



LAVOZ DE LOS SUJETOS

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



PROCESOS Y RESULTADOS
DESTACADOS DEL AÑO

AÑO 2019

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE SEGUIMIENTO A LA POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES -SISPED-, FASE 4

Lorena Sofía Correa Tovar
Juan José Correa Vargas
Lina María Vargas Álvarez
Investigadores

Jorge Alberto Palacio Castañeda
Responsable Académico

Marisol Hernández Viasús
Apoyo Administrativo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 4 |
| Parte I. Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares SISPED, 2019..... | 8 |
| Estructura general del SISPED | 8 |
| Matriz categorial SISPED | 16 |
| Metodología del levantamiento de información 2019..... | 21 |
| Plan de indagación de fuentes primarias. | 21 |
| Plan de análisis de fuentes externas..... | 27 |
| Plan de análisis de documentos de gestión de la SED. | 28 |
| Parte II. Dimensión descriptiva del SISPED. Resultados principales de los módulos de indagación a fuentes primarias y secundarias, fase 429 | |
| Módulo de indagación a fuentes primarias con técnicas cuantitativas | 29 |
| Calidad educativa para todos..... | 29 |
| Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz | 38 |
| Módulo de indagación a fuentes primarias con técnicas cualitativas | 42 |
| Calidad educativa para todos | 42 |
| Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz | 53 |
| Eje Promoción..... | 53 |
| Eje Prevención..... | 59 |
| Módulo de indagación a fuentes externas | 63 |
| Módulo de indagación a informes de gestión SED | 68 |

| | |
|--|-----|
| Parte III. Dimensión analítica del SISPED. Resultados principales de la triangulación de información entre módulos, fase 4 | 71 |
| Calidad educativa para todos en los contextos escolares..... | 72 |
| Eje 1. Fortalecimiento de la gestión pedagógica | 72 |
| Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI..... | 75 |
| Eje 3. Uso del tiempo escolar | 79 |
| Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial | 82 |
| Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes | 85 |
| Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas..... | 88 |
| Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz en los contextos escolares | 91 |
| Eje de promoción..... | 91 |
| Eje de prevención..... | 100 |
| Eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado . | 105 |
| Parte IV. Principales hallazgos del SISPED: una mirada comparada | 106 |
| Parte V. Conclusiones y recomendaciones..... | 109 |
| Referencias..... | 114 |

Introducción

El presente documento expone el proceso y los principales resultados de la cuarta fase del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares - SISPED¹. Esta cuarta fase consolida los marcos conceptual y metodológico del Sistema, en un ejercicio que permitió comprobar, después de un pilotaje en 2017 y una indagación definitiva en 2018 y 2019, la adecuación del estudio para indagar y conocer, desde múltiples perspectivas, buena parte de la realidad escolar en los colegios del sistema educativo distrital. El documento se centra en los resultados de las dimensiones del SISPED que hacen parte de su campo endógeno, que está constituido por las dimensiones descriptiva y analítica, como se explicará brevemente en el apartado dedicado a la estructura del Sistema².

El SISPED se concentra en algunas de las líneas de acción de la política educativa distrital, pues no pretende abarcarla toda en su estudio. Con base en la observación del actual Plan Sectorial de Educación 2016-2020: *Bogotá, Ciudad educadora* (SED, 2017), y en intereses explícitos de la SED, indaga en dos líneas que dan cuenta de los contenidos y el sentido de la educación actual en el distrito: *Calidad educativa para todos - CET* y *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz - EERRP*.

Como se explicó en el documento de consolidación de 2018:

La línea CET ha estado incorporada desde el comienzo del SISPED como la línea de principal interés para el seguimiento desde las voces de los sujetos en los contextos escolares. Sus componentes dan cuenta del sentido

¹ En su cuarta fase, el SISPED contó con un equipo dirigido por Jorge Palacio como responsable académico del Sistema; Lina María Vargas como orientadora académica y coordinadora metodológica y operativa del desarrollo de la fase cuarta; y Lorena Sofía Correa y Juan José Correa como analistas de la indagación a fuentes primarias.

² Este documento, como un todo en sí mismo, se obliga a presentar una exposición general del SISPED. Sin embargo, para conocer más en profundidad el Sistema, se recomienda revisar específicamente los documentos que mejor lo explican, a lo largo de los años 2017 y 2018 (Pulido, 2017; IDEP, 2017; IDEP, 2018).

y de las principales apuestas educativas “clásicas” —o permanentes, si se quiere—: el fortalecimiento del PEI y del currículo; la implementación progresiva y garantista de la Jornada Única; la atención a los procesos de evaluación para su máximo aprovechamiento; el fortalecimiento de las competencias básicas (lectura-escritura-comprensión, pensamiento lógico y matemático, segunda lengua); la inclusión educativa, la implementación del enfoque diferencial y la atención a la diversidad; y la facilitación de las transiciones efectivas de los estudiantes a través de toda su vida pre-escolar y escolar, incluyendo su paso a la universidad y/o el fortalecimiento de competencias técnicas, tecnológicas y laborales (IDEP, 2018: 4).

Ahora bien, la inclusión de la línea EERRP resulta del interés concreto de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional de la SED, por conocer la valoración de sus principales acciones, recogidas en la mencionada línea estratégica. La convergencia entre tal interés y el del IDEP por continuar profundizando en el conocimiento acerca de experiencias escolares relacionadas con la convivencia, la participación, y en especial el disfrute y la vivencia de los derechos por parte de las personas, resulta muy afortunada, y ha dado frutos importantes respecto al reconocimiento de esta dimensión de la vida escolar. Como también se expuso en el documento de consolidación de la fase anterior.

Los temas enmarcados en la etapa del posconflicto en el país, el reconocimiento de las múltiples diferencias, la creciente necesidad de atender y trabajar desde los contextos escolares la convivencia, el mejoramiento del clima y los entornos escolares, y el involucramiento de las familias como parte de la comunidad educativa, son muy apropiados para abordarlos desde múltiples perspectivas investigativas (IDEP, 2018: 4).

El presente documento se divide en cinco partes. La primera expone de manera breve la estructura y funciones generales del SISPED, junto con una descripción de sus bases conceptuales y metodológicas, y la exposición de la metodología del levantamiento de información de fuentes primarias y secundarias llevado a cabo durante el año 2019.

La segunda parte contiene los resultados principales del levantamiento de información, presentados por cada uno de los módulos correspondientes del Sistema. En sí misma, corresponde a la dimensión descriptiva del SISPED, en la que se presenta, desde una descripción general, tanto lo referido por los diferentes sujetos indagados en campo, como lo encontrado en las fuentes secundarias consultadas.

En la tercera parte encontramos el ejercicio de triangulación de información entre módulos, que da cuenta de parte de la dimensión analítica del SISPED, haciendo dialogar la información recabada, no sólo desde diferentes módulos del Sistema, sino también desde diferentes metodologías y técnicas de investigación. En este apartado presentamos una lectura analítica de la línea estratégica CET —en la que convergen los módulos de análisis cualitativo y de análisis cuantitativo, y los de análisis de fuentes externas y de informes de gestión— y una lectura analítica de la línea estratégica EERRP —en la que convergen los mismos módulos, en su información correspondiente a acciones de EERRP—.

La cuarta parte expone de manera sucinta las principales conclusiones del ejercicio de comparación de resultados arrojados en las fases 2, 3 y 4, el cual recogió las tendencias encontradas en la indagación de fuentes primarias, como parte importante de los hallazgos del SISPED respecto al actual Plan Sectorial de Educación desde una mirada amplia.

La quinta y última parte corresponde a las conclusiones y recomendaciones emanadas del desarrollo de la cuarta fase del SISPED en sus niveles descriptivo y analítico. Este documento de consolidación está acompañado por los productos principales de todos los módulos aplicados en esta fase, en calidad de anexos, así:

- i) documento de triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos correspondientes al Eje 2 Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI, al Eje 4 Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial, al Eje 6 Transiciones efectivas y transiciones completas, de la línea CET, y a los componentes de Participación ciudadana del Eje de Promoción y de Entornos escolares y Relación Familia-escuela, del Eje de Prevención de EERRP.
- ii) documento de triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos correspondientes al Eje 1 Fortalecimiento para la gestión pedagógica, al Eje 3 Uso del tiempo escolar, al Eje 5 Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes, de la línea CET, y a los componentes de Convivencia escolar, Competencias socioemocionales y ciudadanas y Planes y manual de convivencia del Eje de Promoción, y de Alianzas educación pública – educación privada del Eje Transversal de EERRP.
- iii) documento de análisis de fuentes externas.
- iv) documento del análisis de informes de gestión de la SED.

Este consolidado, con todos sus anexos, puede ser una fuente importante de información útil para la toma de decisiones relacionadas con la política pública educativa distrital en el momento que finaliza una administración de gobierno distrital y comienza otra. El Sistema busca, desde su carácter flexible y dialógico, aportar a los hacedores de política en los ajustes necesarios y el desarrollo de nuevas y mejores acciones de política pública educativa, teniendo como voces principales las de sus beneficiarios directos: maestros y directivos docentes, estudiantes y acudientes.

Parte I. Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares SISPED, 2019

El Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares – SISPED realiza un rastreo a ciertas acciones de la política pública educativa distrital, distintas al seguimiento de gestión de esa política. Al no centrarse en los niveles de cumplimiento de las metas establecidas para tales acciones, —lo cual es competencia de la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito— sino en la manera en que los sujetos beneficiarios de esas políticas, las vivencian y “experian” en la cotidianidad, se gira la mirada hacia las valoraciones de las acciones, dejando de lado la evaluación.

Estructura general del SISPED³

Desde su concepción, la perspectiva epistemológica del SISPED es sistémica. Es decir, el SISPED es un conjunto de elementos que se encuentran interrelacionados, y funcionan de manera interdependiente, como un todo, para que cumpla su función (IDEP, 2017: 11-12)⁴.

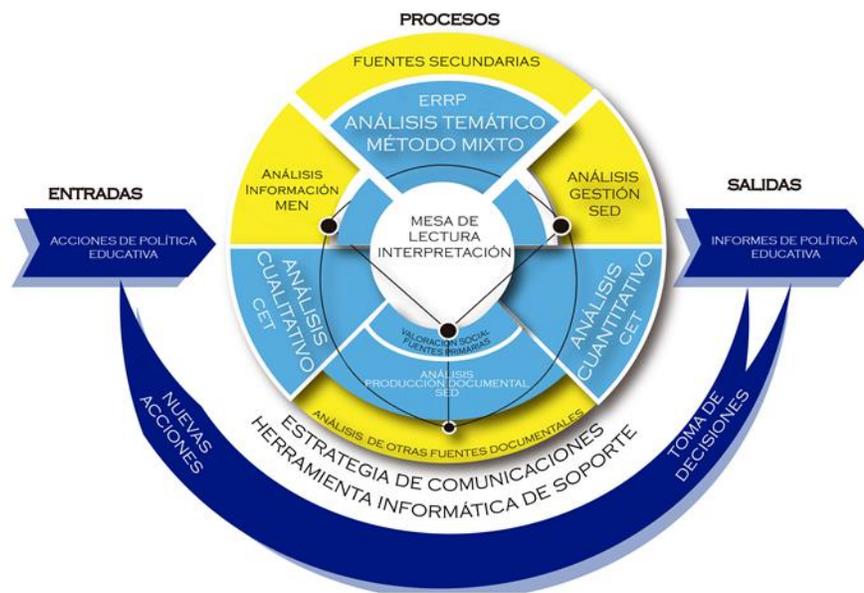
Como se aprecia en el esquema a continuación⁵, los principales elementos que componen al SISPED son los módulos, cuyo número y

³ Este apartado se encuentra en el documento de resultados del SISPED de la fase 2 (IDEP, 2017: 7-12), y en el documento de consolidación de resultados de la fase 3 (IDEP, 2018: 7-13). La estructura conceptual y metodológica del Sistema es muy sólida, y no ha tenido grandes modificaciones desde el pilotaje del sistema en 2017, por lo cual en este documento se replica la información, teniendo en cuenta que es básica para la comprensión del SISPED.

⁴ De esta manera, la comprensión del sistema es amplia, desde la denominada teoría de sistemas. Por lo tanto, el SISPED no debe entenderse como una base de datos, ni como un sistema que arroja información cuantitativa con una alta regularidad, ni como un *software* especializado.

⁵ Este esquema ha sido trabajado a partir de una propuesta inicial de Maribel Páez, responsable académica del SISPED, quien a su vez retomó las propuestas planteadas por Jorge Palacio en 2015 para el Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación y en 2016 para el Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares.

conformación puede ser variable, de acuerdo con los énfasis de cada fase del Sistema.



Fuente: Equipo de trabajo, SISPED, 2017.

No obstante, su interdependencia, que posibilita diferentes grados de análisis y comprensión sobre la política pública distrital, el Sistema está diseñado para que sus diferentes módulos sean unidades auto-comprensivas. Basados en el documento de consolidación de la implementación del SISPED (2017, pg. 8), describimos los módulos —vigentes también en 2019⁶— de la siguiente manera:

1) *Módulo de análisis de información cuantitativa.* Usa la encuesta como técnica principal de recolección de información y brinda información

⁶ Exceptuando el módulo de análisis de documentos de la SED y del MEN, que no fue desarrollado en 2019, pero que es considerado parte muy importante del SISPED. En esta fase los módulos de análisis de la información cuantitativa, cualitativa y mixta de la indagación de fuentes primarias, que en las fases anteriores eran tres: análisis cuantitativo CET, análisis cualitativo CET y análisis mixto EERRP; pasan a ser dos: análisis cuantitativo CET y EERRP, y análisis cualitativo CET y EERRP.

estadística sobre las vivencias y experiencias de los sujetos con respecto a las acciones de las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación *CET* y *EERRP*. En la fase 4, el módulo de análisis de información cuantitativa tiene como objeto ambas líneas, puesto que anteriormente se enfocó únicamente en la primera línea estratégica mencionada.

