranquilidad en el aula, y un 0,98% manifestaron su *total desacuerdo*. En este aspecto hay una diferencia entre las vivencias de las chicas y las de los chicos. En este ítem, ellas marcaron en un 35,74% el estar *totalmente de acuerdo* y un 50,20% el estar *de acuerdo*. Respecto a las respuestas en estas opciones dadas por los chicos (41,86% y 51,39%, respectivamente), y sumando los resultados de las dos opciones del espectro positivo, hay siete puntos porcentuales de diferencia entre las respuestas de

chicas y chicos. Así mismo, sale a relucir el 13,01% de respuestas de las estudiantes en la opción *en desacuerdo*, frente al 5,81% dado por los estudiantes.

En conversaciones llevadas a cabo con estudiantes de secundaria, varios se quejaron del autoritarismo de algunos profesores, como parte de la forma en que se cohíbe su participación en el aula: “Pues digamos en las clases de filosofía uno puede, expresarse más con el profesor, ya que el profesor lo va a entender a uno y él también tiene como la razón, en cambio con otros profesores uno va a decir algo y él dice que no, o algo así” (Estudiante M, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4). Aunque puede resultar obvio, es importante tener en cuenta la alta incidencia de los maestros y maestras en la vivencia concreta de la participación en el aula. Encontramos muchos estudiantes que dicen tener gran iniciativa en el mejoramiento de las clases, pero se encuentran con maestros que tienen de tal manera preparada su clase, que no permiten ese tipo de participación. Pero también son responsables de garantizar el respeto entre los estudiantes para generar un ambiente favorable a la participación:

> El año pasado la profesora nos decía como, los profesores nos decían en sí, que participáramos, que no nos diera pena ¿sí? Y también si alguien se burlaba porque uno dijera algo malo, pues los profesores como que sí corregían esa parte porque no tiene que ser así, entonces por eso yo pienso que, gracias a eso, la participación en el salón es buena y ya no, digamos si dijiste algo malo, pues bueno, ya no hay problema y no hay como, ese temor a que se le burlen o eso (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 18, Localidad 8).

Para el caso de los estudiantes de media, el 7,95% se muestra *en desacuerdo* con la proposición de sentirse tranquilo para participar en el aula, con preguntas y propuestas, y el 1,31% en *total desacuerdo*. A diferencia de sus compañeras y compañeros de noveno grado, en las respuestas de los de media no aparece alguna diferencia entre los sexos. Al igual que lo mencionado previamente, sobre la participación de los estudiantes con ideas innovadoras, en media encontramos aún más experiencias relacionadas con eso, especialmente

en la conversación sostenida con estudiantes de undécimo del colegio No. 14, quienes afirman hacer propuestas para tener clases más lúdicas y estimulantes, pero dicen nunca ser tomados en serio: “Pues sí [hacemos propuestas para mejorar la clase], pero lo toman a uno de chiste (…) No sé, por ejemplo, que no todo el tiempo sea escribir, no sino digamos que en química nos lleven a laboratorio” (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14).

> Eso es como lo que más exigimos [modificaciones en la metodología y didáctica de las clases], porque los profesores se quejan de que nosotros no queremos hacer nada, de que es que no hacemos tareas, pero a la hora de la verdad es que también todos los días, saber que uno tiene que llegar, abrir el cuaderno y empieza ella a dictar y empieza a dictar y ya es lo mismo, usted sabe que va a hacer lo mismo toda la semana (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14).

Cuando hay casos en los que hay modelos más participativos al dictar las clases, los estudiantes fueron activos en relatarlos. Sobre el grupo focal con estudiantes de undécimo del colegio No. 17, el profesional de campo de DeProyectos relató que

> … el profesor Gerardo es uno de los pocos que hace juegos didácticos al interior de las clases, que a la mayoría les parecen divertidos, pues se hacen torneos, o actividades con mímica en donde se premia con calificación al equipo o a quien gane más puntos, algo que consideran ayuda a unirse más como grupo; también comentaron que a veces les proponen juegos didácticos a otros y otras docentes, pero que no siempre están de acuerdo en hacerlos.

Ahora bien, en este nivel educativo encontramos una experiencia de participación bastante efectiva y de iniciativa propia de los estudiantes. En el colegio No. 14 funcionan muy bien las redes sociales para el desarrollo de actividades académicas, por fuera del control de los maestros: “No, por ahí [*Facebook*] se comparten las tareas. Se mandan los archivos” (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14). Este elemento es muy importante pues permite relacionar la participación con el uso de las TIC en el ámbito académico,

no desde una acción de política pública concreta, sino desde las prácticas cotidianas de los estudiantes (y que ocurre en algunos casos también en la comunicación entre acudientes y maestros).

El recreo y otros tiempos y espacios fuera del aula de clase son también muy importantes para ejercer, o no, una participación activa. Aquí, llama la atención que los niños de primaria encuestados se encuentran menos de acuerdo con la afirmación acerca de la libertad de su participación fuera del aula de clase, que dentro del aula: un 67,46% están *totalmente de acuerdo*; un 24% están *de acuerdo*; un 5,48% están *en desacuerdo* y un 2,74% se muestran *totalmente en desacuerdo* (ver gráfico 50, pág. 93). Estos espacios son muy importantes, puesto que la mediación de los maestros es mucho más limitada. De hecho, en general son los estudiantes quienes deben autorregularse entre sí para el uso de los espacios de juego y deporte, la conformación de equipos o grupos de juego y los turnos en la tienda escolar o la cafetería, por ejemplo. En este sentido, la restricción de los espacios y del tiempo para jugar, leer o realizar otras actividades fuera del tiempo de aula, es uno de los elementos más comentados respecto a los grados de libertad y participación.

Aunque la indagación cuantitativa (a través de la encuesta) no arrojó diferencias entre las respuestas de niñas y niños, en algunas conversaciones con estudiantes de quinto grado surgieron alusiones a una división de sexo en cuanto al uso de los espacios para el esparcimiento de los niños y niñas fuera del aula. Aunado al hecho de que en la mayoría de colegios hay poco espacio para compartir, la reproducción de roles de género tradicionales confina a unas y otros a espacios diferenciados, como por ejemplo lo encontrado por el profesional de campo de DeProyectos en el grupo focal realizado con estudiantes del colegio No. 15: "… las niñas dijeron que juegan cogidas y escondidas; los niños juegan futbol, baloncesto y juegan con niños de otros salones. Joan mencionó que las niñas no juegan estos juegos porque les da temor que les peguen o les da miedo coger el

balón". En el grupo focal de estudiantes de primaria del colegio No. 18 hubo una conversación interesante al respecto: una niña manifestó su experiencia en el colegio acerca de las diferencias en el trato a las niñas para la participación en el uso de la infraestructura deportiva específicamente, contando que no las dejan jugar mucho fútbol y hay muchas a las que sí les gusta. En este punto se inició una discusión sobre los "gustos" de las niñas al respecto, y dos niños varones la desmintieron, intentando argumentar que a ellas se les ofrecen otras actividades (nota personal de campo).

Otro factor que entra a jugar en la participación en actividades en el recreo es la distribución de los tiempos y los espacios entre los diferentes grados y niveles educativos: "Pues bueno, en el descanso más o menos [pueden participar] porque los de bachillerato, a veces, pues no nos dejan hacerlo, o nosotros tenemos un horario de quienes pueden usar la cancha y, a veces, no lo respetan sino cuando nos toca a los de quinto la usan los de tercero y los de cuarto y ya (Estudiante F, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8).

Respecto a otro tipo de actividades por fuera del aula escolar, varios maestros y maestras dieron cuenta de una alta iniciativa de los estudiantes de primaria en la realización de esas actividades. Destacamos aquí una de varias experiencias positivas:

> … los niños dijeron este año: "-ay, profe ¿y para celebrar el día de la madre?", entonces nosotros les dijimos: "-no, porque para eso es en la clausura se celebra el día de la familia". "-No, que nosotros el día de la mamá". Entonces ya los niños salieron y entonces hablamos con unos papitos de la posibilidad de celebrarles solo el día de la mamita, el día de la madre, entonces los papás muy encantados dijeron: "-sí profe porque hace mucho tiempo no se ve eso". Y acabamos de celebrar esa fiesta, fue muy linda les trajeron mariachis, los niños presentaron, le hicieron su tarjetica" (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

Los estudiantes de básica secundaria parecen vivir mayor tranquilidad fuera del aula de clase que dentro de ella, quizás debido justamente a la mayor independencia de los adultos que se tiene por fuera de la clase. Entre quienes están *totalmente de acuerdo* (46,50%) y quienes están *de acuerdo* (45,51%) llegan al 92,01% de respuesta favorable a dicha afirmación. Hay aquí que matizar un poco las respuestas favorables de acuerdo al sexo del encuestado, pues las adolescentes manifestaron estar *totalmente de acuerdo* en un 43,59%, mientras que los adolescentes lo hicieron en un 49,76%, lo cual expone una diferencia de seis puntos porcentuales entre ellas y ellos. De nuevo, aquí pueden importar bastante los arreglos informales que se desarrollan entre los estudiantes en general en el colegio, y es claro que para las chicas de noveno hay un poco más de "intranquilidad" para participar de los espacios del colegio fuera del aula de clase. *En desacuerdo* está el 7% de todos los estudiantes de noveno encuestados y *totalmente en desacuerdo*, el 0,98%.

En sus conversaciones, los adolescentes de noveno grado también resienten las dificultades que hay para el uso de los espacios en el recreo, porque son muy reducidos, tal como lo expresaron también los estudiantes de primaria. Una estudiante manifestó, al respecto, el desaprovechamiento de espacios para ciertas actividades: "Pues a veces digamos, a mí me gusta leer ¿sí? entonces yo a veces como que me quiero subir a los pasillos a leer y los profesores son como, no usted no puede subir, entonces como que en el patio uno no se concentra, uno no puede descansar" (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4). Aunado a eso, algunos de ellos agregan que existen grandes diferencias entre jornadas para la realización de actividades extracurriculares. Por ejemplo,

> Y también las actividades que se realizan acá en el colegio, yo no estoy de acuerdo, con que por ejemplo en la mañana casi siempre las actividades son *Jean Day*, o traen gente para hacer actividades, mientras que en la tarde no, y se supone que es un mismo colegio, pero pues así sea diferente jornada, somos una misma comunidad, ¿no? entonces creo que se debe mejorar eso" (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4).

Como se observa en otros apartes, la participación de los muchachos está muy ligada a aspectos como la incidencia en el uso del uniforme y la forma en que se acuerdan las reglas para el arreglo personal. Al preguntarle a una coordinadora sobre la forma en que los estudiantes participan, contestó:

> … todo lo que tenga que ver con convivencia sí están involucrados, por ejemplo, me acaban de radicar un carta donde ellos me manifiestan que se estudie la posibilidad de que dos días en la semana vengan con sudadera o los viernes, pero les decía arguméntenme, entonces me argumentaban por escrito que son 5 días en la semana, tienen 3 días de diario y sudan mucho, entonces la posibilidad de que fueran dos, esa es la forma en que ellos participan, entonces miramos (Coordinadora, Colegio 18, Localidad 8).

Por su parte, los estudiantes de media en general presentan respuestas muy parecidas en la encuesta a sus compañeros de secundaria, respecto a la tranquilidad que tienen en los espacios por fuera del aula de clase (ver gráfico No. 53, pág. 96). El 44,18% de ellos están *totalmente de acuerdo* con la proposición de estar tranquilo de participar fuera del aula de clase, y casi la mitad (49,29%) está *de acuerdo*. *En desacuerdo* se encontró el 5,94% y *totalmente en desacuerdo* apenas el 0,59%. En este grupo de sujetos no se hallaron diferencias sustanciales en las respuestas de las adolescentes y de los adolescentes.

Estos jóvenes reiteran las problemáticas relacionadas con el uso de los espacios y la participación fuera de los salones de clase: “Sí, lo de la cancha sí lo hemos propuesto; pero si ellos no nos dejan jugar es porque no se les da la gana, porque ¿Por qué no nos va a dejar jugar en el descanso? Si es descanso” (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14). Y, como los estudiantes de secundaria, los de media son bastante sensibles a las diferencias entre jornada tarde y jornada mañana en cuanto a las reglas de uso de los espacios. Esto fue manifestado en los colegios No. 13, No. 14 y No. 17, especialmente: “Pero es que a mí se me hace que eso solamente pasa con la jornada mañana, porque en

media nosotros vemos jornada tarde jugando con balones en libre, en el descanso y nosotros bajamos de media a jugar o hacer algo y nos quitan de una vez el balón, no sé porque no hay igualdad entre la tarde y la mañana" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7).

En varios estudiantes se percibe una gran frustración pues, además de que proponen, como vimos, cambios positivos en la didáctica de las clases, también han propuesto actividades y ejercicios extracurriculares, sobre los que nos les han respondido satisfactoriamente: "Pues es que uno se lo propone a los profesores, pero ellos le dicen a uno "-no, es que hay que hablar con el rector, porque el rector tiene que dar la orden y eso", y pues a la hora, nunca hacen la propuesta con el rector, nunca nos sacan" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14) .

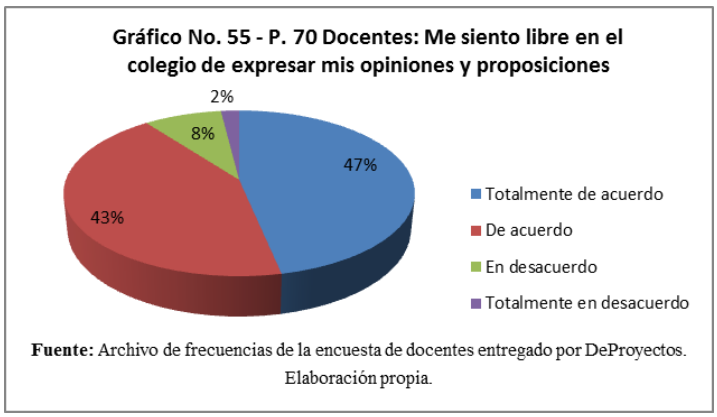
Además de indagar acerca de la libertad de participación general, en el aula y fuera de ella, a los estudiantes de básica secundaria y media se les preguntó acerca de si en el colegio se les promueve su participación en organizaciones de diverso tipo. Como en las preguntas anteriores, no hay grandes diferencias entre los grupos de estos dos niveles educativos.

El 33,81% de los estudiantes de noveno está *totalmente de acuerdo* con que el colegio promueve esa participación (aunque las chicas respondieron esta opción en un 29,33% y los chicos en un 38,83%, lo cual hace una diferencia clara entre las vivencias de ellas y ellos), mientras que es el 34,44% de los de undécimo el que está *totalmente de acuerdo*. En los dos casos alrededor de la mitad se encuentra *de acuerdo* (51,42% de los estudiantes de secundaria y 49,05% de los de media). El 11,49% de los encuestados de noveno están *en desacuerdo* y el 3,28% *totalmente en desacuerdo*; y de los de undécimo, representan el 12,95% y el 3,56% respectivamente.

Por último, exponemos los resultados de la indagación a docentes y coordinadores, acerca de su vivencia sobre la libertad de expresión en su colegio.

Como veremos, estos resultados ofrecen interesantes contrastes, seguramente relacionados con las posiciones que unos y otros ocupan en la jerarquía institucional.

El gráfico No. 55 muestra que menos de la mitad (46,70%) de los maestros y maestras están *totalmente de acuerdo* con la proposición "Me siento libre en el colegio de expresar mis opiniones y proposiciones", mientras el 42,96% está *de acuerdo*. En general, un 89,66% está de acuerdo con ello. Sin embargo, en la opción de estar *totalmente de acuerdo*, el promedio general vela las grandes diferencias entre las respuestas de las maestras y los maestros: las maestras marcaron la primera opción en sólo el 42,39%, y los profesores en 57,5%, lo que muestra una brecha relevante de quince puntos porcentuales (aunque la opción *de acuerdo* revierte la relación entre las respuestas de los dos sexos, pues ellas contestaron esto en un 47,38% y ellos en un 31,87%), consideramos importante hacer énfasis en ello, como un elemento a tener en cuenta en cuanto a la equidad de género entre los sujetos escolares, ya que no se explica la contundencia de la diferencia.

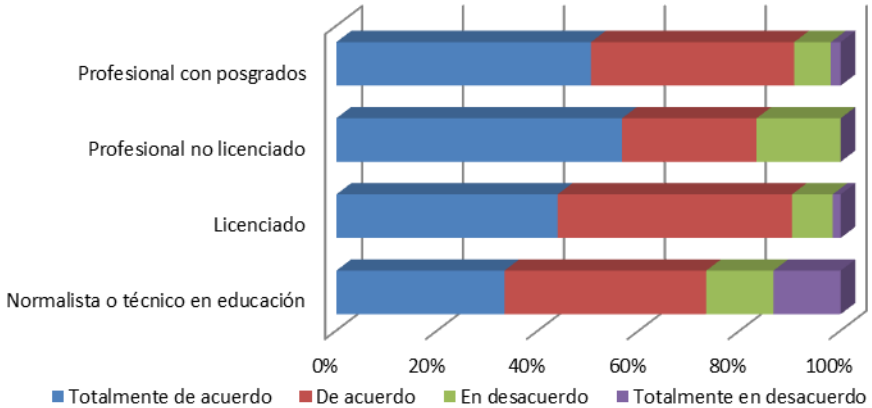


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de docentes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Los maestros y maestras manifestaron en un 8,38% estar *en desacuerdo* con la proposición acerca de la libertad de expresión, y el restante 1,96% afirmó su *total desacuerdo* con ello. Así, poco más del 10% de los maestros y maestras encuestadas tiene una vivencia altamente negativa respecto a la libertad de expresión en los colegios en los que laboran.

Ahora bien, existen diferencias interesantes entre los maestros según el grado docente que tienen. El gráfico No. 56 muestra que los normalistas y técnicos en educación son quienes tienen menor libertad de expresar sus opiniones en el colegio, pues están *totalmente de acuerdo* con la afirmación en un 33,33%, seguido muy por encima por la respuesta a esta opción dada por los licenciados (43,87%), los profesionales con posgrados (50,48%) y los profesionales no licenciados (56,66%). Así, el 13,33% de los normalistas están *en desacuerdo* con la afirmación, y otro 13,33% está en *total desacuerdo*. Este dato es muy relevante en el conjunto de la comunidad escolar pues, si bien los normalistas no son muchos dentro del conjunto de docentes (sólo quince), desarrollan labores docentes igualmente importantes que las de sus colegas, pero parecen no sentirse muy seguros respecto a participar cotidianamente en sus colegios. Hay que anotar también que un muy alto16,66% de los docentes profesionales no licenciados se mostraron *en desacuerdo* con la afirmación sobre su libertad de expresar sus opiniones en el colegio, lo cual resalta con el hecho de que este mismo grupo de docentes fueron quienes marcaron en mayor porcentaje estar *totalmente de acuerdo*.

Gráfico No. 56 - P. 70 Docentes según grado docente: Me siento libre en el colegio de expresar mis opiniones y proposiciones

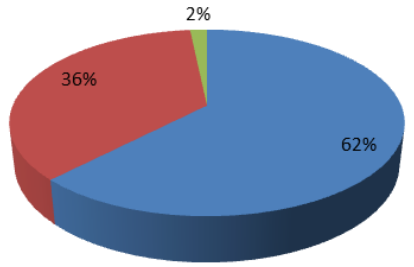


Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de docentes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Otro resultado interesante es el cruce por el tipo de vinculación de los docentes. Quienes están vinculados laboralmente con el colegio en calidad de provisionales son bastante más contundentes en que son libres de expresarse: el 57,81% se muestran *totalmente de acuerdo*, mientras el 45,27% de los docentes de planta aseguran esto. No obstante esta brecha de casi trece puntos porcentuales, las diferencias en estar *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* son mínimas, pues en las respuestas sobre el acuerdo entre unos y otros se cubre la diferencia (los provisionales contestaron eso en un 34,37% y los de planta en un 44,06%).

Por su parte, un importante 62,30% de los coordinadores quienes respondieron la encuesta está *totalmente de acuerdo*, y un 36,07% se encuentra *de acuerdo*, para un total de respuestas favorables de 98,37%, lo cual es casi diez puntos porcentuales por encima del grupo de maestros (ver gráfico No. 57). Sólo el restante 1,64% (pues ninguno marcó la opción *totalmente en desacuerdo*) de los coordinadores manifiestan estar *en desacuerdo* con la proposición, contrario a las respuestas negativas vistas en el caso de los docentes.

Gráfico No. 57 - P. 68 Coordinadores: Me siento libre en el colegio de expresar mis opiniones y proposiciones



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

Entre las coordinadoras y los coordinadores no hay mayores diferencias, excepto porque ellas, al contrario de las maestras, parecen vivir una alta libertad de expresión: ellas están *totalmente de acuerdo* con ello en un 60% y *de acuerdo* en un 40%, por lo que ninguna marcó la opción de estar *en desacuerdo*, mientras que un bajo 3,22% de coordinadores varones marcó esa opción. Por su parte, el cruce de esta respuesta respecto al tipo de coordinación que desarrollan evidenció

una paridad entre los coordinadores académicos y los coordinadores de convivencia, pues los primeros están *totalmente de acuerdo* con que tienen libertad de expresarse en un 66,66% y los segundos marcaron la misma respuesta en un 68,42%. Los directivos docentes que desarrollan ambos tipos de coordinación, sin embargo, solo corresponden a la mitad, lo que llama la atención, pues por el cargo de responsabilidad que tienen se esperaría que tuvieran una vivencia mucho más amplia respecto a su libertad de expresión; es muy posible que existan varios factores que inciden en estas respuestas diferenciadas, que este estudio no aborda.

Para cerrar este apartado, nos interesa exponer dos elementos muy importantes manifestados en conversaciones sostenidas con una coordinadora y un maestro. La profesional llama la atención sobre un vacío en la participación de los estudiantes, que puede resultar muy provechosa incluso para el planteamiento del PEI y el mejoramiento curricular del colegio:

> … de pronto falta involucrarlos [a los estudiantes] más en el aspecto académico, por ejemplo, que si se quiere adicionar o implementar, o quitar, digamos, eliminar una asignatura, por decir algo, o una temática o mirar la intensidad horaria de una materia falta tenerlos en cuenta y que se reúnan y digan bueno ¿cómo les va?, que se evalúe con ellos la materia, ¿si se justifica, si impacta, si no impacta, si se necesita más clase o no? por ejemplo el bilingüismo yo sé que si se hace la consulta con ellos de ¿cómo se sienten en inglés? que ellos como que se involucren también en esas decisiones, considero que faltaría en el aspecto académico (Coordinadora, Colegio 18, Localidad 8).

Ella fue la única persona en la indagación de EERRP quien manifestó la necesidad de escuchar a los estudiantes respecto a los contenidos académicos y a la intensidad del trabajo propuesto desde el colegio, lo cual sin duda permitiría innovar en los desarrollos académicos y curriculares, además de en las metodologías y didáctica propias del ejercicio docente.

El maestro del colegio No. 20, por su parte, compartió una demanda importante (así como su frustración personal) sobre el trabajo de los maestros, para aportar en los ejercicios de participación por iniciativa propia de los estudiantes:

> … ningún profesor se le quiso medir al proyecto, porque, que porque este chico esto, que porque este chico lo otro, es un chico, el que está liderando el proyecto es un chico que ha estado muy involucrado en situaciones convivenciales, delicadas, fuertes, sin embargo ahí va, entonces el chico digamos, está muy estigmatizado por lo que ha pasado con él, con su vida, con todo lo que ha ocurrido, y ningún profesor se le quiere medir al asunto, entonces él me dijo, y le dije hágale, hagámosle y empezamos, se hizo cartas, se hicieron las gestiones, se habló con el otro colegio que es el que queda más cerca ahí al [colegio No. 20], Carlos Pizarro León Gómez, para hacer un trabajo con ellos, yo les dije, listos voy a acompañar los procesos, vamos a gestionar, todo se ha quedado en cartas, todo se ha quedado en gestiones administrativas y burocráticas, o sea nos han detenido el proceso y siempre a mi modo de ver, siempre es buscando una excusa para que ese proyecto no se pueda llevar a cabo, a mí me parece que es un proyecto interesante, que es un proyecto que se puede hacer, que puede digamos impactar en la vida de los chicos, y ahí me tienen a los chicos, he ido, he hablado con el coordinador, con la rectora, nadie me da una razón, entonces digamos, hay participación, pero digamos esa situación, esas administrativas nos truncan los procesos, y los chicos son muy participativos, tiene mucho que dar en el colegio, dan mucho, proponen cosas interesantes, cuando se confía más en los muchachos, ellos dan, y lo sorprende a uno, con unas cosas, que uno dice, ¡caramba! Estos chicos tienen mucho potencial, pero que pesar que no, digamos no hay profesores de arranque, no hay profesores que motiven, no hay profesores que acompañen (Maestro, Secundaria, Colegio 20, Localidad 7).

Simulación de las Naciones Unidas –SIMONU. De los colegios visitados e indagados desde las técnicas cualitativas de la línea estratégica EERRP, sólo dos están participando en SIMONU de manera activa: el colegio No. 13 y No. 19. En varios colegios el programa es incluso desconocido; en el colegio No. 18 la coordinadora está muy interesada en hacer participar a los estudiantes, y en el colegio No. 20 afirman que han llegado convocatorias para asistir, pero no ha habido algún profesor o profesora dispuesta a liderar la participación.

En el colegio No. 13, la participación de los estudiantes en este evento lleva aproximadamente cuatro o cinco años, con estudiantes de noveno grado y de educación media, aunque sólo desde este año parece que han comenzado a participar chicos de estos grados de la jornada de la tarde, con el apoyo del profesor de democracia (nota persona de campo en grupo focal con estudiantes de secundaria, Colegio 13, Localidad 4). Es tal la disposición del colegio en este evento, que se ha comenzado a trabajar con los estudiantes de quinto grado y se espera trabajar con chicos más pequeños. Una maestra explica:

> Si, SIMONU ya lleva en el colegio 5 años si no estoy mal o 4 años, bueno con bachillerato, empezaron con bachillerato noveno, décimo, el año pasado se empezó a implementar en primaria, el año pasado yo estaba en grado quinto y dictaba sociales entonces la profe que ha liderado el proceso me vinculó y empezamos a trabajarlo con quinto el año pasado, fue una experiencia súper chévere a mí me encanto. Me encanto personalmente SIMONU tanto que este año que estoy en primer ciclo lo vamos a empezar a implementar en preescolar y primero, entonces ya serian pues varios, se está empezando como a propagar y a dejarlo en todos los cursos porque si es una estrategia muy interesante, muy interesante, o sea con los niños de quinto el año pasado fue muy enriquecedora la experiencia a ellos les gustó mucho porque nunca se les había dado ese espacio de participación tan grande, de que ellos fueran, investigaran, de que tenían que participar, de que tenían que hacer su escrito, de que tenían que venir elegantes y hablar de una forma particular, no como hablan normalmente, entonces para ellos fue súper chévere, es una experiencia muy rica y ya lo empezamos a trabajar con preescolar y primero este año (Maestra, Primaria, Colegio 13, Localidad 4).

El entusiasmo por SIMONU se observó en maestros de todos los niveles educativos del colegio; una maestra de educación media destacó el nivel de seguridad y apropiación de los discursos por parte de los estudiantes, la forma como se expresan y la mejora en sus capacidades de argumentación. Un maestro de secundaria, aunque también encuentra favorable en la formación de sus estudiantes este ejercicio al enriquecerse por el diálogo con estudiantes de otros colegios, localidades e incluso clases sociales, llama la atención justamente sobre algunas consecuencias negativas por ejemplo, en la autoestima de los

estudiantes, por la evidencia de su baja capacidad económica e incluso por un menor capital cultural y educativo.

La inclusión de todos los grados escolares también se busca en el colegio No. 19, en donde, según la orientadora, SIMONU es una experiencia valorada muy positivamente, y sobre la que se saca provecho dentro del mismo colegio:

> … aquí hay un alto nivel de participación en el SIMONU (...) sí, y los chicos pues hacen cosas bien interesantes, o sea es una experiencia bien bonita (...) yo, pues de hecho desde la orientación yo no estoy tan cercana y sin embargo tengo ese concepto, imagínate los que están más de cerca a todo ese proceso, todos los profes de Sociales, más los profesores que están en cada uno de los salones y tienen que liderar, que este es el representante de Francia, que este el yo no sé qué, es una cosa espectacular, o sea cuando acá en el colegio estamos en ese proceso del SIMONU la participación y el interés que uno logra ver, que yo logro ver por ejemplo desde afuera es genial me imagino que es mucho mejor desde adentro. Entonces ese es otro gran evento que a mí me parece que permite la participación de los chicos y que además son chicos con un perfil muy específico, muy interesante ese ese nivel de chicos que son chicos que les gusta leer, que tienen capacidad de expresión, bien interesante, que son críticos pero a la vez ellos lo lideran y en últimas cuando se desarrolla el SIMONU institucional todos terminan metidos en el cuento tengan o no tengan ese perfil, entonces es una instancia de participación muy interesante (Orientadora, Colegio 19, Localidad 16).

Planes y manual de convivencia

Uno de los pilares del EERRP, junto con la implementación de la Cátedra de la Paz, el fortalecimiento o creación de la alianza familia-escuela en los colegios y el mejoramiento de los entornos escolares, es la efectiva planeación e implementación de los planes institucionales de convivencia, para lo cual la SED ha publicado unas orientaciones muy específicas (SED, 2018). Estos planes incluyen el más conocido manual de convivencia, y la efectiva operatividad de los Comités Escolares de Convivencia. La indagación sobre estos aspectos se realizó a estudiantes, maestros y coordinadores, e incluyó tanto la participación en la

actualización de estos instrumentos, como la utilidad que los sujetos escolares le encuentran en su vida cotidiana escolar.

Planes de convivencia. La Secretaría de Educación del Distrito ha enfilado varios esfuerzos institucionales a la construcción de los planes institucionales de convivencia en todas las instituciones educativas distritales. Sin embargo, en los colegios el diseño de tales planes suelen tener varios obstáculos. Este tema fue conversado en las entrevistas con coordinadores, quienes en general son los responsables de mantener estos planes actualizados y formalizados.

Es justamente en la necesidad de la actualización constante donde parece haber un problema, pues es difícil formalizarlo en contextos cambiantes. A propósito de la experiencia del colegio No. 15, la profesional de campo de DeProyectos menciona que

> Sobre la planeación de los planes de convivencia dice [la coordinadora entrevistada] que resultan ser un tope, porque se crea el imaginario, se crean unos escenarios, se trabaja a partir de los resultados del año pasado y cuando llegan a las dinámicas escolares se modifican; lo que es en un problema en un mes al siguiente ya no lo es por lo que el plan de convivencia debe ser flexible y lo que se termina haciendo es trabajar sobre marcha y lo que debería ser una planeación se convierte en una construcción permanente y un aprendizaje.

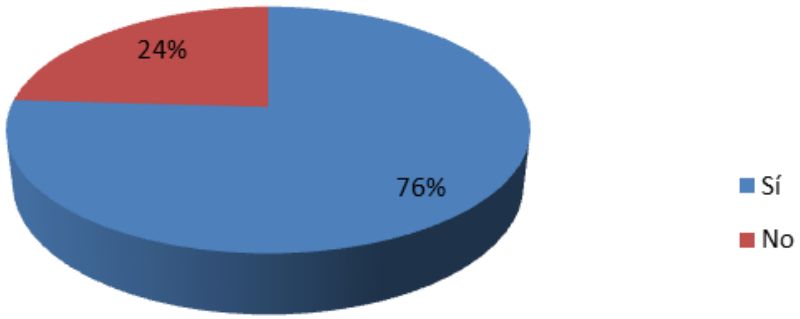
Así como en este colegio, en el No. 14 y en el No. 16 esta herramienta se encuentra en plena actualización, por lo que no necesariamente se está aplicando. Por su parte, en el colegio No. 17, el coordinador de convivencia asegura que el plan institucional se corresponde con la capacidad de planeación, ejecución y seguimiento que tiene el colegio, habiendo una ruta clara para "manejar todo desde el momento de la entrada" (Nota personal de campo).