2) *Módulo de análisis de información cualitativa*. Sobre las mismas acciones de *CET* y *EERRP* mencionadas en el módulo anterior, indaga sobre las vivencias y experiencias de los sujetos escolares a partir de técnicas descriptivas como grupos focales, entrevistas, observaciones, cartografías sociales, entre otras. Como en el caso del módulo anterior, en las fases pasadas se trabajó sobre la línea estratégica *CET*, y en 2019 se incorporó el análisis de las acciones de la línea *EERRP*.

3) *Módulo de análisis temático*. Este módulo está planteado para realizar indagaciones desde técnicas cuantitativas y cualitativas sobre un tema de la agenda programática del plan sectorial que requiere una revisión específica. En las fases anteriores del SISPED se desarrolló a partir del análisis con técnicas mixtas de las acciones de la línea *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, pero en esta fase se determinó que el análisis cuantitativo y cualitativo de estas acciones se realizara desde los módulos mencionados anteriormente. Los módulos expuestos en los puntos 1, 2 y 3 se alimentan de fuentes primarias.

4) *Módulo de análisis de información del MEN y de la SED*. Se centra en la selección, recolección y análisis de documentos de política educativa tanto del Ministerio de Educación Nacional como de la Secretaría de Educación del Distrito. En la fase actual del SISPED no se realizó el análisis de este módulo, debido a que en la fase anterior se realizó un análisis exhaustivo de los documentos disponibles, cuya producción no es tan periódica.

5) *Módulo de análisis de informes de gestión de la SED.* Está dedicado al análisis de informes de gestión de la SED sobre los proyectos de inversión correspondientes a las acciones de política pública educativa que son sujeto de las indagaciones del SISPED.

6) *Módulo de análisis de información de fuentes externas.* Su objetivo es la selección, recolección y análisis de información de entidades de otros sectores diferentes al educativo, de ONG, centros y grupos de investigación, revistas científicas, etc. Los módulos mencionados en los puntos 4, 5 y 6 se alimentan de fuentes secundarias.

Además de tales módulos, el Sistema incluye una instancia que ha tomado mayor fuerza en las últimas fases, que tiene doble función: es de indagación de información de fuentes primarias, y al tiempo expone información ya recabada para ponerla en discusión y/o validarla con actores expertos. Se trata de las mesas de consulta, que se realizan con grupos de maestros/as, de directivos/as docentes y de profesionales de la SED, en las que se presentan los resultados del análisis de las encuestas y todas las técnicas cualitativas desarrolladas en los colegios, y se formulan preguntas para profundizar en posibles causas o explicaciones de tales resultados.

Por último, y como se puede apreciar en el esquema de la pág. 8, todo el Sistema gira en torno a la Mesa de Lectura e Interpretación, instancia que recoge los resultados de los módulos. La importancia y conformación de esta mesa se describirá más adelante, al abordar las dimensiones del SISPED.

Por lo pronto, hacemos énfasis en que, en tanto sistema, el SISPED cuenta con entradas, salidas y procesos. Las entradas corresponden a las acciones de la política pública educativa que interesan al Sistema; y las salidas,

a los informes de política educativa basados, tanto en la indagación enfocada en la percepción de los sujetos en los contextos escolares acerca de dichas acciones, como en los análisis de fuentes secundarias sobre educación y otros temas relacionados.

Los procesos, por su parte, están referidos a las acciones de indagación desarrolladas dentro de cada módulo; a las relaciones que existen entre los módulos —entre las que destacamos la triangulación como método de relacionamiento de información surgida desde diferentes fuentes y/o diversas técnicas de investigación—, y a las otras instancias del Sistema (como la Mesa de Lectura e Interpretación y la estrategia de comunicaciones). Todas estas acciones y análisis se pueden categorizar de acuerdo a cuatro niveles de profundización: el conceptual, el metodológico, el técnico-instrumental y el operativo (IDEP, 2017: 8).

Lo que se espera del Sistema es que las salidas alimenten nuevas entradas más ajustadas a las necesidades y expectativas de los sujetos escolares, en consonancia con el enfoque crítico con el que se entienden las políticas públicas desde el diseño del Sistema. En este sentido, y de acuerdo con Pulido (2017), las políticas públicas sólo lo son si contemplan la participación de los sujetos, en una sociedad democrática y diversa. El SISPED se configura entonces como una herramienta que permitirá hacer eco de la percepción que, sobre las acciones de la SED en Bogotá, tienen estudiantes, maestras, maestros, directivos, directivas y acudientes, entre otros sujetos de la política pública educativa.

Así como el Sistema tiene niveles en cuanto a sus acciones, cuenta también con cinco dimensiones de desarrollo, que fijan diversos alcances, aunque no deben ser entendidas como prerequisite unas de las otras. La dimensión descriptiva “da cuenta de las vivencias de la política distrital desde

las voces de los sujetos (fuentes primarias y secundarias), a partir de la revisión del Plan Sectorial y el establecimiento de categorías y subcategorías para la indagación y su posterior lectura” (IDEP, 2017: 10). Esta dimensión se desarrolla en cada uno de los módulos antes expuestos, así como también la dimensión analítica, en la cual se analiza la información recogida en la dimensión descriptiva, pasándola por el tamiz de unas categorías establecidas dentro del Sistema a partir de su comprensión del plan sectorial. Así mismo, tiene en cuenta los referentes de sentido del PSE, que para el caso vigente son ciudad educadora, ambientes de aprendizaje y competencias básicas y socioemocionales (IDEP, 2017: 10).

La dimensión interpretativa ahonda en el análisis, interpretando la información levantada en las diferentes indagaciones, a la luz de los referentes conceptuales del SISPED: sujeto de derecho, política pública y contexto escolar (Ibídem). Por su parte, las dimensiones comprensiva y crítica parten de diferentes lugares de análisis para enriquecer la lectura de la información: la primera “realiza una aproximación comprensiva a la vivencia de la política desde un horizonte histórico-geo-político”, y la segunda “realiza un análisis crítico de la información desde diversos lugares epistémicos, teóricos, ideológicos, institucionales, etc.” (IDEP, 2017: 11). El siguiente cuadro ubica esquemáticamente las diferentes dimensiones:

| DIMENSIONES DEL SSPED PARA REALIZAR SEGUIMIENTO AL PLAN SECTORIAL | | | | | | | | |
|---|-------------|---|---|--|--|---|---------------------------------------|---|
| Dimensión Descriptiva: Da cuenta de la voz de los sujetos que surge a través de las fuentes primarias y secundarias. | | | | | | | | |
| Dimensión Analítica: Da cuenta de la información desde la lectura de sentido del Plan Sectorial | | Ejes de la política | | Dimensión Analítica: Da cuenta de la información desde la lectura de sentido del Plan Sectorial | | | | |
| <p style="text-align: center;">Referentes de sentido de la Política: Ciudad Educadora</p> <p>Corresponsabilidad Sectorial</p> <p style="text-align: center;">Dinámica del entorno</p> <p>Atores Educativos</p> <p style="text-align: center;">Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía</p> <p>Talento Humano al servicio de la ciudad educadora</p> | | Linea Estratégica: Calidad Educativa para todos | | <p style="text-align: center;">Referentes de sentido de la Política: Ambientes de aprendizaje</p> <p>Escenarios Pedagógicos</p> <p style="text-align: center;">Ampliación Tiempo Escolar</p> <p>Innovación</p> <p style="text-align: center;">Aceptación de la diferencia</p> <p>Infraestructura y dotación</p> | | | | |
| | | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Uso de tiempo escolar y Jornada Única</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Desarrollo integral de la educación Media</td> </tr> </table> | | | Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes | Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica | Uso de tiempo escolar y Jornada Única | Desarrollo integral de la educación Media |
| | | Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes | Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica | | Uso de tiempo escolar y Jornada Única | Desarrollo integral de la educación Media | | |
| | | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Componentes</td> </tr> </table> | | | Componentes | Componentes | Componentes | Componentes |
| | | Componentes | Componentes | | Componentes | Componentes | | |
| | | Competencias básicas y del ciudadano de hoy | | | | | | |
| | | Niveles Educativos | | | | | | |
| | | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Educación inicial</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Básica primaria</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Básica secundaria</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Media</td> </tr> </table> | | | Educación inicial | Básica primaria | Básica secundaria | Media |
| | | Educación inicial | Básica primaria | | Básica secundaria | Media | | |
| | | Competencias básicas y del ciudadano de hoy | | | | | | |
| Linea Estratégica: Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz. | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Promoción</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Prevención</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Atención</td> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Seguimiento</td> </tr> </table> | | Promoción | Prevención | Atención | Seguimiento | | | |
| Promoción | Prevención | Atención | Seguimiento | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; padding: 2px;">Componentes</td> </tr> </table> | | Componentes | Componentes | Componentes | Componentes | | | |
| Componentes | Componentes | Componentes | Componentes | | | | | |
| Eje transversal de comunicación: Voces del territorio | | | | | | | | |
| Eje transversal de: Acompañamiento al sector educativo privado | | | | | | | | |
| Dimensión interpretativa: Realiza una interpretación de la información desde los referentes conceptuales del sistema. | | | | | | | | |
| Valoración | | | | | | | | |
| Sujeto | | Política Pública | | Contexto Escolar | | | | |
| .-Sujeto de derechos | | .-Sujeto activo | | .- Relación escuela-territorio | | | | |
| | | .-Carácter expansivo | | .-Relación escuela-sectores | | | | |
| | | .-Gobernabilidad | | | | | | |
| Dimensión Comprensiva: Realiza un proceso de comprensión de la información obtenida, pero desde un horizonte histórico-geo-político. | | | | | | | | |
| Dimensión Crítica: Realiza un análisis crítico de la información desde diversos lugares epistémicos, teóricos, ideológicos, institucionales, etc. | | | | | | | | |

E
N
D
Ó
G
E
N
O

E
N
D
Ó
G
E
N
O

Fuente: Equipo de trabajo, SISPED, 2017.

La columna central del cuadro presenta los focos sobre los que se centra el SISPED para el seguimiento a la política pública educativa distrital: las líneas estratégicas del actual PSE⁷ (*Calidad educativa para todos y Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*) y todos los niveles educativos ofrecidos en las instituciones educativas distritales (Educación Inicial, Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media).

De igual manera, el cuadro expone a sus lados los dos campos del Sistema, que ubican al IDEP desde dos posibles perspectivas: el campo endógeno —teniendo en cuenta el carácter del IDEP de entidad pública distrital adscrita al sector educativo— y el campo exógeno —apelando al rol de centro de investigación autónomo del que también goza el IDEP—. Mientras desde el campo endógeno se realiza un abordaje autorreferencial de la política educativa, desde el campo exógeno

... el abordaje de la política se hace desde una lectura externa, con el fin de dar mayor riqueza al seguimiento de la política pública, desde diversos lugares epistemológicos, teóricos, ideológicos, institucionales, etc. En este campo, el IDEP se concibe en su condición de instituto de investigación con autonomía académica, como ente productor de conocimiento, más allá de los contenidos específicos del plan sectorial, para enriquecer el análisis del seguimiento a la política educativa distrital (Ibídem: 11).

En el campo endógeno se desarrollan las dimensiones descriptiva, analítica e interpretativa; y en el exógeno se desarrollan las dimensiones comprensiva y crítica. Para la realización de las dimensiones del primer campo el Sistema cuenta con investigadores/as que trabajan los módulos y realizan ejercicios de triangulación de la información que va surgiendo. Por su parte, el desarrollo de las dimensiones comprensiva y crítica se da a través de instancias en las que agentes externos al grupo nuclear del SISPED, con amplio

⁷ Estas líneas estratégicas o grandes componentes de la política educativa variarán de acuerdo con los nuevos Planes Sectoriales de Educación y con las directrices bajo las que se encuentre el SISPED en sus futuras fases.

conocimiento del sector educativo y diversas experticias e intereses temáticos y políticos, dialogan acerca de los resultados y brindan una mirada amplia y contextualizada de la vivencia local, situada y diferenciada, de los sujetos escolares. Aunque dentro de estas instancias podemos citar consultas colegiadas y otros espacios de conversación, la más importante de ellas es la Mesa de Lectura e Interpretación que, como vimos, se encuentra en el centro del SISPED y corresponde a un espacio de diálogo simultáneo con expertos, en lo que podríamos denominar una triangulación cognitiva⁸.

Por último, el SISPED cuenta con una estrategia de comunicaciones y una herramienta informática de soporte, que buscan ampliar el radio de reconocimiento del Sistema, para llegar hasta aquellos —tanto a los diseñadores y los ejecutores de la política educativa en las entidades correspondientes, como a los sujetos en los contextos escolares— con quienes interesa establecer un diálogo multidireccional, permanente y efectivo. En esta fase del SISPED se perfeccionó la plataforma resultante, cuya dirección en la web es www.idep.edu.co/sisped.