Acerca de la participación de distintos estamentos del colegio en la formulación y actualización de los planes de convivencia, es claro que no hay aún

una convocatoria amplia, aunque el porcentaje de participación es aceptable para los docentes y muy alto para los coordinadores (aunque este trabajo hace parte de su cargo específico, en especial los coordinadores de convivencia), como veremos más adelante. Resaltamos el caso del colegio rural No. 16, puesto que allí la actualización de los planes y aún del manual no es un trabajo asumido por todos los maestros y directivos docentes —aunque hay que resaltar que este es un colegio muy pequeño—. De acuerdo con la profesional de campo de DeProyectos, la maestra entrevistada le explicó que

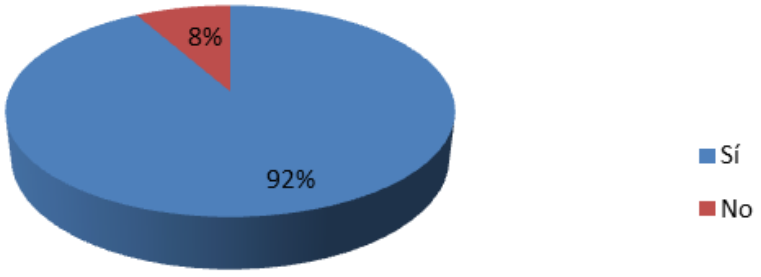
> [El plan y el manual de convivencia] se están actualizando y que se trabajan para el conjunto de las cinco instituciones cercanas que comparten el mismo rector, sin embargo, no tiene conocimiento profundo del tema pues no tiene asignado ese proyecto, esto porque los 12 docentes de estas instituciones se reúnen, hacen grupos de trabajo y a cada grupo se le asigna un proyecto específico, uno de esos es la actualización de los planes y manual de convivencia, que está a cargo del grupo del que hace parte la orientadora.

Gráfico No. 58 - P. 73 Docentes: En los años 2017 y/o 2018 he participado en la formulación o actualización del plan de convivencia actual del colegio



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

Gráfico No. 59 - P. 71 Coordinadores: En los años 2017 y/o 2018 he participado en la formulación o actualización del plan de convivencia actual del colegio



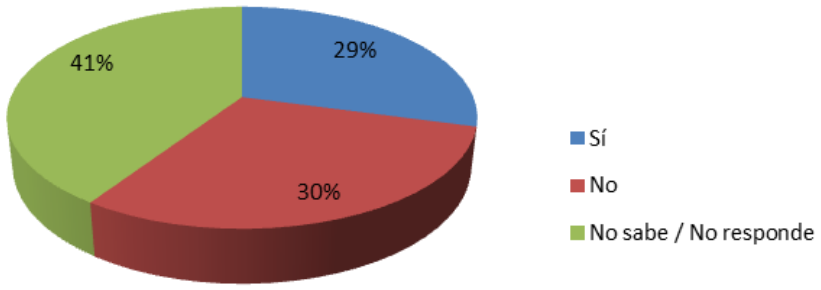
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de coordinadores entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

En la encuesta dirigida a docentes, el 75,94% de ellos respondieron afirmativamente a la pregunta sobre su participación en la formulación o actualización del plan de convivencia vigente de su colegio, de acuerdo con el gráfico No. 58. Respecto a las respuestas según el sexo o grado docente de los encuestados, no hubo mayores diferencias.

En el gráfico No. 59, podemos observar que los coordinadores, como es de esperarse por su cargo, respondieron afirmativamente a esta pregunta en un 91,80%. Hay que anotar que mientras los coordinadores varones dicen haber participado en un 100%, las mujeres respondieron afirmativamente en un 83,33%; es decir, cinco coordinadoras no han participado (o aún no lo han hecho) de la formulación o actualización del plan de convivencia. Así mismo, los coordinadores académicos son quienes más han participado (95,23%), y quienes menos lo han hecho son los coordinadores cuyas funciones no son ni académicas ni de convivencia (80%). Llama bastante la atención que los coordinadores de convivencia no hayan marcado en su totalidad la respuesta afirmativa, teniendo en cuenta que dentro del colegio ellos deben ser los máximos responsables del plan de convivencia; en su caso, fue el 89,47%, incluso por debajo de la misma

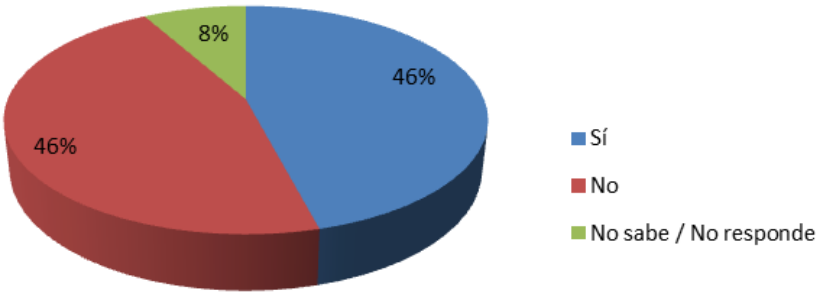
respuesta brindada por los coordinadores con funciones académicas y de convivencia (93,75%).

Gráfico No. 60 - P. 74 Docentes: Desde el 2017 el colegio ha recibido apoyo por parte del DILE y/o de la SED en la formulación del plan de convivencia actual



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

Gráfico No. 61 - P. 72 Coordinadores: Desde el 2017 el colegio ha recibido apoyo por parte del DILE y/o de la SED en la formulación del plan de convivencia actual



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

Por otra parte, y teniendo en cuenta la importancia que la SED le da a la formulación y actualización de los planes, se indagó acerca del apoyo recibido en la institución por parte de la Dirección Local de Educación o de la Secretaría. El gráfico No. 60 permite observar que un 29,23% de los maestros respondieron que el colegio sí había recibido apoyo por parte de alguna de esas entidades (o bien

de ambas); un 30,12% afirma que no se ha recibido ningún apoyo, y un alto 40,64% manifiesta no saber.

Por su lado, de acuerdo con el gráfico No. 61, los coordinadores encuestados manifiestan en un 45,9% que sí se ha recibido apoyo, en un idéntico 45,9% que no se ha recibido, y en un 8,20% afirma no saber. Como en el caso de la pregunta respecto a la participación, hay aquí diferencias según el sexo de los encuestados que son veladas por el promedio general. En este caso, son las mujeres quienes afirman que han recibido apoyo por parte de la DILE o de la SED en mayor porcentaje (53,33%), mientras que los coordinadores afirman haber recibido ese apoyo en un 38,70%, casi quince puntos porcentuales por debajo de ellas, lo cual es bastante revelador.

También encontramos diferencias importantes en cuanto a si el colegio ha recibido apoyo para la formulación del plan de convivencia. Los coordinadores que menos manifiestan que ha habido apoyo son los que tienen otras funciones (20% de respuesta afirmativa), seguidos de los coordinadores académicos (33,33%), y los que cumplen ambas funciones (56,25%). Quienes más seguros se encuentran sobre el hecho de que se ha apoyado son los de convivencia: marcaron que sí ha habido en un 57,89%, y además ninguno marcó la opción *no sabe*.

Manual de convivencia. Más aún que el plan de convivencia, el manual es la herramienta más reconocida por la mayoría de los sujetos escolares, para manejar y controlar la convivencia en el colegio. Muchos lo comprenden como un instrumento punitivo, pero la mayoría lo asume como una “carta de navegación” que brinda los principios generales sobre los que se rige la institución. En esta sección presentamos las generalidades halladas en la encuesta y en las conversaciones llevadas a cabo con estudiantes, maestros y coordinadores, acerca de la participación en la actualización o construcción del manual, y, más

importante aún, acerca de su uso efectivo en las diferentes situaciones que se pueden presentar en la institución.

El manual de convivencia parece ser uno de los documentos institucionales más reconocidos en los colegios. Quizás entre los estudiantes sea la única herramienta documental que conocen de su colegio, y definitivamente les ha servido tanto a los mismos estudiantes como a los maestros y coordinadores en múltiples labores diarias, como se verá en este apartado. De hecho, el manual de convivencia fue mencionado en las indagaciones del SISPED propias del análisis cualitativo de la línea estratégica *Calidad educativa para todos*, en el desarrollo temático del ajuste curricular, al exponer algunas experiencias sobre su actualización (Correa, J., 2018: 24).

Si bien hay varias quejas relacionadas con el manual, en general están basadas en el uso y apropiación particulares del instrumento en el colegio[21], o bien en la falta de acceso al mismo, por estar siempre en revisión (como en el caso del colegio No. 21), y no en la necesidad o justificación de su existencia como "carta de navegación" institucional. En el colegio No. 14, incluso, han llegado a desarrollar un manual de convivencia para cada salón, elaborado con una participación más efectiva con los estudiantes, por lo que, de acuerdo con una maestra de primaria, se garantiza mejor su utilidad (nota personal de campo).

En general, los colegios hacen actualización del manual de convivencia cada uno o dos años, y anualmente, al comienzo del año escolar, realizan socializaciones con los estudiantes y los acudientes:

> Sí, el año pasado se convocó a una jornada de… a un taller, para mirar el manual de convivencia, para hacerle ajustes, en los 3 estamentos, con los estudiantes se hizo un taller, en una reunión de padres se socializó también un taller para que ellos hicieran sus propuestas, y una de las

[21] El hecho de que el manual sea demasiado riguroso e inflexible, por ejemplo, lo hace poco aplicable en los contextos escolares, y por lo tanto puede perder legitimidad. Además, no aporta en nada al aprendizaje de los estudiantes (Informe de profesional de campo de DeProyectos, de grupo focal interzonal de maestros de educación media).

> jornadas de enero del año pasado y en la de enero de este año, también se hizo reunión con los docentes, para generar las propuestas, ya hay una propuesta para la reformulación de este año (Coordinador, Colegio 14, Localidad 14).

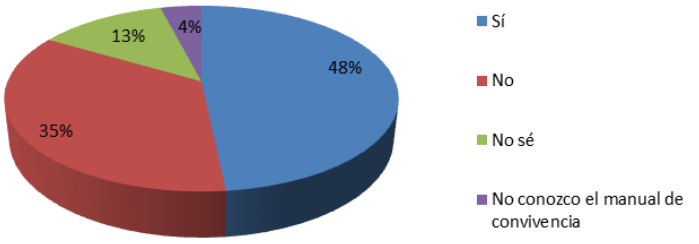
En general, se encontró que el manual se centra en cuestiones bastante formales, como el uso correcto y apropiado del uniforme, el acogimiento a los horarios y el respeto general entre los integrantes de la comunidad educativa, pero aún parece faltar mucho trabajo respecto a incorporaciones que den cuenta de mayores ajustes a la vida real de los sujetos escolares, en especial de los estudiantes. Una excepción encontrada fue la de los colegios No. 13 y No. 16, en los que se incluyó el manejo del *ciberbullying*. Este caso es interesante pues no se ajusta necesariamente al contexto concreto de los estudiantes en el caso del colegio No. 16 —pues se trata de un colegio rural con baja conexión a internet—, pero sí a los llamados de atención de la administración distrital respecto a este tipo de problemáticas relacionadas con las nuevas tecnologías. Otro caso, que se verá más adelante, es el de la incorporación del reconocimiento y respeto a las poblaciones LGBTI.

Un llamado de atención respecto a la incorporación efectiva del manual de convivencia, es el olvido de los estudiantes más pequeños en esta dinámica; por ello, en algunos colegios se están realizando documentos especialmente dirigidos a esta población. Por otra parte, en los colegios No. 14 y No. 13 valoran mucho la existencia del manual en forma de agenda para todos los estudiantes, pues así es posible que sean más reconocidos los derechos y los deberes de los miembros de la comunidad educativa.

> … porque el manual de convivencia se supone debe tenerlo todos los niños en su agenda ¿cierto? Entonces para que así hasta uno tareas que puede enviar, papitos lean con su hijo tal página, tales cosas, el manual de convivencia socialícenlo, explíquenlo bueno, eso no se da. ¿Por qué?, porque por ejemplo allá, no agendas para los pequeños, entonces que el rector dijo que empezara por los grandes, no alcanzaron para todos en primaria, entonces hicieron otras para primaria y preescolar se quedó sin

agenda, que es de pronto los que más la necesitan, porque los chicos grandes, uno las ve por ahí volando y ahí está el manual de convivencia. Entonces qué pasa, los padres desconocen el manual de convivencia, y los niños pues uno los trabaja a veces ciertas cosas del manual, pero ellos, como no está la agenda ahí, uno también a veces peca entonces ah se me pasa no lo hago, pero yo sí creo que allá eso si pasa, que no hay como el estarles trabajando sobre todo a los niños de preescolar y primaria eso. Porque los compañeros, no todos, pero si veo que algunos no se toman en tal clase vamos a trabajar manual de convivencia, como uno generalmente hace ¿sí? (Maestra, Educación inicial, Colegio 14, Localidad 14).

Gráfico No. 62 - P. 48 Estudiantes Básica Primaria: He participado en la actualización del manual de convivencia del colegio



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

La actualización del manual de convivencia es un ejercicio que la mayoría de colegios realiza al comenzar el año escolar. Esto, para que los estudiantes lo conozcan y se informen de las reglas del colegio, y para desarrollar un amplio ejercicio participativo. De acuerdo con los resultados de la encuesta, como se ve en el gráfico No. 62, los estudiantes de básica primaria (quinto grado) participan en un alto grado de esta actualización: el 48,35% afirman haber participado en la actualización, mientras que el 35,10% manifiestan no haberlo hecho. Llama la atención el alto porcentaje (12,52%) de estudiantes quienes no saben si participaron o no. Por último, el 4,02% de los niños y niñas encuestados aún no conocen el manual.

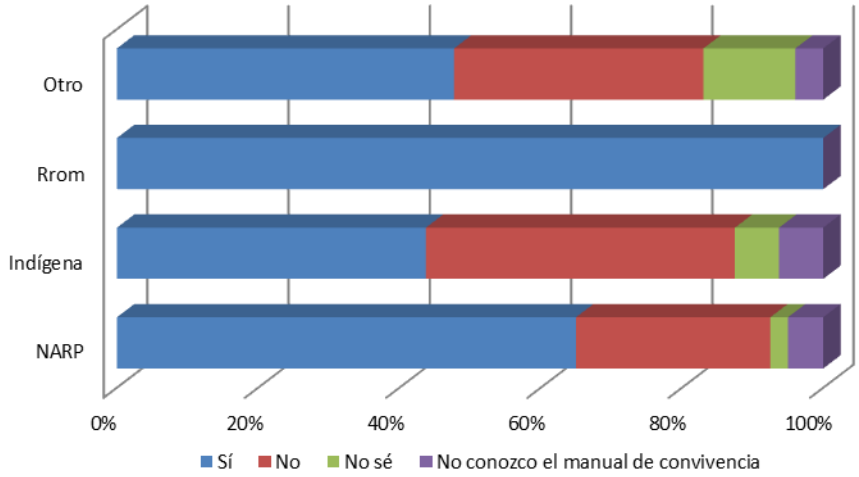
En el grupo focal realizado con niños y niñas de quinto grado del colegio No. 18, nos informaron que aunque no participaron en su actualización, sí se les socializa permanentemente en clase, como parte del área de sociales: “Pues nosotros no ayudamos en sí a crear el manual de convivencia, pero este año si lo trabajamos mucho en sociales, que era nuestro derecho, nuestro deber, cómo lo hacen, quiénes son los que lo hacen” (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8). De hecho, una niña asegura que para la actualización periódica se

revisan los casos de los cuadernos de anotaciones del curso, por lo que sí habría participación, aunque indirecta:

> La verdad es que nunca estuvimos ahí [para la construcción del manual de convivencia], pero igualmente la profesora no creó el manual de convivencia, de hecho, lo crearon los estudiantes y también la coordinadora, es como decir, un ejemplo, hay un conflicto y lo colocan en el manual de convivencia y la coordinadora toma esas medidas y entonces forma el manual de convivencia, que es sobre la convivencia, cómo convivir, ¿sí me entiendes? (Estudiante F, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8).

De acuerdo con los cruces realizados, las respuestas sobre participación en la actualización del manual de convivencia no presentan diferencias sustanciales entre niños y niñas. Respecto al cruce con la variable etnia, en el gráfico No. 63 podemos encontrar algunas diferencias:

Gráfico No. 63 - P. 48 Estudiantes Básica Primaria según etnia: He participado en la actualización del manual de convivencia del colegio



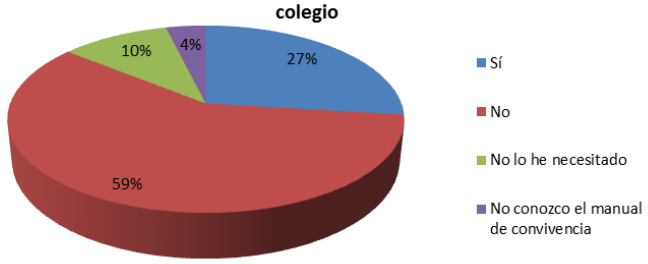
Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Aparte de la estudiante Rrom, quien afirma haber participado en la actualización del manual de convivencia (lo que infla el porcentaje de este grupo

étnico), encontramos que son los NARP quienes más dicen haber participado de esta actualización, diecisiete puntos porcentuales por encima de la misma respuesta dada por los niños y niñas quienes marcaron la opción “otro” en la pertenencia étnica (47,73%). El porcentaje de niños y niñas indígenas quienes marcaron la opción afirmativa es de 43,75%. Aunque las respuestas de no conocimiento del manual son muy parecidas entre los diferentes grupos, las de no saber si han participado o no sí exponen diferencias (2,5% en NARP, 6,25% en indígenas y un muy alto 13,01% en *otros*). Resulta difícil explicar esta diferencia, pues se trata de niños y niñas quienes comparten el contexto escolar, y no existe aparente relación entre la pertenencia étnica y el conocimiento de tal participación.

En contraste con los estudiantes de primaria, los de secundaria manifiestan haber participado en la actualización del manual en un bastante más bajo porcentaje (26,91%). Un alto 58,86% afirman no haber participado. A la opción “no lo he necesitado”, respondió el 10,39% de los estudiantes, y quienes aún no lo conocen representan el 3,83% (ver gráfico No. 64).

Gráfico No. 64 - P. 63 Estudiantes Básica Secundaria: He participado en la actualización del manual de convivencia del colegio



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

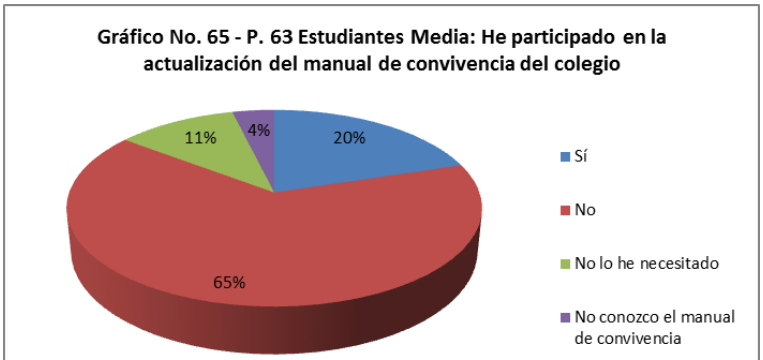
En los dos grupos focales llevados a cabo con estudiantes de noveno grado, en general los chicos se mostraron interesados en el manual, refiriéndose a éste como un documento importante (Informe Profesional de campo de DeProyectos, en grupo focal del colegio No. 13, Localidad 4), pero afirmaron no haber participado en su actualización. Sin embargo, la experiencia relatada por una estudiante contradice un poco esta afirmación, pues ella misma ha sido un

puente de comunicación entre sus compañeros y las directivas para hacer llegar comentarios y propuestas referidos al manual:

> Yo que fui representante de curso el año pasado, digamos, en la construcción en sí del manual de convivencia no, pero sí se da la libertad, digamos que por parte de nosotros comuniquemos al curso, para que ellos den sus propuestas para digamos, si se quiere cambiar algo del manual y como no sé, si queremos hacer cambios o ¿sí? Pero si se tiene la libertad de dar esas opiniones (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 18, Localidad 8).

En este caso, hay que afinar un poco más la indagación respecto a los mecanismos sobre los que en el colegio se trabaja para la construcción, actualización o modificación del manual de convivencia.

El análisis cuantitativo de cruces con las variables sexo y pertenencia étnica no arrojó diferencias relevantes entre las respuestas de las niñas y de los niños en este nivel educativo.

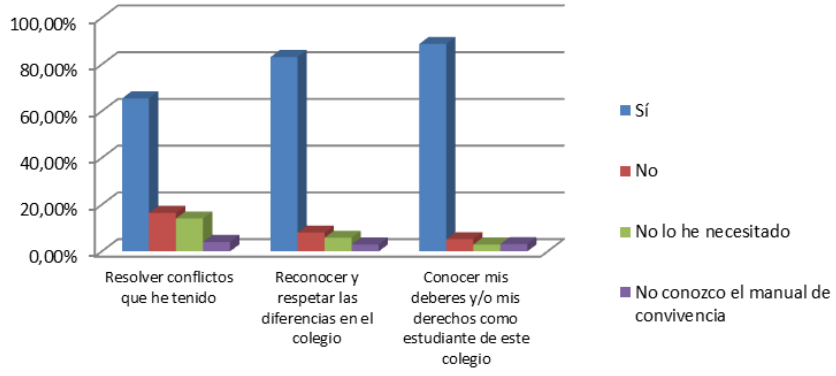


Como lo muestra el gráfico No. 65, los estudiantes de educación media coinciden con los de secundaria en las opciones “no lo he necesitado” (10,93%) y la relativa al desconocimiento (3,80%). Sin embargo, el porcentaje de estudiantes de undécimo que ha participado en la actualización del manual es aún más bajo que el de estudiantes de noveno grado: un 20,19%, mientras que un alto 5,08% no se ha involucrado en dicha actualización. Las jóvenes, en comparación con sus compañeros varones, han participado un poco más, en un 22,39% sobre el 17,75% de respuestas afirmativas de ellos. Estos bajos porcentajes de

participación contrastan bastante con lo ya mencionado en la primera parte de esta sección, referente a la socialización periódica y aparente participación general en la actualización cada año en los colegios.

Como se advierte en los resultados cuantitativos de la indagación, el manual de convivencia es altamente conocido por los estudiantes de educación media. En las conversaciones sostenidas con los jóvenes encontramos manifestaciones más desfavorables sobre el manual (en comparación con los estudiantes de otros niveles educativos), como que es una herramienta muy impositiva, que sirve más a los profesores y las directivas (nota personal de campo en grupo focal de estudiantes de media, colegio No. 14). Sin embargo, también hubo gran cantidad de comentarios positivos, en especial referidos al uso del manual y a los ajustes de acuerdo con la realidad estudiantil: “Pero también tiene algo bueno porque yo estoy segura de que en el anterior manual de convivencia no había algo del LGTBI, pero en este nuevo dice que debemos respetar al LGTBI con sus expresiones, digamos que no seamos homofóbicos, esto sí me parece bueno del nuevo manual” (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 17, Localidad 7).

Gráfico No. 66 - P. 49-51 Estudiantes Básica Primaria: Desde el año pasado, el manual de convivencia me ha servido para:



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Respecto a la utilidad del manual, los resultados de la encuesta arrojan datos muy favorables, si observamos el gráfico No. 66. Para los niños y niñas de

quinto grado, el manual les ha servido para conocer sus deberes y derechos en un alto 88,76%; para reconocer y respetar las diferencias en el colegio, en un 83,18%; y para resolver conflictos —quizás los casos más concretos—, en un 65,45%. En este caso, la opción "no lo he necesitado" es alta (14,08%), lo que implica un bajo nivel de conflictividad en este grado, aunque también resulta muy importante el porcentaje de respuesta negativa (16,45%), lo que da cuenta de una falta de utilidad o eficacia de este instrumento para manejar los conflictos que se presentan en el colegio. En concordancia con la pregunta acerca de la participación en la actualización del manual, la opción sobre el desconocimiento del mismo es de 4,02%.

Una de las motivaciones para conocer el manual de convivencia, por parte de los estudiantes —aún de los más pequeños— es conocer los alcances y consecuencias de sus acciones en el colegio, así como de las de los demás, como los profesores, o directivas en general. Se trata de saber defenderse (como veremos en casos de otros niveles educativos). Una maestra compartió su experiencia con uno de sus estudiantes de primaria:

> … que día un niño me dijo, estábamos hablando de, estábamos trabajando la entrevista y estaban diseñando la entrevista para el señor rector, entonces un niño me decía yo quisiera preguntarle el señor rector que donde están las normas del colegio y le dije para qué papito y me dijo porque yo quisiera conocer esas normas del colegio y le dije pues es el manual de convivencia, las faltas, lo que uno no debe cometer aquí en el aula de clase y le dije y para que lo quieres conocer si tú ya sabes que es lo que no está permitido y que es lo que está permitido dijo para ver sí ahí dice cuando un profesor comete injusticias con un niño como se puede defender. (…) entonces, un niñito de cuarto (Maestra, Primaria, Colegio 21, Localidad 4).

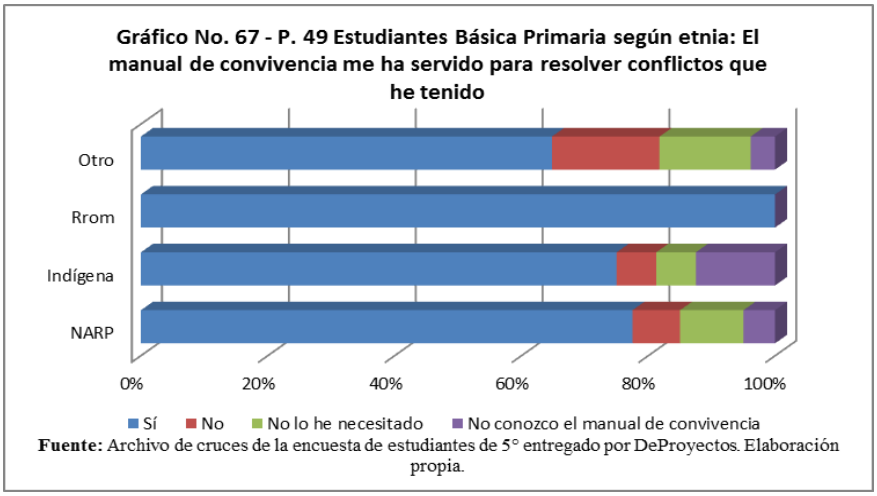
De acuerdo con los cruces realizados en los datos arrojados por la encuesta, las respuestas de los niños y las niñas no son muy diferentes en cuanto a la utilidad del manual de convivencia para el manejo de conflictos que han tenido y para el reconocimiento de las diferencias en el colegio. Sin embargo, sí hay una

leve distinción en cuanto a la utilidad del manual en el conocimiento y apropiación de los deberes y derechos estudiantiles. Mientras un 91% de las niñas respondieron que sí les ha sido útil en este sentido, un 86,52% de los niños lo hicieron.

Respecto a los cruces de estas variables según la pertenencia étnica, hubo algunas distinciones que consideramos importante mencionar, dado el sentido de las afirmaciones propuestas a los niños y niñas. En primer lugar, como dato curioso, se encontró una gran diferencia en las respuestas de los niños indígenas respecto al desconocimiento del manual de convivencia, en los ítems 48 y 49 a 51. En el ítem sobre participación en la actualización del manual, el 6,25% de ellos respondieron no conocerlo, como se aprecia en el gráfico No. 63 (pág. 117), mientras que en los ítems sobre utilidad del manual, el porcentaje de desconocimiento se eleva al 12,5%. Si bien encontramos estas diferencias en general para estos ítems, la brecha marcada por los estudiantes indígenas es muy grande, y no tiene explicación aparente.

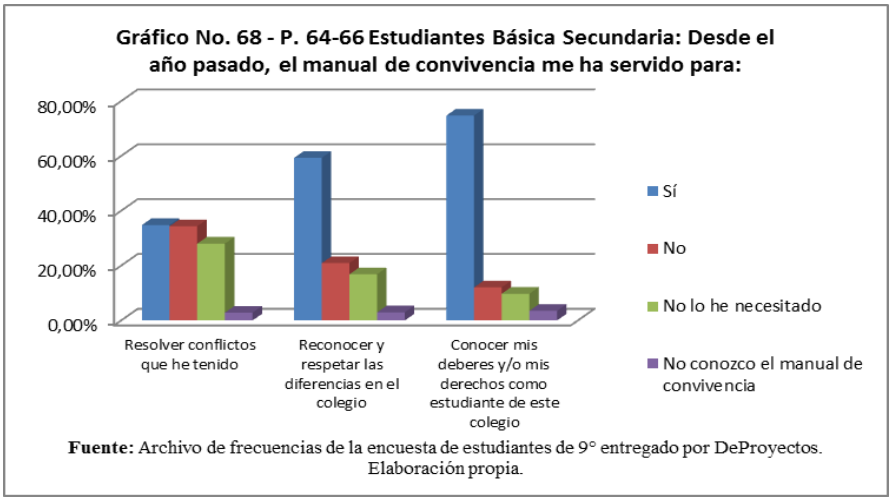
En segundo lugar, respecto a la utilidad del manual de convivencia para reconocer y respetar las diferencias, hay que resaltar que, aunque en la respuesta *Sí* no hay grandes diferencias entre los grupos étnicos, en la respuesta *No* se reportó que el 10% de los NARP la marcaron, el 6,25% de los indígenas y el 8% de los estudiantes que marcaron *otro* respecto a la adscripción étnica contestaron esto, lo cual es bastante relevante, pues un importante porcentaje de estudiantes que pudieron contar con el manual para respetar o hacer respetar las diferencias (posiblemente, en su caso, de índole étnico), no lo encontraron de utilidad. En el caso de los niños afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros, este porcentaje es alto (aunque un importante 7,5% afirman no haberlo necesitado).

Es respecto a la utilidad del manual para resolver conflictos que los niños han tenido, que hay diferencias más visibles.



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Como lo muestra el gráfico No. 67, a quienes más les ha servido el manual para estos fines es a los niños y niñas NARP (aparte de la niña Rrom, quien contestó *sí* a la proposición, lo cual es muy positivo), con un 77,5% de respuestas afirmativas; así mismo, los chicos indígenas también le han sacado provecho al manual para resolver sus conflictos, en un cercano 75%. Por el contrario, a los demás niños y niñas no les ha servido el manual en un muy alto 16,97%. La respuesta en *No* es la más preocupante, pues implica que los chicos han podido necesitar resolver conflictos y no han encontrado apoyo en esta importante herramienta. Sin embargo, son estos mismos chicos quienes más responden la opción "No lo he necesitado", en un porcentaje de 14,36%.



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

De la misma manera que a los estudiantes de primaria, a los de secundaria el manual les ha servido mayoritariamente para conocer sus deberes y derechos como estudiantes del colegio. De acuerdo con el gráfico No. 68, un 74,73% de ellos marcaron la respuesta positiva en este caso. Hay aquí una diferencia de diez puntos porcentuales entre las respuestas marcadas por las chicas y las de los chicos. Al 79,33% de las niñas les ha servido en algún momento el manual de convivencia para conocer sus deberes y derechos como estudiantes, mientras que a un alto pero no tan relevante 69,53% de los adolescentes el manual les ha servido para ese fin.

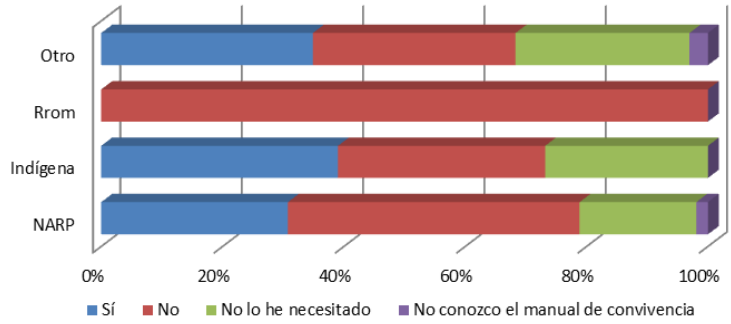
Un 59,30% del total de estudiantes de noveno grado encuestados indicó que el manual le ha servido para reconocer y respetar las diferencias, y a un bastante más bajo 34,79% el manual le ha servido para resolver conflictos. El manual, al contrario, no les ha servido para resolver conflictos en un 34,35%; para reconocer y respetar las diferencias en un 20,90% y para conocer sus deberes y derechos en un 12,04%. Es importante anotar que un alto 28,01% asegura que no lo ha necesitado para el caso de resolución de conflictos.

Como en el caso reseñado del estudiante de cuarto de primaria, en secundaria los chicos de un grupo focal también resaltaron la utilidad del manual como instrumento para saber argumentar en caso de alguna confrontación sobre sus derechos y deberes como estudiantes: “Porque teniendo el apoyo del manual de convivencia si suceden problemas o eso, ya podemos defendernos porque sabemos lo que está en el manual de convivencia (…) Y los profesores como que no pueden decir otras cosas, porque uno pueden defender sus propios argumentos” (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 13, Localidad 4).

Al analizar las respuestas dadas por los estudiantes de acuerdo con su pertenencia étnica, hallamos diferencias en especial en los ítems relacionados con

el uso del manual para resolver conflictos y para reconocer y respetar las diferencias en el colegio. Respecto al primero, veamos el gráfico No. 69:

Gráfico No. 69 - P. 64 Estudiantes Básica Secundaria según etnia: El manual de convivencia me ha servido para resolver conflictos que he tenido



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Obviando la única respuesta del estudiante Rrom (quien marcó la opción de que no le ha servido el manual de convivencia), tenemos que a casi la mitad (48,07%) de los estudiantes afrocolombianos no les ha servido el manual de convivencia como herramienta para manejar conflictos en el colegio. Si bien el porcentaje de respuesta en esta opción también es alto para los demás grupos, hay brechas importantes: el 34,14% de los estudiantes indígenas y el 33,41% de los estudiantes *otros* manifiestan que no les ha sido útil el manual en casos de conflicto. Otra brecha importante se da en las respuestas en la opción "no lo he necesitado", opción que implica que no han existido conflictos a resolver: el 19,23% de los NARP afirman no haberlo necesitado, mientras un más alto 26,82% y un 28,65% de indígenas y *otros* marcaron esa opción. Así, parece ser evidente que existen mayores conflictos en básica secundaria relacionados con los chicos NARP (es decir, que los afectan, no necesariamente implica que ellos los causen), pero también una necesidad de afinar los procesos, instrumentos y estrategias que aporten a mejorar la convivencia sobre la base del respeto a las diferencias.

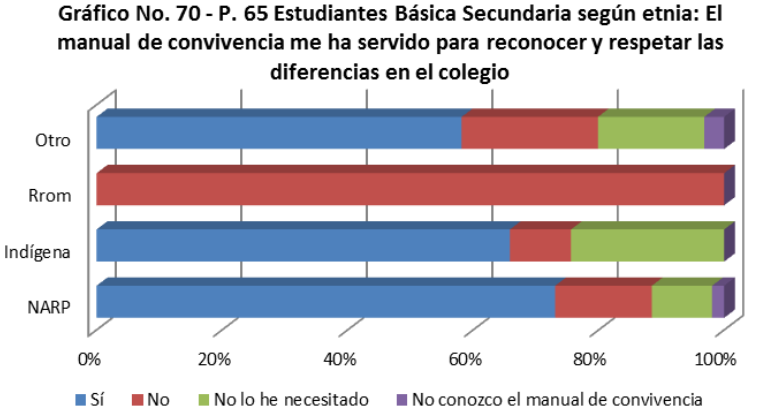


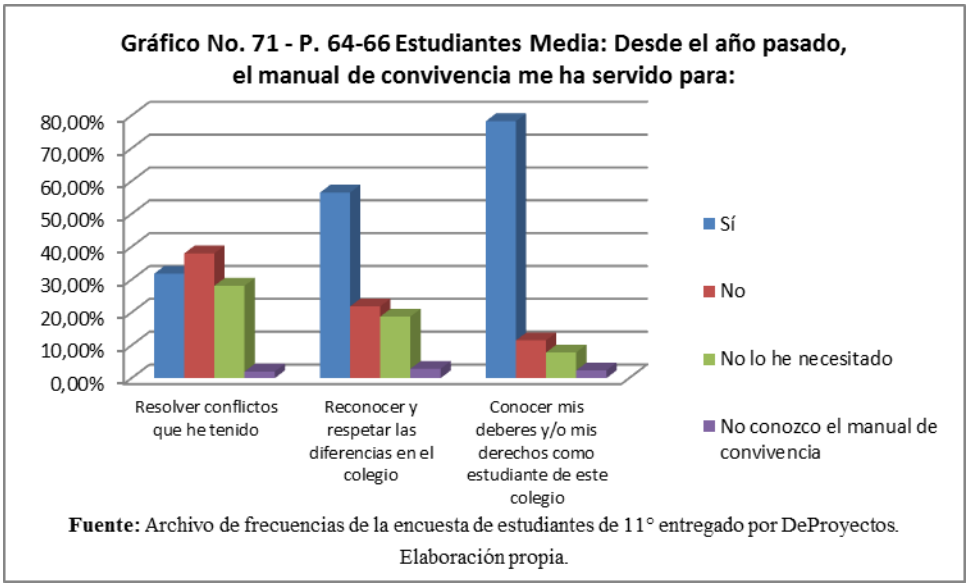
Gráfico No. 70 - P. 65 Estudiantes Básica Secundaria según etnia: El manual de convivencia me ha servido para reconocer y respetar las diferencias en el colegio

Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

En contraste con lo anterior, y referido justamente al reconocimiento y respeto a las diferencias, tenemos que a los chicos NARP les ha servido el manual de convivencia para ello, mucho más que a sus compañeros, como se observa en el gráfico No. 70. Este contraste en las respuestas puede deberse a que los conflictos a los que se hace referencia en el ítem anterior no sean causados (o no se perciba que son causados) por razones de discriminación socio-racial; el estudio no aporta información que pueda ofrecer mayor ilustración en este aspecto.

Un alto 73,07% de estudiantes NARP respondieron *Sí*; un también relevante 65,85% de estudiantes indígenas marcaron esa opción, y el 58,17% (que de todos modos no es bajo) de los estudiantes que no marcaron grupo étnico específico, respondieron afirmativamente en este ítem. Esto corresponde a casi quince puntos porcentuales entre las respuestas de los NARP y las de los *otros* estudiantes. Las grandes brechas entre las respuestas a la opción afirmativa a la utilidad del manual en el reconocimiento de las diferencias puede deberse a una mayor sensibilidad al respecto por parte de los estudiantes NARP e indígenas, pero incluso entre ellos hay diferencias substanciales. Además de lo anterior, destacamos los porcentajes de respuesta en la opción “No lo he necesitado”: el

9,61% de los afrocolombianos manifestaron no haber necesitado el manual para el reconocimiento de las diferencias, y el 16,95% de los estudiantes *otros* marcaron esta opción. Ahora bien, quienes más la marcaron fueron los estudiantes indígenas, con el 24,39%, lo que marca una gran diferencia con los NARP, de casi quince puntos porcentuales.



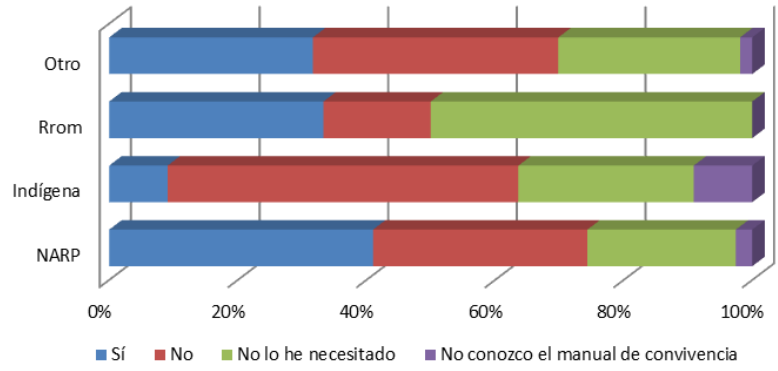
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Por su parte, en el gráfico No. 71 observamos que los estudiantes de media marcaron en un muy alto 78,27% que el manual les ha servido para conocer sus deberes y derechos como estudiante del colegio; un 56,53% indicó que el manual le ha servido para reconocer y respetar las diferencias, y a un bastante más bajo 31,83% el manual le ha servido para resolver conflictos, lo cual contrasta con el 38% de estudiantes que manifiestan que no les ha servido para ello. Al igual que sus compañeros de noveno grado, un alto 28,01% asegura que no ha necesitado el manual para manejar sus conflictos. En estas preguntas, el desconocimiento del manual aparece aún más bajo que en la relativa a su actualización, con no más de 2,85% de respuestas.

Los resultados sobre la utilidad del manual para resolver conflictos no arrojan diferencias entre las estudiantes y sus compañeros varones. Sin embargo, las respuestas positivas para la utilidad del manual en cuanto al reconocimiento y respeto de las diferencias, y en cuanto al conocimiento de los deberes y derechos, son ligeramente más altas en ellas (58,82% y 80,54% respectivamente) que en ellos (54% y 75,75% respectivamente).

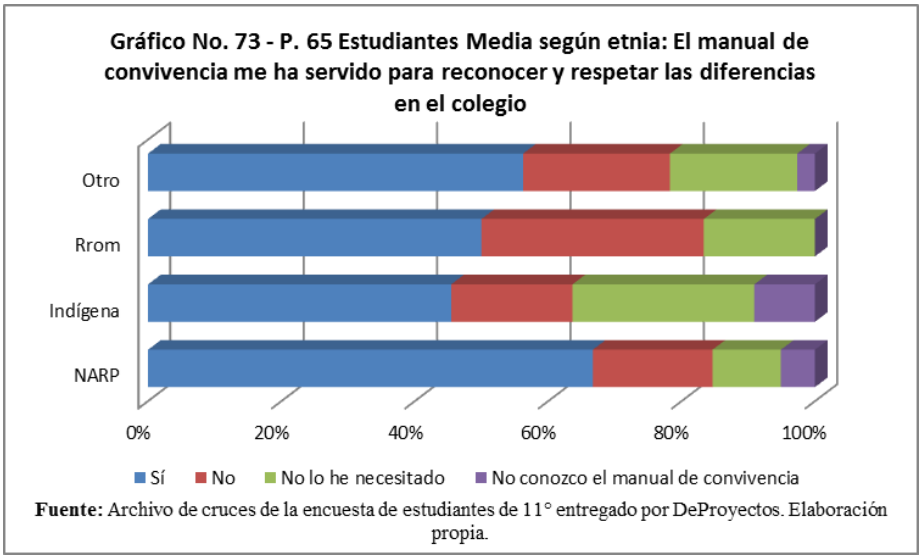
Ahora bien, en los gráficos No. 72 y 73, se observan algunas diferencias del resultado del cruce con la variable étnica, para la utilidad del manual de convivencia en la resolución de conflictos y en el reconocimiento de las diferencias:

Gráfico No. 72 - P. 64 Estudiantes Media según etnia: El manual de convivencia me ha servido para resolver conflictos que he tenido



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Como es evidente, a los estudiantes indígenas no les ha sido muy útil el manual de convivencia para resolver los conflictos, pues sólo el 9,09% de ellos afirmó que le ha servido; y es un dato importante, pues más de la mitad de ellos (54,54%) contestaron que no les ha servido, lo cual implica que estuvieron en algún conflicto y esa herramienta no les sirvió. Por el contrario, un alto 41,02% de estudiantes NARP afirman que les ha servido. Quienes no lo han necesitado en un mayor porcentaje son los estudiantes Rrom, pues la mitad respondieron esta opción.



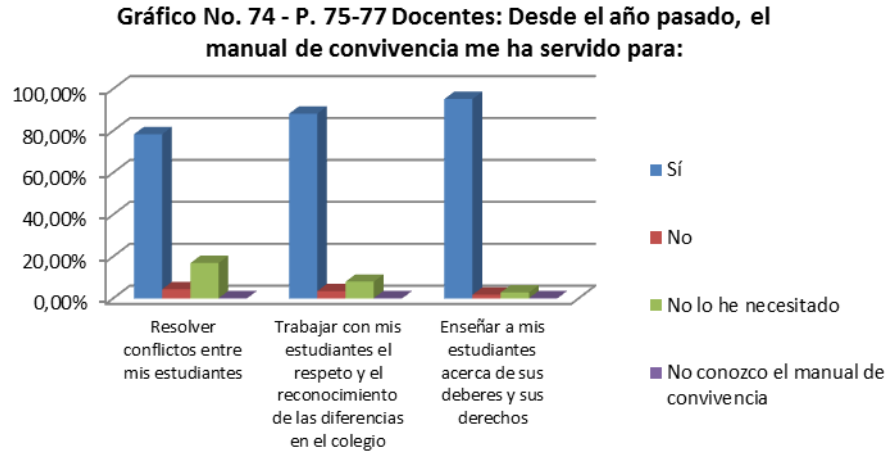
Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Respecto a la utilidad del manual para el reconocimiento y respeto de las diferencias, encontramos, de acuerdo con el gráfico 73, que, de nuevo, a quienes les ha sido más útil es a los estudiantes afrocolombianos, con el 66,66% de respuesta en esta opción. Llama la atención también el alto porcentaje de estudiantes Rrom a quienes no les ha servido el manual para el reconocimiento de las diferencias, en comparación con los demás grupos étnicos: los Rrom respondieron negativamente en un 33,33%, seguidos de lejos en once puntos porcentuales, por los estudiantes quienes marcaron *otro* en pertenencia étnica (22,01%), los indígenas (18,18%) y los NARP (17,94%). La respuesta "no lo he necesitado" arroja diferencias interesantes, que deberían ser objeto de indagaciones futuras, en especial para establecer la importancia y la valoración que los estudiantes de distintos grupos étnicos le dan al respeto por la diferencia; dado que hablamos de múltiples diferencias, no es ajustado afirmar que los estudiantes estén pensando en la diferencia étnica necesariamente. Los jóvenes indígenas, por ejemplo, respondieron que no han necesitado el manual para reconocer y respetar la diferencia en un 27,27%, muy lejos de la respuesta brindada por los jóvenes afrocolombianos y negros (10,25%).

En el colegio No. 14 surgió una nutrida conversación acerca del uso del manual, tanto por parte de los estudiantes, como por parte del colegio. Dejamos a manera de diálogo las voces de los estudiantes de undécimo quienes participaron: "-Sirve para mantenernos como una comunidad, como el colegio que somos" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14); "-Para que lo suspendan" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14); "-Para resolver problemas ¿no?" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14); "-Pues ahí dice que no se pueden utilizar *piercing* y maquillaje, el uniforme tiene que ser así" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14); "-Pues todo lo que tenga que ver con el respeto hacia los maestros, hacia los estudiantes" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14).

En un caso concreto, una estudiante comentó que le sirvió para reconocer las faltas que había cumplido, para evitar una expulsión: "… Sólo [he leído] la parte de las suspensiones… Pues es que antes yo era así, cansona, entonces me iban a expulsar ¿sí? yo leí porque no, no me iba a dejar, entonces hay como unos tipo1, tipo 2, pues eso me leí y ya" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14). Respecto a este tipo de casos, que parecen no ser pocos, el coordinador comenta: "… ellos lo conocen y creo que la mayoría se ha tomado el tiempo de leer, lo que pasa es que ellos lo apropian a la conveniencia a veces, o sea, el manual para ellos existe cuando se les está violando algún derecho" (Coordinador, Colegio 14, Localidad 14).

A continuación presentamos los hallazgos más relevantes respecto al uso del manual de convivencia por parte de docentes y coordinadores. Veamos:



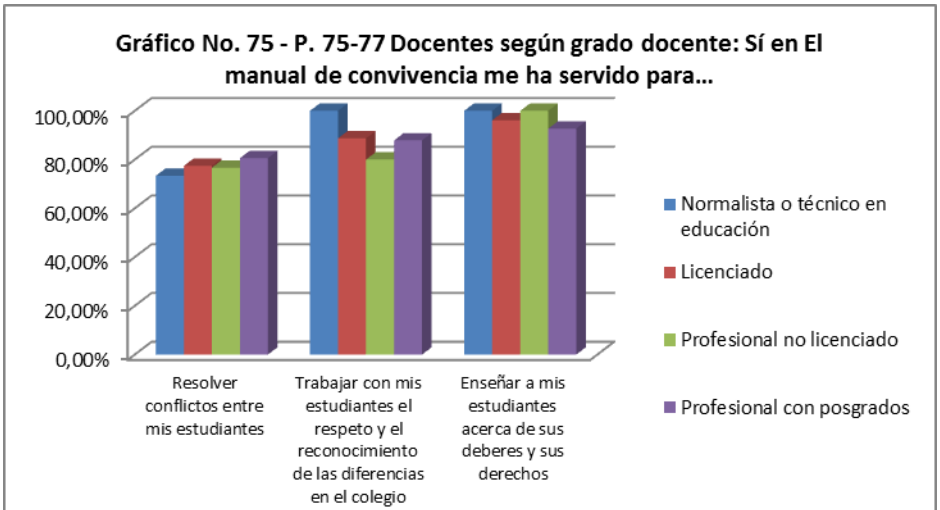
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta docentes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Para los maestros, el manual se revela mucho más útil que para los estudiantes. Como vemos en el gráfico No. 74, a un 78,43% de ellos le ha servido para resolver conflictos entre sus estudiantes, mientras sólo un 4,46% afirma que no le servido para ese fin. Un importante 16,93% asegura que no lo ha necesitado, y apenas el 0,18% dice no conocer el manual de convivencia.

No obstante la importancia de la resolución de conflictos, el manual le sirve a un mayor porcentaje de maestros (95,19%) como instrumento para enseñarles a sus estudiantes acerca de sus deberes y derechos. Sólo al 1,78% de ellos el manual no les ha servido para eso, y sólo el 2,85% afirma no necesitarlo para tal propósito. Respecto a su utilidad para trabajar con los estudiantes el respeto y el reconocimiento de las diferencias en el colegio, un alto 88,24% afirma que le ha servido, y un 3,57% asegura lo contrario. Un 8,02% manifiesta no haberlo necesitado. El valor pedagógico del manual se revela un poco más importante para las maestras que para los maestros, aunque la diferencia es leve: en el caso de su uso para trabajar el reconocimiento de las diferencias, las profesoras lo usan en un 89,77% y los profesores en un 84,37%; ellas afirman que no lo han necesitado en un bajo 6,73%, mientras ellos afirman eso en el 11,25%.

En el grupo focal interzonal con maestros de secundaria, el reconocimiento del manual fue alto, pero también existieron miradas críticas respecto a sus alcances. Como lo afirma la profesional de campo de DeProyectos,

> Sobre su utilidad señalaron los docentes que es consultado para el cumplimiento del debido proceso, de manera punitiva, para corregir y sancionar, pero no es un instrumento que permita prevenir. Además, señalan que éste se queda corto en muchas situaciones o limita las oportunidades de los estudiantes al imponer sanciones. En ese sentido, no genera una convivencia sana, no educa para la convivencia pacífica y no genera un seguimiento real de los procesos.

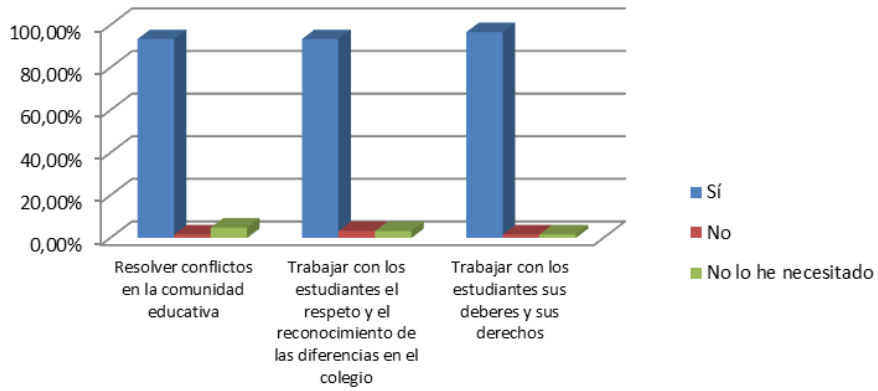


Fuente: Archivo de cruces de la encuesta docentes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Respecto al grado docente, en el gráfico No. 75 se aprecia que el grupo de docentes normalistas hacen un gran uso del manual en los temas más pedagógicos, con el 100% de respuestas afirmativas. Sin embargo, para el uso práctico de resolución de conflictos de sus estudiantes, los normalistas son quienes menos lo usan (73,33%), mientras que los docentes profesionales con posgrado son quienes más toman el manual como herramienta para este fin. En general, llama la atención que el uso para el reconocimiento de las diferencias sea tan desigual entre los maestros con diferentes grados docentes: entre el grupo que menos lo usa para este fin (los profesionales no licenciados, con un 80%) y el que

más lo usa (los normalistas y técnicos en educación, con 100%) hay veinte puntos porcentuales de diferencia.

Gráfico No. 76 - P. 73-75 Coordinadores: Desde el año pasado, el manual de convivencia me ha servido para:



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

El grupo de coordinadores es el que más útil encuentra el manual de convivencia. Eso es lógico debido a que su trabajo está íntimamente ligado a la calidad de la convivencia en el colegio, ya sean coordinadores de disciplina, académicos o de convivencia. Así, el gráfico No. 76 nos permite observar que el 93,44% afirma que le ha servido para resolver conflictos en la comunidad educativa, y a un idéntico 93,44% le ha servido el manual para trabajar el respeto y reconocimiento de las diferencias. Siguiendo la tendencia general, al 96,72% de los coordinadores encuestados le ha servido para trabajar con los estudiantes sus derechos y deberes. En general, el porcentaje de coordinadores a quienes no les ha servido es muy bajo: un 1,64% para los casos de resolución de conflictos; un 3,28% para el reconocimiento de la diferencia; y un 1,64% para el trabajo con deberes y derechos. También es bajo el porcentaje de coordinadores quienes afirman no haberlo necesitado: un 4,92% para resolución de conflictos; un 3,28% para el trabajo sobre las diferencias en el colegio, y un 1,64% para el trabajo sobre derechos y deberes.

Para finalizar este apartado, consideramos importante exponer un elemento que sólo fue advertido en una ocasión en la indagación, y es una reflexión muy valiosa por parte de un maestro:

> … el manual de convivencia no abarca toda la comunidad educativa, abarca estudiantes, por ejemplo, no existe el manual de convivencia de los docentes o no están involucrados ahí, digamos que están involucrados entre líneas pero no existe un manual de convivencia sobre relaciones docentes-docentes, docentes- directivos o también el trato del docente hacia el estudiante que es una de las cuestiones pues que yo critico mucho. El docente tiene muchísimo poder de decir muchas cosas y no pasa nada, y no pasa nada porque tiene el poder. Entonces no hay como unas normas también estipuladas, digamos que las hay en la ley, las hay en los manuales de funciones y lo que sea, pero son cosas que los niños no saben, si el niño tuviera en su manual de convivencia el profesor que le grite de manera injustificada, no sé, pasara algo o se hablara con coordinación lo que sea, el niño va a decir: “profe usted también”, el niño aprende a defenderse y uno también tiene que aprender a controlarse, pero eso no existe, y pues, y pues difícilmente un profesor va a promover una… digamos que exista un manual de convivencia para uno mismo, es como colgarse la soga al cuello entonces es muy difícil realmente ese tipo de situación, entonces lo que sé cómo problema principal del manual de convivencia (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

Es clara la intención crítica respecto al manejo del poder en la escuela y las posibilidades tanto democráticas como autoritarias que puede brindar un instrumento como el manual de convivencia. El hecho de que esté centrado en el comportamiento de los estudiantes, por más que se socialice con toda la comunidad, sólo resalta la posición subalterna que tienen respecto a sus maestros y a las directivas docentes.

Entorno escolar

Para la Secretaría de Educación del Distrito, el entorno “… hace referencia a aquellos espacios físicos, virtuales sociales y ambientales en los que se generan las interacciones de la comunidad educativa con la ciudadanía, la

sociedad y el Estado" (SED, 2018: 28). La investigación en campo del SISPED se enfoca en las tres líneas en las que se puede clasificar la acción educativa del distrito respecto a los entornos escolares, todas ellas estrechamente relacionadas: seguridad del entorno, mejoramiento del entorno y fortalecimiento de las redes comunitarias alrededor de los colegios. Como un aspecto adicional, el SISPED indaga también por el sentido de pertenencia de los sujetos por su institución escolar (con énfasis en los estudiantes y en los acudientes).

En la indagación por el entorno escolar, el SISPED privilegió la técnica de la cartografía social, realizada con todos los grupos de sujetos exceptuando los niños y niñas de educación inicial, lo cual arrojó resultados muy interesantes acerca de cómo viven las personas el colegio y sus alrededores, de una manera diferenciada. Sin embargo, también se indagó por los entornos escolares (y las sub-categorías antes mencionadas) en la encuesta, y se dio lugar para abordar estos temas en las conversaciones surgidas en los grupos focales.

Los resultados de las indagaciones sobre esta categoría se presentan de acuerdo con los grandes temas de seguridad, pertenencia, mejoramiento del entorno y establecimiento de redes comunitarias y con entidades.

Seguridad del entorno. Uno de los principales elementos que trabaja la Secretaría de Educación del Distrito, como parte de su política de mejoramiento de la calidad educativa, es la seguridad del entorno escolar. Garantizar que los estudiantes —principalmente, aunque por extensión también se buscaría que los profesores— accedan diariamente a la institución en condiciones de seguridad y tranquilidad favorece, de acuerdo con esta lógica, la voluntad y la focalización en el aprendizaje. Antes de comenzar con la descripción y análisis de los resultados de las indagaciones correspondientes a la línea estratégica EERRP, nos interesa remarcar algunos hallazgos encontrados en la indagación cualitativa de la línea estratégica CET.

Un elemento no compartido entre los hallazgos cualitativos de CET y de EERRP fue la importancia que se le da en los colegios al Programa de Alimentación Escolar (PAE), relacionada con la seguridad escolar de manera indirecta. Dado que hace parte de los servicios necesarios para asegurar la apropiada ejecución de la Jornada Única y de la Jornada Extendida, en varias conversaciones recogidas en la línea CET, sobre todo por parte de docentes y directivos docentes , ellos resaltaron “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” (Correa, J., 2018: 74).

Además, y respecto a los entornos escolares y los necesarios desplazamientos entre el colegio y los lugares en la localidad o la ciudad para realizar actividades en el marco de la Jornada Extendida, se escucharon voces relativas a la inseguridad en los trayectos, y a veces en los mismos medios utilizados (los buses y rutas escolares y el programa Al colegio en Bici) (Ibídem: 79-80).

Para capturar el sentido amplio de la seguridad escolar, en la encuesta y en los grupos focales y cartografías sociales se les preguntó a los sujetos escolares[22] cómo se sienten desde el año pasado respecto a la seguridad en y alrededor del colegio.

La indagación cualitativa permitió categorizar los aspectos emergentes relacionados con la seguridad/inseguridad escolar en: i) inseguridad en el entorno externo al colegio por presencia de microtráfico, robos o agresiones; ii) inseguridad en el entorno externo al colegio por mal estado de las vías y problemas con el tráfico vehicular; iii) riñas y peleas entre estudiantes del colegio y

[22] En el caso de la encuesta se indagó a los estudiantes y a los acudientes.

con estudiantes de otros colegios, en general fuera de las instalaciones educativas; iv) inseguridad relacionada con problemas infraestructurales de las instalaciones; y v) inseguridad relacionada con desorden dentro del colegio. Hubo un caso singular relacionado con inseguridad de los maestros por agresiones de padres y madres de familia.

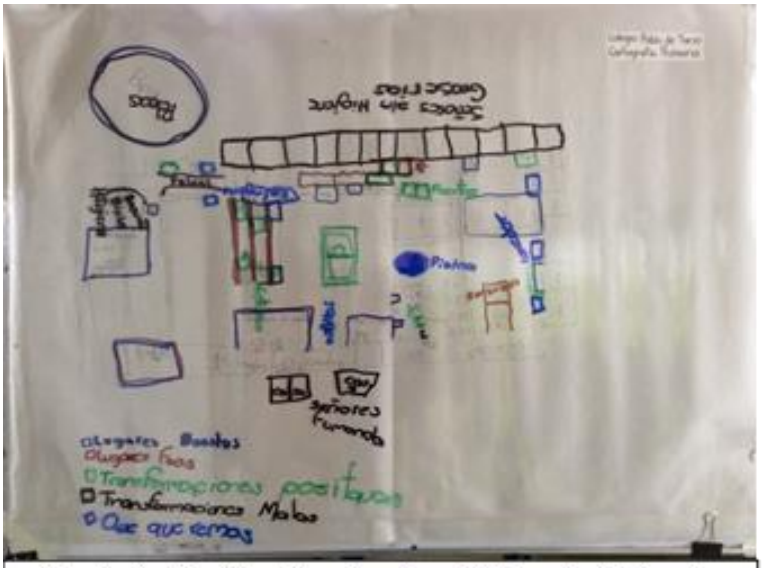
Inseguridad en el entorno externo al colegio por presencia de microtráfico, robos o agresiones. Los estudiantes, acudientes y maestros de todos los colegios urbanos visitados en la indagación de la línea EERRP denunciaron problemas de tráfico de drogas, de personas consumiendo o sospechosas de que pueden delinquir[23]. En algunos de ellos, de hecho, se relataron varias experiencias de robos y atracos en los lugares aledaños al colegio, como en el No. 13, No. 19, No. 17 y No. 15. También hubo denuncias de exposición indebida en la vía pública, que afecta en especial a algunos grupos de niñas que van al colegio caminando.

Hay que anotar que todos estos colegios se edifican casi como fortalezas, estableciendo divisiones físicas entre la calle y el colegio de tal manera que la escuela, como institución, se configura en un mundo aparte, alejado de los riesgos y peligros del "mundo exterior". Sólo en un caso entre la muestra de colegios visitados, por ejemplo, el problema del consumo de sustancias psicoactivas fue mencionado como un fenómeno al interior del colegio. Además, cuando hay debilidades en algunos de los elementos que separan la calle del colegio, como la malla que separa el colegio No. 15 con la ronda del canal Albina o la malla del colegio No. 14, tanto estudiantes como adultos encuentran que hay grandes oportunidades de riesgo, en especial, de venta de drogas.

[23] En este sentido no hallamos la diferenciación existente de los niveles de riesgo de los entornos escolares, sobre la que se elaboró la muestra específica de colegios para la indagación cualitativa de la línea EERRP (ver Vargas, 2018a: 15-17).

Esta suerte de colegio-fortaleza refuerza la idea de muchas personas (en especial acudientes) respecto a que, al llegar al colegio —como al llegar a la casa—, los niños ya están seguros:

- En la escuela están seguros (Acudiente F, Est. Educación inicial, Colegio 16, Localidad 5)
- -Pero los lugares seguros fuera del colegio no hay (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 19, Localidad 16)
- -Yo me imagino que después de que estén adentro están seguros, ¿no? (…) la seguridad implica, que estén dentro del colegio. Dentro del colegio me parece que deberían estar seguros nuestros hijos. A mí afuera no me parece bonito nada (Acudiente F, Colegio 17, Localidad 7)



Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Primaria, C. Pablo de Tarso.

Es interesante observar también cómo la sensibilidad frente a estos problemas varía de acuerdo a la edad de las personas; de todas las conversaciones llevadas a cabo en la indagación, con todos los sujetos escolares, sólo en dos grupos focales con estudiantes de primaria (en el colegio No. 18 y en el No. 13) no hubo ninguna alusión a este tipo de problemas.

Por otra parte, en los grupos de trabajo cualitativos se preguntó acerca de lugares agradables fuera de los límites del colegio, pero aún dentro del entorno. Si bien los aspectos negativos del entorno fueron muchos, como hemos visto, también hay alusiones a lugares de encuentro como pequeños comercios, en los barrios donde se encuentran los colegios No. 13, No. 18 y No. 19 (no obstante éste está en el parque La Ponderosa, que se percibe como peligroso): “Por esto mismo mencionan como lugares seguros la panadería y el Cooratiendas porque si sienten que los van a robar, entran a esos lugares para evitarlo. También ubican como un lugar en el que se la pasan a la fotocopiadora. Estos son negocios que están sobre la cuadra frente al colegio” (Informe Profesional de campo de DeProyectos, en cartografía social con estudiantes de media, Colegio 19, Localidad 16). En el colegio No. 18, por ejemplo, tramos del mismo espacio verde que es peligroso para algunos, son bien vistos por otros sujetos escolares: “también vemos algo positivo en las zonas, que varia (sic) gente sale a caminar, a trotar, a hacer ejercicio” (Maestro, Secundaria, Colegio 18, Localidad 8).

Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Docentes. C. Panamericano.

Un caso especial es el del colegio No. 14 pues, aunque sus alrededores tienen problemáticas complejas, los sujetos escolares —en especial los estudiantes de básica secundaria y media— están muy interesados en recuperar el espacio que les fue quitado para la ampliación de la calle 26, por lo que expresan una gran apropiación por su colegio.