Matriz categorial SISPED

El abordaje metodológico, instrumental y operativo de las indagaciones del SISPED se soporta sobre una matriz categorial que interpreta el Plan Sectorial de Educación vigente (para el caso de *Bogotá para Todos* se trata del Plan Sectorial de Educación 2016-2020 *Hacia una ciudad educadora*) a través de unas categorías analíticas. Estas categorías se construyeron a partir de los ejes y los componentes de la política pública educativa, y, por lo tanto, son expresión directa de las intenciones de la Secretaría de Educación Distrital. A

⁸ “El término triangulación cognitiva surge por parte del orientador del proyecto al plantear que los integrantes de la Mesa realizan una lectura de los diferentes resultados de los módulos del Sistema, haciendo una triangulación o articulación o conjunción de los datos y conocimientos obtenidos en los mismos, para analizar, interpretar y comprender como totalidad” (IDEP, 2017: 10).

continuación, se presenta la matriz utilizada en las fases 3 y 4 del SISPED — una vez se ajustaron las categorías al inicio de la fase 3— dado que la matriz original se diseñó sobre una versión preliminar del PSE, y también a que se evaluó la pertinencia de las categorías utilizadas en la indagación piloto (IDEP, 2018: 13-15):

| MATRIZ CATEGORIAL SISPED | | | | | |
|---------------------------------|--|---|---|---|---|
| Línea Estratégica | Eje | Componente | Categorías de Análisis | Breve definición general | |
| Calidad Educativa para Todos | 1: Fortalecimiento para la gestión pedagógica | Fortalecimiento curricular de aprendizaje a lo largo de la vida | Ajuste curricular y del PEI | Acompañamiento a las instituciones educativas en el proceso de actualización y fortalecimiento de sus gestiones pedagógicas e institucionales, entiéndase el PEI y los planes de estudio. | |
| | | Acompañamiento pedagógico | Fortalecimiento del PEI a través de la jornada única y extendida. | El proceso de armonización del PEI para fortalecer el componente pedagógico y curricular de las IED en el marco de la Jornada Única. | |
| | | Evaluar para transformar y mejorar | Manejo integral de la evaluación | El uso adecuado de la información de las evaluaciones (estandarizadas, internas) por parte de las instituciones educativas. | |
| | 2: Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI | Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI | Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI | Lecto-escritura | Son competencias y habilidades que permiten el uso correcto y adecuado de la lectura y la escritura. |
| | | | | Competencias matemáticas | Son competencias y habilidades que permiten la formulación y resolución de problemas matemáticos. |
| | | | | Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales | Generación y desarrollo de habilidades digitales en los directivos docentes, docentes y estudiantes, a través de ambientes y desarrollos de aprendizaje innovadores que se renuevan con la incorporación de las TIC y contenidos digitales. |
| | | | | Segunda lengua | Desarrollo de una lengua diferente a la nativa, acompañados de elementos curriculares, metodológicos y de formación |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | docente adecuados para lograr este objetivo. |
| 3: Uso del Tiempo Escolar | Talento humano | Recurso humano para la extensión de la jornada escolar | Profesionalización y cualificación permanente de los docentes a partir de las necesidades identificadas en cada contexto específico. | |
| | Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje | Infraestructura | Construcción, adecuación y mejoramiento de colegios, que contemplen elementos didácticos para la generación de procesos de enseñanza aprendizaje que sean creativos, interactivos, lúdicos. | |
| | Bienestar estudiantil | Servicios para la implementación de la Jornada Única | Servicios que facilitan la realización de la Jornada Única en todos sus componentes. | |
| 4: Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial | Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial | Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto | Metodologías flexibles de atención educativa para los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas del conflicto en Colombia, en un escenario de postconflicto. | |
| | | Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos | Metodologías flexibles de atención educativa para las personas en extraedad que les permitan ingresar al sistema educativo formal y se mantengan en este y cumplan todo su ciclo educativo. | |
| 5: Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos | Reconocimiento a docentes y directivos docentes desde la formación y la innovación | Formación inicial | Formación y apoyo para el inicio del ejercicio docente. | |
| | | Formación permanente | Apoyo a docentes para que se actualicen permanentemente en el ejercicio de la pedagogía, de la gestión educativa, etc., a través de una variada oferta de programas. | |
| | | Formación Avanzada | Apoyo a docentes para que realicen y continúen estudios de posgrado. | |
| | | Innovación (Eje transversal) | "... Red de Innovación para que las experiencias y conocimientos pedagógicos sean leídos y valorados a nivel institucional, local, distrital, nacional e internacional, a través de encuentros y herramientas de divulgación como una acción permanente..." (PSE, 2017: 104-105). | |

| | | | | |
|---|-----------------|--|--|---|
| | | | Reconocimiento (Eje transversal) | Reconocimientos e incentivos a maestros. |
| | 7. Trayectorias | Desarrollo integral de la Educación Media | Diversificación de la oferta EM en la IED | Oportunidades de exploración y reconocimiento de diversos campos de conocimiento para ampliar el rango de posibilidades de desarrollo al finalizar la Educación Media. |
| | | | Escenarios de exploración por fuera del colegio | Oportunidades de explorar diferentes actividades profesionales y ocupacionales al visitar o participar en cursos de formación de otras entidades. |
| | | | Orientación socio-ocupacional (antes proyecto de vida) | Actividades encaminadas a orientar y acompañar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su futuro profesional u ocupacional. |
| Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz | Promoción | Implementación de la cátedra de la paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar | Convivencia escolar | "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)". (PIMEE – Doc. Preliminar para rectores. P. 30). |
| | | Competencias socioemocionales y ciudadanas | Competencias socioemocionales y ciudadanas | Son las competencias que "aluden a los procesos a través de los cuales se adquieren conocimientos y habilidades, y se fortalecen las disposiciones y actitudes de niños, niñas y adolescentes (NNA) para comprender y manejar sus propias emociones, sentir empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, definir y alcanzar las metas, y tomar decisiones de manera responsable" (PSE, 2017: 87). |
| | | Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las | Participación ciudadana | Ejercicio de acciones colectivas, de individuos y agrupaciones sociales, que buscan incidir en el bienestar y desarrollo comunitario y social, transformando situaciones en beneficio común. |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | localidades y la ciudad | | |
| | | Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia | Planes y manual de convivencia | Documentos institucionales programáticos que dan cuenta de los lineamientos de convivencia escolar, las estrategias concretas de su desarrollo, los acuerdos, pactos, procedimientos, responsables, recursos y metas, en correspondencia con el Decreto 1965 de 2013. |
| | Prevención | Mejoramiento de los entornos escolares inmediatos | Entornos escolares | “Zona escolar que incluye las instalaciones físicas de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, los vehículos y demás medios de transporte escolar, y las vías públicas utilizadas por los estudiantes en sus desplazamientos entre la zona escolar y sus residencias, así como los lugares externos a las instalaciones escolares donde se realicen actividades pedagógicas y eventos de recreación o deporte con participación de los miembros de la comunidad escolar” (Acuerdo 173 de 2005, Artículo 2). |
| | | Alianza familia-escuela | Relación familia-escuela | Generación y fortalecimiento de vínculos entre padres y madres de familia, acudientes, estudiantes, docentes y directivos escolares, para garantizar el ejercicio y goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar, creando y fortaleciendo una comunidad educativa. |
| | Transversal: Acompañamiento al sector educativo privado | Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación | Alianzas educación pública - educación privada | Relaciones y asociaciones para desarrollar acciones entre el sector público y el sector privado educativo para mejorar la calidad educativa, en el marco de una Ciudad educadora. |

Metodología del levantamiento de información 2019

En este aparte se describe brevemente la metodología llevada a cabo en los diferentes módulos desarrollados en la fase actual del SISPED; es decir, la realizada para el levantamiento y análisis de información de fuentes primarias, el análisis de documentos externos, y el análisis de gestión de los proyectos oficiales de la SED correspondientes a las líneas estratégicas *CET* y *EERP*.

Plan de indagación de fuentes primarias. El plan de trabajo metodológico, técnico y operativo para el desarrollo de la indagación de fuentes primarias fue realizado por el equipo de investigación del IDEP y el equipo de campo de DeProyectos, en varios pasos, descritos brevemente a continuación.

Determinación de técnicas de investigación, y ajuste y diseño de los instrumentos a aplicar en la Fase 4. La indagación de fuentes primarias de la fase anterior del SISPED fue replicada en 2019 casi en su totalidad, con el fin de guardar la comparabilidad de los ejercicios, y teniendo en cuenta que el ajuste realizado entre las fases 2 y 3 fue adecuado. Como se verá más adelante, el diseño muestral fue el mismo, por lo que el número y características de los colegios en los cuales se realizó la indagación es similar; así mismo, exceptuando una técnica cualitativa (el taller con niños y niñas de Educación Inicial), y la determinación de algunos sujetos para el desarrollo de las entrevistas, las técnicas cualitativas fueron también replicadas. Teniendo esto en cuenta, las líneas generales de la indagación fueron:

- Los grupos de estudiantes están representados por niños y niñas de transición, de quinto grado, y adolescentes de noveno y undécimo grados. La razón de indagar estudiantes de estos grados es que son los últimos grados de cada nivel (Educación Inicial, básica Primaria, básica Secundaria y Educación Media), por lo que pueden recoger vivencias y

experiencias más amplias; además, porque pueden dar cuenta del desarrollo de acciones para ese nivel en los años 2018 y 2019.

- Teniendo en cuenta que se busca indagar acerca de acciones de política pública de la administración vigente, todos los sujetos participantes deben haber estado en el colegio en el que se indaga al menos desde el año pasado.
- La encuesta se aplica a seis grupos de sujetos (estudiantes de quinto grado, estudiantes de noveno grado, estudiantes de undécimo grado, docentes, coordinadores y acudientes).
- Se desarrolla un taller especialmente diseñado para capturar las experiencias de los niños y niñas de Educación Inicial, como nueva técnica cualitativa. En la fase 3 se aplicó el taller, que fue modificado en la fase 4 con actividades distintas para hacer más ameno el ejercicio y profundizar en algunas categorías de análisis del SISPED. DeProyectos, a través de Mónica Alfonso y Nancy Corredor, junto con Lina María Vargas, investigadora del IDEP, adecuaron el taller anterior; y las mismas profesionales de DeProyectos, quienes tienen experiencia en trabajo con niños y niñas, lo ejecutaron.
- Se realizan entrevistas semiestructuradas en las líneas CET y EERRP, a rectores/as y directores/as locales de educación, coordinadores/as, orientadoras y representantes del Comité Escolar de Convivencia.
- Se realizan grupos focales en las líneas CET y EERRP. Para las dos líneas, se realizaron grupos focales con estudiantes de básica Primaria, básica Secundaria y Educación Media, y con acudientes. Además, se

introdujo la realización de un grupo focal interzonal⁹, en cada línea, con docentes de cada uno de los cuatro niveles educativos.

- Se realizan cartografías sociales en la línea EERRP, tales como las aplicadas en la fase anterior, con grupos de estudiantes de quinto, noveno y undécimo grados, docentes y acudientes.
- Se mantiene la trazabilidad con los instrumentos aplicados en la fase anterior, en la construcción de las preguntas tanto de los formularios de las encuestas como de las diferentes técnicas cualitativas. Así, se mantuvieron ciertos principios aplicados a todos los instrumentos, como por ejemplo: todas las preguntas deben indagar por las vivencias y las experiencias de las comunidades educativas únicamente respecto a la actual administración distrital, es decir, de 2016 a la fecha; todas las preguntas deben garantizar que los sujetos respondan según su experiencia directa sobre la política educativa distrital, más no influenciados por visiones de otras personas; los sujetos deben responder las preguntas según su experiencia directa en su respectivo nivel educativo (para el caso de los/as maestros/as y los/as estudiantes) y únicamente sobre las realidades de su colegio, sede y jornada.
- Se diseñan los guiones y formularios de los instrumentos cuantitativos y cualitativos de captura de información, sobre los elaborados en la fase anterior, y de acuerdo con los ajustes aquí presentados brevemente.
- Se diseñan los instrumentos para la sistematización de la información levantada a través de las técnicas cualitativas, los cuales se basaron en la matriz categorial.

⁹ Ningún/a docente de colegios rurales pudo participar en los grupos focales interzonales. En estos casos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales.

Diseño de la muestra de Instituciones Educativas Distritales. El diseño muestral general estuvo a cargo de DeProyectos, a través del consultor Alexander Calderón, y contó con algunos criterios específicos brindados por el equipo del SISPED desde la fase anterior del Sistema. Por ejemplo, interesaba que los colegios que hicieran parte de la muestra estuvieran distribuidos en Bogotá, para lo que se tuvo en cuenta la zonificación en la que la Secretaría divide la ciudad; así mismo, se debía contar con colegios tanto urbanos como rurales y que fueran de todos los tamaños. Los siguientes son los parámetros generales del diseño muestral, que puede consultarse en DeProyectos SAS (2019):

- Se realizó un diseño **estratificado-multietápico**, que contempla dos características de la estratificación: explícita e implícita. La estratificación explícita comprende trece estratos correspondientes a doce estratos de colegios —de acuerdo con una zonificación que tiene la SED¹⁰— y un decimotercer estrato general que corresponde a los colegios rurales. La estratificación implícita se hizo con los criterios de distribución de las localidades, los niveles de enseñanza, si hay jornada única, el número de sedes, el nivel de cohesión-conflicto o riesgo —de acuerdo con un estudio sobre niveles de riesgo en los entornos escolares (Vargas, 2017: 38-39)— y el tamaño del establecimiento.
- En la primera etapa del muestreo se determinó el conjunto de colegios a los cuales se debería ir a indagar, a través de la metodología de muestreo sistemático, resultando 65 Instituciones Educativas Distritales [ver listado de colegios en DeProyectos (2019)].

¹⁰ Utilizada por el SISPED desde la Fase 2: “La intención sustancial de esta distribución por zonas es garantizar una mejor y oportuna atención. Por su cercanía geográfica y similitudes en sus características se agruparon, según el Plan Sectorial, en la zona uno (1) Teusaquillo, Usaquén, Chapinero y Barrios Unidos, en la zona dos (2) Santa Fe, la Candelaria, Antonio Nariño y Mártires, la zona cinco (5) Tunjuelito y Puente Aranda, la zona doce (12) las rurales y todas las demás zonas funcionan como localidades” (Rojas, 2017: 19).

- En la segunda etapa se realizó el censo de estos 65 establecimientos, que conformaban 131 sedes. Para ello se tuvo en cuenta cada sede del colegio y cada jornada y los grupos de estudiantes (grado quinto con 1.448 estudiantes en la muestra; noveno con 1.228 estudiantes y undécimo con 1.062 estudiantes). De ello resulta un total de 3.738 estudiantes de todos los niveles (excepto Educación Inicial). La muestra de estudiantes se calculó sobre la matrícula oficial de la SED, que se encuentra en el Sistema de Matrícula - SIMAT (al 28 de febrero de 2019). Se tuvo en cuenta el factor de expansión, para asegurar la representatividad de los encuestados respecto al universo de estudiantes en los colegios distritales de Bogotá. El cálculo del factor de expansión implica un manejo muy riguroso de la aleatoriedad de la muestra, por lo que dentro del diseño de la misma se elaboró un protocolo para llegar a los estudiantes, según el número en el que figuran de cada salón y el sexo al que pertenecen.
- En la siguiente etapa se realizó la muestra de docentes y coordinadores basada en una estratificación explícita (número de docentes y coordinadores) e implícita (según nivel y área), con una asignación proporcional en establecimientos. De esta manera, en la muestra quedaron 659 docentes y 70 coordinadores. Se calculó a partir del listado oficial de docentes de la SED (con corte al 6 de marzo de 2019) y se tuvo en cuenta el nivel educativo en el cual los maestros desempeñan su labor.
- Por último, se levantó la muestra de acudientes, que no es probabilística, puesto que no hay un censo de esta población. En consecuencia, se determinó una relación de un acudiente por cuatro estudiantes, para un total de 978 acudientes.

- Una vez surtidas estas etapas del muestreo, se realizó un ejercicio de muestreo intencional o discrecional, en el que se seleccionaron, para la indagación cualitativa, 20 de los 65 colegios de la muestra para realizar diferentes ejercicios cualitativos: 13 correspondientes a la línea estratégica CET y 7 a la línea estratégica EERRP (Correa, J., 2019: 11). Además de la distribución por zonas de la SED, se utilizaron como criterios a tener en cuenta, el carácter urbano o rural de los colegios, el funcionamiento de la jornada única (para el caso de CET) y el nivel de cohesión-conflicto (para el caso de EERRP).

Preparación del trabajo de campo y pruebas. Los instrumentos diseñados para su aplicación en 2018 fueron tomados exactamente como se aplicaron en esa fase, para 2019. Se realizaron talleres de conocimiento y manejo de todos los instrumentos con el equipo de encuestadores y de profesionales en ciencias sociales de DeProyectos, encargados de levantar la información en los 65 colegios seleccionados. Estos talleres fueron diseñados y dirigidos por el IDEP.

Desarrollo del trabajo de campo. DeProyectos realizó todo el manejo logístico de los equipos de indagación en campo, previo contacto con los rectores y coordinadores de los colegios. Se realizaron los reemplazos necesarios (que también hacían parte de la muestra, para garantizar el cumplimiento de los criterios del estudio) y se organizaron los grupos de estudiantes, docentes y acudientes para realizar los ejercicios de diferentes técnicas de investigación; así como las citas para las entrevistas a rectores/as, representantes del Comité de Convivencia Escolar y directores/as locales de educación. Las entrevistas fueron realizadas por Jorge Palacio y Lina María Vargas, del IDEP, quienes reconocieron *in situ* las condiciones de los contextos escolares, lo cual aportó a sus propios análisis.

Sistematización y análisis de la información recabada. Una vez finalizada la aplicación de todos los instrumentos, el equipo de DeProyectos procedió a transcribir toda la información recolectada y a organizarla en las matrices de sistematización construidas en la fase anterior del SISPED. Además de las matrices, los responsables del Sistema también recibieron las evidencias del trabajo de campo como las transcripciones, los informes de campo, los audios y algunas fotografías. Con la matriz como insumo principal, los investigadores procedieron a ordenar los distintos relatos en función de las categorías de la matriz categorial, en una técnica metodológica conocida como codificación¹¹.

Plan de análisis de fuentes externas. El módulo de análisis de fuentes externas, así como los demás módulos del SISPED, cuenta con un diseño elaborado en su primera fase por Julián Rosero (2016). Por ello, y siendo la primera aplicación del módulo, en principio el plan de análisis se basó en el estudio de dicha estrategia, y en proponer algunos ajustes (Vargas, 2019), lo que llevó a determinar la necesidad de equilibrar la propuesta de análisis con el manejo cualitativo de la información disponible, pues el diseño de la propuesta original se enfocaba en análisis casi exclusivamente cuantitativistas. Además de ello, la planeación del análisis implicó la articulación de la matriz categorial, para guiar el análisis de fuentes externas. Los pasos requeridos para el desarrollo de este módulo fueron:

- Identificación, ubicación y consecución de los documentos objeto del análisis. Rosero (2016: 34) sugirió un amplio listado de documentos a revisar y seleccionar, el cual fue revisado y actualizado teniendo en

¹¹ De acuerdo con Coffey y Atkinson (1996), “la codificación es un proceso de las Ciencias Sociales que hace referencia a la organización o la simplificación de datos cualitativos por medio de la construcción de códigos, patrones o categorías que facilitan u orientan el proceso de interpretación y análisis de la información” (p. 21).

cuenta su vigencia y la relación de pertinencia entre la información ofrecida en cada fuente y la matriz categorial del SISPED.

- Lectura, sistematización y análisis de los documentos seleccionados, sobre la base de la matriz de sistematización y análisis del SISPED.

Plan de análisis de documentos de gestión de la SED. La metodología retoma algunos de los elementos desarrollados en los ejercicios previos y en el diseño técnico del módulo de análisis de informes de gestión de la SED, y tiene como eje principal la matriz categorial —al igual que los demás módulos que conforman el SISPED—, sobre la cual se despliega el análisis realizado por Ma. Clara Melguizo, consultora de DeProyectos (DeProyectos, 2019a). Dicho despliegue se propuso en clave de logros y avances del Plan de Desarrollo Distrital y el Plan Sectorial de Educación, consolidando un instrumento de lectura cuantitativa y cualitativa de la gestión año a año. El plan metodológico desarrolló los siguientes pasos:

- Lectura de los informes de gestión de la SED y sistematización de la información en la matriz categorial ampliada, que fue diseñada en la fase anterior del SISPED.
- Análisis integral e interpretativo de la matriz categorial ampliada, lo cual permite hacer una lectura integral e interpretativa de los logros y avances reportados en relación a las metas de resultado y de producto consignadas en el Plan de Desarrollo Distrital y en el Plan Sectorial de Educación.
- Consulta adicional de otras fuentes que analizan la gestión como la Veeduría Distrital, la Secretaría Distrital de Planeación y Bogotá cómo vamos, entre otras, que alimentan la reflexión.

Parte II. Dimensión descriptiva del SISPED. Resultados principales de los módulos de indagación a fuentes primarias y secundarias, fase 4

Módulo de indagación a fuentes primarias con técnicas cuantitativas

A continuación presentamos una muestra de los principales hallazgos¹² encontrados a partir de la aplicación de los seis formularios de la encuesta, dirigidos a estudiantes de 5^o, 9^o y 11^o, a docentes, a coordinadores y a acudientes de los 65 colegios que hicieron parte de la muestra estadística de las Instituciones Educativas Distritales. Respecto a las encuestas de docentes y estudiantes, se realizó el cálculo y aplicación de factores de expansión para obtener estimadores que posibiliten la inferencia poblacional (DeProyectos, 2019a). Ello quiere decir que en la mayoría de las respuestas brindadas por tales encuestados/as, es posible afirmar que la representatividad se garantiza para todos/as los/as estudiantes y docentes del sistema educativo distrital en Bogotá, y no sólo respecto a los 65 colegios en los que se realizó la indagación. En el caso de los/as coordinadores/as y acudientes, sin embargo, los resultados son representativos de la muestra de colegios.

Los resultados serán expuestos a continuación, de acuerdo con cada categoría de análisis de las líneas estratégicas.

Calidad educativa para todos.

Eje 1: Fortalecimiento para la gestión pedagógica. En general los estudiantes de todos los niveles, en especial los de básica Primaria, tienen una vivencia positiva acerca de la realización de actividades que desarrollan los

¹² El producto No. 1 del contrato 091 de 2019 suscrito entre el IDEP y Lorena Sofía Correa expone exhaustivamente los resultados de la indagación cuantitativa de fuentes primarias (ver Correa, L., 2019).

saberes esenciales para la vida, pues más de la mitad responden las opciones *siempre* y *casi siempre* a la pregunta acerca de la frecuencia en la que en sus colegios les realizan actividades relacionadas con cada uno de los saberes (en especial saber comunicarse, cuidarse, compartir y aprender).

Sin embargo, hay coincidencias en estudiantes de todos los niveles respecto a que los saberes esenciales en los que más se encuentran respuestas en las opciones *nunca* y *casi nunca* sean los de saber crear y saber investigar. Los/as acudientes, por su parte, también encuentran que el saber investigar es el que menos se trabaja en los colegios de la muestra, aunque en general manifiestan que todos los saberes esenciales hacen parte del aprendizaje en el colegio. Los/as docentes y coordinadores afirman en más del 80% que los saberes esenciales están incluidos en el PEI de su colegio y hacen parte de la curricularización; y de nuevo el saber investigar es el que menos se presenta como parte del currículo escolar, en especial entre los/as coordinadores/as. Resulta entonces muy claro que el fomento de las competencias, habilidades y/o capacidades necesarias para desarrollar procesos de investigación en los/as estudiantes debe ser fortalecido con especial énfasis en los colegios del distrito, seguido del fomento a la creación y a las capacidades creativas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Sobre las **orientaciones y el acompañamiento *in situ* de la SED** para la transformación de las prácticas en aula, la vivencia de coordinadores/as y docentes es bastante disímil entre los dos estamentos. Mientras la mayoría de los/as docentes afirman no haber recibido orientaciones o acompañamiento de la SED, la mitad de los/as coordinadores manifiesta haber recibido acompañamiento y el 60% recibió orientaciones. Hay que aclarar que el/la coordinador/a responde si el colegio recibe o no orientaciones y acompañamiento de la SED, mientras que el docente responde si él, personalmente, las recibe, por lo que es esperable que el porcentaje de

respuestas afirmativas sea más alto entre los/as coordinadores/as. Sin embargo, se evidencia la necesidad de mejorar los procesos internos de cada colegio para comunicar y socializar en diferentes instancias los contenidos de las orientaciones de la Secretaría, y hacer llegar así los aportes del nivel central para el mejoramiento de cada IED a los/as maestros/as.

Respecto a la **evaluación**, interesa decir que los docentes utilizan, para varios fines, tanto la evaluación estandarizada como la interna, siendo el porcentaje de no uso de los resultados muy bajo en ambos casos. En general, los/as maestros/as utilizan más la evaluación estandarizada y la interna para ajustar los contenidos de sus asignaturas y su metodología de enseñanza, mientras que consideran que la IE usa más la evaluación estandarizada para apoyar el PEI y el currículo y el Plan de Mejoramiento (PM). Además, la importancia dada a las pruebas SABER en los colegios no es muy alta, teniendo en cuenta que sus resultados son el indicador más utilizado por la SED para medir la calidad educativa: el 60% de los/as docentes las considera *muy importantes*, y el 57% de coordinadores/as marcaron esa opción de respuesta.

Por último, es relevante que un alto porcentaje de acudientes afirman que el colegio, a través de docentes y coordinadores/as, les socializan los resultados de las pruebas aplicadas a sus hijos/as en el colegio.

Eje 2: Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI. Al igual que en la fase anterior del SISPED, la **lecto-escritura** es la competencia que arroja los resultados más favorables en la encuesta diligenciada por los estudiantes en todos los niveles educativos indagados, pues la lectura se trabaja de manera transversal en las IED y hay altos porcentajes de gusto por el área de lectura en los/as estudiantes. Sin embargo, las bibliotecas escolares, importante componente de la política de lecto-escritura, no tiene el uso que debería tener: por ejemplo, la mitad de los/as docentes no utilizan este

espacio ni sus servicios como parte de su ejercicio pedagógico. Al preguntarle a los/as acudientes sobre el conocimiento del programa *Leer es Volar*, poco más de la mitad lo conoce (53,8%), aunque hay que tener en cuenta que éste se desarrolla específicamente en tercer grado.

Respecto a las **competencias matemáticas**, los estudiantes tienen en altos porcentajes vivencias positivas relacionadas con el gusto por el área. Esto, en especial en el caso de los estudiantes de 5°, pues en el caso de los adolescentes (estudiantes de 9° y 11°), el gusto por las matemáticas es manifestado por la mitad de ellos/as. En esta categoría se resalta la realización de ejercicios de razonamiento lógico a los estudiantes por parte de un poco más del 70% de los/as docentes, y aproximadamente el 60% de ellos/as realizan ejercicios matemáticos a sus estudiantes, por fuera del área específica de matemáticas.

Otro de los hallazgos importantes es que tanto docentes como coordinadores manifiestan en un alto porcentaje hacer **uso de las TIC en la práctica educativa** con los estudiantes (72,2% los primeros y 63% los segundos), lo que se contradice un poco con la vivencia de estos últimos, cuyas respuestas en general se dirigen a que los computadores del colegio son usados exclusivamente en la clase de informática. Los acudientes, de otro lado, manifiestan que los estudiantes sí hacen uso de las TIC con fines académicos.

Ahora bien, entre los/as estudiantes de 9° y 11°, se evidencian avances en cuanto al aprendizaje de la **segunda lengua**. Sin embargo, frente a la infraestructura para la práctica (aulas de inmersión, por ejemplo) y el mejoramiento de la segunda lengua hay debilidades; un elemento importante en este punto es que pocos/as docentes realizan actividades en inglés para el desarrollo de los contenidos de sus asignaturas, lo cual contribuiría al fortalecimiento de esta competencia concreta. Entre el 65,5% de los/as acudientes hay una percepción positiva sobre la realización de actividades en el

colegio encaminadas al desarrollo de la competencia de segunda lengua en los estudiantes.

Eje 3: Uso del tiempo escolar. Los/as estudiantes de básica Primaria y básica Secundaria, casi en su totalidad, demuestran estar a gusto con las **actividades que realizan dentro de la jornada única (JU) y/o la jornada extendida (JE)**. Los/as de Secundaria, además, afirman en alto grado estar satisfechos con los/as maestros/as de las actividades propias de estas jornadas ampliadas. Los altos niveles de satisfacción entre estos grupos de estudiantes también se encuentran respecto a la infraestructura y los espacios en general en los que se desarrollan las actividades.