Inseguridad en el entorno externo al colegio por mal estado de las vías y problemas con el tráfico vehicular. Varios sujetos escolares acusaron problemas de inseguridad debida al alto tráfico vehicular en las calles aledañas al colegio. Es decir, la llegada y salida de estudiantes resulta de muy alto riesgo, pues no hay señalización apropiada ni instalaciones en la vía que obliguen a bajar la velocidad. Los colegios en los que más se habló de esta problemática fueron el No. 19, No. 13, No. 15 y No. 18, a propósito del cual una acudiente comentó:

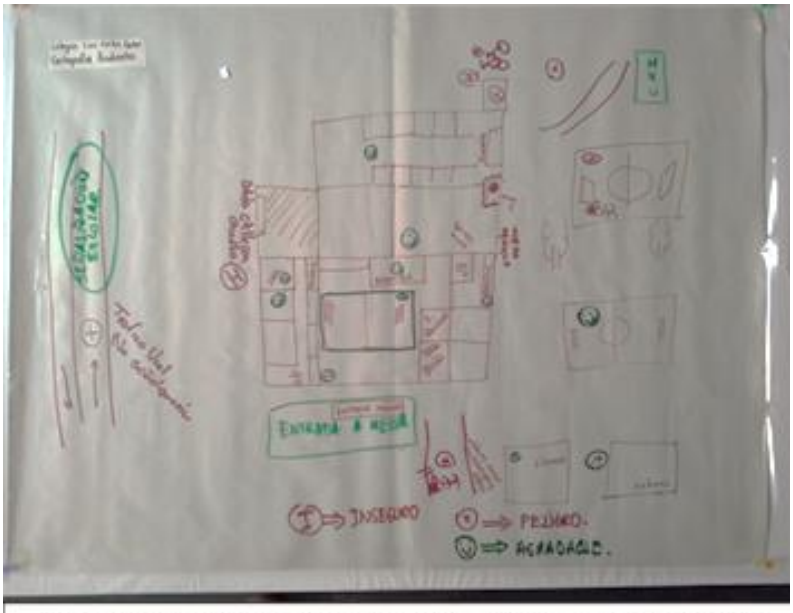
> …tenemos una inseguridad que es la de los chicos que van pasando con sus padres, ¿sí?, con nosotros, vamos a pasar, entonces vienen las bicicletas, pasan los carros, ahí hay un señor de movilidad que nunca está, yo hable con el de movilidad le dije: bueno jefe, usted la da paso a los carros, listo, para los carros, le da paso a las bicicletas y ¿cuándo usted va a parar para que pasen las personas que vamos a pie, el peatón, cómo va a hacer usted? Dijo: no, es que, le dije: nos toca a la berraca pasarnos a las bicicletas, las bicicletas pasan y eso uno se ve ya cogido de las bicicletas, o sea, muy bien porque para los carros, muy bien porque para las bicicletas, pero el peatón ¿qué? O sea, nosotros nos debemos más al peatón, o sea, la vía es más que todo para el peatón (Acudiente M, Colegio 18, Localidad 8).

En el colegio No. 15, por ejemplo, se informó acerca de que existe un programa de patrulleritos, quienes son niños y niñas de educación especial del colegio, encargados de apoyar con el control del flujo de vehículos; pero en ningún otro colegio ese tipo de acciones fue informada. De hecho, en este colegio hubo varias experiencias negativas respecto a esa problemática, más aún porque muchos estudiantes hacen parte del programa Al colegio en bici. Un niño de quinto comentó que

> A mi ayer, yo me venía en la bicicleta y a mi si me da un poco de miedo porque desde mi casa hasta la cancha que queda por allá, hasta ahí me da miedo porque pasan muchos carros rápido y un día yo iba por la esquina e íbamos saliendo, cuando yo estoy pasando, seguí derecho y lo que tenía que hacer era quedar así y un carro no paró y casi me atropella y me tocó pedir ayuda de las personas de por acá (Estudiante F, Grado 5^0, Colegio 15, Localidad 18).

Ahora bien, aunque el colegio No. 16 es rural, también hay vías cercanas que hacen inseguro el acceso; una maestra afirma que justo porque las vías son más solitarias, los vehículos van a mucha más velocidad, lo cual es peligroso (Maestra, Colegio 16, Localidad 5). Por otra parte, y aunque no hace parte de las vías, hay que anotar que cerca de este colegio hay una represa que parece ser un factor de gran riesgo para los niños y niñas, debido tanto a personas que pueden delinquir por allí como a debilidades de infraestructura alrededor de la misma: "Porque la represa no tiene tanta, como tanta vigilancia (…) es de fácil acceso, o sea que fácilmente cualquier persona puede caerse ahí y que vienen muchas personas extrañas" (Maestra, Colegio 16, Localidad 5); "… la pasada del puente (…) Porque el puente no tiene ni barandas ni nada y los niños a veces se acercan a un lado o al otro pues eso es un peligro" (Acudiente F, Est. Educación inicial, Colegio 16, Localidad 5).

Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Media, C. El Rodeo.



Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Acudientes. C. Luis Carlos Galán.

Riñas y peleas entre estudiantes del colegio y con estudiantes de otros colegios, en general fuera de las instalaciones educativas. La problemática relacionada con los enfrentamientos entre estudiantes del mismo colegio, o entre estudiantes de diferentes colegios fue comentada en tres de los colegios visitados.

Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Secundaria. C. Gustavo Restrepo.

Los ejercicios de cartografía social, sobre todo con estudiantes de básica secundaria y educación media, permitieron identificar los lugares cercanos al colegio en los que los muchachos y muchachas se encuentran para pelear, lo cual, no en pocos casos, hace parte de la forma

como se llegan a entretener los jóvenes. Se hizo referencia a un parque cercano al colegio No.13, y varios espacios (uno de los cuales usan para pelear específicamente las adolescentes) aledaños al colegio No. 15.

Cerca al colegio No. 14 también se ubicaron varios puntos de encuentro ("Es un sitio donde se reúnen a hacer peleas (…) Se llama L por la forma (…) El de la araña allá también se dan a veces" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14)), que son problemáticos no sólo para las directivas de los colegios a los que pertenecen los estudiantes que se involucran en las riñas, sino también para el vecindario en general. En las conversaciones realizadas en este colegio, el problema de las peleas es muy sensible para los acudientes, quienes explican que son estudiantes del colegio mismo quienes suscitan las peleas: “Una impresión generalizada de los padres de familia es que el entorno se vuelve mucho más inseguro y violento justo a la hora de salida no por razón de personas ajenas a la institución sino por los mismos estudiantes del colegio” (Informe Profesional de campo de DeProyectos, de la cartografía social de acudientes, Colegio 14, Localidad 14). En el ejercicio del grupo focal, con otro grupo de padres, una acudiente se corroboró la información, con más detalle:

> … ahí fue cuando yo le dije a mi niña, cuando usted vea esos pleitos, se me quita porque no somos de pleitos, porque si tú vas apartar, de pronto tú no te sabes defender con una puñalada que te de una niña (…) Es de lo primero que le muestro y además que el barrio donde estamos es mi espejo, mira para allá que se están dando puñaladas y le muestro porque a veces ustedes “del espejo donde se miran, de ahí aprenden” y el barrio donde estamos es muy peligroso, pero también sirve para educar a los hijos a veces (Acudiente F, Est. Secundaria, Colegio 14, Localidad 14).

Inseguridad relacionada con problemas infraestructurales de las instalaciones. Surgieron varios tipos de riesgos relacionados con la infraestructura de los colegios. Los más comunes son los señalados con espacios comunes de alto tráfico, como pasillos y escaleras, porque muchos chicos (en especial los de primaria) se resbalan y caen, como lo hizo ver un niño de quinto

grado del colegio No. 19, que quiso marcar en el mapa de su colegio un nuevo pasillo como zona "*danger*"[24], pues el nuevo piso es muy resbaloso (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

Otros lugares peligrosos, inseguros o incómodos mencionados varias veces fueron los baños de los estudiantes. En el caso de un colegio se han tenido que cerrar pues eran lugares de consumo de marihuana (Informe Profesional de campo de DeProyectos), en otros se encuentran bastante sucios todo el tiempo, e incluso hay molestias cuando son mixtos o por no estar todos disponibles, deben ser usados por niños y niñas (como en el colegio No. 17, donde las niñas especialmente se sienten muy incómodas y hasta inseguras por la presencia de jóvenes), lo que genera molestias: "¡Uy! Si uno esta orinando todo campante... [cuando entran las niñas al baño] …Pero de todos modos es una niña como invadiendo el terreno del macho, no pega" (Estudiante M, Grado 11^0, Colegio 14, Localidad 14).

En varios colegios, por otra parte, suceden inundaciones cuando llueve, que inhabilitan áreas comunes del colegio, como canchas o patios. Los sujetos escolares de los colegios No. 14, No. 17 y No. 15 18 nos informaron de estos problemas, que resultan muy incómodos para los estudiantes, por la generación de malos olores y la imposibilidad de jugar o hacer deporte (nota personal de campo).

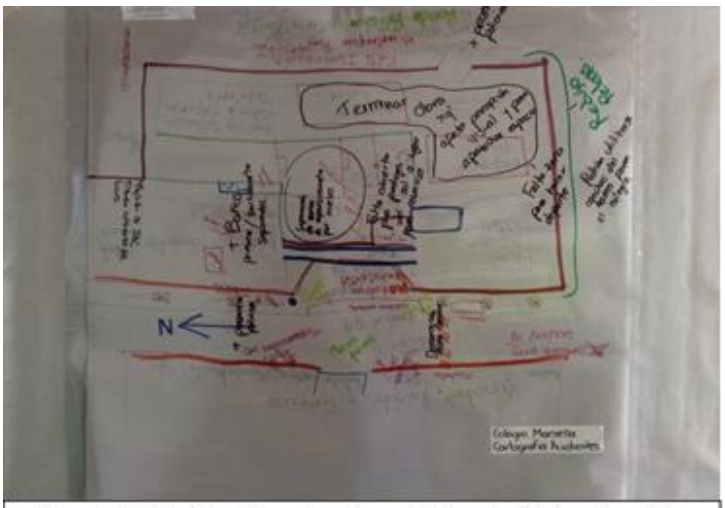
Hay casos quizás más graves, relacionados con la cercanía a edificaciones muy deterioradas y una obra inconclusa. El primer caso fue comentado en los colegios No. 13 ("Pero entonces esta [una casa abandonada al lado del colegio] también podría significar peligro porque si se cae la casa qué" (Estudiante F, Grado 11^0, Colegio 13, Localidad 4)) y No. 14, y la obra inconclusa se encuentra en el colegio No. 18. Si bien es muy necesaria, lleva ya demasiado tiempo sin

[24] "Peligro", en inglés.

concluir y de hecho hay un gran estancamiento en los trabajos de construcción. En todos los grupos focales realizados se habló con gran contundencia de esta problemática; un estudiante de secundaria afirma que “De hecho en estos momentos, la construcción está llegando a un estado tan deplorable que ya incluso se está diciendo que los animales o ratas están viviendo en esa construcción entonces es peligroso para nosotros como seres humanos que nos llegue una enfermedad o que un animal nos pique y una enfermedad” (Estudiante M, Grado 9^0, Colegio 18, Localidad 8).

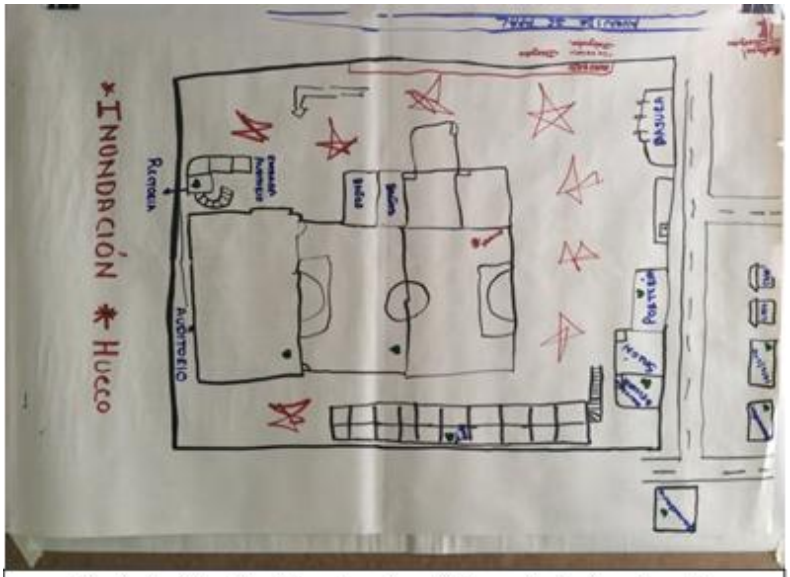
La inseguridad también se relaciona con la falta de mantenimiento en algunos lugares de los colegios. Aunque esto no fue muy mencionado, sí apareció en lagunas conversaciones. El caso del colegio No. 14 es un ejemplo:

> Falta de mantenimiento, la sala de Informática porque he sido quien he estado en la jornada de la tarde, siempre administrando la sala, era mejor, tenía desde la silletería mejor, está descuidada, el tablero no funciona, creo que es la parte que poco mantenimiento se le da, y se le ha, como puesto atención desde la seguridad en adelante, ¿sí? No, para mí no es un sitio seguro, porque igual el cableado y todo lo que ustedes conocen con el riesgo de las conexiones, la lluvia, las goteras, entonces para mí eso no es un sitio seguro, o sea que dentro de los cambios sería bueno prestarle atención en el mantenimiento (Maestro, Colegio 14, Localidad 14).



Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Acudientes, C. Marsella.

Inseguridad relacionada con desorden dentro del colegio. Una problemática estrechamente relacionada con la anterior son los riesgos físicos causados por el desorden causado por el alto tráfico de sujetos escolares (en especial estudiantes) en horas "pico" del colegio y en lugares neurálgicos: la entrada y la salida del plantel, los patios de recreo, los pasillos, las filas en la cafetería o el comedor, entre otros. En casi todos los colegios sucede esto, y en especial en los que tienen espacios muy pequeños o limitados para el esparcimiento de tanta gente. Esto ocurre mucho más con los niños y niñas de primaria, pues son más vulnerables respecto a la talla de los chicos de secundaria y media. Nos cuentan: "[en las escaleras] me tumban (…) los compañeros que corren (…) y yo las dibujé acá antes eran felices ahora son tristes" (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 13, Localidad 4), y "… las escaleras, pues a mí me parecen inseguras, porque uno, todos los niños cuando sale a descanso, todos corren y hay niños que se han tropezado por las escaleras (…) Ah, la cafetería, porque digamos todos se lanzan a comprar, a veces agreden, es como decir yo voy a comprar algo y yo, así ellos se agreden cuando uno compra" (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 15, Localidad 18).



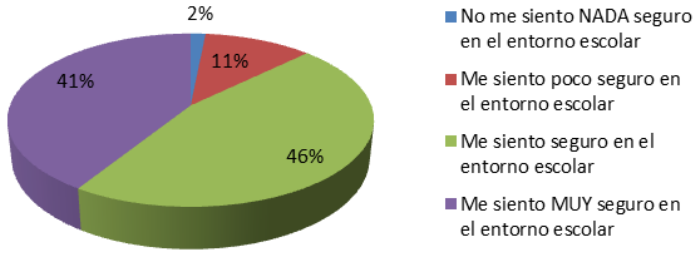
Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Acudientes. C. Panamericano.

En la entrada y la salida, el encuentro es con más sujetos, como los acudientes, quienes a veces se llegan a enfrentar verbalmente entre ellos o con los vigilantes del colegio y algunos profesores. Un padre de familia describe una situación particular, relacionada con la disposición de la puerta del colegio:

> Hay otra percepción en la entrada y salida del colegio, aquí a la hora de salir o a la hora de entrar eso es un despelote ni el tenaz, ¿por qué? Porque por donde salen entran, y eso que salió, las profesoras tratan de guiarlos y todo eso, pero la mamá llega, y la otra, eso es que mi chino, salen jaloneados y todo de ahí ¿por qué? Porque no hay una parte por donde ingresen y otra parte por donde salen, es la misma puerta, no es cuestión de los vigilantes o de los profesores ni nada sino de la instalación que no tiene una entrada y una salida de los muchachos, hay cualquier cantidad de muchachos acá ¿hay como 1200? (Acudiente M, Colegio 18, Localidad 8).

Teniendo en cuenta que el entorno escolar se comprende desde una dimensión física —la acepción más extendida— y desde una dimensión que denominaremos virtual —internet—, la indagación cuantitativa se realizó, para el caso de los estudiantes, a propósito de estas dos dimensiones[25]. A los acudientes se les preguntó solamente acerca de la dimensión física del entorno escolar.

Gráfico No. 77 - P. 9 Estudiantes Básica Primaria: ¿Desde el año pasado qué tan seguro te has sentido en el entorno escolar de tu colegio?



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

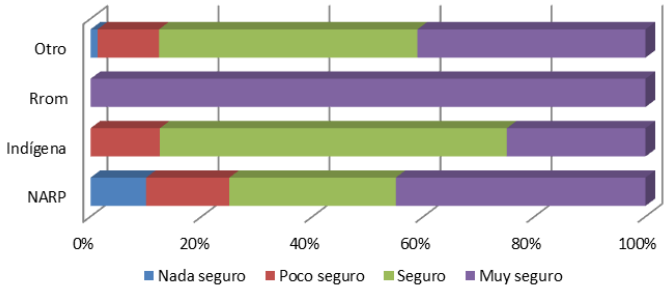
[25] El formulario correspondiente contenía la explicación acerca del concepto utilizado de entorno escolar, y sus dos dimensiones. Para el caso de los encuestados de básica primaria, además, la persona encuestadora leyó cada uno de los ítems del formulario y sus encabezados, por lo que hay confianza en el estudio de que los conceptos hayan sido comprendidos a cabalidad por todos los encuestados.

Como observamos en el gráfico No. 77, los y las estudiantes de básica primaria respondieron favorablemente a la pregunta acerca de la seguridad del entorno físico[26]. Un alto 41,04% de los encuestados de quinto grado se siente *muy seguro*, mientras que un importante 46,16% se siente *seguro*.

Los niños y niñas quienes estudian en sedes alternas contestaron sentirse *muy seguros* en un 44,33%, porcentaje un poco mayor que quienes estudian en la sede principal del colegio, quienes afirman sentirse *muy seguros* en un 39,74%. Sin embargo, esta diferencia se equilibra con las respuestas respecto a sentirse *seguros*, por lo que no hay grandes brechas en el sentimiento de seguridad de los niños de primaria de acuerdo con la sede donde estudian. Respecto a la variable sexo, no encontramos grandes diferencias, aunque sí se presenta que el sentimiento de seguridad es levemente mayor en las niñas que en los niños (las diferencias no superan los cuatro puntos porcentuales).

De acuerdo con la pertenencia étnica de los estudiantes, encontramos algunas diferencias, como se aprecia en el gráfico No. 78:

Gráfico No. 78 - P. 9 Estudiantes Básica Primaria según etnia: ¿Desde el año pasado qué tan seguro te has sentido en el entorno escolar de tu colegio?



Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Aunque se trata de pocos estudiantes en comparación con quienes no se adscribieron étnicamente en la encuesta, los NARP exponen datos un poco preocupantes: un cuarto de los encuestados se sienten

[26] A los niños y niñas de educación inicial no se les realizó encuesta. Sin embargo, tendremos en cuenta algunos de sus comentarios acerca de sus vivencias y experiencias, extractados en los dos talleres realizados con esta población. En principio, podemos afirmar que los niños y niñas de educación inicial de los colegios No. 17, No. 13 y No. 16 encuentran en el colegio un lugar seguro donde se sienten felices: "El colegio es de lujo, tenemos cositas, nos sacan al parque" (Niño de transición, Colegio 17, Localidad 7).

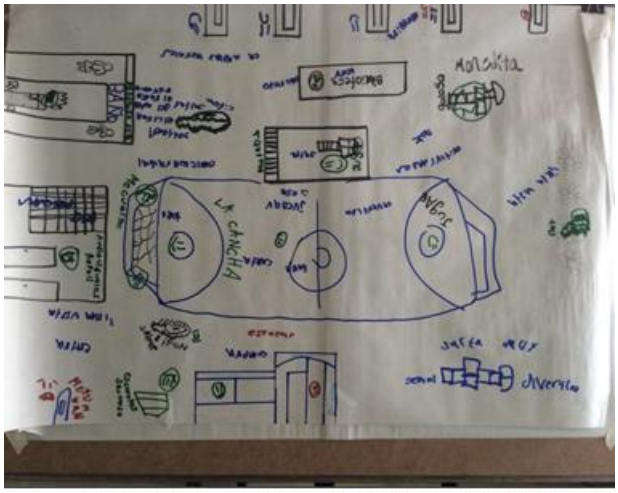
poco seguros (15%) o *nada seguros* (un muy alto 10%) en el contexto escolar, lo que contrasta respecto a sus compañeros indígenas (quienes se sienten *poco seguros* en un 12,5%) y a sus demás compañeros (*poco seguros*, 11,08% y *nada seguros*, 1,25). La estudiante Rrom contestó sentirse *muy segura* en el contexto escolar. No obstante el alto sentimiento de inseguridad en los chicos afrocolombianos, también es alto el de sentirse *muy seguro* (45%).

En sus conversaciones, los estudiantes de quinto grado del colegio No. 18 nos confirman que en general, se sienten seguros. Del grupo, algunas niñas llegan en bicicleta o incluso patineta, otros estudiantes a pie, y otros en ruta, y no perciben mayores problemas de inseguridad (nota personal de campo). El profesional de campo de DeProyectos, en su conversación con chicos de quinto de primaria del colegio No. 13, encontró también que “en general los más pequeños se sienten seguros en el entorno del colegio, pues no nombraron más que algunas heces de perros que les incomodaban a la llegada de la institución”.

Si bien los porcentajes de estudiantes quienes respondieron que *no se sienten seguros* (11,24%) y *nada seguros* (1,55%) son bajos, estos resultados deben aportar en la comprensión de la vivencia y experiencia de los niños y niñas sobre las condiciones de su colegio y la forma como se sienten acogidos o no en ellos.

Acerca de lo que les gusta del colegio, encontramos experiencias muy positivas en general:

> Nos gusta los juegos porque ahí podemos jugar en los descansos, nos gusta las canchas porque la mayoría hacemos deportes como jugar fútbol, basketball, nos gusta la cafetería porque la mayoría compran, pues compran comida, pues los salones donde nos dan clase nos gusta, bueno nosotros tenemos una construcción que por dentro hay un humedal, que a nosotros nos gusta, porque acá nos pueden… como es natural, bueno es artificial pero bueno, entonces ahí hacen un tipo de actividades (Estudiante F, Grado 5^0, Colegio 18, Localidad 8).



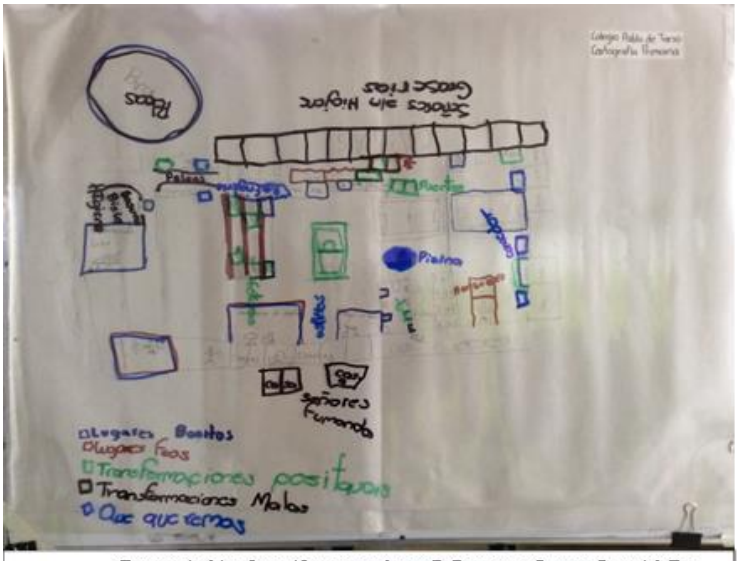
Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Primaria, C. El Rodeo.

De los diversos ejercicios cualitativos realizados con niños y niñas de educación inicial y con estudiantes de quinto de primaria emergió que a muchos de ellos, en casi todos los colegios, les gusta su salón de clase, y se sienten muy cómodos allí: "El salón, porque es donde uno puede jugar por ejemplo juegos de mesa, con la *tablet* así diferente juegos" (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 16, Localidad 5). La biblioteca, por su parte, también fue un lugar muy mencionado en general.

Los parques, las canchas y los patios dispuestos por los colegios para el esparcimiento en los recreos son quizás los sitios más mencionados por los niños y niñas, tanto de educación inicial como de primaria. Los niños nos cuentan por qué: "Y el parque infantil para qué… no, porque nos gusta jugar ahí" (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 19, Localidad 16); "Siempre paramos en la cancha (…) siempre cuando salimos, siempre nos vamos directo a la cancha" (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 14, Localidad 14) y "-¿Por qué te gusta el patio? -Porque juego con mis amigas" (Niña de transición, Colegio 13, Localidad 4).

Por último, dentro de los lugares más apreciados por los chicos más pequeños están los jardines y las huertas escolares (cuando hay), de acuerdo con los niños de los colegios No. 13 y No. 17. Esta valoración se pierde bastante, de acuerdo con lo observado en campo, en los chicos mayores, de básica secundaria y media, quienes no mencionan con el mismo entusiasmo estos espacios. Mención aparte merecen los espacios homólogos en el colegio No. 16. Como es rural, tienen allá huerta, vivero e incluso un bosque nativo, todos los cuales son

muy queridos por los estudiantes: “Ahí [en el bosque nativo] nosotros cuidamos los árboles, a veces les echan abono, les echamos agua” (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 16, Localidad 5); “El vivero me gusta, porque plantamos diferentes cosas como cebolla, lechuga” (Estudiante M, Grado 5^0, Colegio 16, Localidad 5). A propósito de este colegio, resaltamos la reflexión de la profesional de DeProyectos sobre la relación de los espacios y la misma formación de los estudiantes:



Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Primaria, C. Pablo de Tarso.

Los lugares que mencionan los participantes tienen que ver con sus experiencias, que están relacionadas con su sentido por cuidar la naturaleza y los animales. Los estudiantes subrayan el lugar donde juegan con el perro del colegio, ya que lo han cuidado desde que era bebé, hablan del vivero donde cultivan los alimentos y los reparten en el colegio, además, el bosque nativo y el jardín son los lugares donde cuidan y observan la naturaleza. Se observa que la academia y el aprender día a día en el colegio es fundamental para los estudiantes, relacionan la biblioteca, el aula de clase y el salón de tecnología como los lugares para formarse, jugar e investigar. Informan que el parque es un lugar para recrearse y compartir con los amigos. Todos estos lugares están acompañados de una red comunitaria que hacen que se sientan protegidos (Informe Profesional de campo de DeProyectos, de cartografía social con estudiantes de básica primaria, Colegio 16, Localidad 5).

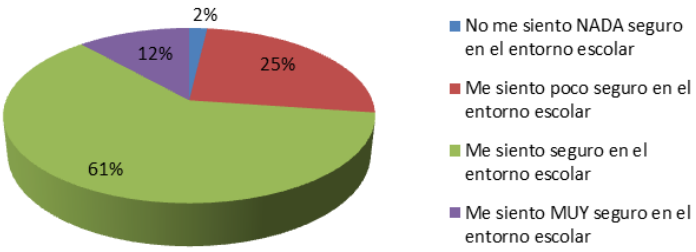


Gráfico No. 79 - P. 9 Estudiantes Básica Secundaria: ¿Desde el año pasado qué tan seguro te has sentido en el entorno escolar de tu colegio?

Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Los estudiantes de noveno grado, por su parte, tienen una vivencia clara de mayor inseguridad en el entorno escolar. Hay que recordar que en ellos y ellas llegan al colegio, en general, sin el acompañamiento paterno, y reconocen un más amplio entorno escolar. El gráfico No. 79 nos muestra que sólo el 11,60% de los encuestados se sienten *muy seguros* en este entorno, lo cual revela una diferencia de aproximadamente treinta puntos porcentuales entre niños y niñas de quinto de primaria y adolescentes de noveno. Si bien la diferencia se matiza con la respuesta sobre sentirse *seguros* (61,16%), la diferencia entre sentirse seguros en general es de aproximadamente veinte puntos porcentuales.

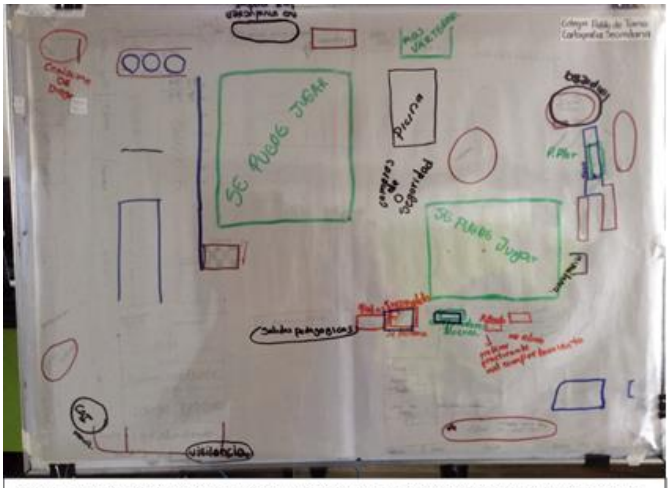
En este punto es necesario establecer con claridad, y desde un enfoque situado y diferenciado, las condiciones de las sedes en las que unos y otros estudian, así como las diferencias entre las jornadas. Al respecto, los adolescentes quienes estudian en la sede principal se sienten en general más seguros: un 12,05% marcó la opción *muy seguro* y un 24,96% marcó *poco seguro*, mientras que los adolescentes de sedes alternas marcaron apenas en 7,52% la opción *muy seguro*, y en un 29,03% la opción *poco seguro*. Las diferencias encontradas entre las respuestas según la jornada en la que estudian no son tan grandes, pero es importante resaltar que, en general, quienes estudian en la jornada única se sienten un poco menos seguros, pues la sumatoria entre los porcentajes de respuesta entre *seguro* y *muy seguro* arroja un 68,96%, mientras que esta misma suma da 70,64% para quienes estudian en la tarde, y un más positivo 75,57% para quienes estudian en la jornada de la mañana, que resulta ser en la que más se sienten seguros los estudiantes de noveno grado encuestados.

Respecto a las variables sexo y pertenencia étnica, no encontramos diferencias entre el sentimiento de seguridad de las chicas y los chicos de secundaria; y hallamos que la vivencia de la inseguridad es más marcada en los chicos afrocolombianos, indígenas y Rrom que en quienes no se identifican con estas pertenencias. Estos últimos respondieron las opciones del espectro negativo del ítem (nada y poco seguro) en un 26,21% —lo que, es de todas formas alto—, mientras que los NARP marcan aquí en un 38,45% y los indígenas en un 31,7%. El chico Rrom afirma no sentirse *nada seguro*. De esta manera, cada vez se hace más evidente la necesidad de realizar estudios de las vivencias escolares con la variable étnica como uno de sus ejes principales.

Hay que resaltar que para la generalidad de estudiantes, muy alta es la respuesta sobre sentirse *inseguros*, pues un cuarto de los encuestados (25,38%) marcó esta opción, mientras el 1,86% restante afirma no sentirse *nada seguro* en su entorno escolar.