Los jóvenes de Educación Media, en un 70% aproximadamente, están de acuerdo con que las actividades que realizan en el marco de la JU/JE están relacionadas con sus intereses vocacionales, habilidades o capacidades, y que pueden escoger sus líneas de profundización de acuerdo con tales intereses y capacidades. Teniendo en cuenta la importancia de los contenidos y ofertas en jornada única para este nivel en particular, pues se busca fortalecer capacidades y competencias, y aportar en la proyección académica, laboral o vocacional, aún hay un largo trabajo por hacer frente al desarrollo pedagógico de la JU y JE con estos/as estudiantes y, en especial, con la adecuación de la oferta respecto a los intereses de los/as jóvenes. No obstante, aunque en muchos casos no estén muy de acuerdo en que puedan escoger sus líneas de profundización de acuerdo a sus habilidades, deseos o capacidades, sí se sienten satisfechos en alto porcentaje con los profesores de sus líneas de profundización.

En los tres niveles educativos, el porcentaje de satisfacción más bajo se da respecto a la **alimentación brindada en el marco de las jornadas única y extendida**, el cual está aproximadamente en 60% para todos los grupos estudiantiles encuestados.

En términos generales los docentes tienen una percepción positiva de la implementación de la JU y/o JE en el colegio, especialmente respecto a que a partir de dicha implementación ha habido cambios importantes en el **currículo escolar** (más del 70% de docentes afirmó esto). Además, los resultados de la encuesta a docentes muestran un alto grado de satisfacción de los docentes con la carga laboral que estas jornadas implican, pues el 81,5% de los/as docentes quienes laboran en alguna de estas jornadas se siente satisfecho con el número de horas que está trabajando actualmente. Hay que resaltar una gran diferencia respecto a las respuestas a este respecto brindadas por los/as coordinadores/as, pues afirman satisfacción en un 48%, lo cual evidencia que las mayores cargas las han tenido los/as directivos/as docentes.

Eje 4: Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial. Las vivencias de los estudiantes, en general, son bastante positivas en lo correspondiente a esta categoría. Casi el 100% de estudiantes de 5° manifestó que en su colegio les enseñan a respetar a todos, aunque poco más de la mitad manifiesta que sus propios/as compañeros/as son respetuosos/as. Los estudiantes de básica Secundaria y de Educación Media, por su parte, en lo que más están de acuerdo es en que pueden expresar su creencia religiosa y su orientación sexual sin sentirse rechazados, y de igual manera, están de acuerdo en que los profesores les enseñan a respetar a todas las personas. En porcentajes relativamente altos (aproximadamente 60% en Educación Media y aproximadamente 70% en básica Secundaria) afirman que el colegio ofrece ayudas en clase para los estudiantes que presentan discapacidades visuales o auditivas.

Respecto a la vivencia de los docentes respecto a la implementación de **estrategias de educación diferencial**, el SISPED encontró una gran variabilidad. El desconocimiento sobre pertenencias, condiciones o situaciones de algunos estudiantes es alto, principalmente para los estudiantes en el sistema de responsabilidad penal adolescente (RPA), los/as LGBTI, los que han sido

desplazados y los indígenas. Con respecto a si los docentes han implementado o no estrategias de educación diferencial en alguna de las poblaciones mencionadas, en términos generales, respondieron afirmativamente, aunque varían mucho por tipo de población y no son porcentajes muy altos, lo que manifiesta que hay un gran trabajo por hacer frente a la implementación de estas estrategias.

En su orden, de mayor a menor, los grupos de estudiantes con los que los docentes manifestaron implementar estrategias diferenciales de educación son: quienes están en condición de discapacidad, los/as negros/as, afrocolombianos/as, raizales y palenqueros/as, quienes están en extra-edad, las personas víctimas de desplazamiento forzado, los/as estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgeneristas y/o intersexuales, los/as indígenas y quienes se encuentran dentro del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente. Los/as coordinadores/as, aunque también presentan grandes variabilidades en estas respuestas, no lo son tanto, y parecen conocer más las condiciones, pertenencias o situaciones de los estudiantes. Esto, seguramente debido a que tienen un conocimiento más general de todos los niveles educativos del colegio, e incluso de las sedes y las jornadas.

Respecto a los acudientes, sobresale el porcentaje de ellos que estuvo de acuerdo con que en el colegio respetaban a todos los estudiantes (87%), lo cual es muy positivo. Sin embargo, conocen poco respecto a las estrategias de educación diferencial ofrecidas en la IED de sus hijos/as.

Eje 5: Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos. Un porcentaje más o menos alto de maestros considera que tienen una barrera de acceso para acceder al **programa de apoyo para cursar estudios de posgrado**, bien sea desde la SED o desde el colegio. Consecuentemente, el porcentaje de docentes que ha recibido apoyo de la SED para cursar algún posgrado es bajo (12,44%), y las dos principales razones que los docentes aducen para no haber

accedido son que no es fácil acceder, y que no saben cómo hacerlo. Aunque un mayor número de docentes se han beneficiado de la **formación permanente** (en cursos como diplomados, especializaciones, talleres y otras estrategias educativas), la falta de información ya mencionada para acceder a esta oferta de estudios de posgrado también se replica en estos apoyos, pues tanto profesores como coordinadores, exponen como principal razón para no acceder a la formación permanente, la opción en la encuesta *No la conozco/no hay información*.

Lo preocupante de estos resultados es que hay un grueso de docentes y coordinadores que no han accedido a ningún programa de formación permanente, los cuales atienden temáticas prioritarias identificadas en el Plan Institucional Anual de Formación - PIAF y en las líneas estratégicas de la política educativa, para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes. No obstante, la valoración de esta oferta es muy alta: de los docentes y coordinadores que han tomado alguno de los programas, en un alto porcentaje manifestaron que estos programas les habían sido útiles o muy útiles desde lo pedagógico.

Por último, respecto de las **redes distritales de maestros**, el 36% de docentes encuestados manifestó no hacer parte de ninguna. De los que sí pertenecen a alguna de estas redes, el 18,32% manifestó que han incentivado mucho su reflexión e intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas pedagógicas.

Eje 7: Transiciones efectivas y trayectorias completas. En general los estudiantes de Educación Media estuvieron de acuerdo en que en el colegio les han facilitado **información sobre programas de educación superior** y cómo acceder a ella (83,3%), y que en el colegio se llevan a cabo actividades para **explorar sus intereses**, metas, sueños e imaginarios sobre proyectos de vida (75,2%). También afirmaron estar de acuerdo en que el **Servicio Social**

Estudiantil Obligatorio – SSEO es un espacio de exploración y orientación para ellos (65,2%), en que los profesores de sus líneas de profundización tienen manejo de los temas y son didácticos (83,8%) y en que los espacios para el desarrollo de las áreas de profundización son adecuados (77,9%).

Hubo tres aspectos en que los estudiantes de Educación Media manifestaron su acuerdo en porcentajes más bajos (alrededor del 50%): haber participado en actividades correspondientes a la Media diversificada en escenarios por fuera del colegio, haber participado en eventos organizados por instituciones de educación superior (IES) en los que brindan información de cómo ingresar a ellas, y haber participado en eventos de comunicación y nuevas tecnologías.

Los docentes también manifiestan estar de acuerdo con haber desarrollado proyectos interdisciplinarios que profundicen en las diferentes áreas del conocimiento y con que el hecho de que los estudiantes de Media asistan a ferias, cursos o talleres ofrecidos en áreas de su interés particular o en articulación con el SENA u otras IES. Resalta el alto porcentaje de docentes y coordinadores/as que afirman haber contribuido a la construcción del proyecto de vida de los/as estudiantes de Educación Media. En contraste, en un bajo porcentaje los/as maestros/as están de acuerdo en que en su IED se cuenta con formación en procesos de transversalización de competencias básicas, cuestión que debe ser reforzada.

Los acudientes, en términos generales, califican como buenos los aspectos que fortalecen la Educación Media, respecto a la dotación de los espacios para desarrollar las actividades de la educación vocacional, las actividades correspondientes a la Media Integral en otros espacios diferentes al del colegio, el acompañamiento de universidades u otras IES, la realización de proyectos interdisciplinarios, de profundización en diversas áreas del conocimiento y el trabajo de los profesores encargados de las áreas de

profundización. También califican positivamente la frecuencia con la que el colegio realiza acciones y actividades para apoyar a los/as estudiantes, en especial frente a la planeación de su proyecto de vida, y para brindar información útil para el acceso al SENA o a las IES.

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

Eje Promoción. En este eje se abordan temas como la implementación de la Cátedra de la Paz, el clima escolar, las competencias socioemocionales y ciudadanas, los planes y manuales de convivencia, y la participación ciudadana.

Respecto a la implementación de la **Cátedra de la Paz**, en los diferentes niveles educativos se trabajan todas las temáticas propuestas para esta cátedra, a través de las diferentes áreas. Los/as estudiantes de 5° manifestaron que las temáticas más trabajadas, de acuerdo con su vivencia, son Medio ambiente y manejo de los recursos, y Derechos humanos, mientras que menos de la mitad de estudiantes reconocen un trabajo sobre temas referidos a la paz en Colombia y al acoso escolar.

Por su parte, los/as estudiantes de 9° y 11° también coinciden en que los temas más trabajados son Medio ambiente y manejo de los recursos naturales, Justicia y derechos humanos, y Memoria histórica, cuestión que reiteran los/as docentes, quienes afirman trabajar más intensamente los temas medioambientales, además del de Participación y valoración de lo público. Con un 34% de respuestas afirmativas, la temática menos abordada por los/as maestros/as es la de Tratados nacionales e internacionales de paz. Es importante resaltar que esta temática, muy concreta e importante desde la perspectiva histórica del post-acuerdo, no está siendo suficientemente abordada, así como lo relacionado con los contextos más cercanos a la vida estudiantil, como el acoso escolar.

No obstante, esto último, la **vivencia del respeto** en el trato entre los diferentes sujetos escolares, en la cotidianidad del colegio es bastante positiva para la generalidad de personas. Entre los/as estudiantes de todos los niveles, un alto porcentaje afirma que sus profesores/as los/as respetan, aunque es un poco más bajo en el caso de estudiantes de Secundaria y de Educación Media. Por su parte, son los chicos y chicas de 5° quienes manifiestan en menor porcentaje que son respetados por sus compañeros/as, aunque el porcentaje de respeto en general es bastante alto. Los/as docentes y coordinadores viven en general altos grados de respeto por parte tanto de sus estudiantes como de sus colegas, aunque hay que anotar que en buena medida exponen que los/as acudientes de sus estudiantes los irrespetan. Estos últimos, en cambio, afirman en el 87,5% que los/as maestros/as y directivas docentes los respetan siempre, lo que resulta muy importante en términos de las relaciones familia-escuela.

Acerca de las **competencias socioemocionales y ciudadanas**, las más trabajadas de acuerdo con los/as estudiantes de 5°, son Reconocimiento y respeto de las diferencias, Cuidado de uno mismo y Manejo de las emociones, las cuales —exceptuando la última— son también las más trabajadas en el nivel de básica Secundaria. En las respuestas de los/as estudiantes de Media, por su parte, no hubo especial predominancia de alguna de las competencias, aunque hay cierto énfasis en la de Manejo y resolución de conflictos (el 43,1% respondió que se trabaja *algo*). Los/as acudientes en general tienen una percepción positiva respecto al trabajo sobre las competencias ciudadanas en el colegio: El 84,3% afirma que, en el colegio, a su hijo le han dado herramientas para que sea una mejor persona; y el 78,4% manifiesta que el colegio le ha brindado herramientas a él/ella para que pueda ser un/a mejor ciudadano/a. Además, un alto 83,1% respondió afirmativamente a la pregunta de si el colegio le ha dado herramientas para mejorar la convivencia con el/la estudiante de quien es responsable.

La actualización del **Plan de Convivencia y del Manual de Convivencia** (así como su uso efectivo) es una acción central de la política educativa para la convivencia escolar, pues son herramientas importantes dentro de cada IED. Aunque el uso es bastante amplio en estudiantes de todos los niveles, y más aún en docentes (más del 80% de ellos/as manifiesta que el manual de convivencia le ha servido para enseñar a los estudiantes los derechos y deberes, trabajar con los estudiantes el respeto y el reconocimiento de las diferencias en el colegio y resolver conflictos entre los estudiantes), los procesos democráticos de actualización aún no son tan fuertes: entre los/as estudiantes de 5° menos de la mitad afirman haber participado en la actualización, y entre los de 9° y 11° el porcentaje de participación ronda el 22%. Hay que resaltar, sin embargo, que los/as estudiantes de todos los niveles usan en importantes porcentajes el manual para conocer sus deberes y derechos, y como herramienta para reconocer y respetar las diferencias en el colegio. Aunque en menores porcentajes, el manual también ha servido como apoyo en la resolución de conflictos.

Por último, acerca de la **participación**, los/as estudiantes de los tres niveles educativos indagados en la encuesta tienen muy altos niveles de conocimiento del Gobierno Escolar, reconociendo sus funciones. Además, y quizás más importante aún, manifiestan ampliamente sentirse libres de expresar sus ideas y opiniones, y de participar en el aula y por fuera de ella. Hay ciertas diferencias entre los chicos de Primaria (quienes participan más dentro del aula que fuera) y entre los de Secundaria y Media (quienes revierten esa relación). En cuanto a los/as maestros/as y coordinadores/as, su vivencia también es muy positiva, pues manifestaron en su gran mayoría sentirse libres en el colegio de expresar sus opiniones y proposiciones; además, tienen mucha confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar.

Eje Prevención. En este eje se abordan, desde la indagación cuantitativa, temas relativos al entorno escolar y la relación familia-escuela.

Acerca de la vivencia del **entorno escolar**, en general los/as estudiantes se sienten seguros/as en el entorno escolar, que incluye los espacios del colegio, sus alrededores e incluso el entorno virtual (internet). Los/as de 5°, por ejemplo, manifiestan sentirse *seguros* y *muy seguros* en más del 80%, y los de 9° respondieron tales opciones en un 73,1%, porcentaje muy similar al brindado por los/as jóvenes de Educación Media. Aunque las respuestas positivas (*seguros* y *muy seguros*) son altas, es importante resaltar que, para el caso de los/as adolescentes de 9° y 11°, los porcentajes de respuesta en la opción *poco seguros* es alta: en el caso de los de 9°, esta respuesta es mayor a la brindada por los/as chicos/as de Primaria en 12 puntos porcentuales. La vivencia de los acudientes, por su parte, difiere bastante de la observada en los estudiantes, puesto que respondieron en mayores porcentajes las opciones de sentirse *poco seguros* (32,1%) y *nada seguros* (6,2%) en el entorno escolar. No obstante, un alto porcentaje de los/as acudientes está de acuerdo con que la comunidad escolar goza de seguridad teniendo en cuenta las condiciones de entorno.

Ahora bien, respecto a la **relación entre los colegios y las familias** de los estudiantes, tanto acudientes como docentes manifiestan vivencias bastante positivas. Alrededor del 70% de los docentes está de acuerdo con que les dan herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes, y más del 90% está de acuerdo en que se facilita la enseñanza cuando las familias se involucran en el proceso educativo. Los/as coordinadores/as responden aún de manera más positiva. Por su parte, más del 80% de los/as acudientes está de acuerdo con que se les ha invitado a acercarse a la comunidad escolar y más del 70% de ellos/as manifiesta que se ha involucrado más en la comunidad escolar.

Módulo de indagación a fuentes primarias con técnicas cualitativas

En esta sección se presentan algunos de los principales hallazgos¹³ encontrados a partir de la aplicación de entrevistas, grupos focales, cartografías sociales y talleres con niños y niñas de Educación Inicial en diecisiete colegios para la indagación de la línea estratégica *Calidad educativa para todos* y ocho para la de la línea *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*. Estos veinticinco colegios hacen parte de la muestra general de 65 colegios, diseñada para la indagación cuantitativa. Las técnicas cualitativas arriba mencionadas fueron aplicadas a maestros/as, estudiantes de 5°, 9° y 11°, rectores(as), directoras/es locales de educación, acudientes, coordinadores/as, orientadoras, y niños y niñas de transición.

Calidad educativa para todos

Eje 1: Fortalecimiento para la gestión pedagógica. Hay que resaltar que la gestión pedagógica en los colegios cuenta cada vez con mejores procesos, e incluso con más autonomía pues, tengan las IED acompañamiento o no para su fortalecimiento, la revisión de las mallas curriculares y del manual de convivencia, así como los ajustes al PEI, son acciones que se realizan de manera periódica y participativa en la mayoría de los colegios de la ciudad, aunque aún es posible mejorar en una mayor apertura a la participación, según se observa en los relatos de estudiantes y acudientes.

Respecto a los **acompañamientos pedagógicos de la SED**, se puede afirmar que los colegios que más se han beneficiado de esta iniciativa son aquellos que están implementando la Jornada Única o la Jornada Extendida, lo

¹³ El producto No. 1 del contrato 090 de 2019 suscrito entre el IDEP y Juan José Correa expone de manera detallada los resultados de la indagación cualitativa (ver Correa, J., 2019). En dicho producto se resaltan las experiencias, vivencias y voces de los sujetos en los contextos escolares.

cual genera desigualdades en el conjunto de colegios, como lo hicieron notar varios/as maestros/as y directivos/as. No obstante, en la gran mayoría de colegios que han tenido acompañamiento, las personas con quienes se conversó destacaron el profesionalismo de los docentes y profesionales externos, así como su interés en respetar y valorar el trabajo autónomo de los/as maestros/as de los colegios.

Igualmente, en general los convenios que suscriben las IED con entidades externas y universidades, con el apoyo de la SED, resultan bien valorados por las comunidades educativas, pues los procesos que se llevan a cabo permiten el fortalecimiento de procesos y acciones de política educativa para la Media integral, la primera infancia, el aprendizaje de la segunda lengua, entre otros. No obstante, surgieron dos elementos que llaman la atención: el primero es que el reconocimiento de la figura de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP), importantes en el proceso de acompañamiento de la SED para el fortalecimiento de la gestión pedagógica, se limita a los/as rectores/as. El segundo elemento es que hay grandes obstáculos para garantizar la continuidad de los acompañamientos externos, pues los procesos burocráticos (de contratación, específicamente) afectan directamente las dinámicas de los colegios y rompen el trabajo construido entre los pares académicos.

Acercas del **manejo integral de la evaluación**, al igual que con el fortalecimiento de la gestión pedagógica, las comunidades educativas aplican sólidos ejercicios participativos para el uso de los resultados de las pruebas externas e internas, la revisión periódica de los modos de evaluación y la preparación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas, cuenten o no con el acompañamiento externo de la SED. De nuevo, se resalta que los colegios que han contado con un acompañamiento óptimo y continuo por parte de la SED alrededor de estas temáticas, son aquellos que están en la apuesta de la jornada única; pero además se encontró que las mejores

experiencias de acompañamiento pedagógico fueron comentadas por maestras de Educación Inicial.

El uso de los resultados de las evaluaciones, sean internas o externas, es disímil entre los colegios que hicieron parte de la indagación. Hay algunos que de manera sistemática utilizan esos resultados para ajustar sus mallas curriculares o revisar los planes de mejoramiento, mientras que en otros colegios los resultados son fuente de roces o diferencias entre los mismos maestros y frente al sistema educativo en general. Por ejemplo, las Pruebas Saber, que son estandarizadas, generan mucha resistencia entre los/as maestros/as quienes aseguran que son muy negativas pues su diseño no tiene en cuenta las particularidades de los contextos de los colegios públicos, en comparación con los colegios privados, cuestión que puede explicar en parte los bajos resultados de los primeros respecto al conjunto de los segundos. Muchos/as estudiantes, por su parte, aseguraron no sentirse preparados/as suficientemente para afrontar las pruebas estandarizadas, aunque valoran los esfuerzos de sus maestros/as al respecto.

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

Las **competencias lecto-escritoras** de los niños y niñas en los colegios tienen en general buenas valoraciones en los colegios donde, en las conversaciones realizadas con los/as estudiantes es claro que la lectura gusta bastante entre ellos/as. El programa *Leer es Volar* (el cual es distrital e intersectorial) es reconocido por estudiantes y maestros/as, aunque en el ámbito educativo se denomina *Plan de Fortalecimiento de la Lecto-escritura* y está dirigido al grado 3° —respecto a lo cual varios/as maestros/as solicitan la ampliación en la cobertura de este programa específico a todos/as los/as estudiantes del colegio—. Por su parte, en las conversaciones llevadas a cabo con las maestras de Educación Inicial se resaltó que la dotación pedagógica para el

fortalecimiento de la lectura dirigida a este nivel educativo ha sido muy bien recibida tanto por ellas como por las/os niñas/os.

En general, en las diferentes técnicas se reveló que en los colegios existen diversas prácticas autónomas de las comunidades educativas para fortalecer la lectoescritura en los distintos niveles educativos. Es importante además que entre los/as acudientes también se está dando cuenta del gusto de los/as estudiantes por la lectura, y hay casos de un alto involucramiento de la familia en los hábitos de lectura de los/as niños/as y, por ende, en la formación de sus hijos.

No obstante estas valoraciones positivas, uno de los temas más polémicos fue el funcionamiento de las bibliotecas escolares. Los servicios allí prestados no son continuos (muchas veces están cerradas o no disponibles para todos/as los/as estudiantes), hay dificultades en el préstamo de libros y, también muy importante, no hay bibliotecarios/as profesionales encargados de dinamizar estos espacios. Sobre esto último, algunos rectores aseguraron que es problemática la nueva política que potencia la figura de un solo gestor de bibliotecas encargado de acompañar a varios colegios.

En relación a los acompañamientos de la SED para el fortalecimiento de las **competencias matemáticas**, las comunidades educativas destacaron la presencia de los docentes de apoyo —los cuales suelen ser practicantes universitarios— quienes han permitido, por ejemplo, la apertura de nuevas líneas de profundización en matemáticas en el marco de la Media Integral. En la indagación cualitativa se resalta el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, que han facilitado el acercamiento de los/as estudiantes con esta área del conocimiento; por ejemplo, se destaca el uso de plataformas virtuales en bachillerato, y de juegos y otros materiales didácticos en la Primaria y en la Educación Inicial.

Respecto al componente de las competencias ciudadanas para el **uso de las tecnologías digitales**, es importante indicar que el programa Saber Digital es reconocido por los rectores más no por los/as maestros/as, pese a que muchos de ellos han participado en diferentes capacitaciones. De otro lado, con relación a la dotación tecnológica, la mayoría de colegios sí ha recibido equipos por parte de la SED; no obstante, continúan los problemas por la obsolescencia de estos equipos, los requerimientos de mantenimiento y los recurrentes problemas de conectividad, los cuales afectan el desarrollo de las clases y de los proyectos escolares. No obstante estos obstáculos, hay que resaltar el esfuerzo de los colegios para que sus docentes de las distintas áreas y cursos, utilicen cada vez más las TIC para innovar y diversificar sus prácticas pedagógicas; en muchos casos esta innovación también nace de la iniciativa propia de los/as maestros/as. Ello es ampliamente reconocido tanto por estudiantes como por padres y madres de familia.

Respecto a la política para el fortalecimiento de las competencias para el aprendizaje de la **segunda lengua**, se registraron muy buenas valoraciones en los contextos escolares. El acompañamiento externo en escenarios como la Media Integral o las aulas de inmersión fue muy valorado por los/as maestros/as, quienes además han desarrollado buenas experiencias de articulación curricular con los docentes de apoyo; en algunos colegios, inclusive, ya se registran avances en la transversalización del bilingüismo. También es importante el hecho de que la mayoría de estudiantes estén felices con sus profesores de inglés; no obstante, llamó la atención que algunos estudiantes de Secundaria hayan compartido su inconformidad por el hecho de que los mejores maestros de inglés solo estén dando clase en la Media.

Eje 3: Uso del tiempo escolar. El análisis de la categoría de **talento humano** en la Jornada Única también dejó al descubierto algunos problemas relacionados con los constantes cambios en los maestros de apoyo, que en

general son muy apreciados tanto por estudiantes como por los/as maestros/as de las IED; esta situación es muy criticada por las comunidades educativas debido a que se pierden la confianza y los procesos construidos con los profesionales externos, afectando la continuidad. Además de lo anterior, algunos/as maestros/as mencionaron ciertos problemas con el pago de las horas extras por las actividades de apoyo que realizan a contra jornada, lo cual para muchos/as es una buena opción de complemento de su trabajo, sin afectar los procesos de los/as estudiantes.

En lo que tiene que ver con el componente de **infraestructura**, las valoraciones estuvieron divididas entre los colegios que se han sumado a la jornada única y sí se han visto beneficiados con la realización de obras en sus instalaciones (lo que en muchos casos ha permitido que las actividades propias de esta jornada ya se puedan realizar dentro de sus instalaciones, lo cual incide positivamente tanto en el manejo de los recursos financieros como en la garantía de la seguridad de los/as estudiantes), y los colegios que no se han sumado del todo a esta iniciativa pero que igualmente demandan mayores recursos de la administración distrital.

En el caso de los colegios que no cuentan con los escenarios para la realización de las actividades de diferentes centros de interés, algunos/as maestros/as expresaron su preocupación ante los riesgos que toman los/as estudiantes —y la responsabilidad que están asumiendo los docentes directamente— en el traslado hacia otros espacios. De todas maneras, es importante señalar que se registraron varias experiencias positivas con relación al uso de espacios públicos como parques o canchas sintéticas, siendo este uno de los objetivos de la política pública de la ampliación de la jornada escolar y, más aún, del disfrute de la ciudad educadora.

Sobre el funcionamiento del **Programa de Alimentación Escolar** - PAE, la mayoría de maestros/as y directivas señalaron que ha habido importantes mejoras en este servicio. Estas mejoras se describen respecto a la gestión de los operadores de los alimentos, y la variedad en los menús, ambos elementos que han permitido que se reduzca el desperdicio de alimentos. También se destacó, especialmente, que el servicio de comida caliente esté funcionando sin inconvenientes en los colegios rurales. Los/as profesores/as, por su parte, si bien tienen algunos reparos sobre el funcionamiento del PAE, reconocen el esfuerzo institucional para ofrecerles garantías a los estudiantes para que puedan asistir y permanecer en las distintas actividades pedagógicas. No obstante, se recogieron críticas relacionadas con la priorización de los servicios de alimentación en la jornada única por encima de la jornada regular, y el hecho de que en algunos colegios los estudiantes están recibiendo dos refrigerios reforzados en vez de un almuerzo.

Por último, en general el servicio de **transporte escolar** para las actividades extracurriculares recibió buenas valoraciones por parte de las comunidades educativas. Se destacaron elementos como la puntualidad de las rutas y el acompañamiento de los/as monitores y de maestros/as para garantizar la seguridad y el buen funcionamiento del servicio, aunque los/as maestros que tienen esa obligación manifestaron que no se les reconocen las horas extras que destinan a acompañar a los estudiantes fuera del colegio.

Eje 4: Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial. Respecto a la política a favor del fortalecimiento de las **prácticas incluyentes en los entornos escolares**, el tema que más moviliza a las comunidades educativas en, sin duda, la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales – NEE, aunque este no es el foco principal de esta política en el PSE. A las buenas prácticas desarrolladas por las comunidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes en estas condiciones, las cuales van en crecimiento, se suma el acompañamiento de profesionales externos

enviados desde la administración distrital (inclusive a los colegios rurales). Sin embargo, hay un llamado para que desde la SED se aumente considerablemente la cantidad de profesionales de apoyo enviados a los colegios y se agilice su contratación, teniendo en cuenta la alta especialidad que deben tener. Se destacan también los avances en la infraestructura a favor de las poblaciones con movilidad reducida y los avances en el tema de los diagnósticos médicos de estas poblaciones.