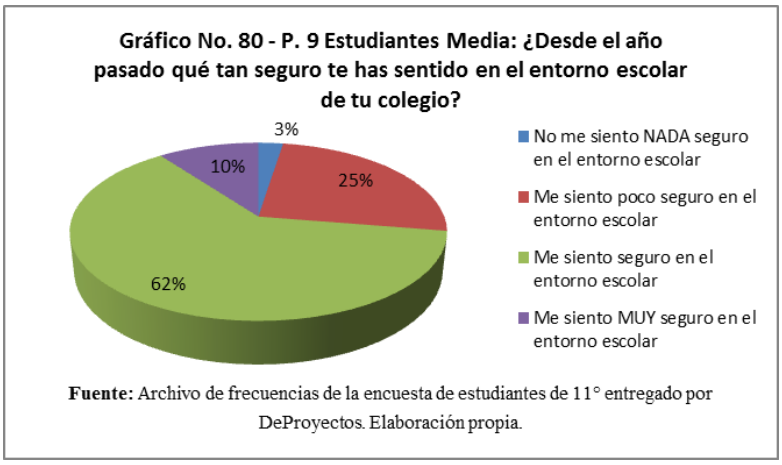
Los estudiantes de secundaria mencionan, así como los de básica primaria, bastante el patio de recreo y las canchas deportivas como los lugares más agradables del colegio, en especial los chicos varones. Aunque otros lugares como la biblioteca no fueron tan mencionados, sí lo fueron, como lo expresa una estudiante de secundaria, quien listó sus lugares favoritos, incluso fuera del colegio:

> Digamos el bloque A esta la sala de sistemas , la biblioteca , es un lugar muy calmado y todo eso , lo de las maticas porque nadie los toca y se ve bonito , 901 porque es un curso calmado ,unido , la zona de comida es una zona que queda por fuera del colegio pero queda bien , queda bien porque es más barato , hay vendedores ambulantes , digamos en la cafetería no se encuentran cosas que digamos uno dice me antoje de comerme una hamburguesa y ahí no venden hamburguesas (Estudiante F, Grado 9^0, Colegio 15, Localidad 18).



Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Secundaria, C. Pablo de Tarso.

Vale resaltar una expresión que encontramos muy poco, pero da cuenta de las formas diversas en las que se concibe el riesgo y el agrado. Respecto a las peleas entre los estudiantes, por ejemplo, varias chicas y chicos manifestaron la emoción que se siente o hacer parte de ciertas peleas, o ser espectadores: "En el parqueadero uno siente adrenalina, cuando va, se van a pelear" (Estudiante M, Grado 9^0, Colegio 17, Localidad 7).



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

La tendencia delineada por los estudiantes de básica secundaria se profundiza levemente en el grupo de estudiantes de media; podríamos decir que los resultados, estadísticamente, son iguales: el porcentaje de jóvenes de undécimo quienes se sienten *muy seguros* baja un punto, a 10,21%, mientras que el de jóvenes quienes se sienten *seguros* sube el mismo punto: 62,23%. Así, el porcentaje de sentimiento de seguridad general en los encuestados de media alcanza el 72,44%. Exactamente un cuarto (25,06%) de este grupo de sujetos *no se siente seguro* en su entorno escolar, y un 2,49% de estos jóvenes no se siente *nada seguro*, lo cual es bastante alto (ver gráfico No. 80).

En cuanto al sentimiento de seguridad de los estudiantes de undécimo, de acuerdo con la sede en la que estudian, no hay grandes diferencias si están en la principal o en laguna alterna. Por el contrario, ellos viven la seguridad de maneras diferentes de acuerdo con la jornada. Resulta curioso que entre la jornada de la mañana y la de la tarde haya una diferencia leve (12,75% de los estudiantes de la mañana se sienten *muy seguros*, y 8,58% de los de la tarde se sienten *muy seguros*, y tienen iguales porcentajes de respuesta en la opción de seguridad general: 64%), pero que exista una brecha amplia entre los estudiantes de la jornada única y los demás. En esta jornada, sólo el 6,8% se sienten *muy seguros* y el 53,74% se sienten *seguros*, lo que implica que hay una diferencia de entre doce y dieciséis puntos porcentuales en la vivencia de seguridad. Esta tendencia ya se había advertido con los resultados de los estudiantes de secundaria, aunque hay que anotar que no sucede lo mismo con los chicos de primaria. No obstante, estos hallazgos son importantes pues la jornada única se ha configurado como una opción importante, además de para elevar y garantizar la calidad educativa, para brindar espacios seguros, cómodos y felices para los niños, niñas y adolescentes bogotanos en edad escolar. Por lo tanto, resulta imperativo indagar con mayor profundidad respecto a las causas de estos sentimientos en los adolescentes. Por otra parte, respecto a las variables sexo y etnia no hay mucha distinción en las vivencias sobre la seguridad, de los estudiantes de undécimo grado encuestados.

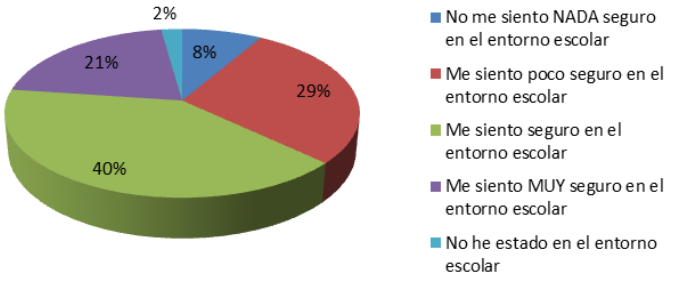
No hay grandes diferencias entre los lugares que los estudiantes de media y los estudiantes de secundaria encuentran agradables. Como en todas las conversaciones con estudiantes de todos los niveles educativos, los jóvenes consideran su propio salón como uno de los lugares más seguros del colegio. Además de la biblioteca, los patios de recreo, tarimas y otros espacios comunes de los colegios, algunos de ellos comentaron que los lugares en los que pueden hablar con los profesores también son agradables.

Al respecto, el espacio en sí mismo pasa a un segundo plano, y la calidad de las relaciones se vuelve más relevante; varios de los estudiantes dicen que un lugar es o no agradable dependiendo del trato que tengan allí. Por ejemplo, en un grupo mencionaron la Secretaría del colegio como lugar desagradable, pues una de las funcionarias que atiende allí les parece grosera, sobre todo a una de las niñas (Informe Profesional de campo de DeProyectos). Otro grupo nos brindó el ejemplo opuesto, respecto a los espacios de coordinación y orientación:

> Porque digamos ahí [en la oficina de coordinación] uno puede decir las cosas que no le parecen bien que están en el colegio, donde pueden dar quejas y buscar a ver si pueden dar una solución respecto al problema que esté pasando (…) Pues a mí me parece importante la orientación porque es donde está la persona que le ayuda a uno cuando uno se siente mal, me parece también importante los salones porque es donde pasamos nuestra mayoría de tiempo y donde aprendemos" (Estudiante F, Grado 11^{0}, Colegio 17, Localidad 7).

Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Media, C. Panamericano.

Gráfico No. 81 - P. 11 Acudientes: ¿Qué tan seguro se siente usted desde el año pasado en el entorno escolar?

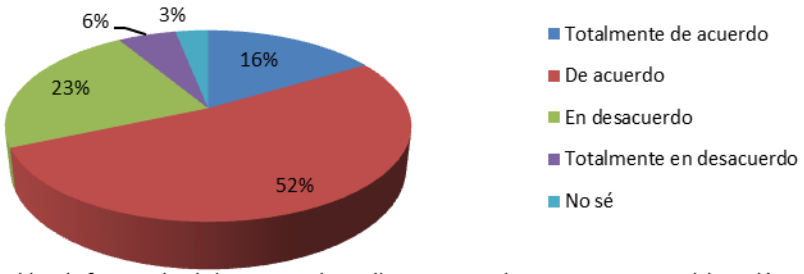


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de acudientes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Ahora bien, los acudientes (padres, madres y otros familiares) se sienten *muy seguros* en el entorno escolar en un relativamente alto 20,62%, pero así mismo se sienten *seguros* en un 40,24%, lo cual baja el sentimiento de seguridad general que tienen los estudiantes (sobre el 70%) a un 60,86%, es decir, diez puntos porcentuales al menos, lo cual resulta bastante revelador (ver gráfico No. 81). Un importante 28,47% de los acudientes encuestados se sienten *poco seguros* en el entorno escolar, mientras que un aún más importante 8,45% de ellos no se sienten *nada seguros* allí. Esta información contrasta drásticamente con los sentimientos de seguridad/inseguridad que demuestran los niños y niñas de primaria. Por último, un 2,21% no ha estado en el entorno escolar.

Respecto a los lugares agradables, la mayoría de los acudientes quienes participaron en los ejercicios cualitativos, respondieron que la biblioteca es uno de los lugares más agradables de los colegios.

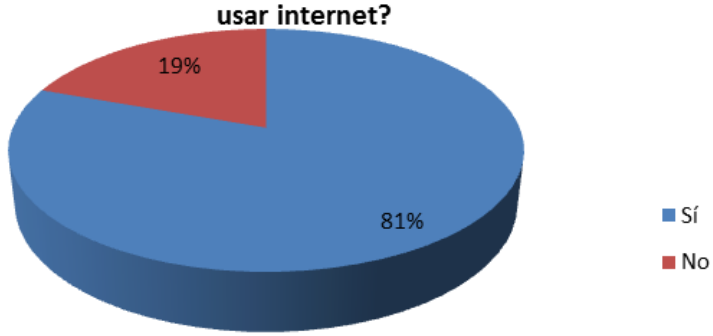
Gráfico No. 82 - P. 12 Acudientes: La comunidad escolar goza de seguridad, teniendo en cuenta las condiciones del entorno (las vías de acceso, los comercios cercanos, las personas que se movilizan o están allí, etc.)



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

En concordancia con lo visto en el gráfico anterior, según el gráfico No. 82, frente a la proposición dirigida a que la comunidad escolar goza de seguridad, teniendo en cuenta una amplia diversidad de factores, el 16,50% está *totalmente de acuerdo*, lo cual es bastante bajo, aunque más de la mitad (52,01%) se muestran *de acuerdo*. Un 22,84% afirma estar *en desacuerdo*, y un importante 5,53% está en *total desacuerdo* con esa afirmación. Un 3,12% de los acudientes manifestó no saber.

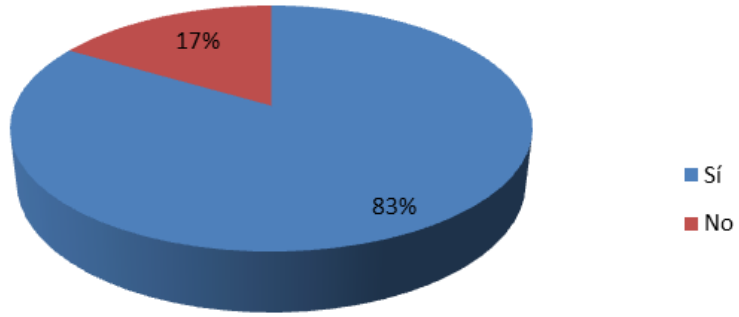
Gráfico No. 83 - P. 12 Estudiantes Básica Primaria: ¿En el colegio te han hablado sobre cómo evitar peligros al usar internet?



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

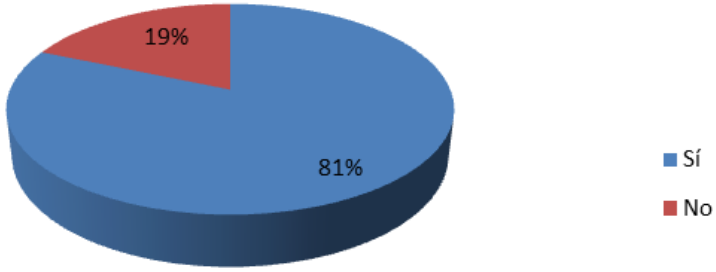
Por último, preguntamos a los estudiantes si en el colegio han recibido información relativa a la forma de evitar peligros al hacer uso de internet. En todos los grupos de estudiantes por nivel educativo, afirman en más del 80% que sí han recibido esta información. Los niños y niñas de quinto respondieron afirmativamente en un 80,53% (ver gráfico 83); los de noveno en un 83,48% (ver gráfico 84) y los de undécimo, en un 81,47% (ver gráfico 85), lo que denota una intención clara de trabajar en los colegios los riesgos en los usos de internet y las redes sociales.

Gráfico No. 84 - P. 14 Estudiantes Básica Secundaria: ¿En el colegio te han hablado sobre cómo evitar peligros al usar internet?



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

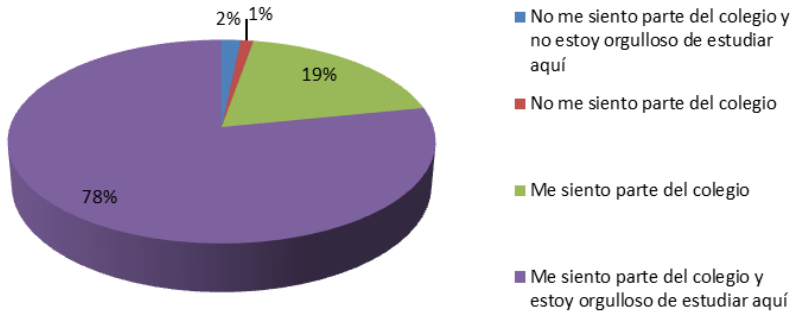
Gráfico No. 85 - P. 14 Estudiantes Media: ¿En el colegio te han hablado sobre cómo evitar peligros al usar internet?



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Sentido de pertenencia. Aunque en la política pública educativa el sentido de pertenencia no es un elemento manifiesto, consideramos que la indagación —desde una perspectiva que involucre las vivencias situadas y diferenciadas— respecto al grado de pertenencia que tienen los sujetos con la institución de la que hacen parte, da elementos para comprender tanto las característica s de la convivencia escolar en las instituciones educativas distritales, como la relación de la línea estratégica EERRP con la de CET.

Gráfico No. 86 - P. 10 Estudiantes Básica Primaria: ¿Desde el año pasado cómo ha sido tu sentido de pertenencia frente al colegio?



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Los chicos y chicas de básica primaria manifiestan un muy alto sentido de pertenencia con su IED. Como vemos en el gráfico No. 86, un muy revelador 78,15% de los encuestados respondieron que se sienten parte del colegio y están muy orgullosos de estudiar allí, mientras que el 19,10% (para llegar casi a la totalidad de encuestados) se siente parte del colegio. Quienes afirman no sentirse parte del colegio corresponden al 1,10%, y los que manifiestan que no se sienten parte, y además no se sienten orgullosos de estudiar allí representan el 1,65% de los encuestados. Por su parte, no surgieron diferencias entre el sentimiento de pertenencia con el colegio según la sede o la jornada en la que estudian los chicos, lo cual implica que esta pertenencia está relacionada con la institución escolar.

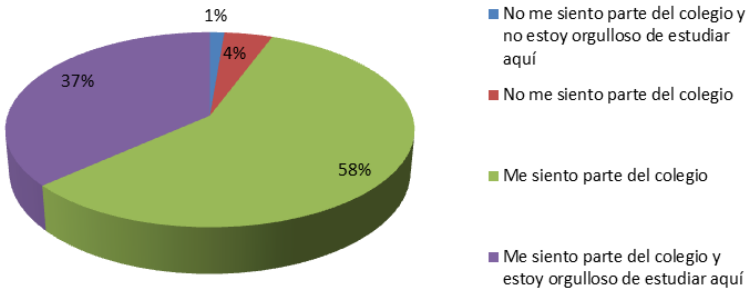
Por otro lado, aunque niños y niñas comparten un sentimiento general de pertenencia con su institución educativa, ellas son más entusiastas: el 81,46% de ellas afirman estar sentirse parte del colegio y estar orgullosas de estudiar allí, mientras los niños respondieron esta opción en un 74,86%.

En los grupos focales con estudiantes de quinto grado surgieron varios ejemplos respecto al compromiso de esos niños y niñas con su colegio por el que

la mayoría profesaron un gran sentimiento de apego. En los colegios No. 18 y No. 13 se pudo observar que a través de proyectos relacionados con el cuidado del medio ambiente, se refuerza un sentimiento favorable para cuidar el colegio mismo, como lo expone la profesional de campo de DeProyectos a partir de sus conversaciones con estudiantes de primaria del colegio No. 18:

> … algunas de las estudiantes participan en grupos para cuidar su colegio, una de ellas está en el club Amigos del agua y la otra hizo parte de un proyecto hídrico en el que cuidaban y mantenían un espacio del colegio. Una de ellas llamó la atención sobre la necesidad de que los estudiantes dejen de botar basura por las ventanas porque ensucian el colegio.

Gráfico No. 87 - P. 10 Estudiantes Básica Secundaria: ¿Desde el año pasado cómo ha sido tu sentido de pertenencia frente al colegio?



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Los estudiantes de grado noveno, aunque tienen un grado de pertenencia alto, comienzan a manifestar una disminución en ese sentido de pertenencia, según lo revelado en el gráfico No. 87. Un 36,54% de ellos se siente incluso orgulloso de estudiar en su IED, lo cual es positivo, pero marca una diferencia abismal con la misma respuesta brindada por los estudiantes de quinto de primaria (cuarenta puntos porcentuales). Quienes se sienten parte del colegio representan el 57,77% de los encuestados, mientras que los que no se sienten parte llegan al 4,38%. Ahora bien, quienes además de no sentirse parte, no se sienten orgullosos de estudiar allí, llegan apenas al 1,31%.

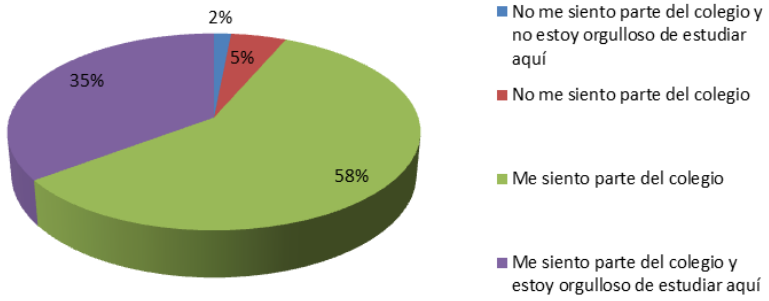
Respecto a la sede en la que estudian, quienes lo hacen en alguna sede alterna marcaron la opción de sentirse orgullosos de pertenecer al colegio en un 45,15%, diez puntos porcentuales por encima de quienes respondieron lo mismo pero estudian en la sede principal; sin embargo, el sentimiento positivo de pertenencia general es muy parecido entre los grupos de estudiantes de sede principal y sede alterna. En cuanto al sentido de pertenencia de acuerdo con la jornada, un 26,72% de estudiantes de jornada única respondieron la opción de sentirse orgullosos, lo cual es bajo en comparación con los chicos que estudian en la jornada tarde (que respondieron esta opción en un 38,31%) y los que estudian en la mañana (entre quienes el 37,67% están orgullosos de estudiar allí). En general, quienes están en jornada única se sienten menos pertenecientes a su colegio (un alto 8,62% afirman no sentirse parte del colegio y un 1,72% incluso no están orgullosos de estudiar allí, lo que suma un 10,34% de bajo o nulo sentido de pertenencia). Estas dos respuestas negativas están por encima de las brindadas por los estudiantes de la mañana (la sumatoria de respuestas en las opciones negativas da 4,17%) y los de la tarde (la misma sumatoria da un más elevado 5,97%).

Sobre experiencias de alto sentido de pertenencia de estudiantes de secundaria resaltamos aquí la de los adolescentes de noveno grado del colegio No. 14, quienes han recogido la lucha de varios años de sus compañeros respecto a la exigencia a las entidades del distrito para que les devuelvan terreno del colegio, utilizado por la administración bogotana para ampliar la calle 26. La

Fuente: Archivo fotográfico entregado por DeProyectos. Cartografía social, Est. Básica Secundaria, C. Panamericano.

contundencia de sus argumentos, expuesta a propósito del ejercicio de cartografía social desarrollado, permite desvelar un fuerte sentimiento de pertenencia y de apropiación del colegio (nota personal de campo).

Gráfico No. 88 - P. 10 Estudiantes Media: ¿Desde el año pasado cómo ha sido tu sentido de pertenencia frente al colegio?



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

En educación media, un 35,15% de los estudiantes encuestados manifestaron sentirse parte del colegio y orgullosos de estar allí (ver gráfico No. 88), lo cual es muy parecido a los resultados arrojados por los estudiantes de básica secundaria. Así mismo, un alto 58,31% se siente parte del colegio. Las cifras que revelan un bajo o nulo sentido de pertenencia son prácticamente las mismas arrojadas por el grupo de chicos de noveno, pues el 4,99% de los estudiantes de undécimo no se sienten parte de su IED y el 1,54%, además de ello, no se sienten orgullosos de estudiar allí.

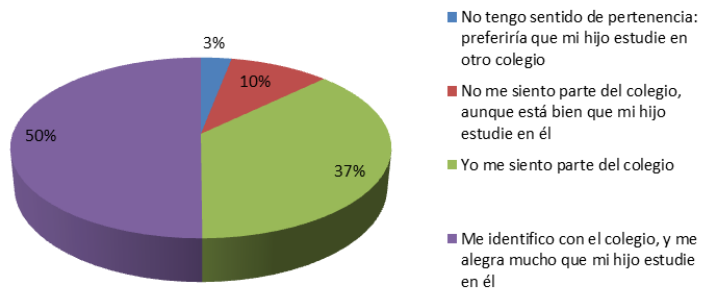
Los estudiantes de undécimo encuestados de la jornada única afirman estar muy orgullosos de su colegio en porcentajes menores (28,57%) que los estudiantes de la jornada de la mañana (37,24%) y los de la tarde (35,64%). Las respuestas que denotan falta de sentido de pertenencia suman en su caso 11,56%, sensiblemente por encima de sus compañeros de la jornada de la mañana (6,11%) y de los de la tarde (4,62%). Así mismo, los jóvenes que estudian en la sede alterna se encuentran menos orgullosos de pertenecer a su colegio

respecto a los jóvenes quienes estudian en la sede principal. Los primeros marcaron la opción de estar orgullosos en apenas 15,15%, y los segundos en un 36,85%, revelando una diferencia de 21 puntos porcentuales entre las respuestas de unos y otros. Sin embargo, en las respuestas a la opción de sentirse parte del colegio, estos resultados se equilibran: los de sedes alternas la marcaron en un 80,30% y los de la sede principal en un 56,44%, lo que denota que en las opciones de bajo o nulo sentido de pertenencia no hay grandes diferencias en cuanto a las sedes en las que estudian.

Respecto a las diferencias en las respuestas según el sexo de los encuestados, también hay distinciones. Los jóvenes afirman no estar orgullosos de estudiar en su colegio en un 2,5% y no sentirse parte de él en un 7,5%, mientras que las jóvenes exponen un mayor sentido de pertenencia. Ellas respondieron esas opciones en 0,67% y 2,71% respectivamente. Así mismo, las estudiantes manifiestan estar orgullosas de hacer parte del colegio en un 39,14%, bastante por encima que la misma respuesta dada por sus compañeros varones (30,75%).

A los padres y madres de familia también se les preguntó acerca de su sentido de pertenencia con el colegio al que acuden sus hijos. Este grupo, en general, presenta un alto sentido de pertenencia, según lo expuesto en el gráfico No. 89: la mitad (50,10%) afirma que se identifica con el colegio, y además se alegra de que su hijo pertenezca a él; y el 37,02% se siente parte de la IED. Sin embargo, un alto 9,86% no se siente parte del colegio, aunque le parece bien que su hijo estudie allí. Respecto al extremo opuesto al sentido de pertenencia, es decir, a no tener ningún sentido de

Gráfico No. 89 - P. 13 Acudientes: ¿Cómo es su sentido de pertenencia desde el año pasado respecto al colegio?



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

pertenencia y además preferir que su hijo estudiase en otro plantel, un 3,02% de encuestados dieron esta respuesta.

En este punto quisimos indagar respecto al sentido de pertenencia de los acudientes según su nivel de estudios. Aunque no se encuentran mayores diferencias, destacamos que los que tienen marcaciones en las opciones negativas son, en general, quienes tienen menor nivel educativo. Así, los acudientes que tienen primaria marcaron la opción más negativa ("preferiría que mi hijo estuviera en otro colegio") en un 4,39%, quienes tienen secundaria lo hicieron en un 2,98% y quienes tienen estudios técnicos y/o tecnológicos la marcaron en un 2,8%. Ningún otro grupo de acudientes marcó esta opción. Respecto a la respuesta de no sentirse parte del colegio, el 7,31% de los acudientes con primaria la marcó; así como el 11,92% de los que tienen bachillerato y el 7,47% de quienes tienen estudios técnicos. Un 9,09% de los profesionales lo hicieron también, así como un 40% de quienes no tienen estudios (aunque hay que tener en cuenta que son cinco individuos). Los padres y madres con especializaciones y maestrías, aunque no son muchos, marcaron las opciones del espectro positivo del ítem.

Mejoramiento de los entornos escolares. Desde las acciones de política pública educativa, el mejoramiento del el entorno escolar se realiza a través de algunas intervenciones concretas, y una de las principales es el programa Zonas de Orientación Escolar. Sin embargo, este programa, que incluye un trabajo artístico con inclusión de la comunidad, se desarrolla en algunos colegios de la localidad de Los Mártires, por lo cual no es una intervención extensa, aunque uno de los colegios visitados en la indagación cualitativa de EERRP, el colegio No. 14 sí fue objeto de este programa por parte de la Secretaría de Educación del Distrito. No obstante el programa específico no se desarrolle en todos los colegios, el mejoramiento en general de los entornos escolares es muy importante para la

política pública, en particular porque se supone que debe contribuir desde la integralidad a la calidad educativa de las instituciones educativas distritales.

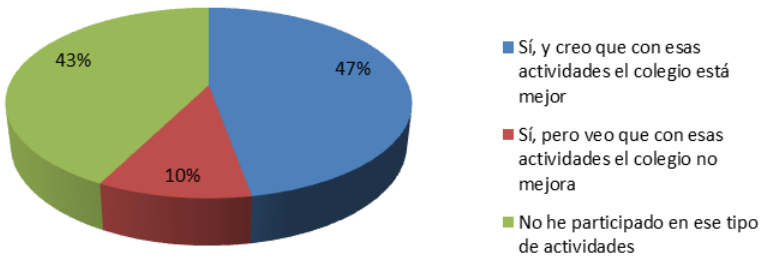
En la indagación cualitativa se preguntó acerca de las condiciones y mejoramiento de los entornos escolares, y se halló que en la actual administración ha habido algunas mejoras en los entornos escolares, que sin duda han propiciado un ambiente y un clima escolar más amable. En el colegio No. 13 los niños de primaria manifestaron que los nuevos jardines hacen que su cotidianidad en el colegio mejore mucho, pues son muy bonitos (Informe Profesional de campo de DeProyectos); en el colegio No. 19 los maestros hicieron hincapié en la importancia de la huerta escolar, que ha tomado más fuerza, así como en el mejoramiento de la cancha de voleibol, pero por el contrario los baños se han deteriorado bastante (Informe Profesional de campo de DeProyectos). En el colegio No. 18, estudiantes y secundaria y de media mencionaron que se puso en marcha un salón de computación, y la adecuación de un jardín y de un espacio para que los estudiantes de preescolar jueguen; los cambios en la cafetería han representado una mejor atención, mientras que la nueva distribución del espacio en el cicloparqueadero ubicado dentro del colegio ha mejorado algunos espacios comunes (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

Ahora bien, respecto al único colegio de la muestra cualitativa que está dentro del programa Zonas de Orientación Escolar, es importante resaltar que este programa no es reconocido, al menos por parte de algunos estudiantes de educación media con quienes conversamos en un grupo focal. Los jóvenes no relacionan el mejoramiento del entorno escolar con el mural realizado el año pasado en el marco de este programa. De hecho, nos comentaron que no les fue informado nada acerca del diseño, el objetivo o la posible participación allí (nota personal de campo). Sobre algunos cambios en el colegio, estudiantes de secundaria “señalan que ha habido pocos cambios, como, por ejemplo: eliminaron la cafetería, los casos de tráfico de droga dentro del colegio han disminuido y han

puesto jardines colgantes en las rejas" (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

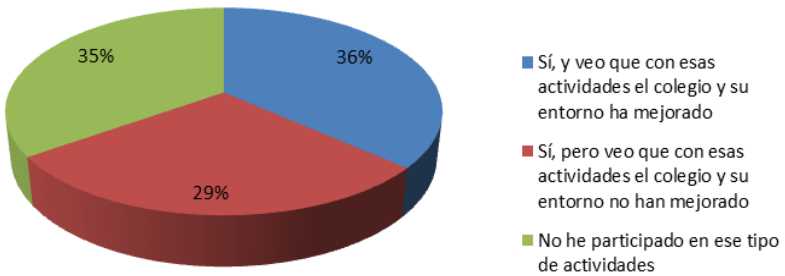
Teniendo en cuenta la centralidad e importancia del mejoramiento del entorno escolar en general, indagamos en la encuesta a los estudiantes sobre su participación o involucramiento en actividades relacionadas.

Gráfico No. 90 - P. 11 Estudiantes Básica Primaria: ¿Desde el año pasado hasta ahora has participado en actividades dirigidas a mejorar los alrededores del colegio (por ejemplo, sembrar árboles, ayudar a pintar, ayudar a recoger basura)?



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Gráfico No. 91 - P. 11 Estudiantes Básica Secundaria: He participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno escolar físico

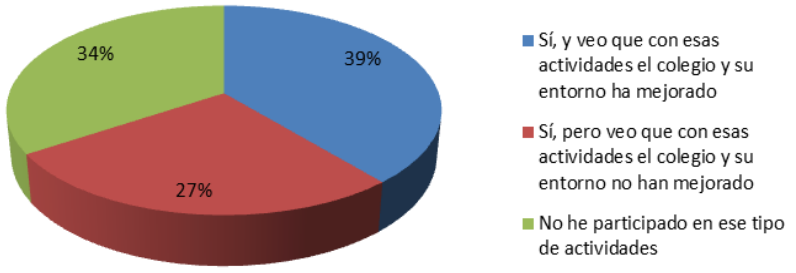


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Al indagar a los estudiantes acerca de si desde el colegio han participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno escolar físico, encontramos que al menos la mitad de los estudiantes de cada nivel han participado en este tipo de

actividades, lo cual es muy importante. Sin embargo, la reflexión sobre la utilidad de estas acciones modula un poco estas respuestas favorables. Los estudiantes de primaria, por ejemplo, han participado en estas actividades en un 57,5%, aunque un 47,17% consideran que con ello de hecho se aporta a la mejoría del colegio (ver gráfico No. 90). Según podemos observar del gráfico No. 91, los de secundaria han participado de estas actividades en un más amplio 65,21%, pero sólo el 36,54% de los encuestados considera que estas acciones han mejorado el colegio. Un casi idéntico 65,8% de estudiantes de media han trabajado en actividades dirigidas al mejoramiento físico del colegio y su entorno, y el 38,84% de encuestados considera que ello ha sido efectivamente útil para la mejora (ver gráfico No. 92).

Gráfico No. 92 - P. 11 Estudiantes Media: He participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno escolar físico



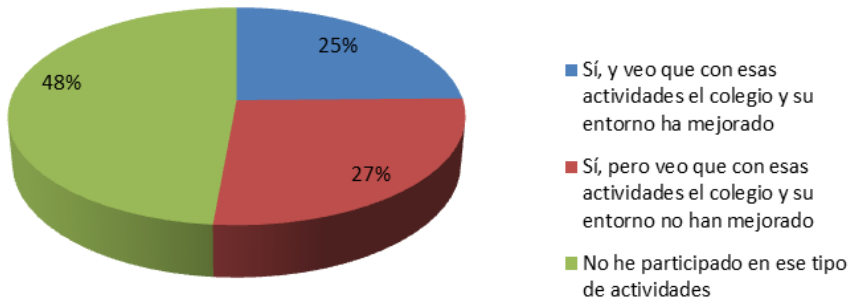
Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

En este ítem interesa determinar si existe diferencia respecto a las actividades de mejoramiento del entorno, según la sede en la que estudian los chicos y jóvenes. En cuanto a los estudiantes de primaria, hay una diferencia entre la participación en estas actividades (que seguramente se relaciona con que existan o no) entre quienes están en la sede principal (un 40,25% no ha participado) y quienes estudian en sede alterna (un mayor 48,22% no lo ha hecho).

Ahora bien, sucede lo contrario con los adolescentes de secundaria: los que estudian en sede alterna dicen no haber participado en un 20,43%, mientras que los de la sede principal no han participado en un mucho más alto 36,41%. También presentan diferentes valoraciones acerca de la utilidad: los que estudian en sede principal afirman en un 35,80% que las actividades han servido para mejorar el entorno, y los que estudian en sede alterna tienen una mirada más optimista, pues anotan en un 43,01% que dichas actividades sí han servido. Respecto a las respuestas brindadas por los estudiantes de undécimo grado, no hallamos diferencias sustanciales según la sede en la que estudian.