Con relación a las estrategias para la **inclusión de otras poblaciones diversas**, es muy importante que las comunidades educativas den cuenta de la reducción de conflictos o de agresiones contra la población LGBTI. Más relevante aún es que ello se ha debido (al decir de maestros/as) a que los estudiantes cada vez son más abiertos de mente y tolerantes, y no necesariamente a intervenciones concretas de la SED o de los colegios. El aumento del respeto hacia los/as estudiantes LGBTI contrasta con el caso de la población afrocolombiana, sobre la cual se siguen presentando casos de prejuicios, bromas y agresiones. Si bien en los colegios se han creado estrategias para incentivar el reconocimiento de las culturas afrocolombianas, lo cierto es que los/as estudiantes afro con quienes se conversó (y por referencia de compañeros/as) prefieren no ser visibilizados para evitar burlas o matoneo.

Un tema emergente y muy reiterado es la presencia de estudiantes venezolanos en los colegios públicos de la ciudad, y por ende la garantía del derecho a la educación. Sin duda es el hallazgo más relevante de este análisis, por los impactos que han tenido en las comunidades educativas que en general aseguraron que ha habido muy buena recepción y convivencia con estos estudiantes, más no con sus padres, con quienes se han presentado algunos conflictos tanto en los colegios como en los barrios aledaños. Además del tema convivencial, los maestros/as hicieron el llamado a la SED para que desarrolle

estrategias que den respuesta a problemas como la baja escolaridad de estos estudiantes y sus necesidades de nivelación.

Si bien en el PSE se establece un énfasis en la atención a la población víctima de la violencia, lo cierto es que en los colegios no se han identificado prácticas diferentes a la garantía del derecho a la educación de estas familias. Las comunidades educativas coincidieron al señalar que todavía hay mucho miedo y mucho riesgo en los entornos escolares, razón por la cual las víctimas prefieren no ser visibilizadas. Las comunidades escolares tampoco han desarrollado iniciativas para evitar una posible revictimización de estas poblaciones.

Con relación al componente para la **atención a la población adulta y en extraedad**, en varios colegios fue muy bien valorada la jornada nocturna, gracias a la oportunidad que les ha dado a muchos/as adultos/as —incluidos varios padres y madres de familia y vecinos de los colegios— de volver a las aulas. Respecto al programa de aceleración “Volver a la Escuela”, los/as maestros/as aseguraron que sigue siendo muy conflictiva la presencia en las aulas de estudiantes en extraedad que han estado desescolarizados.

*Eje 5: Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos. Los diferentes componentes del sistema de formación docente arrojan niveles de avance (y/o de reconocimiento en los colegios) bastante disímiles. En el apoyo a los procesos de **formación para los maestros noveles y normalistas**, por ejemplo, se evidenciaron nulos avances, de acuerdo a lo señalado por los/as maestros/as y directivos/as.*

Con relación a los programas para la **formación avanzada** (apoyos para estudios de posgrado), la mayoría de relatos de los/as maestros/as se centraron en las críticas a la actual administración debido a la reducción en el número de

becas de posgrados para los/as profesores/as y por el aumento en los requisitos necesarios para ser beneficiario de uno de estos apoyos, aunque hay que anotar que un alto número de los/as docentes/as con quienes se conversó ya cuentan con estudios de posgrado, realizados con o sin apoyo de la SED.

Por otra parte, uno de los temas más importantes tratados, en especial con los/as rectores/as, es el impacto de los/as maestros/as posgraduados/as sobre los procesos académicos de sus colegios. La indagación encontró que, así como hay casos de maestros/as que han llegado a sus colegios a liderar procesos pedagógicos, hay otros casos en los que las comunidades educativas se quejan porque no han visto ningún proceso liderado por los maestros/as con estos estudios y de quienes se espera aporten cualificadamente a sus instituciones. Frente a este problema, algunos rectores hacen el llamado a la SED para que revise las estrategias de seguimiento del sistema de formación docente.

En lo relacionado a los **Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD)** las valoraciones no fueron los mejores, ya que la gran mayoría de los maestros aseguraron que no han participado en estos espacios argumentando que no los conocen, que no les interesa o que no les dan permiso para asistir. Algunos maestros criticaron la reducción en la oferta de estos programas, mientras otros aseguraron que es preferible concentrar todos los recursos en los programas de formación avanzada.

Respecto a la categoría de **innovación**, es importante destacar el hecho de que los rectores, a diferencia de los maestros, sí conocen los Centros de Innovación y comparten experiencias muy positivas sobre estos. Además, señalan que se presentan muchos problemas a la hora de convencer a los/as maestros/as para que asistan a actividades ofrecidas en estos centros. En contraposición al bajo reconocimiento de los Centros de Innovación, los/as maestros/as valoran positivamente la realización de los foros educativos locales

y distritales, así como las mesas estamentales, por ser el escenario propicio para el encuentro y el diálogo con otras comunidades educativas.

Finalmente, con relación a la categoría de **reconocimiento**, se destacaron las experiencias de varios colegios en los que los/as profesores/as han recibido reconocimientos tanto de la SED como del IDEP. A propósito del IDEP, algunos/as maestros/as y directivas resaltaron los acompañamientos que esta entidad le ha brindado a los maestros, con el fin de que sistematicen y difundan sus experiencias más innovadoras.

Eje 7: Transiciones efectivas y trayectorias completas. Hay que resaltar que toda la apuesta por fortalecer y diversificar la Educación Media tiene muy buenas valoraciones en los contextos escolares. Con relación a la **diversificación de la oferta de Educación Media** en la IED, tanto docentes como estudiantes de Media resaltaron la pertinencia de esta iniciativa, así como los acompañamientos que han recibido por parte de distintas universidades, los cuales son adecuados y han permitido la ampliación de la oferta académica. La elección de las líneas de profundización también es un proceso valorado en especial por los/as estudiantes, aunque algunos/as solicitaron que constantemente se abran nuevas alternativas, para dar cuenta de su amplio espectro de intereses académicos y profesionales. Se encontró, por otra parte, una alta valoración del profesionalismo de los/as docentes de apoyo, así como de las oportunidades de realización de proyectos de investigación que les permiten fortalecer sus competencias de cara a la educación superior.

Respecto a los **escenarios de exploración por fuera del colegio**, llamó la atención que la gran mayoría de los estudiantes con quienes se conversó hayan señalado que sí conocen las ferias universitarias pero que en este año no los han llevado a ninguna. Ante esta situación, varios de ellos cuestionaron las estrategias de difusión de estas iniciativas, por parte de la SED. Sin embargo,

algunos/as de ellos resaltaron alternativas como la realización de ferias universitarias en otros colegios de sus localidades. En estas conversaciones también se resaltaron las invitaciones que han recibido de parte de algunas universidades para que los visiten y conozcan los programas que ofrecen.

Al conversar acerca de la **orientación socio-ocupacional**, fue evidente que los temas de la orientación vocacional y el fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes se han venido transversalizando en distintos grados, y no solo en el nivel de Educación Media, lo cual es bastante positivo pues prepara mejor a los/as estudiantes. Algunos/as estudiantes de Media, por su parte, cuestionaron el trabajo de los orientadores escolares ya que no sienten que los estén acompañando debidamente ni que estén gestionando su participación en escenarios externos; otros/as cuestionaron la aplicación de encuestas y test como estrategias para orientarlos y señalaron que lo más efectivo es el diálogo abierto con personas que les puedan contar cómo es el mundo universitario, como por ejemplo los/as egresados/as de sus propios colegios, con experiencia como estudiantes de entidades de educación superior. Se resalta, finalmente, que tanto los/as acudientes como algunos/as estudiantes mostraron cierto favoritismo hacia el SENA como la principal opción para estudiar, ya que les ofrece herramientas concretas para desempeñarse en el mundo laboral de manera más inmediata.

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

Eje Promoción. Este eje contiene varios componentes: convivencia escolar (que a su vez trata específicamente de la Cátedra de la paz y del clima escolar), competencias socioemocionales y ciudadanas, participación ciudadana y planes y manual de convivencia.

Respecto a la convivencia escolar, en lo relacionado con la **Cátedra de la paz**, las comunidades educativas dieron cuenta de distintas experiencias

alrededor de la implementación de sus contenidos. En algunos casos, estos contenidos se desarrollan en las áreas de ciencias sociales, ética o religión, y en otros, la transversalización de la cátedra se ha dado a través del trabajo articulado entre distintas áreas o por medio de la gestión de los proyectos escolares.

Por otro lado, hubo relatos de experiencias en las que la apropiación de los contenidos de la cátedra se ha dado a través de las actividades del proyecto Hermes (de manejo y resolución de conflictos, de la Cámara de Comercio de Bogotá), o por medio de talleres que han contado con el acompañamiento de entidades como la Personería Distrital o de algunas organizaciones sociales y comunitarias. Llama la atención, no obstante, que en la mayoría de los colegios solo se estén abordando temáticas relacionadas con la formación en valores o los principios democráticos, mas no sobre situaciones actuales del país relacionadas con la paz, la violencia o la reconciliación.

Sobre el **clima escolar**, vale destacar las diferencias en las vivencias y experiencias de los distintos estamentos (e incluso niveles educativos), en los colegios. Es llamativo que los/as directivos docentes y las/os maestras/os de Educación Inicial y de Primaria tengan una visión más positiva u optimista sobre la convivencia en sí misma, mientras que los/as acudientes, estudiantes y maestros/as de Secundaria y de Media son más críticos al respecto, pues consideran que aún hay muchos casos de agresiones y de hostigamiento entre los distintos miembros de la comunidad educativa. A propósito de los/as estudiantes, es importante el hecho de que varios/as consideren que ni los maestros, ni los coordinadores ni los celadores, suelen intervenir cuando se presentan riñas o situaciones críticas.

Con relación a las causas más comunes de los conflictos que afectan el clima escolar, la investigación evidenció que la infraestructura de los colegios

es un factor determinante, ya que, entre más grande y más populoso es un colegio, más posibilidades hay de que se presenten conflictos o problemas de seguridad; lo contrario sucede con los colegios considerados pequeños y con las instituciones ubicadas en territorios rurales.

Otros elementos mencionados respecto a las afectaciones en el clima escolar, fueron las diferencias entre estudiantes al momento de definir el uso de los espacios comunes —lo cual está relacionado con el punto anterior—, en las que casi siempre están involucrados estudiantes de 5°, la llegada de estudiantes nuevos a quienes acusan de traer malas prácticas relacionadas con el consumo y la venta de sustancias psicoactivas, y los conflictos a raíz de la masiva llegada de estudiantes venezolanos (que en general involucran más a los padres y madres de familia venezolanos que a los mismos estudiantes, aunque se recogieron varios relatos en los cuales están involucrados niños y niñas de Primaria que han maltratado a estos/as nuevos/as compañeros/as). Ante las distintas problemáticas referidas, nuevamente se destacó el proyecto Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá, como el principal órgano para la conciliación y la resolución de conflictos entre la población estudiantil.

En cuanto al **respeto** en las relaciones cotidianas entre las comunidades educativas, el análisis de las voces de los sujetos dejó al descubierto que todavía se presentan muchos casos de irrespeto y malos tratos entre los mismos maestros, y entre los maestros y los directivos docentes, los estudiantes y los acudientes. Es sugestivo el hecho de que, en los distintos conflictos entre estos actores, aún salgan a relucir actitudes machistas, racistas, clasistas y xenófobas entre ciertas personas (en muchos casos, provenientes de maestros/as). No obstante, es importante destacar la aparente reducción en los casos de hostigamiento a la población LGBTI. Se destacan también las relaciones armónicas entre las maestras de Educación Inicial, así como el hecho de que los

padres y las madres de familia consideren que los maestros sí respetan a los estudiantes.

Respecto a las **competencias socioemocionales y ciudadanas**, en líneas generales, su fortalecimiento es un proceso consolidado en el cual participan activamente los/as maestros/as de distintas disciplinas y especialmente los equipos de orientación escolar. En varios colegios el desarrollo de estas competencias está ligado con los procesos a favor del reconocimiento, respeto e inclusión efectiva de actores como estudiantes con orientaciones sexuales diversas y no heteronormativas, migrantes venezolanos/as o personas con necesidades educativas especiales -NEE. Sobre este punto, se destaca la experiencia de un colegio en el centro de Bogotá, el cual ha creado un proyecto escolar para fomentar la integración y el reconocimiento de las familias venezolanas que han llegado al colegio en los últimos años. En otros colegios, la articulación entre los/as maestros/as, los/as coordinadores/as, los/as orientadores/as y los/as educadores/as especiales, ha permitido la transversalización de las competencias a través de espacios como las clases, las direcciones de grupo o los proyectos escolares.

Otro tema que es importante relatar es el llamado que realizaron algunos/as docentes y directivos docentes para que se creen más espacios enfocados en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los/as maestros/as específicamente.

En lo relacionado con las competencias socioemocionales en la población estudiantil, es llamativo que varios/as estudiantes de Educación Media y de básica Secundaria afirmen que les genera mucha frustración situaciones como el no respeto de la libertad de expresión, los pocos espacios de interlocución con los/as maestros/as y los malos resultados académicos; esta última temática, también aplica para los chicos y chicas de 5° de Primaria. En el caso de la

Educación Inicial, es importante que las maestras destaquen la oportunidad que tienen para trabajar el respeto y la tolerancia desde la temprana edad.

Respecto a la **participación**, en cuanto al gobierno escolar como la principal instancia oficial de participación en los contextos escolares, es claro que tiene un amplio reconocimiento entre la comunidad educativa a pesar de que la incidencia de órganos como el consejo estudiantil o el consejo de padres no sea muy alta. En el caso de la personería estudiantil, por ejemplo, si bien algunos/as representantes han desempeñado una buena gestión gracias al acompañamiento de maestros y a la garantía de su autonomía, la mayoría suelen ir perdiendo la incidencia y la motivación que tenían justo después de las elecciones, en el transcurso del año escolar. Es muy relevante que varios/as estudiantes, representantes o no, consideren que en general les falta organizarse más y asumir de una manera más responsable su participación en los asuntos del colegio.