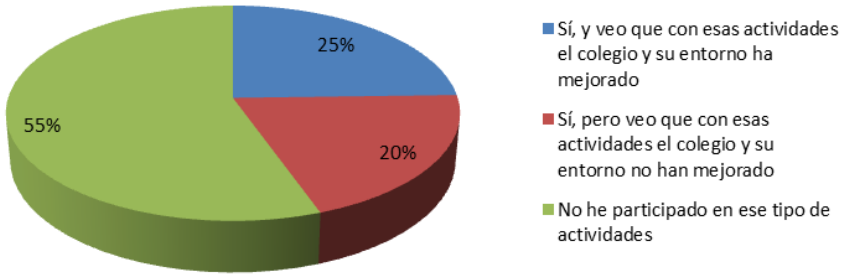
Es evidente, por otro lado, que los colegios involucran mucho más a los estudiantes de básica secundaria y media en este tipo de actividades (las cuales no necesariamente deben ser extracurriculares). De los estudiantes de quinto de primaria, un alto 42,50% no han participado; de los de noveno grado, un 34,79% no lo ha hecho; y de los de undécimo, un 34,20% manifiesta no haberse involucrado en este tipo de actividades.

Gráfico No. 93 - P. 12 Estudiantes Básica Secundaria: He participado en actividades dirigidas a usar responsablemente la internet



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Gráfico No. 94 - P. 12 Estudiantes Media: He participado en actividades dirigidas a usar responsablemente la internet

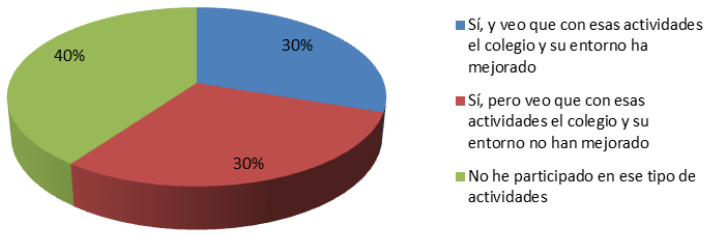


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Respecto al uso responsable de internet, como parte del mejoramiento de los entornos escolares en su dimensión virtual, hallamos que en los colegios del distrito aún falta un mayor nivel de realización de actividades dirigidas a ello. Este ítem fue indagado solamente con estudiantes de secundaria y de media, quienes respondieron diferencialmente en cuanto a su participación o no en estas actividades, como lo muestran los gráficos No. 93 y 94. Un 48,58% de los chicos de noveno grado manifestaron no haber participado, lo que es bastante alto, pero no tanto como el porcentaje de no participación de los chicos de undécimo (55,46%).

Un porcentaje virtualmente igual entre estudiantes de noveno (24,73%) y undécimo (24,58%) sí han participado, y consideran que con ello el entorno ha mejorado. De esta manera, los estudiantes

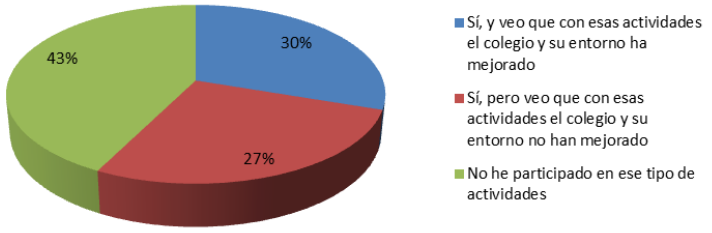
Gráfico No. 96 - P. 13 Estudiantes Media: He participado en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad vecina y del entorno escolar



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

de undécimo son más optimistas respecto a la utilidad de las actividades —o de hecho las actividades en las que ellos han participado se revelan más eficaces—, pues un 19,95% de ellos considera que el entorno no mejora, mientras que el 26,70% de los estudiantes de noveno que participaron en actividades dirigidas al uso responsable de internet marcaron esa opción.

Gráfico No. 95 - P. 13 Estudiantes Básica Secundaria: He participado en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad vecina y del entorno escolar



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

Por último, se indagó a los estudiantes de noveno y undécimo grados acerca de su participación en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad vecina y del entorno escolar, pues este es otro de los elementos importantes de la política pública educativa actual: el fortalecimiento de las redes comunitarias en el entorno escolar. Esta importancia se revela en el hecho de más de la mitad de los estudiantes de estos niveles educativos encuestados sí han participado en actividades con esos fines, y de ellos, la mitad o poco más de la mitad, consideran que sí han servido para la mejora de las relaciones.

Como se observa en el gráfico No. 95, el 30,20% de los estudiantes de grado noveno afirman que han participado, y ven que con tales actividades el colegio y el entorno han mejorado; el 27,24% han participado, pero no ven los cambios, mientras que el 42,56% de los encuestados no han hecho parte de actividades de esa índole. Por su parte, en el gráfico No. 96 vemos que de los estudiantes de undécimo, un 30,17% ha participado y reconocen la utilidad de las actividades; un 29,81% también ha participado, pero ven que el entorno no ha mejorado, y un 40,02% afirma no haber participado de actividades con ese fin.

Al profundizar sobre este ítem según la sede principal o alterna, es interesante que para el nivel de básica secundaria exista una menor participación en estas actividades en los estudiantes que están en sede principal que los que están en sede alterna, opuesto a lo que ocurre con los estudiantes de media. En efecto, el 43,84% de los estudiantes de secundaria que estudian en la sede principal de su colegio, afirman que no han participado en actividades relacionadas con la comunidad circundante, mientras que apenas un 31,18% de los chicos de noveno de sede alterna afirman esto (12 puntos porcentuales de diferencia).

Los jóvenes de media que estudian en sede principal afirman que no han participado en un 39,56%, mientras que sus compañeros en sedes alternas marcaron esa opción en un 45,45%. Además de esto, hay que resaltar que, de quienes han participado, hay diferencias en cuanto a la valoración de su efectividad. Los estudiantes de undécimo que estudian en sede principal afirman que ven que con esas actividades se mejora el entorno, en un 30,92%, mientras que los de sedes alternas consideran esto en un 21,21%.

Redes. El establecimiento de redes como elemento de la categoría Entorno escolar, no debe ser confundido con las alianzas con los colegios públicos y privados para establecer relaciones colaborativas que permitan mejorar en contenidos, metodologías o en la pedagogía; ni tampoco con las relaciones establecidas con otras entidades para desarrollar contenidos de diferentes áreas del conocimiento o centros de interés, o para involucrar a estudiantes de educación media con procesos de educación superior incipientes. El establecimiento de redes con diversas entidades tiene como fin aquí el mejoramiento del entorno escolar y de las relaciones con la comunidad circundante. De esta manera, y respecto a las alianzas que procuran los directivos docentes de los colegios para afianzar sus relaciones con entidades tanto públicas

como privadas, con el fin de aportar en la mejora de los entornos escolares, hay varias experiencias diferentes.

En primera instancia, hay que anotar que la Jornada Única y la Jornada Extendida brindan la posibilidad del uso de escenarios de los barrios por parte de algunos colegios (Correa, J., 2018: 70-71), lo que puede aportar en el estrechamiento de las relaciones comunales. Sin embargo, también existen casos en los que justamente estos escenarios e infraestructura recreo-deportiva de la ciudad son percibidos como focos de inseguridad cercanos a los colegios (Ibídem: 73), cuestión que se corroboró en varias de las cartografías sociales realizadas, como por ejemplo en el caso del colegio No. 19 y el parque de La Ponderosa. A continuación destacamos algunos casos de los colegios visitados, todos referidos por los profesionales de campo de DeProyectos:

Colegio El Rodeo. Maestros y estudiantes informan acerca de alianzas con el COL de la Victoria, con dos parques cercanos al colegio, y con la iglesia que apoya los procesos de catequesis. Así mismo, una niña de quinto de primaria mencionó la institución “Escuelas de mi barrio”, con la cual se apoya el colegio para acceder a actividades físicas de manera gratuita.

Colegio Luis Carlos Galán. Un acudiente informó que, con ocasión de la inauguración de los juegos intercursos de la institución educativa, el colegio hace un desfile por todo el barrio, lo cual es muy llamativo. A propósito de la relación entre el colegio y el vecindario, un maestro anotó que ha empeorado pues los vecinos se quejan de que hay mucha “bulla” en el colegio.

Colegio Pablo de Tarso. Se destaca aquí la iniciativa del coordinador de convivencia, quien organiza un foro de convivencia anual al que se invita a la comunidad en general, así como a varias entidades locales y distritales.

Colegio Gustavo Restrepo. En el grupo focal con acudientes surgió un elemento inesperado: la mayor participación de los acudientes en el apoyo a las tareas de sus hijos ha incidido en que conozcan y disfruten de la biblioteca del barrio Restrepo. Por otra parte, para el reconocimiento patrimonial de su localidad, algunos maestros del colegio se apoyan en el programa Civinautas, del Instituto Distrital de Patrimonio, lo que les ha permitido lograr, junto con sus estudiantes, un mayor sentido de pertenencia con la comunidad. Este colegio es muy activo como parte de la comunidad. A propósito del taller de cartografía social llevado a cabo con los maestros, el profesional de campo de DeProyectos anota:

> El profesor Fernando dice que con el hospital San Pablo hay proyectos andando, de allí vienen a veces hacen talleres con los muchachos en el colegio. Menciona la conexión con el barrio y con la junta de acción comunal, la cual impulsó la iniciativa para que arreglaran el parque que está junto al colegio, pues antes habían allí canchas que estaban deterioradas; también de otras veces en que le piden permiso al rector para hacer reuniones en la tarde, a las cuales invitan al rector, para trabajar temas de seguridad del sector. Acerca de la policía, asegura que aunque a veces no ha sido fácil porque no hay mucho personal, el coronel envía al colegio la patrulla de infancia y adolescencia o dos motos para que les ayuden en las salidas, cuando los estudiantes van a salir a vacaciones o situaciones que se prevean de riesgo. Dice que con el colegio Obregón no hay mucha conexión, que de hecho ha ocurrido un enfrentamiento entre estudiantes de ambos colegios.

Colegio Panamericano. Este colegio ha desarrollado alianzas con varias fundaciones del sector (Casa Hogar, por ejemplo) y con entidades religiosas del sector, lo que ha contribuido al tejido social. Sin embargo, y como en el caso del colegio Luis Carlos Galán, varios sujetos escolares afirman que los vecinos “no quieren al colegio”. Este año hubo una recolección de firmas para que lo reubiquen. Los jóvenes de undécimo que hicieron parte del grupo focal chicos creen que eso se debe a las peleas que a veces se arman en los alrededores del colegio.

Colegio Marsella. En este colegio no se mencionaron alianzas positivas con entidades, colectivos u organizaciones barriales. De hecho, los acudientes que participaron en la cartografía social afirmaron que las relaciones entre el colegio y la Junta de Acción Comunal del barrio no son muy buenas. Sin embargo, destacamos que justo en ese ejercicio participó activamente el propietario de una papelería que queda frente al colegio, y quien es una persona con la cual el colegio tiene muy buenas relaciones.

Colegio Las Mercedes. Hay relaciones colaborativas entre el colegio e instituciones de incidencia local como hospitales, la Ulata y guardabosques. También se realizan actividades de integración con las otras escuelas del sector.

Relación familia-escuela

Esta categoría es una de las que tiene mayor desarrollo y especificidad en el actual Plan Sectorial de Educación. Los esfuerzos por involucrar a los acudientes de los estudiantes, más allá de su responsabilidad general de seguir la formación de sus hijos, parientes o acudidos, se reflejan en las recientes líneas de política publicadas (SED& Red PaPaz, 2018), y el fortalecimiento de las escuelas de padres. Para el SISPED, por su parte, tener en cuenta a los acudientes como otros sujetos del contexto escolar es uno de sus principales aportes en el marco de las investigaciones e intervenciones realizadas en los contextos escolares.

Así, a través de la encuesta y en los grupos focales se preguntó a maestros, coordinadores y acudientes acerca de las características de las relaciones entre las familias y los colegios (acudientes, maestros y directivos más concretamente), para capturar esa vivencia que se busca vaya más allá de una relación exclusivamente mediada por la figura del estudiante.

De esta manera, los hallazgos de la indagación cuantitativa y cualitativa encontrados son expuestos en apartados específicos que dan cuenta de las generalidades de la relación entre la familia y la escuela; del involucramiento de los acudientes en la comunidad escolar — lo cual incluye las experiencias alrededor de las escuelas de padres—; y del involucramiento de los padres, madres y familiares en la educación de los estudiantes.

Aspectos generales de la relación escuela – acudientes. En este apartado exploramos de manera sucinta algunos aspectos de la relación entre escuela —representada concretamente por maestros(as), coordinadores(as), orientadores(as) y rectores(as)—, y acudientes, es decir, padres y madres en su gran generalidad. Además, se da cuenta de las herramientas o posibles estrategias que brindan (o no) las instituciones para fortalecer esta relación que, desde el mismo discurso de la política pública, es más bien una alianza.

Para los maestros y directivos docentes existen varios tipos de acudientes. De hecho, hay tipologías interesantes que fueron mencionadas en algunas conversaciones, como veremos más adelante. Por lo pronto hay que anotar que en general los maestros y coordinadores coinciden en que hay un desinterés muy marcado por padres y madres de familia en la educación y formación de sus hijos, y quienes acuden al colegio “siempre son los mismos y son justamente los que menos se necesita que acudan periódicamente” (nota personal de campo de grupo focal interzonal de maestras de educación inicial).

También hay acuerdo general sobre el hecho de que la asistencia de los acudientes al colegio es muy limitada. Como manifestó el coordinador del colegio No. 14, “[La asistencia de los acudientes] se centra en la resolución de conflictos convivenciales o en la recepción de resultados académicos (entregas de boletines). Además, se mencionaron estrategias a través de las cuales se intenta involucrar a los padres en las experiencias pedagógicas y convivenciales de la

institución frente a las que encuentran renuencia y desinterés permanente" (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

Este desinterés de las familias, sin embargo, no parece desmotivar demasiado a los maestros y coordinadores con quienes se habló, pues en general están muy decididos a generar alianzas entre ellos (y el colegio) y los acudientes de sus estudiantes.

Bajo ese interés de los maestros y directivos docentes subyace la necesidad de conocer de manera mucho más estrecha las realidades sociales, económicas y culturales de los acudientes. Aunque no fue manifiesto de esa manera, algunas profesoras relacionaron claramente las dificultades de sus estudiantes y la falta de comunicación de los padres y madres con el colegio, con situaciones de manejo muy difícil —como las que viven algunas madres trabajadoras sexuales del barrio Santa Fe, o las familias con alta movilidad espacial como los migrantes de Venezuela o desplazados del conflicto interno—. Ante eso, algunas maestras son conscientes que deben buscar estrategias más adecuadas que los acerquen al colegio (nota personal de campo de grupo focal interzonal de maestras de educación inicial).

Las tipologías de familias que surgieron en las conversaciones se caracterizan por el grado de involucramiento con el colegio. La coordinadora del colegio No. 15 menciona cuatro tipos de familias: las que han estado relacionadas con el colegio desde varias generaciones de estudiantes, que son muy cercanas; las aledañas al colegio, que están muy pendientes de todo lo relacionado con el colegio y la educación de sus hijos; las familias que viven en otras localidades, que están un poco más alejadas, y por último, las familias ajenas al proceso educativo de sus hijos, que ella llamó familias disfuncionales (Informe Profesional de campo de DeProyectos). Pero también encontramos "padres trimestrales", que

nunca llegan por iniciativa propia, y “padres estilo helicóptero”, que están completamente incorporados a la dinámica escolar:

> Bueno, yo estaba pensando como catalogar a nuestros papás, eso es grave, es difícil porque son como papás de reuniones más bien. (…) Son padres trimestrales sí, eso es como un buen término, ellos van a las reuniones, o sea uno los cita a tal cosa y van, usted los cita a posiblemente a hablar con respecto a pues el chico va mal en la materia o eso y muy posiblemente van y todo, pero digamos son papás que son, que dejan mucho a los muchachos solos. Y como la responsabilidad es del colegio, ¿sí? (…). Se da el caso es que muchos papás iban, hay algunos que son estilo helicóptero, ahí encima monitoreando en todo momento, entonces a veces se tornan cansones, son fastidiosos, algunos son fastidiosos, pero bueno, por lo menos tienen participación frente a las ¿cómo se llama esto? A la asamblea de padres, los que quedan casi siempre están ahí y son participativos, invitan a los papás, hacen cosas, entonces por ley y demás se les deja hacer lo que ellos quieran, bazares, fiestas y todo eso, porque pues recaudación de dinero no se hace, pero si están ahí pendientes de muchas cosas, se les cita a reuniones de consejo directivo, ahí está el papá, se les cita a comité de padres, ahí están los papás, van a muchas cosas, pero pues, digamos que el mundo ideal, a uno le gustaría es que el papá estuviera pendiente más de su hijo como tal y no de muchas personas (Maestro, Secundaria, Colegio 17, Localidad 7).

Como hemos expuesto, el grado de involucramiento es un elemento crucial en la determinación de las relaciones entre los acudientes y el colegio. El otro elemento importante es la concepción de las responsabilidades y los roles que deben desempeñar las dos instituciones (familia y escuela) en la formación educativa y crianza de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Respecto a este elemento encontramos varios puntos de vista:

Algunos padres y madres, como los convocados a trabajar en la cartografía social de acudientes del colegio No. 18, coincidían en la importancia de su papel principal como educadores de sus hijos, siendo los responsables de la educación en valores y comportamientos (nota personal de campo). Por otra parte, quizás la queja más generalizada, la tienen los maestros y directivos respecto a la descarga de responsabilidades propias de la familia sobre la escuela: “los colegios nos

estamos volviendo el reservorio de todo lo que sucede en la sociedad, entonces nadie asume nada frente a los procesos sociales, y descargamos todas las responsabilidades en colegio y las co-responsabilidades de las entidades, de los padres y de la comunidad general se elimina" (Coordinadora, Colegio 15, Localidad 18). Por último, no faltaron las experiencias en las cuales maestros y acudientes buscan "hacer equipo":

> Realmente como romper ese puente que no sea como tan tajante hasta dónde llego yo como profesora, hasta dónde llega usted como papá sino como vamos a empezar a integrarnos, como vamos a empezar a mirar que el espacio del colegio también es un espacio para los papás y no es el espacio solamente para que vaya y reciba el boletín, para que vaya y mire cómo está el niño y hasta ahí llegó su compromiso como papá o su participación en la institución, entonces pues nosotras hasta ahora estamos empezando pero pues hasta el momento hemos visto unas cosas muy agradables, muy bonitas (Maestra, Primaria, Colegio 20, Localidad 7).

Además de los hallazgos de la línea EERRP respecto a la discusión entre acudientes y maestros a propósito de los alcances y responsabilidades sobre la crianza, educación y formación integral de los niños y adolescentes, en la línea *Calidad educativa para todos* se encuentra un énfasis importante en la responsabilidad específica de los padres y madres con los niños y niñas con discapacidad:

> 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 (Correa, J., 2018: 85).

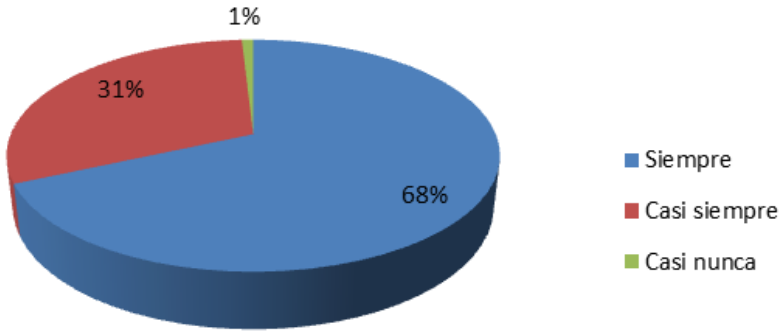
Acerca de las relaciones de respeto/irrespeto de los acudientes hacia los maestros, en las conversaciones llevadas a cabo con docentes —sea en los grupos focales interzonales o en las cartografías sociales—, ellos siempre sacaron a la luz casos de irrespeto por parte de los acudientes hacia los maestros, aunque

en diferentes grados. Algunas maestras, sobre todo de educación inicial y básica primaria hablaron más bien de displicencia y falta de respeto general; incluso en los casos de colegios en los que dicen vivir un clima escolar muy agradable, una profesora del colegio No. 13 aseguró que “los malos siempre seremos nosotros [los profes]” (nota personal de campo), refiriéndose a las quejas de los acudientes y la falta de toma de responsabilidad respecto a la crianza de sus hijos.

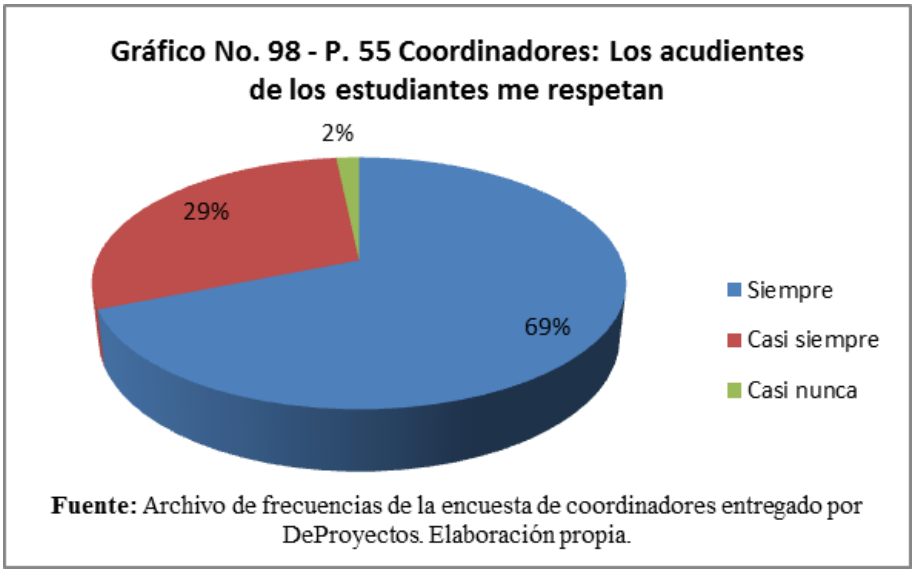
Pero también surgieron experiencias relacionadas con agresiones más fuertes, e incluso amenazas. En un ejercicio de cartografía social con maestros, el profesional de campo de DeProyectos recogió lo siguiente:

> Dicen [los maestros] que los padres de familia son muy permisivos con sus hijos, no escuchan las quejas que se les dan y creen que por esto es muy difícil solucionar problemas de consumo, pues no se acata el seguimiento a tiempo. Ponen que los padres han sido en ocasiones irrespetuosos y algunos docentes han recibido agresiones y amenazas de las que se sienten desprotegidos pues cuando van a denunciar tienen que ser muy cuidadosos ya que le ha pasado que se les ha “volteado” la denuncia, se sienten maniatados con respecto a la relación con los padres de familia agresivos.

Gráfico No. 97 - P. 57 Docentes: Los acudientes de mis estudiantes me respetan



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

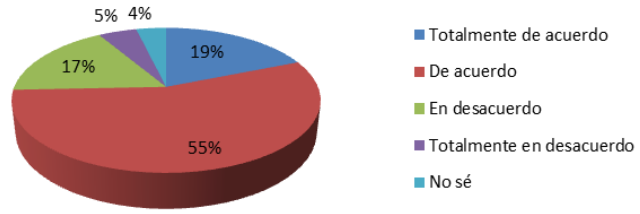


Como vimos en el apartado dedicado al respeto, éste es uno de los principales valores para garantizar una sana convivencia escolar. Por ello, introdujimos en las encuestas dirigidas a maestros, coordinadores y acudientes, una pregunta relativa a la vivencia del respeto por parte de ese par adulto que tiene grandes responsabilidades en la educación de los estudiantes. Como vimos en el mencionado apartado, los acudientes contestaron en un 86,02% que los maestros y directivas del colegio de sus hijos *siempre* los respetan, y en un 12,88% que *casi siempre*. Un 0,60% afirman que *casi nunca* son respetados en el colegio, y un 0,50% afirman que *nunca* son respetados.

Los maestros tienen una vivencia del respeto un tanto diferente por parte de los acudientes de sus estudiantes, como podemos ver en el gráfico No. 97. El 68,27% afirma *siempre* ser respetados, lo cual contrasta con la respuesta homóloga de los acudientes, mientras que un considerable 30,84% manifiesta ser respetado *casi siempre*. Al igual que los acudientes, menos del 1% asegura que *casi nunca* es respetado por los acudientes (0,89%); y no hay ningún maestro o maestra que considere que *nunca* es respetado por los padres y madres de familia.

Los resultados arrojados por la encuesta dirigida a los coordinadores, son extremadamente parecidos a los de los maestros, lo cual es significativo pues en las demás categorías encontramos diferencias definitivas entre estos dos grupos de sujetos escolares. En este caso, un 68,85% de los coordinadores se sienten respetados *siempre*; un 29,51% *casi siempre*, y un 1,64% *casi nunca* (ver gráfico No. 98). Al igual que los maestros, ningún coordinador afirma que *nunca* es respetado por los acudientes.

Gráfico No. 99 - P. 78 Docentes: Desde el año pasado el colegio me brinda herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes de mis estudiantes

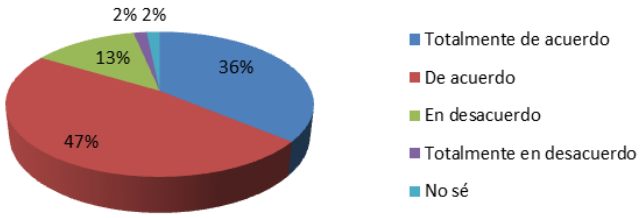


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de docentes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

A los profesores se les indagó por los apoyos recibidos en el colegio para mejorar la relación con los acudientes, mediante la proposición "Desde el año pasado el colegio me brinda herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes de mis estudiantes". Al respecto, de acuerdo con lo que nos muestra el gráfico No. 99, un 18,89% manifiesta estar *totalmente de acuerdo*; y un 55,44% dice estar *de acuerdo*. Más del 20% de los maestros, lo cual es bastante, manifiesta estar *en desacuerdo* (17,11%) y *totalmente en desacuerdo* (4,81%) con esa afirmación. Un 3,74% de ellos no sabe.

La misma indagación fue formulada para los coordinadores, como se ve en el gráfico No. 100. Ellos se encuentran en una gran mayoría (83,61%) en posición de acuerdo en general con tal proposición.

Gráfico No. 100 - P. 76 Coordinadores: Desde el año pasado el colegio me brinda herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes de los estudiantes



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

De nuevo, ello debe tener estrecha relación con el hecho de que muchos de ellos son los responsables de generar y llevar a cabo estas estrategias. Sin embargo, llama la atención que el 13,11% esté *en desacuerdo* con la afirmación planteada. En este grupo de sujetos escolares, apenas el 1,64% esté *totalmente en desacuerdo*, y un 1,64% no sabe. Existe, además, una diferenciación entre en los resultados de este ítem brindados por las mujeres, pues ellas se encuentran menos *de acuerdo* (43,33%) respecto a los coordinadores varones, quienes marcaron esta opción en un 51,61%. De esta manera, el acuerdo en general en que el colegio da herramientas para mejorar la relación con los acudientes de los estudiantes es bastante más bajo en las coordinadoras, quienes alcanzan el 79,99%, mientras los coordinadores se encuentran *de acuerdo* en un 87,09%. Las expectativas sobre la mejora en las relaciones, la situación actual que pueden estar viviendo las coordinadoras al tratar con acudientes, y el tipo de herramientas ofrecidas por el colegio deben considerarse un factor importante para esta diferenciación.

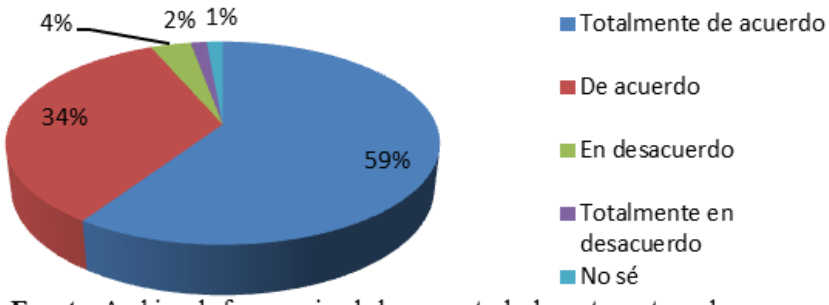
Aunque la encuesta no indaga acerca del tipo de herramientas que el colegio brinda o que los maestros y coordinadores esperan tener, en las conversaciones aparecen como muy importantes las calidades comunicativas para garantizar tratos empáticos con las familias. Por ejemplo, al conversar en el grupo focal interzonal con maestras de primaria acerca del aparentemente generalizado desinterés de los padres de familia en el proceso educativo, se mencionó la falta de buenas aptitudes para la comunicación asertiva entre las partes, cuestión que deberían tener los maestros:

> En la segunda aplicación los maestros avanzaron en afirmar que la falta de participación de los padres en las dinámicas escolares no solo se deben a ocupaciones y desinterés, sino a que los docentes limitan dicha participación y no generan diálogos efectivos con los padres de familia, sino que por lo general se centran en las discusiones y quejas sobre el comportamiento de los menores (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

En otro grupo focal, un maestro corrobora lo anterior:

> Yo creo que en el colegio pues un 80% de la buena relación con los padres de familia depende de la asertividad de la persona que hable con ellos y cuando existen conflictos así muy graves, afortunadamente el señor rector de la institución es digamos que muy bueno para manejar las situaciones, tiene un tacto muy bueno para decir las cosas de tal forma que a veces el papá llega enojadísimo por un episodio como ese y él lo logra suavizar y logra, o sea logra manejar muy bien la situación. (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

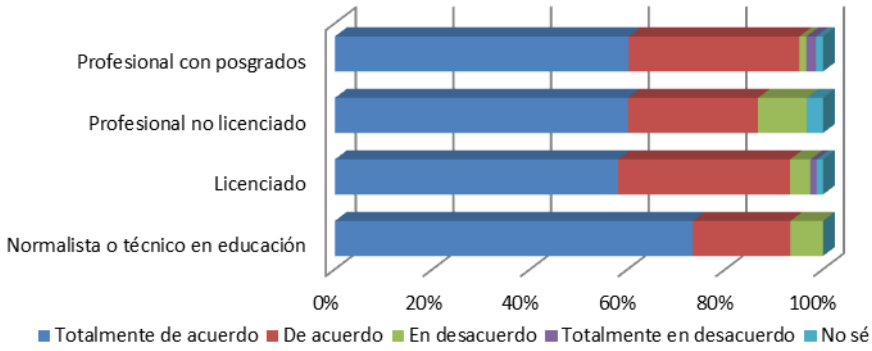
Gráfico No. 101 - P. 79 Docentes: El hecho de que las familias se involucren más en la educación de mis estudiantes facilita y dinamiza mi trabajo de enseñanza



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

Al presentar la afirmación “El hecho de que las familias se involucren más en la educación de mis estudiantes facilita y dinamiza mi trabajo de enseñanza”, según se expone en el gráfico No. 101, un importante 59,36% de los maestros se encuentra *totalmente de acuerdo*, y un 34,22% se manifiesta *de acuerdo*. Sólo un 3,57% de ellos está *en desacuerdo*, y un 1,43% está en *total desacuerdo*. Un 1,43% manifiesta no saber.

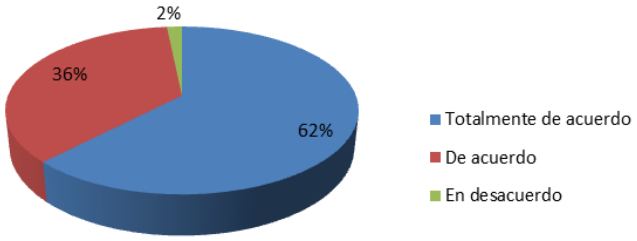
Gráfico No. 102 - P. 79 Docentes según grado docente: El hecho de que las familias se involucren más en la educación de mis estudiantes facilita y dinamiza mi trabajo de enseñanza



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

No se encontraron grandes diferencias al cruzar este ítem con la variable sexo. Sin embargo, como se observa en el gráfico No. 102, al profundizar en las diferencias en la variable grado docente, encontramos un muy alto porcentaje de marcación en la opción *totalmente de acuerdo* por parte de los normalistas (73,33%), bastante por encima de la misma respuesta brindada por los licenciados (58,06%), los profesionales no licenciados (60%) y los licenciados con posgrado (60,19%). Aunque la sumatoria de las opciones positivas del espectro resulta para todos los grupos en un porcentaje bastante alto de aceptación de la proposición (especialmente en los profesionales con posgrado, que llega a 95,14%), el sentido de la afirmación permite colegir que los normalistas parecen estar más dispuestos al trabajo mancomunado con las familias de sus estudiantes.

Gráfico No. 103 - P. 77 Coordinadores: El hecho de que las familias se involucren más en la educación de mis estudiantes facilita la convivencia en el colegio



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

A los coordinadores se les formuló una proposición un poco diferente: “El hecho de que las familias se involucren más en la educación de mis estudiantes facilita la convivencia en el colegio”. El gráfico No. 103

muestra que a ello, un revelador 62,30% de los coordinadores encuestados contestó estar *totalmente de acuerdo*, y otro 36,07% manifestó su *acuerdo*, para un alto 98,37% de acuerdo general. Sólo el 1,64% estuvo *en desacuerdo*, y ningún coordinador o coordinadora manifestó un *total desacuerdo* con esa proposición.

Involucramiento de las familias en la comunidad escolar. Las oportunidades que brinda la institución escolar para facilitar el involucramiento de los padres, madres y acudientes en general, fue uno de los aspectos sobre los que se preguntó en la encuesta dirigida a los acudientes. Además, la indagación cualitativa halló varias experiencias importantes relacionadas con iniciativas tanto institucionales como individuales por parte de algunos maestros y maestras, para involucrar a los acudientes en actividades y proyectos del colegio, con lo cual se espera que no sólo los acudientes tengan una mayor y mejor comunicación con los maestros de sus hijos, sino también que se estrechen las relaciones familiares por compartir intereses comunes.

Los ejercicios desarrollados dentro del estudio, tanto de la línea *Calidad educativa para todos* como de la del *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, evidencian el involucramiento de padres y madres de familia, facilitado por algunos de los programas vigentes de la política pública educativa. Por ejemplo, respecto al programa Leer es Volar, varios acudientes manifestaron una mayor cercanía con la formación de sus acudidos (Correa, J., 2018: 43-44).

En el caso de iniciativas institucionales específicas de cada colegio también hubo varias menciones en la indagación propia de la línea estratégica EERRP. En el colegio No. 17, por ejemplo, el coordinador hizo énfasis en varios eventos en los que se convoca a los acudientes, durante todo el año, como el Día de la Familia, variadas ferias empresariales, proyectos de grado, proyectos de vida (trabajados con los estudiantes de grado noveno), y el Foro de Convivencia anual que ese

colegio organiza (nota personal de campo). Por su parte, el colegio No. 19, de acuerdo con los mismos acudientes participantes del grupo focal, “abre sus puertas a los padres de familia para que los acompañen en diferentes actividades, no sólo para la entrega de notas o para la escuela de padres; también pueden acompañarlos en actividades culturales como la inauguración de las olimpiadas deportivas” (Informe Profesional de campo de DeProyectos). Además de estas convocatorias a que los acudientes acompañen estos eventos propios de las dinámicas escolares, encontramos dos ejemplos bastante interesantes —dados su alcance y proyección— realizados en el colegio rural No. 16. Ambos proyectos tienen la capacidad de generar tejido social en la comunidad circundante, además de acercar de manera innovadora a los padres y madres al proceso educativo de sus hijos.

> Tenemos el libro viajero, (…) un libro viajero que el año pasado ese libro viajero se trató fue de los ancestros donde cada familia se le rotaba el libro y escribía sus ancestros desde sus tatarabuelos por allá porque a veces uno jum pero ¿cómo se llamaba mi abuelo? Entonces pusimos a que las mismas familias se preguntaran cómo se llamaban y los niños, entonces lo expresaron de diferentes formas de diferentes maneras, eso hubo mucha creatividad por parte de algunas familias, otras muy sencillitas, los cuenticos entonces en ese libro viajero, después de representar su árbol genealógico, hacían un cuentico de la historia entonces algunos lo hicieron en forma de cuento, cómo se conoció el papito y la mamita y que no sé qué, bueno todos terminaban casi en cosas felices, entonces este año dijimos no, hay que darle seguimiento a ese libro viajero porque no es que se acabó ese libro viajero y lo vamos a…, no, entonces sobre ese mismo libro viajero, entonces ya se hizo una nueva introducción pero este año teniendo en cuenta las recetas, entonces este año ese libro viajero está con las recetas que cada familia…, o sea vamos a pasito ¿no?, entonces ya hay consignadas como tres recetas con un cuentico, bueno según la creatividad de ellos, entonces también ha resultado, nosotros nos damos cuenta que ese proyecto verdaderamente ha servido para unir más las familias (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

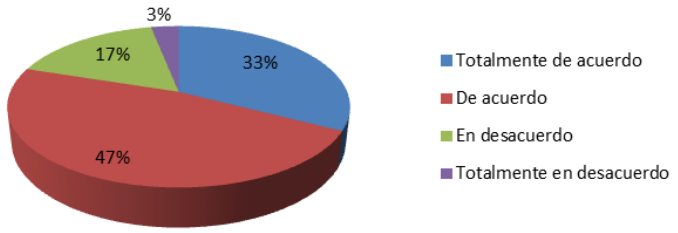
El otro proyecto es una iniciativa denominada “Los talentos del presente y del futuro emprendiendo y comunicando”:

> …entonces acá junto con los padres de familia, todos participan en ese proyecto de emprendimiento trayendo productos, los mismo padres

> vienen, hacen sus recetas acá, las socializan con los niños, las comercializan y pues todo este resultado, lo que, los resultados que da el producto es para un bien común, el bien común es pues la celebración del día del niño donde ellos se sientan de verdad importantes, que se les pueda hacer una celebración a la altura de ellos, como ellos se merecen, entonces todo eso redunda en eso (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

Otra forma de involucramiento que cada vez parece tomar más fuerza es el uso de tecnologías de información y de comunicación, para tener una conexión más estrecha y frecuente entre maestros y acudientes[27]. Este elemento es muy importante, pues hace parte de la política pública educativa el hecho de fortalecer el alfabetismo tecnológico, e involucrar en ello a los acudientes (ver Correa, J., 2018: 55), con fines de estar más cercanos a los procesos de sus hijos, puede ser un "beneficio colateral" de los esfuerzos por introducir las TIC en las prácticas escolares.

Gráfico No. 104 - P. 42 Acudientes: Desde el año pasado, el colegio (maestros o directivos) se ha acercado a mí para que me involucre más en la comunidad escolar



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

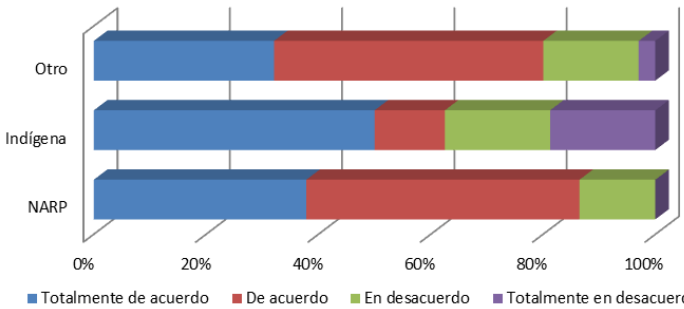
Respecto a la afirmación de que personas del colegio se hayan acercado al acudiente para convocarlo o invitarlo a que se involucre más en la comunidad escolar (ver gráfico No. 104), un 32,60% de los acudientes se manifestaron *totalmente de acuerdo*, y un 47,38% se manifestaron *de acuerdo*. Esto da cuenta favorable de los esfuerzos de los colegios por acercarse cada vez más a las familias. Sin embargo, un 20% de acudientes no consideran que eso esté pasando: el 16,90% de ellos afirman estar *en desacuerdo* con la proposición, y el 3,12% está *totalmente en desacuerdo*.

[27] El uso de grupos de *whatsapp* para comunicarse entre padres de familia con maestros fue un ejemplo brindado por un acudiente de un estudiante de secundaria del colegio No. 14.

Aunque no hay mucha diferencia entre las respuestas de las mujeres acudientes y las de los varones, vale resaltar que quienes más estuvieron *totalmente de acuerdo* con la afirmación fueron ellos, en un 38,60%, separándose de la correspondiente respuesta de ellas en siete puntos porcentuales, ya que las mujeres estuvieron *totalmente de acuerdo* en un 30,93%. Ahora bien, esta relación se equilibra con las respuestas a la opción *de acuerdo*, que ellas marcaron en un 48,78% y ellos en un 42,32%.

Contrario al cruce con la variable sexo, respecto a la variable etnia encontramos algunas diferencias sustanciales, como se evidencia en el gráfico No. 105. Aunque la mitad de los acudientes indígenas se muestran *totalmente de acuerdo* con la afirmación, también son los que más están en *total desacuerdo* (un muy alto18,75%) y *en desacuerdo* (18,75%), lo que deja ver una alta variabilidad en las respuestas de este grupo étnico.

Gráfico No. 105 - P. 42 Acudientes según etnia: Desde el año pasado, el colegio se ha acercado a mí para que me involucre más en la comunidad escolar



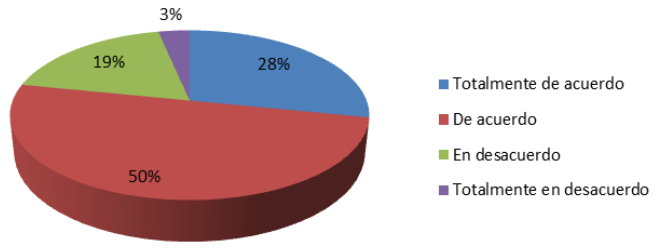
Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de acudientes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

El acuerdo en general con la proposición de que el colegio se acerca a los acudientes es más alto en el caso de los padres y madres afrocolombianos, pues 37,83% de ellos están *totalmente de acuerdo* y 48,64% están *de acuerdo*, para un acuerdo general de 86,47%. A este grupo le sigue el grupo de acudientes que marcaron la opción *otro* en pertenencia étnica, con el 80% de acuerdo general, y los padres y madres indígenas llegan apenas a un 62,50% de acuerdo general. Es muy posible aquí que sea necesario ajustar las estrategias de los colegios para invitar o convocar a los acudientes a ser parte de la comunidad educativa,

teniendo en cuenta, además de otros factores sociales y económicos, factores culturales.

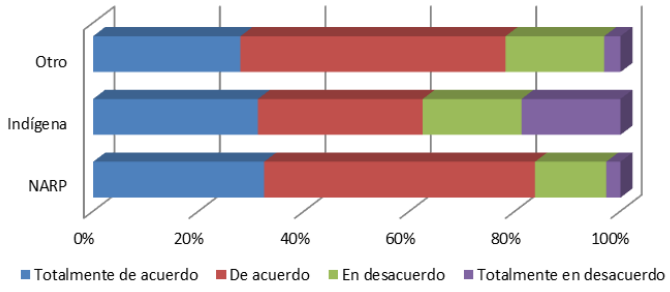
Ahora bien, al indagar acerca de si los acudientes se han involucrado de hecho en la comunidad escolar (por iniciativa propia o gracias a convocatorias del colegio) (ver gráfico No. 106), surge un patrón de respuestas bastante parecido: el 28,17% se manifiesta *totalmente de acuerdo* con la proposición "Desde el año pasado, me he involucrado más en la comunidad escolar", y el 50% está *de acuerdo*. Un importante 18,51% está *en desacuerdo*, lo que puede implicar a futuro una autocrítica respecto a los niveles de involucramiento y compromiso familiar, y un 3,32% se muestra en *total desacuerdo*. Aquí, tanto hombres como mujeres manifiestan involucrarse con la comunidad escolar en grado muy similar.

Gráfico No. 106 - P. 43 Acudientes: Desde el año pasado, me he involucrado más en la comunidad escolar



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

Gráfico No. 107 - P. 43 Acudientes según etnia: Desde el año pasado, me he involucrado más en la comunidad escolar

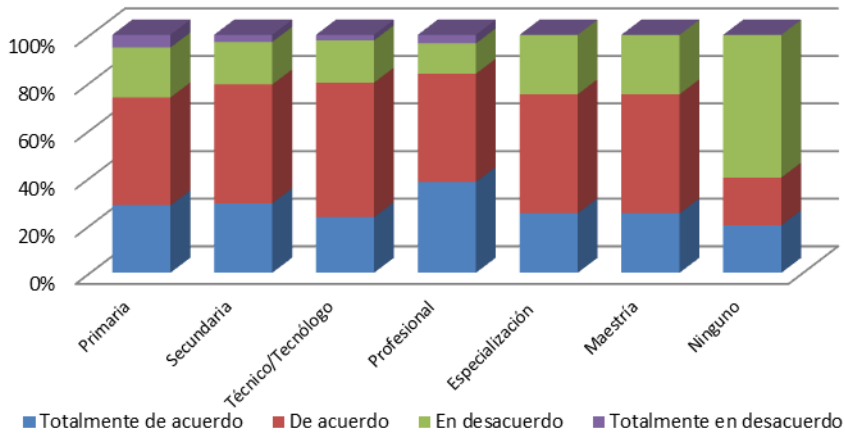


Fuente: Archivo de cruces de la encuesta de acudientes entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

El gráfico No. 107 muestra variables grados de involucramiento de los acudientes de acuerdo con su pertenencia étnica. Comparando este gráfico con el anterior (No. 106), podemos observar que los acudientes indígenas son quienes menos involucramiento tienen con el colegio, pues consideran que éste no se acerca a ellos, pero ellos tampoco se involucran tanto como los demás acudientes. Este ítem tuvo porcentajes de respuesta en la

opción *totalmente de acuerdo* bastante cercanos entre los diferentes grupos (en orden descendente, los NARP marcaron esta opción en un 32,43%, los indígenas en un 31,25% y los "otros" en un 27,94%), pero en la respuesta a la opción *de acuerdo* se observa una gran brecha de veinte puntos porcentuales entre los acudientes afrocolombianos (51,35%) y los acudientes indígenas (31,25%). Como en el ítem anterior, las respuestas del espectro negativo (en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) dadas por los indígenas son demasiado altas (18,75% en cada una), lo que debe ser objeto de atención por parte de los directivos de los colegios, y aún de los planeadores de política pública, para incorporar un serio enfoque étnico en las estrategias para involucrar a las familias[28].

Gráfico No. 108 - P. 43 Acudientes según nivel educativo: Desde el año pasado, me he involucrado más en la comunidad escolar



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

El gráfico No. 108 muestra los diferentes grados de involucramiento de los acudientes con el colegio, de acuerdo con su nivel educativo. Podemos apreciar claramente que, en general, el involucramiento de los acudientes que tienen la educación básica (tanto primaria como secundaria) es muy parecido; así como el involucramiento de los acudientes con posgrado (especialización y maestría), caso

[28] A propósito, en el documento de orientaciones para la alianza familia-escuela (SED&RedPaPaz, 2018) no hay alusión alguna al enfoque étnico para el involucramiento de las familias de los estudiantes del distrito capital.

que arrojó resultados idénticos en todas las opciones. Los acudientes con nivel educativo de profesionales son quienes marcaron en mayor porcentaje la opción *totalmente de acuerdo* (38,18%), pero en general hay uniformidad en los porcentajes de acuerdo general en la mayoría de los grupos de acudientes por nivel educativo (la sumatoria de las opciones *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* arroja un 73,75% para quienes tienen primaria; un 79,12% para los bachilleres; un 79,9% para los técnicos y tecnólogos; un relevante 83,63% para los profesionales; un 75% para quienes tienen especialización, y otro 75% para quienes tienen maestría).

El mayor hallazgo, no obstante, está en los resultados dados por los acudientes quienes no tienen ningún nivel de estudio, pues sólo el 20% estuvo *totalmente de acuerdo* con la afirmación de que se ha involucrado más, y otro 20% estuvo *de acuerdo*. Un muy alto 60% marcó la opción *en desacuerdo*, siendo el mayor porcentaje en esa respuesta, treinta y cinco puntos porcentuales sobre el porcentaje que le sigue (25%, correspondiente a las respuestas en esta opción de los acudientes con nivel de especialización y con nivel de maestría). Por supuesto, el bajo involucramiento se debe a una combinación de factores (es posible, por ejemplo, que deban trabajar más tiempo para conseguir su sustento), lo cual debería ser profundizado en otras indagaciones. En este sentido, los profesionales con posgrado tienen también un relativamente bajo nivel de involucramiento en comparación con los acudientes con niveles de estudio más bajos.

En la indagación cualitativa fueron mucho más escasas las experiencias de iniciativas propias de los acudientes para involucrarse con el colegio, que las organizadas por la institución. Por eso, destacamos el siguiente relato de una maestra:

> … bueno un papá vino y nos dijo, “mira yo soy profesor de un colegio de tal lado, soy filósofo y soy tal cosa, a mí me gusta mucho el tema del proyecto de vida desde la filosofía yo quisiera colaborarles con eso”,

> entonces bueno listo, venga y trabajemos con los muchachos en eso, se involucran, hay papás que por ejemplo digamos que, se preocupan hasta los por otros estudiantes diría yo (...) entonces por ejemplo, “mire que fulanito yo lo he visto solo, mire que fulanito lo dejaron en la calle, mire que” ¿sí? O sea hay cosas que desde las familias también son cercanas (Orientadora, Colegio 13, Localidad 4).

Por otra parte, el involucramiento de los acudientes en aspectos importantes de la vida escolar es medido también en el ejercicio cuantitativo de *Calidad educativa para todos* a propósito del conocimiento e interés que tienen los acudientes en el fortalecimiento curricular y del PEI. En este punto, se evidencia un alto interés por parte de los acudientes en el conocimiento particular del PEI del colegio de sus hijos, como lo analiza la investigadora del SISPED Lorena Sofía Correa:

> Frente a las preguntas 14-17 lo que se encuentra es que más o menos la mitad de los acudientes conocen el PEI y de la mitad que no lo conocen, al 96,3% le gustaría conocerlo. De la mitad que ya lo conoce, el 88,7% menciona que lo conoció por medio de la socialización del colegio y el 11,3% restante que lo hizo por su cuenta, es decir, que se ve un trabajo de las IE por informar a los padres/acudientes de los lineamientos institucionales del colegio, que tal vez es lo que se vea reflejado en el 84,6% de los acudientes que consideran que el PEI los vincula con la comunidad educativa (Correa, L., 2018: 86).

Las escuelas de padres. Mención aparte merecen las escuelas de padres y otras instancias ofrecidas por los colegios para fortalecer —y formalizar, de alguna manera— las relaciones con los acudientes de los estudiantes. Se encontraron varios tipos de escuelas de padres, con metodologías de trabajo, contenidos y estrategias de convocatoria y participación muy diversas.

Hay colegios en los que se realizan talleres con padres de familia, sobre diversas temáticas, aprovechando la entrega de boletines, como en el caso de los colegios No. 19 y No. 13. En este último “la escuela de padres la maneja también el proyecto de educación sexual y se manejan diferentes temáticas, se maneja comunicación, convivencia, toma de decisiones, consumo, responsabilidad de la

familia" (Orientadora, Colegio 13, Localidad 4). Es importante resaltar que este espacio puede ser el único en el que muchos padres y madres de familia reciben información sobre temas que de otro modo llegarían a desconocer. Respecto a las charlas brindadas en el colegio No. 13, un maestro comenta que

> … la última vez que se hizo esto fue sobre las redes sociales justamente por tanto, por el caso que se vio a nivel nacional con la amenaza de matador y pues en el colegio, digamos que muchas instituciones están surgiendo mucho el *cyberbullying*, entonces es fácil crear un grupo en *Facebook*, *twitter* lo que sea, y desde ahí empezamos a darle duro, a un compañero, un docente. Entonces pues en esa medida como que también hay que abordarlo con los papás, hacerlos caer en cuenta de que también hay unas edades para acceder a ese tipo de cuestiones, de que como papás, pues también estén pendientes de los sitios que visitan los niños porque pues en internet se encuentra de todo, de todo es de todo, y a veces uno como papá, a veces hay algunos papás que no tienen el acceso al Internet y no logran captar la dimensión de eso (Maestro, Secundaria, Colegio 13, Localidad 4).

Otro colegio en el que las charlas parecen ser muy exitosas es el No. 18, y suelen enfocarse en temas como la autoridad familiar, pautas de crianza y señales para reconocer si sus hijos son consumidores de sustancias psicoactivas, o si están siendo acosado por redes sociales. Para estas charlas y talleres, como en otros casos (como los colegios No. 14 y No. 21), las instituciones educativas gestionan con entidades públicas y privadas con el fin de que sean dictados gratuitamente (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

En el colegio No. 17, por ejemplo, se hizo una alianza con un centro comunitario (Emaús), el cual es encargado de organizar y dictar las charlas temáticas para acudientes una vez a la semana (nota personal de campo).

La denominación Escuela de padres puede llegar a confundirse en una gran variedad de encuentros no periódicos ni planificados con los padres de familia. Por ejemplo, en conversaciones diferentes con maestros del colegio No. 20, cada quien dio su versión de la escuela de padres que funciona en el plantel. Una

maestra de primaria describió unos talleres de danza realizados con un grupo de madres de familia, un profesor se refirió a convocatorias del área de orientación del colegio para manejar casos de convivencia específicos: “la escuela de padres es un espacio improvisado de acuerdo a una situación de convivencia o de otra índole que haya ocurrido en el colegio, si ocurre una situación se convoca a unos padres, se hace una reunión con los padres y a eso se le dice una escuela de padres” (Maestro, Secundaria, Colegio 20, Localidad 7), y una profesora de educación inicial explicó que se trata de una organización planificada de actividades en las que involucran a los padres de familia en las actividades de los niños y niñas de educación inicial para fortalecer temas de convivencia.

El colegio No. 15 parece seguir una estrategia “mixta”, en la que se planifican algunas reuniones, pero teniendo en cuenta las necesidades de atención a problemáticas relacionadas con la convivencia y el clima escolar:

> … se hacen las citaciones regulares, las hacen por ciclo, las orientadoras formulan sus escuelas de padres por ciclo y hay establece las líneas (...) dependiendo de las problemáticas severas que se ven en algunos grados hay ocasiones en las que hay que extraer un curso y hay que citar a los papitos (...) algunos requieren seguimiento de instrucciones, pautas de crianza, autoestima, manejo de la emoción, desnaturalización de la violencia (...) porque muchas veces digamos que el castigo físico termina siendo el último recurso de los padres (...) dependiendo del curso se evalúa la problemática, aparte de las que se estipulan de ley, ellas hacen las escuelas de padres para ciclo 3, 4 y 5 (Coordinadora, Colegio 15, Localidad 18).

Una maestra de este mismo colegio resaltó cómo a veces estas iniciativas son malinterpretadas por los acudientes: “Pero para ese tipo de cosas los padres de familia, no, no van y uno le escucha los comentarios a los pelados: “pero es que eso para qué sirve, mi papa dijo que no iba a eso porque eso no, para que se paren allá a hablarle a uno a decirle cómo educar a los hijos”” (Maestra, Secundaria, Colegio 15, Localidad 18).

Involucramiento de las familias en la educación de los estudiantes. En este apartado exponemos algunos hallazgos en las conversaciones en campo, acerca de las maneras en las que los acudientes se involucran en el proceso educativo de sus hijos o de quienes son responsables. Además, presentamos la percepción que tienen los acudientes y algunos maestros sobre la cercanía de estos últimos con ese mismo proceso, y la creciente necesidad de "hacer equipo" entre padres, madres y maestros para apoyar mancomunadamente la formación de los estudiantes.

Acompañamiento al proceso educativo de los niños. Se resaltan dos elementos importantes hallados (o reiterados) en la indagación. En primera instancia, muchos maestros corroboran el hecho de que los padres y madres de niños y niñas de educación inicial suelen ser mucho más involucrados que los acudientes de los niños mayores, y más aún de los jóvenes y adolescentes. Algunas maestras mencionan como límite del acompañamiento ideal el tercer grado; ya después los acudientes se desentienden un poco (nota personal de campo de grupo focal interzonal con maestras de educación inicial). Además de coincidir en esta percepción, los maestros valoran en general esto como preocupante, pues los estudiantes de todas las edades y niveles educativos requieren un acompañamiento muy estrecho.

En los talleres con niños y niñas de educación inicial llevados a cabo, sí surgió varias veces la vivencia del acompañamiento de los acudientes, tanto para llevarlos y recogerlos del colegio, como para hacer las tareas escolares: "-Me gusta hacer muchas tareas; -¿Tú con quién más haces las tareas? -Con mis amigos, y en la casa hago con mis papás" (Niña de transición, Colegio 17, Localidad 7).

En segunda instancia, cuando el acompañamiento implica el apoyo académico, pueden surgir grandes barreras, teniendo en cuenta el capital

intelectual de muchos acudientes. Este tema no surgió mucho, pero se observó de manera indirecta en la indagación cuantitativa (en lo relacionado con el involucramiento de los acudientes en el colegio y su nivel escolar) y lo sacó a colación claramente una maestra del colegio No. 16:

> Porque hay veces sí tenemos como falencias porque los padres en todas estas actividades muy chéveres, muy, para qué, todos, todos colaboran, pero a veces ya la parte que es como curricular y eso a veces les falta como acompañamiento a los niños, no sé si será como por ese lado, pero sí hay veces de pronto por las mismas características de ellos: que la mayoría pues no han logrado de pronto estudio, o así sea, aquí hay mucho padre joven, pero lo que pasa es que ha ido unos dos o tres años al Destino [única institución educativa de bachillerato en esa zona rural] y no sé, se retiran, entonces por el mismo trabajo. Sí, uno entiende de verdad que es muy diferente uno con un hijito acá en el campo que, con un hijito en la ciudad, porque por lo menos aquí podemos tener lo del Internet pero acá en la escuela, a veces la gente llega con sus celulares ay pero ni la señal es buena (Maestra, Primaria, Colegio 16, Localidad 5).

Citaciones y otras formas de convocar a los acudientes. Los colegios se ven obligados todo el tiempo a "atraer" de diversas formas a los acudientes. Como ya hemos visto, es muy poca la afluencia de ellos por su propia voluntad, y los colegios no cuentan con mecanismos normativos que obliguen a los padres y madres (como por ejemplo, el condicionamiento del cupo escolar para el siguiente año, lo que es inconstitucional). Como afirma el coordinador del colegio No. 17 "sólo un 10% llegan al colegio por su propia voluntad" (nota personal de campo).

Una experiencia significativa es la desarrollada en el colegio No. 18: incorporar al boletín del estudiante algunas anotaciones acerca de las faltas o aciertos de los acudientes en sus responsabilidades con el seguimiento escolar de sus hijos (Informe Profesional de campo de DeProyectos). Sin embargo, la vivencia general en los colegios es la siguiente:

> Bueno, la estrategia casi siempre, bueno digamos que siempre es, que esas escuelas se tiene que hacer pegadas al boletín (...) porque sí se

> cita así, pues de 100 vienen 30 o 20 (...) pues deberían venir todos (...) uno esperaría más (...) claro que hay, digamos que sí hay una buena asistencia porque nosotros hemos citado por ejemplo reuniones para orientación profesional con los padres de once citamos este año y siempre de los ochenta vinieron como cincuenta, siempre fue buena la asistencia, entonces (...) entonces hay papitos que, y si tú citas a los de preescolar ellos te llegan todos, pero entonces como que a medida que crece el niño se va disminuyendo el interés.(...) pero tiene que ser pegado a entrega de boletines o si no, no (Orientadora, Colegio 13, Localidad 4).

"Trabajo en equipo". En contravía a lo recién expuesto, varios acudientes demandan tiempo de calidad con los maestros para seguir con rigurosidad el proceso de sus hijos. Debemos aclarar que justamente la generalidad de los acudientes quienes participaron en los ejercicios de grupos focales y cartografías sociales hace parte del grupo de padres y madres muy interesados en la educación de sus hijos, quienes son reconocidos en los colegios y, como lo dijo un maestro en un aparte de este documento, podrían ser llamados padres tipo "helicóptero". Es decir, son la excepción, como la siguiente madre:

> Yo creo que el colegio debería abrir como esos espacios para que nosotros los padres pudiéramos tener un momento como el que estamos teniendo ahorita, porque digamos que a uno lo citan a reunión de padres de familia para entregar boletín y uno se ciñe el programa y cada quién pide su permiso, recibe su boletín y chao, entonces no hay oportunidad de comentar (Acudiente F, Est. Secundaria, Colegio 14, Localidad 14).

Los acudientes valoran el hecho de tener en el profesor de su hijo a un aliado, alguien que comparta la educación de los niños pero que no reciba la responsabilidad entera, que es de la familia. Una acudiente compartió su experiencia, haciendo hincapié en el hecho de que, de alguna manera, también estaba siendo ella misma educada respecto a las pautas de crianza que debería seguir:

> … una vez le hicieron como un taller, ¿usted en qué colabora en su casa? Tiende su cama, ayuda a lavar su ropa, se acomide a hacerle a la mamá tal cosa, y entonces ella no, nada en blanco, porque pues ella siempre ha sido como malcriadita en ese sentido, entonces, no mamá hay que enseñarle a tender su cama, hay que enseñarle a lavar su uniforme,

> hay que enseñarle, hay que delegar responsabilidades, en eso uno, yo dije, ay si de verdad, entonces el mismo colegio lo hace caer en cuanta a uno de eso (Acudiente F, Est. Media, Colegio 19, Localidad 16).

Así mismo, se puede decir que una estrategia importante para mantener a los padres y madres interesados, es que se les mantenga informados no sólo de las situaciones problemáticas, sino también de los progresos de los estudiantes, no sólo en la entrega de boletines. Por ejemplo, en el grupo focal de acudientes del colegio No. 19 hubo un énfasis en que allá los profesores están realmente interesados en sus hijos:

> Sí, los profes están súper pendientes, también cuando están cansones, que se, están al otro extremo, entonces están muy charlatanes, están muy esto, entonces lo ponen a uno en alerta, ojo que hay un cambio en la actitud de su hijo, para bien o para mal o para esto, y lo más bonito también cuando ellos hacen las cosas bien, y están juiciosos, también lo llaman a uno para felicitarlo por las notas, porque subió promedio, porque está más juicioso, también para eso le tienen en cuenta (Acudiente F, Est. Media, Colegio 19, Localidad 16).

Alianzas educación pública-educación privada

La indagación acerca de las acciones de política pública educativa dirigidas a fortalecer las alianzas entre la educación pública y la educación privada fue bastante concreta y limitada a los maestros en el caso de los grupos focales, con algunas preguntas guía; y a los coordinadores mediante una pregunta muy general acerca de la concepción de la ciudad educadora, en la cual surgieron algunas alusiones a la relación (o falta de relación) entre los colegios del mismo sistema distrital y con los privados cercanos. En el conjunto de la indagación del SISPED, el estudio cualitativo de la línea estratégica *Calidad educativa para todos* también se hizo mención de pocos ejemplos concretos de alianzas entre colegios privados y colegios del distrito.

Sólo tres colegios de los siete indagados en el módulo correspondiente a la línea *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz* dieron cuenta de algún tipo de alianza con colegios privados, y en algunos casos no es posible determinar con claridad la naturaleza de las relaciones entre las distintas instituciones. Además, la gran mayoría de los maestros, coordinadores y orientadoras con las que se conversó dieron respuesta sobre múltiples alianzas, en general con universidades o centros de educación superior —al hablar con maestros de educación media en particular—, o con entidades mixtas, privadas o públicas, sobre las que este estudio da cuenta en otros apartes[29].

De manera concreta, podemos distinguir dos tipos de relaciones entre la educación pública y la educación privada, que podríamos denominar formales e informales. Estas últimas no necesariamente pasan por el cumplimiento de una acción concreta de política pública.

La relación formal que se encontró en la indagación es la que refiere a los colegios No. 14 y No. 18, aunque ambos se desarrollaron el año pasado, y no tuvieron continuidad en 2018. Se trata de una relación colaborativa en el marco del programa Alianza 10, en el que el Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación y la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, se han unido para facilitar el acompañamiento entre instituciones privadas y públicas para el mejoramiento institucional de estas últimas (ver https://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/sector-privado/colegios-lideres-por-la-excelencia-aliados-10). Sobre el caso del colegio No. 14, nos explica el coordinador:

> Con colegios, no, algún tipo de alianza con colegios privados no. El año antepasado estaban, pues ese también era del Ministerio de Educación que se llamaba Alianza 10, que eran los 10 mejores colegios particulares, privados, que hacían pares con colegios públicos, pero, participamos como

[29] Ver, por ejemplo, el apartado referido a la categoría de convivencia escolar (Cátedra de paz).

> en dos, tres encuentros unos diagnósticos, pero hasta ahí llegó, eso fue el año antepasado, pero el año pasado y este año no (Coordinador, Colegio 14, Localidad 14).

En el colegio No. 18, el trabajo de intercambio se realizó con el Gimnasio Campestre de la siguiente manera:

> … sí, el año pasado, bueno el colegio tuvo una modificación en cuanto al modelo pedagógico, porque antes estaba manejando un modelo holístico, y pues holístico por muchas cosas entonces se necesitaba definir el modelo, se empezaron a mirar diversas posibilidades, empezamos hacer el trabajo juiciosos a indagar a mirar experiencias de otras instituciones y se hizo alianza con el Gimnasio Campestre, se hacen intercambios de maestros, entonces iban… pues les voy a contar lo que alcance a saber porque fue el año que dure en incapacidad. Los maestros iban allá miraban los procesos, miraban como manejaban el modelo pedagógico, miraban como la dinámica del colegio, después los del Gimnasio Campestre vinieron acá al colegio [No. 18], también miraron toda la dinámica del colegio, miraron qué cosas de acá nos servían, qué cosas de allá nos servían y se hizo pues una socialización y demás con el colegio Gimnasio Campestre (…). Nosotros empezamos a mirar porque el modelo… o sea lo que nosotros queríamos el modelo pedagógico como que nos llamaba la atención y decimos nosotros podemos apostarle a ello, y entonces ellos tenían educación para la comprensión, las mallas curriculares tenían… o sea como que se asimilaba bastante a lo que nosotros queríamos. Y ellos empezaron, empezaron trabajando primero los coordinadores académicos y ellos empezaron a mirar, venga nosotros tenemos esto, en [colegio No. 18] hay un estamento que se llama el CIM el Centro de Investigación de [colegio No. 18], entonces a ellos, a los del Gimnasio Campestre les llamó la atención, lo que les cuento que en el colegio hay muchísimos proyectos son como 40 y pico de proyectos y creo que ahorita hay muchos más, entonces ellos están concentrados dentro de este CIM, entonces hay para humanidades, hay para ciencias, para sociales, para artística. A ellos les llamó la atención a los del Gimnasio Campestre como estábamos manejando esa partecita y a nosotros nos interesó lo del modelo pedagógico, entonces ahí se hizo un trabajo mancomunado con ellos (Maestra, Secundaria, Colegio 18, Localidad 8).

Las relaciones que denominamos informales fueron referidas por otros actores, que dieron cuenta de algunos acercamientos que se tienen, en general, con colegios privados vecinos. Ejemplos son un trabajo realizado por el colegio No. 13 con un colegio religioso de la comunidad o encuentros deportivos

intercolegiados: “Pues a veces vienen equipos de otros colegios a jugar” (Estudiante M, Grado 11^{0}, Colegio 14, Localidad 14); “Y con los colegios cercanos solo hay uno que es el Madre Elisa Roncallo que es un colegio de monjas que queda cerca, que si desde hace muchos años se tiene como cierta cercanía con ellos, entonces si ellos hacen alguna feria en su colegio nos invitan o si nosotros hacemos un trabajo así grande los invitamos, es con el único, de resto no” (Maestra, Primaria, Colegio 13, Localidad 4). Un caso importante es una referencia brindada por un estudiante de educación media, sobre encuentros intercolegiados a propósito de la Cátedra de paz: “Pues lo único que hemos tenido así con otros colegios era lo de la cátedra de la paz, pero no interactuábamos, solo usted llegaba, se sentaba y era solo escuchar y ver” (Estudiante M, Grado 11^{0}, Colegio 14, Localidad 14).

Hay otros casos específicos en los que las alianzas giran en torno a los apoyos de colegios bilingües privados para el fortalecimiento de la lengua inglesa. Es el caso de la localidad de Usaquén, en donde, según la Directora Local de Educación, se están haciendo acercamientos para que colegios como el Angloamericano y el *British School* acompañen el proceso educativo del inglés en algunos colegios de la localidad, aunque aparentemente sólo se ha logrado concretar el trabajo en uno de éstos (Correa, J., 2018: 64).

Notas sobre la ciudad educadora desde las voces de los sujetos

De acuerdo con los planeamientos del Plan Sectorial de Educación 2016-2020 Hacia una ciudad educadora, éste es más un propósito general de la administración, que una línea de acción concreta de la política pública educativa actual. El nodo central es la unión de fuerzas entre diversos actores, instituciones y sectores alrededor de la educación, no sólo de los niños, adolescentes y jóvenes, sino de toda la ciudadanía en general. Como la Secretaría de Educación del Distrito lo presenta oficialmente, se busca

> … una Bogotá que une fuerzas para que nuestras niñas, niños y jóvenes se enamoren de la vida, los libros y la creatividad. Para que disfruten de una ciudad en paz y puedan crecer libres, plenos y sin miedo. Una ciudad donde los parques y las calles sean escenarios de disfrute y aprendizaje; y los colegios el lugar donde se transforman y se viven nuevas realidades. Una ciudad educadora[30].

Para ello, en el Plan Sectorial de Educación actual se propone trabajar en dos vías, no muy definidas en la práctica, pero sí diferenciadas entre sí desde la elaboración del concepto de ciudad educadora. La primera vía implica la ampliación de la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía, enfocando así la responsabilidad en los colegios y su fortalecimiento curricular alrededor de competencias socioemocionales y ciudadanas. En el PSE, está vía se explica desde la idea de que

> … los colegios serán los grandes impulsores de nuevos diálogos sociales. En sus aulas aprenderemos a entender la diferencia, a construir otros imaginarios, a ejercer la democracia. En ellas formaremos seres humanos que aprenderán a leer la ciudad, a ser ciudadanos conscientes de todo lo que los rodea, de sus realidades y del poder que tiene el conocimiento para cambiarlas cuando sea necesario. Formaremos las nuevas generaciones y los nuevos liderazgos que darán un rumbo diferente a la capital y al país. La escuela será, entonces, el principal escenario del reconocimiento, la reconciliación y la paz (SED, 2017: 15).

La segunda vía se desarrolla a partir de la generación de redes de actores diversos que aporten a la escuela en su cometido educador, lo cual incluye el concurso de otros sectores de la administración distrital además del educativo, organizaciones no gubernamentales, colectivos sociales, empresas y ciudadanía en general, como los mismos estudiantes, acudientes y maestros. Su expresión más clara en la política educativa actual es:

> Nuevas relaciones dentro de la escuela y de ella con el entorno son la base para promover cambios para lograr una Bogotá educadora. Esto implicará un esfuerzo para empoderar a los actores de la comunidad

[30] Ver: https://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/bogota-ciudad-educadora

> educativa (estudiantes, docentes, padres y madres de familia, cuidadores, equipos directivos, medios de comunicación, sector productivo, sociedad civil, entre otros). También se articularán estos actores con las entidades del Distrito y la sociedad civil (ONG, sector privado, organizaciones, redes y colectivos sociales), para que el respeto de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes, la consolidación de una cultura ciudadana y la edificación de una convivencia pacífica y unos entornos escolares seguros y proclives al aprendizaje sean la base para consolidar los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (SED, 2017: 17).

El denominado empoderamiento de los actores escolares se ha ido llevando a cabo en los colegios a partir de componentes de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, como la alianza familia-escuela, el programa de mejoramiento de los entornos escolares, la formación del liderazgo de directivos docentes, entre algunas otras acciones. Sin embargo, es aún difícil identificar con claridad las acciones de empoderamiento a otros agentes, como los medios de comunicación y el sector productivo, para que se comprometan con el propósito de la ciudad educadora.

Otro elemento que es necesario resaltar de la cita anterior es que los fines de tal articulación son bastante ambiciosos y no se desapegan de los procesos de aprendizaje. Todo lo que se haga en materia de ciudad educadora, entonces, está al servicio de la calidad educativa.

Aclarar aquí las bases sobre las que la actual administración comprende la ciudad educadora es muy relevante, porque la mayoría de los sujetos escolares con quienes indagamos acerca de esta comprensión, tienen como referente programas anteriores que, si bien articulan la ciudad al proceso educativo, no lo hacen de la misma manera o con los mismos énfasis. En general, los directivos docentes entrevistados y los maestros quienes hablaron de la ciudad educadora tienen unas expectativas de continuidad de programas relacionados con salidas pedagógicas, o que remitían la articulación de las entidades “amigas” a los programas asociados a la jornada extendida. Muchos de ellos recuerdan con

nostalgia programas como Escuela-Ciudad-Escuela y múltiples actividades del programa 40x40, en los que la política educativa se concentraba un poco más en las salidas de los estudiantes.

En ese sentido, aún en muchos colegios (como por ejemplo el No. 17, el No. 13 y el No. 14) valoran los alcances de la ciudad educadora en términos de salidas pedagógicas y su éxito depende enteramente de la financiación de las salidas que el colegio pueda organizar, y de las capacidades de gestión y planeación para las actividades. Si bien esa es una parte de la actual ciudad educadora, con seguridad no es la principal, por lo que hay bastante inconformidad frente a la actual administración a ese respecto. En un grupo focal interzonal con maestros de básica secundaria, ellos "…señalaron que la ciudad permite aprender y obtener habilidades necesarias para la vida que no se encuentran en las aulas, pero que la política realmente no le apunta a que los estudiantes puedan tener experiencias de interacción con la ciudad como parte de sus procesos de formación (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

Otro asunto tratado por maestros y coordinadores es la falta de articulación que sufre aún este proceso de conseguir que Bogotá sea una ciudad educadora. Teniendo en cuenta que el nodo del propósito es la articulación y el compromiso ciudadano alrededor de la educación, este problema no es menor. Aquí, aún si hubiese financiación para que los colegios puedan facilitar el objetivo de "la apropiación de la ciudad y las posibilidades de aprender desde la práctica, el contacto con el exterior y diversas vivencias que permiten crecer como personas y a nivel cognitivo" (Informe Profesional de campo de DeProyectos de grupo focal interzonal de maestros de media), el que las entidades públicas y privadas, así como las organizaciones y colectivos sociales no estén debidamente organizados y articulados, no permite lograr procesos relevantes en los estudiantes.

Una maestra de educación inicial del colegio No. 14, así como la orientadora del colegio No. 19, resaltaron la otra cara de la concepción de ciudad educadora que vimos al comienzo de este apartado, y es la responsabilidad de la escuela para con la sociedad; se resalta el papel formador de la institución educativa, "específicamente en la concienciación de la norma y su cumplimiento y en el cultivo de los valores de un buen ciudadano, de allí también deriva la importancia de la labor del docente en espacios no académicos" (Informe Profesional de campo de DeProyectos de entrevista a orientadora Colegio 19, Localidad 16). La maestra, por su parte, relieva el hecho de que el programa de ciudad educadora trata de que Bogotá tenga un buen nivel de enseñanza y amplia cobertura (hasta educación técnica, incluso). Así, se contará con una Bogotá más preparada, con niños más educados (nota personal de campo).

Cerramos este apartado con una última anotación, no menos importante que las demás. Se trata del olvido —reiterado a propósito de varios asuntos educativos— del sector rural. Como lo explica la profesional de campo de DeProyectos, a partir de la entrevista con la orientadora del colegio rural No. 16,

> … hablar de ciudad educadora en ese contexto rural hace que ese comunidad se sienta excluida porque no están en la ciudad, entonces dice que hace falta reconocimiento de esa Bogotá rural y de las particularidades de ese contexto. Resaltó [la orientadora] que la formación de los niños y niñas debería estar enfocada para que ellos puedan aportar y transformar desde lo que significa ser campesinos y ser estudiantes rurales en Bogotá.

Conclusiones

En este apartado presentamos las principales conclusiones y hallazgos encontrados en la indagación mixta de la línea estratégica Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. Se presentan por cada una de las categorías trabajadas, y tienen un énfasis en la lectura de los hallazgos desde los niveles educativos.

Convivencia escolar

Respecto al clima escolar, se halló que los factores que inciden en éste son múltiples y las condiciones escolares dependen en alto grado de su combinación. Entre dichos factores se destacan el contexto socioeconómico general, los contextos familiares de los estudiantes, el entorno físico en el que está el colegio, su tamaño, la sede o unidad donde están los sujetos encuestados (por ejemplo, en el caso de niños y niñas de educación inicial que están en la sede principal, pero en un espacio diferenciado de los demás estudiantes), así como las jornadas en las que están los sujetos escolares.

Fue claro también que los discursos de los sujetos escolares acerca de sus vivencias —lo que configura sus experiencias— son expuestos de manera más negativa y descarnada en los grupos conformados por los estudiantes; los grupos de docentes exponen las situaciones de una manera más crítica, mientras que los directivos docentes, coordinadores y orientadoras suelen presentar una visión más favorable u optimista del clima escolar.

En los estudiantes, la vivencia del respeto se da más desde los maestros que desde sus pares del colegio; sin embargo, en general, los estudiantes encuestados de todos los niveles consideran que son respetados siempre o casi siempre. Si bien no hay grandes diferencias según el sexo, sí hay algunas según

la pertenencia étnica, lo cual debe ser revisado muy estrechamente desde la política pública.

En la fase actual del SISPED, además de la importancia del respeto en el clima escolar, se resaltó la de la confianza entre los sujetos, especialmente la depositada por los estudiantes en sus maestros. En los colegios, los maestros, maestras, coordinadores y orientadoras resaltan el papel mediador que ellos tienen en el incremento del respeto y la confianza dentro del colegio, lo cual incide en un buen clima escolar. Como en la fase anterior, si bien hay una vivencia de respeto en general alta para los grupos en los que median relaciones de poder (de los estudiantes a los maestros y viceversa), y un poco menos entre pares de estudiantes, en esta fase fue un acierto distinguir las vivencias y experiencias de maestros y las de coordinadores, quienes en su calidad de directivos docentes, ostentan un mayor poder en el colegio, y por lo tanto se hallaron algunas diferencias relevantes.

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

Un aspecto muy relevante sobre la Cátedra de paz es que uno de sus elementos importantes, relacionado con la paz en Colombia y el posconflicto, no parece suficientemente abordado en los colegios, al igual que el tema del acoso escolar, que debería estar más presente en estos escenarios. Al respecto, en un grupo focal surgió una conversación acerca de la necesidad de mayor formación docente respecto a estas temáticas, pues, como también se observa en los resultados cuantitativos, un buen porcentaje de maestros no sabe cómo relacionar los temas con los contextos de sus estudiantes.

Competencias socioemocionales y ciudadanas

Respecto a esta categoría, hay que resaltar que es clave porque relaciona la política educativa relacionada con la paz y la reconciliación, y la convivencia escolar, con la política educativa prioritaria de fortalecimiento de la calidad educativa. No obstante, no existen resultados cuantitativos que relacionen estas competencias con las competencias básicas, por ejemplo, aunque en algunas pocas conversaciones con estudiantes se pudieron relacionar algunas emociones con resultados de su desempeño académico.

El trabajo sobre las competencias socioemocionales y ciudadanas es un ejercicio que parece muy consciente y deliberado en todos los colegios, aunque, así como la Cátedra de la paz, cada uno de los colegios ofrece alternativas diferentes para su abordaje.

Interesa aquí relievar una posición crítica respecto a la evaluación de estas competencias que, aunque no fue para nada generalizada en las conversaciones en campo, sí nos parece muy importante. En este sentido, resulta necesario reconocer las particularidades de los estudiantes al tiempo de resaltar la incapacidad de las pruebas estandarizadas para comprender dichas particularidades.

Ahora bien, respecto a las experiencias de los estudiantes alrededor de sus propias emociones y el manejo hacia los demás, vale resaltar que las competencias socioemocionales como la empatía, la autoestima y el reconocimiento de emociones propias y ajenas fueron las más abordadas en las conversaciones sostenidas en los grupos focales. Por su parte, las emociones negativas que más parecen sentir los estudiantes son la rabia y la frustración. Esta última aparece, en general, al tener resultados negativos en las pruebas académicas.

Al hacer un análisis desde la variable de pertenencia étnica de los estudiantes resulta muy claro que la sensibilidad frente a las temáticas relacionadas en la encuesta como competencias socioemocionales, como el manejo de conflictos o el reconocimiento de las diferencias (sea porque se comprenden de manera diferente cuando son vistas o porque es más evidente para algunos sujetos que para otros la falta de trabajo en ellas) se vive de una manera muy particular y subjetiva, y pasa por la vivencia respecto a la pertenencia étnico-racial. Indagaciones futuras, propias o no del SISPED, deberían profundizar en estos aspectos.

Por otra parte, se resalta la llamada de atención sobre la necesidad del fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los maestros, puesto que son ellos quienes deben confrontar diariamente situaciones muy complejas que exigen no sólo una buena salud emocional, sino competencias socioemocionales concretas, así como herramientas para afrontar las dificultades que traen estas situaciones.

Participación

El estudio evidencia que hay un alto reconocimiento del gobierno escolar más allá de los ejercicios electorales: por ejemplo, la mitad de los estudiantes de

todos los niveles concuerdan en que desde el gobierno escolar se les informa sobre sus decisiones; hay un 82,82% de favorabilidad (con respuestas de totalmente de acuerdo y de acuerdo) por parte de los maestros con la proposición de que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año. Sin embargo, hay también varias críticas respecto a la falta de claridad de las funciones de los cargos de representación estudiantil; por ejemplo, en muchos casos para quedar elegido como personero estudiantil —uno de los más importantes cargos de representación—, los candidatos prometen a sus compañeros mejoras o proyectos que no tienen viabilidad; y olvidan que el centro del asunto es la garantía de los derechos de los estudiantes.

Además, si bien el conocimiento de las instancias de gobierno es bastante alto en la generalidad de sujetos escolares (así sea sólo en las elecciones a representantes), tanto estudiantes como maestros llamaron la atención en la necesidad de que los primeros sean realmente escuchados en el colegio, y se tengan en cuenta sus propuestas y demandas. Esto aplica no sólo a instancias formales de participación, sino también a instancias informales, más cotidianas.

Un hallazgo importante, que requiere de mayor estudio y profundización, es que poco más del 20% de los docentes encuestados no tienen confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar. Por otro lado, y respecto a la participación en general, hay resultados contrastantes respecto a la vivencia sobre la libertad de expresión en el colegio, de maestros y maestras, por un lado, y coordinadores por el otro. Los maestros tienen una menor vivencia de ello (en comparación con los coordinadores), lo que seguramente obedece a las distintas posiciones de autoridad que unos y otros ocupan en el contexto escolar.

Otro resultado de la triangulación de los resultados, incluso en las indagaciones de ambas líneas estratégicas es el creciente uso efectivo de las TIC como un elemento de participación de iniciativa independiente a los maestros o

directivos docentes. En la cotidianidad los estudiantes utilizan medios como *Facebook* para organizar eventos y apoyarse en sus deberes.

Por otra parte, se halló que el programa SIMONU no es muy conocido en la muestra de colegios visitados, pero en aquellos donde se está participando, se valora como una experiencia muy relevante tanto para la formación ciudadana de los estudiantes como para el trabajo de contenidos del área de sociales.

Respecto a los hallazgos diferenciados por niveles educativos, hay claras demandas por parte de los maestros de los niveles de educación inicial y primaria, para que los ejercicios de participación en el gobierno escolar sean ampliados a estos niveles; lo anterior, no solamente para que todos hagan parte de las elecciones en calidad de votantes, sino para que también pueda haber representantes de los niños y niñas, como el caso de los personeritos en algunos colegios. En consecuencia con ello, los estudiantes de básica secundaria y de media conocen mucho más las instancias de gobierno estudiantil y en muchos casos tienen experiencias cercanas, lo que les permite tener una opinión favorable al respecto, o bien criticar la labor de sus representantes.

La vivencia de la libertad de expresión general en los colegios comporta diferencias entre los estudiantes de primaria y los de secundaria y media. Los primeros parecen gozan de una mayor libertad de expresión. En cuanto a los espacios donde pueden participar más libremente, los estudiantes de primaria gozan de mayor respeto a su participación en el aula que los de secundaria y media. En este punto hay que atender mucho a la calidad de la participación, pues en general todos los estudiantes se quejan de que, si bien pueden participar, sólo lo hacen siguiendo los parámetros establecidos por el maestro. También se hallaron ciertas diferencias entre los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos afrocolombiano, Rrom e indígenas.

Para los niños y niñas de quinto grado, el aula de clase es un lugar en el que gozan de una gran libertad de expresión de sus opiniones e ideas, siendo éste un espacio especialmente participativo, lo cual contrasta con los menores grados de participación en los juegos y espacios propios del recreo y los descansos. Esta relación cambia respecto a la vivencia de la libertad y participación de los adolescentes de noveno y undécimo, quienes se sienten más tranquilos de participar en el recreo que en el aula de clase.

Planes y manual de convivencia

La actualización y utilización de los planes de convivencia aún representan algunos desafíos a las directivas escolares. En general, es justamente en la necesidad de la actualización constante donde parece haber un problema, pues es difícil formalizarlo en contextos cambiantes. En este sentido, ahora más que nunca parece necesario contar con el acompañamiento y apoyo de la Secretaría de Educación del distrito y/o de las Direcciones Locales de Educación[31]. Aunque es necesario cruzar la información siguiente con los resultados del análisis de informes de gestión de la SED, para establecer el estado de las metas de la Secretaría en cuanto al acompañamiento a las IED, aún parecen bajos los porcentajes de respuestas afirmativas respecto a dicho acompañamiento. Los coordinadores encuestados manifiestan en un 45,9% que sí se ha recibido apoyo, en un idéntico 45,9% que no se ha recibido, y en un 8,20% afirma no saber.

Ahora bien, el manual de convivencia tiene una vida más dinámica en el contexto escolar; su actualización es un ejercicio que la mayoría de colegios realiza al comenzar el año escolar, con el fin de que los estudiantes lo conozcan y se informen de las reglas del colegio, y para desarrollar un amplio ejercicio participativo. En todos los colegios se hallaron diferentes estrategias para el

[31] Con seguridad, la reciente publicación de las Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar (SED, 2018), que se constituye en un elemento importante del acompañamiento, ofrece aportes importantes para la construcción y actualización de dichos planes.

efectivo conocimiento y apropiación del manual: jornadas al inicio del año lectivo, análisis del documento en los espacios de dirección de grupo, e impresión del manual en una agenda del colegio.

Respecto a la utilidad del manual, los resultados de la encuesta arrojan datos muy interesantes, puesto que tanto los estudiantes como los maestros y coordinadores evidencian que para lo que es más útil el manual es para apropiarse de los deberes y derechos. En altos porcentajes, además del conocimiento de deberes y derechos, el manual ha servido para manejar conflictos entre estudiantes, no sólo desde la mediación del profesor, y para reconocer y respetar las diferencias en el colegio. El grupo de coordinadores es el que más útil encuentra el manual de convivencia. De esta manera, el manual tiene un valor pedagógico importante en los colegios, quizás por encima de un valor punitivo, aunque en las conversaciones de los ejercicios cualitativos varios maestros se quejan de su rigidez y autoritarismo, e incluso de su futilidad).

Hay también diferencias en cuanto al uso del manual para el reconocimiento y respeto a las diferencias, y para la resolución de conflictos, de acuerdo con la adscripción étnica de los estudiantes, lo cual le da un alcance mayor y muy importante a su valor pedagógico y como herramienta para el reconocimiento de derechos en general.

Un uso importante, visto en estudiantes de todos los niveles educativos, es la consulta del manual como herramienta para confrontar algunas decisiones del colegio, y para informarse acerca de las faltas en las que han incurrido para tener argumentos al momento de confrontar las autoridades escolares.

Una diferencia encontrada entre los niveles educativos es respecto a la participación concreta de estudiantes en la actualización del manual. De acuerdo con los resultados de la encuesta, los estudiantes de básica primaria participan en

un alto grado de esta actualización: el 48,35% afirman haber participado en la actualización, mientras que el 35,10% manifiestan no haberlo hecho; por su parte, quienes menos participan son los estudiantes de media: un 20,19%, ha participado en la actualización, mientras que un muy alto 65,08% no se ha involucrado en dicha actualización. Las maestras de educación inicial, por su parte, llaman la atención sobre la ausencia de participación de los niños y niñas más pequeños en esta actualización.

Entorno escolar

Son varios los factores sobre los que se indaga desde el SISPED a propósito del entorno escolar. El primero de ellos es la seguridad del entorno, lo que abarca el colegio y sus alrededores. Al respecto, podemos decir que la vivencia y las experiencias sobre seguridad/inseguridad son más negativas conforme los sujetos son mayores. En básica primaria se vive una mayor seguridad, mientras que a partir de los estudiantes de noveno grado ésta decrece; es importante tener en cuenta que los chicos de básica secundaria llegan en mayor número al colegio sin la tutela de sus padres o familiares, y en muchos casos deben recorrer solos unas distancias más largas, con entornos escolares diversos. Mientras existe la idea de que el colegio es una especie de fortaleza segura, la calle se muestra como el lugar donde no solo los estudiantes, sino los demás sujetos escolares, se encuentran en mayor riesgo.

Un hallazgo importante es que en la jornada única, los estudiantes mayores (de secundaria y media) tienden a sentirse menos seguros que en las demás jornadas. Esto es relevante pues la jornada única se ha configurado como una opción importante, además de para elevar y garantizar la calidad educativa, para brindar espacios seguros, cómodos y felices para los niños, niñas y adolescentes bogotanos en edad escolar. Esta idea de la garantía en la seguridad de los estudiantes en la implementación de la jornada única, encontrada en la indagación

cualitativa de la línea CET, donde los maestros resaltaron “la importancia del PAE [Proyecto de Alimentación Escolar] 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” (Correa, J., 2018: 74).

Respecto a lo que denominamos entorno virtual, encontramos que los colegios evidencian una alta intención de trabajar con sus estudiantes los riesgos en el uso de internet. En todos los grupos por nivel educativo, los estudiantes de primaria, secundaria y media encuestados afirman en más del 80% que han recibido información relativa a evitar riesgos y peligros en la red.

El segundo factor que interesa en la indagación es la pertenencia que los estudiantes y acudientes sienten por el colegio. Al igual que en el sentimiento de seguridad, este grado va disminuyendo en el caso de los estudiantes de secundaria y media, en comparación con los chicos de primaria.

El tercer factor importante es el mejoramiento de los entornos escolares. Al SISPED le interesa, más que informarse acerca del reconocimiento de programas como Zonas de Orientación Escolar (que son muy limitadas espacialmente), la vivencia sobre acciones concretas realizadas por el colegio para involucrar a los estudiantes en transformaciones que pueden ser muy significativas, lo que, además de la obtención de beneficios sobre el espacio físico, genera, sin dudas, experiencias que fomentan el ejercicio ciudadano en los estudiantes. En este sentido, es claro, por las respuestas dadas por los estudiantes de diferentes niveles educativos, que los colegios involucran mucho más a los estudiantes de básica secundaria y media en actividades de mejoramiento del entorno, que a estudiantes de primaria. Sin embargo, encontramos que al menos la mitad de los estudiantes de cada nivel han participado en este tipo de actividades, lo cual es muy importante.

Si bien tales resultados son favorables, más importante aún es la participación de los estudiantes en actividades de mejoramiento de las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad vecina y del entorno escolar, de cara al fortalecimiento de las redes comunitarias en el entorno escolar. Esta importancia se revela en el hecho de más de la mitad de los estudiantes de noveno y undécimo encuestados sí han participado en actividades con esos fines, y de ellos, la mitad o poco más de la mitad, consideran que sí han servido para la mejora de las relaciones entre el colegio y la comunidad vecina.

Relación familia-escuela

La información derivada de esta categoría es evidencia favorable de los esfuerzos que han hecho los colegios en general por acercarse cada vez más a las familias de los estudiantes —y favorecer, al tiempo, que éstas se acerquen a la institución—. Por ejemplo, casi el 80% de los acudientes encuestados están de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación según la cual hay personal del colegio que se ha acercado a ellos para invitarlo a que se involucre más en la comunidad escolar. El involucramiento, por su parte, no se limita a la entrega de calificaciones, sino al uso de nuevas tecnologías para estrechar la relación docentes-acudiente, a la realización de Escuelas de padres con una amplia gama de actividades y temáticas a trabajar (que pueden, incluso, desmarcarse del simple seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes o de sus logros en su crecimiento en general) y a otras estrategias novedosas.

Vale resaltar también que acudientes y maestros vivencian un respeto mutuo bastante alto: el 68,27% de los maestros manifiestan que siempre son respetados por los acudientes de sus estudiantes y un mucho más alto 86% de los acudientes aseguran que siempre son respetados por los maestros de sus hijos. En las conversaciones realizadas en el ejercicio cualitativo, sin embargo, siempre surgieron quejas de los maestros relacionadas con dos aspectos de la relación:

por un lado, el desencuentro entre las competencias que la escuela y la familia dicen tener respecto a su responsabilidad en la educación, formación o crianza de los niños, niñas y adolescentes (sobre el cual los maestros afirman que en general los padres y madres se "desentienden"); y por el otro —relacionado íntimamente con el anterior—, la falta de compromiso de los acudientes en el acompañamiento y seguimiento del proceso educativo y formativo de sus hijos, pues acuden muy poco a las citaciones y convocatorias realizadas por el colegio. No obstante lo anterior, surgieron también muchas experiencias de participación activa de acudientes, no sólo respecto a la educación de sus hijos, sino también en proyectos e iniciativas más amplias del colegio—como en las escuelas de padres—, con lo que se va tejiendo una comunidad escolar más fuerte.

Si bien aún hay bastante trabajo por hacer para asegurar unos mayores grados de respeto entre unos y otros adultos —así como será importante corroborar desde el SISPED el comportamiento de estos ítems desde la fase anterior—, las condiciones para el reforzamiento de las relaciones entre las familias y la escuela parecen ser bastante propicias.

Alianzas educación pública-educación privada

En general, se encontró un muy alto desconocimiento en la práctica sobre la política pública que pretende generar alianzas entre las instituciones educativas distritales y otros colegios del sector privado. De hecho, en la información oficial de la Secretaría de Educación del Distrito se menciona la participación de esta entidad en la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional denominada Alianza 10, pero no hay mayores desarrollos respecto a otras acciones concretas o particulares del distrito. Así, en este programa formal se reportaron dos casos en colegios de la muestra cualitativa de la línea EERRP, que se realizaron en 2017, pero que no tuvieron continuidad en el presente.

Las personas con quienes conversamos confundían con mucha frecuencia este tipo de alianzas con acciones de asociación entre el colegio y otro tipo de organización o entidad, e incluso con muchas universidades. Sin embargo, dentro de lo que denominamos relaciones informales, encontramos algunos casos de colegios que se encuentran para organizar eventos deportivos y recreativos, ferias o foros estudiantiles (uno justamente acerca de la Cátedra de paz), y que son experiencias de iniciativas particulares que dan cuenta de las posibilidades que encuentran algunos rectores, directivas y maestros para expandir un poco los límites de la institución y favorecer el diálogo y el apoyo mutuo entre su colegio y otros colegios vecinos del sector privado.

Es importante resaltar que el objetivo principal de estas alianzas es el mejoramiento de la calidad educativa de los colegios distritales, gracias al apoyo de colegios privados que pueden compartir experiencias, metodologías o procesos exitosos. La triangulación con los hallazgos levantados en la indagación de la línea estratégica CET sólo permite identificar un caso de colaboración respecto a la enseñanza del idioma inglés en colegios de Usaquén. De esta manera, resultará muy importante fortalecer los procesos mediante los cuales se llevan a cabo dichas alianzas, y tratar de darle continuidad a los incipientes encuentros que se han dado entre colegios públicos y colegios privados.

Referencias citadas

Correa, J.J, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Producto 4. Proceso y resultados del análisis cualitativo de la consulta a 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.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, L.S, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Producto 4. Proceso y resultados del análisis cuantitativo de la consulta a 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.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Organización y gestión de proyectos – DeProyectos SAS, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Producto 3. Resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias de acuerdo con las indicaciones del supervisor del contrato.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Rosero, J.D., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Producto 2. Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas y en instrumentos para la recolección de información y presente la estrategia de análisis de la producción documental de entidades externas al IDEP y la SED,*

como fuente secundaria del Estudio Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – Fase I. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP

Secretaría de Educación del Distrito – SED, Subsecretaría de Integración Interinstitucional. (2018). *Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.

Secretaría de Educación del Distrito – SED, (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito – SED, Corporación Colombiana de Padres y Madres Red PaPaz. (2018). *Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia - escuela*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.

Vargas, L.M, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Producto 4. Proceso y resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2018a). *Producto 2. Proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cualitativo y cuantitativo y a los instrumentos para la consulta a las fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de*

Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.