En lo relacionado con la participación cotidiana en espacios como las aulas, el análisis de las experiencias evidenció una tendencia según la cual los estudiantes, a medida que crecen, se vuelven más tímidos y menos participativos en las dinámicas de las clases. También es importante destacar el hecho de que algunos estudiantes consideren que no es posible entablar un diálogo horizontal con sus profesores, a quienes acusan de nunca tomarlos en serio. En el caso de la participación en áreas comunes durante los recreos, llama la atención que algunos colegios ya estén avanzando en estrategias que garanticen el uso compartido de espacios como las canchas o la emisora escolar.

Por último, en lo relacionado con el programa Simulación de las Naciones Unidas - SIMONU, las valoraciones positivas de quienes resaltan la idoneidad de este espacio a la hora de enseñarles a los estudiantes a dialogar y a debatir, contrastan con las valoraciones negativas de quienes criticaron los problemas

logísticos de este proyecto, algunos problemas durante el proceso, así como el criterio de algunos/as profesores/as para elegir a los/as estudiantes que asisten a los encuentros.

Por su parte, si bien la construcción de los **planes de convivencia escolar** sigue siendo un proceso complejo dentro de los colegios, es muy destacable que varios rectores hayan asegurado que en el último año han recibido el acompañamiento, no sólo de la SED, sino también de entes como las Direcciones Locales de Educación, la Fiscalía, e inclusive de la Cámara de Comercio de Bogotá, a través del proyecto Hermes, con el fin de avanzar en la consolidación de estos planes.

En relación al **manual de convivencia**, nuevamente se destaca el hecho de que los colegios realicen ejercicios periódicos (generalmente anuales) para la revisión de este documento, garantizando la presencia de representantes de los distintos estamentos. No obstante, la indagación cualitativa dejó en evidencia distintas valoraciones sobre lo que significa el manual para los diferentes actores en el contexto escolar. En este punto, llama la atención que algunos/as maestros/as critiquen el desconocimiento del manual por parte de los/as estudiantes y de sus acudientes, y además cuestionen la efectividad de los ejercicios para la construcción colectiva de los acuerdos de convivencia, ya que no son tenidos en cuenta en la versión final del manual. Esta crítica fue compartida por algunos estudiantes, quienes además reconocieron que no les interesa conocer el manual.

También es importante destacar las diferencias que se presentan alrededor del reconocimiento del manual, pues mientras unos sectores lo ven como un instrumento sancionatorio, otros lo consideran el marco general para la buena convivencia y el respeto entre la comunidad educativa. Sobre este punto, es llamativo que algunos estudiantes consideren que el manual no tiene la

incidencia esperada ya que no se ven soluciones a los principales problemas de convivencia ni se han reportado avances en temas como el respeto a la libre personalidad.

Acercas del rol del **Comité de Convivencia Escolar**, es importante el hecho de que las comunidades educativas reconozcan la importancia de esta instancia al momento de dar solución a las distintas situaciones que a diario afectan el clima escolar. También es significativo el hecho de que los colegios hayan adaptado la realización de los comités según la cantidad de sedes o el tamaño de la población estudiantil en cada jornada. De todas maneras, entre las comunidades educativas sigue teniendo mucha fuerza la idea de que el Comité de Convivencia es un órgano sancionatorio o punitivo, y no un espacio para la promoción de actividades a favor de la convivencia o la prevención de conflictos.

Eje Prevención. Este eje comprende dos importantes componentes: los entornos escolares (cuyo eje de política es el mejoramiento) y la relación entre los colegios y las familias.

Respecto al **entorno escolar**, sobre el trabajo alrededor de las vivencias y experiencias sobre seguridad/inseguridad de los sujetos en los entornos escolares, se observó que las comunidades cuyos colegios están ubicados en barrios comerciales o residenciales, se sienten más seguras que aquellas cuyas instituciones quedan en barrios rodeados de parques, caños o lotes baldíos, los cuales generan inseguridad y riesgos para las personas. Por lo mismo, los/as participantes de la indagación cualitativa manifestaron diferencias respecto a cómo llegan y salen del colegio, que en la generalidad de los casos es un entorno seguro en su interior. Mientras en los colegios considerados seguros es normal que los/as estudiantes lleguen y salgan del colegio por su cuenta, en los otros

colegios, tanto los/as estudiantes como los/as maestros/as, buscan siempre estar acompañados. En los colegios rurales la sensación de seguridad es generalizada.

Con relación a los riesgos en el entorno escolar, las comunidades identificaron a los ladrones, los habitantes de calle y los vendedores ambulantes (en algunos casos) como los actores que más afectan la tranquilidad de la comunidad educativa. Los “ñeros” son personajes muy nombrados por los/as estudiantes, y son bastante temidos. Además de los atracos y la venta de droga, estos agentes externos son considerados peligrosos por el constante acoso hacia las mujeres ya sean estudiantes, maestras o madres de familia. En algunos casos se mencionó la llegada de familias venezolanas a los entornos como fuente de algunos conflictos, no solo en los barrios sino también dentro de las instituciones. En varios de los casos referidos, no obstante, las comunidades educativas se han articulado con algunos agentes externos y con la Policía, con el fin de desarrollar estrategias de integración o de conciliación que mejoren la convivencia en los entornos.

A propósito del rol de la Policía, las experiencias de las comunidades estuvieron divididas pues, así como hay casos en los que los actores reconocieron que ha aumentado el pie de fuerza en los barrios y que esto ha permitido la reducción de la inseguridad, también hay casos de personas que cuestionaron el poco acompañamiento policial, y la baja efectividad de sus operaciones. De otro lado, llama la atención que se hayan presentado muy pocas experiencias relacionadas con la dimensión virtual del entorno; solo en tres colegios algunos actores (principalmente acudientes) hicieron referencia a campañas para el control de la pornografía, el uso responsable de las redes sociales y el control del *ciberbullying*.

De otro lado, a partir de las cartografías sociales realizadas en algunos colegios, fue posible observar que las personas relacionan la seguridad de un

lugar dentro del colegio con el hecho de que ahí estén acompañados de otros actores, por ejemplo, los salones, las canchas o los patios. Bajo esta misma lógica, los lugares considerados inseguros o peligrosos son aquellos que no tienen mucho tránsito de personas, como los baños, los cuales fueron señalados como el lugar donde ocurren la mayoría de situaciones críticas como las agresiones o la venta y el consumo de sustancias psicoactivas.

Respecto a los espacios del entorno, es positivo el hecho de que algunas personas consideren que los parques o los polideportivos han sido intervenidos y que esto ha traído seguridad al sector. Esta situación, no obstante, no aplica para los colegios del centro de la ciudad en donde los parques barriales son percibidos como lugares de miedo por parte de algunos estudiantes. Es importante señalar que los problemas de seguridad que se viven adentro y afuera del colegio, afectan el sentido de pertenencia de los estudiantes ya que sienten que no pueden apropiarse plenamente de los distintos espacios. Los/as maestros/as, los/as directivos/as y los/as acudientes, en líneas generales, sí tienen un alto sentido de pertenencia a la institución de la que hacen parte.

Finalmente, en lo relacionado con las acciones para el mejoramiento de los entornos, se destaca el trabajo articulado entre las comunidades educativas, los vecinos de los colegios, la Policía, las entidades del Distrito y algunas organizaciones sociales y comunitarias. También es de resaltar que en algunas localidades esté funcionando correctamente la mesa de entornos escolares.

Por otro lado, en el análisis cualitativo sobre las **relaciones entre las familias y los colegios**, se evidenció que la temática que más moviliza a los/as acudientes es la seguridad y la convivencia de los estudiantes al interior y al exterior de las instituciones educativas. De esta manera, es llamativo que aunque se interesen en la convivencia escolar, varios de ellos no demuestren estar interesados conocer el manual de convivencia. Sumado a esto, de acuerdo

con varios relatos de maestros/as, en algunos colegios aún se presentan casos de agresiones y amenazas a los profesores de parte de algunos acudientes. Según lo señalado por algunos docentes, los problemas económicos y laborales de algunos padres de familia no solo afectan su participación y su vínculo con el colegio sino también los procesos académicos y convivenciales de sus hijos. En el estudio también se evidenció que, en los colegios rurales, así como en aquellos que cuentan con poca población, es más fuerte el involucramiento de los acudientes en las dinámicas de la escuela.

Se destaca que la mayoría de los padres y madres de familia quienes participaron en la indagación reconozcan el compromiso de los/as maestros/as, los/as coordinadores/as y los/as orientadores/as en la tarea de educar a sus hijos y de orientarlos para que sean buenas personas. También valoraron las iniciativas que buscan mejorar la convivencia en los colegios, así como el hecho de que siempre se puedan comunicar con los profesores. En algunos colegios, no obstante, hubo acudientes que cuestionaron los pocos espacios de encuentro que tienen con el rector de la institución.

Frente a las estrategias para acercar a los acudientes al colegio, sobresalieron las escuelas de padres y, particularmente, el trabajo realizado por los equipos de orientación, responsables de la realización de estos encuentros. Así como es positivo que las temáticas trabajadas en estas escuelas respondan a los intereses de los padres de familia y a las necesidades del contexto, es negativo que la asistencia a estos espacios no cumpla con las expectativas de las IED.

Eje Transversal: Alianzas educación pública-educación privada. Las únicas experiencias sobre la articulación entre colegios públicos y privados sobre las que se encontró información, se dieron en la localidad de Usaquén. De acuerdo con la directora local de educación de Usaquén, se han realizado

distintas actividades gracias a la cooperación de las comunidades de algunos colegios oficiales y privados, y al acompañamiento de distintos organismos de la administración distrital. Además de ello, la directora local destacó la importancia del trabajo cooperativo de las instituciones integrantes de las mesas estamentales —que se enfocan en el mejoramiento de los entornos escolares— y de los foros educativos locales, a los cuales asisten representantes de los distintos colegios.

Así mismo, se resalta un proyecto de bilingüismo, y un proceso autónomo entre colegios que funciona bajo la lógica del evento de Simulación de las Naciones Unidas - SIMONU. En las demás localidades en las que se realizó la indagación cualitativa —donde pareciera no haber ejercicios de articulación como estos—, algunas comunidades escolares señalaron que los únicos acercamientos con la educación privada se han dado en el acompañamiento pedagógico de algunas universidades a procesos relacionados con la jornada única, lo cual devela un desconocimiento de las acciones para el fortalecimiento de las relaciones entre colegios públicos y colegios privados, aprovechando las experiencias de todas las comunidades escolares.

Módulo de indagación a fuentes externas

En la fase 4 del SISPED se realizó la primera aplicación de este módulo, sobre la base del estudio de un total de catorce (14) documentos de variadas fuentes, elaborados y publicados entre 2016 y 2018, así: siete (7) de estudios del Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, con alcance nacional y regional; cuatro (4) de la Cámara de Comercio de Bogotá y otras fuentes, sobre percepción ciudadana, una de ellas comparada con otras ciudades del país; una (1) del Observatorio de Culturas (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte), una (1) de las fundaciones Colombia Diversa y Sentiido, y una (1) del Comité Distrital de Infancia y Adolescencia (coordinado por la

Secretaría Distrital de Integración Social). Los resultados de este análisis se encuentran en Vargas (2019a), y a continuación se exponen algunos de sus principales hallazgos.

En primera instancia, hay que resaltar que existen varias y buenas fuentes relacionadas con la mayoría de temas abordados en el SISPED, y por ende, con las acciones de política pública educativa para Bogotá. Ello indica un interés general en asuntos relacionados con la educación, por parte de otros sectores que abordan temas relacionados con la cultura y el bienestar social en el país y en la ciudad, lo cual evidencia también el carácter integral e integrador de todos los sectores.

De esta manera, en la revisión documental se encuentran grandes sintonías temáticas y suficiente información para contrastar con los principales esfuerzos de la administración actual respecto a la educación. En general, se resaltan hallazgos referidos a la relación entre la escuela y la familia para fortalecer los procesos de lecto-escritura y de abordaje responsable de las redes sociales; la inmensa potencialidad que tienen en las comunidades en general las bibliotecas escolares —que podrían abrirse más al entorno escolar, como parte de una ciudad educadora, no sólo para los/as estudiantes—; los desafíos de las diferencias socioculturales en una ciudad que recibe tanto migrantes venezolanos como excombatientes de guerrillas y paramilitares en un país en vilo por el posconflicto, y las posibilidades generales de uso, respeto y disfrute de la infraestructura cultural y deportiva en el marco de la ciudad educadora. A manera de ejemplo, a continuación, se exponen algunos de los hallazgos relacionados con los temas arriba referidos.

Acercas de la lectura, que es una de las denominadas competencias del ciudadano del siglo XXI en el Plan Sectorial de Educación, hay que anotar que aunque Bogotá presenta altos índices de alfabetismo y capacidad de lectura (en

número de libros leídos) en comparación con las demás ciudades capitales del país¹⁴, se puede afirmar que es muy bajo el nivel de lectura, y por lo tanto la política de fomento a la lectura y la escritura resulta muy relevante. Otro elemento importante es el cruce entre los hábitos de lectura en niños y niñas de edad escolar, y la injerencia de la familia en dichos hábitos: en Colombia, a los niños y niñas entre 5 y 11 años les gusta que les lean en un 73,5% (aunque Bogotá este porcentaje disminuye a 67,3%, siendo el más bajo en el país), y de ellos/as, quienes prefieren que les lea su mamá corresponden al 66%, los/as que les gusta más que les lea su papá son el 10%, y quienes prefieren a otras personas de su familia para esta práctica, llegan al 12%, de acuerdo con la Encuesta de Consumo Cultural llevada a cabo en 2016 (Vargas, 2019a: 26). Hay que recordar que una de las políticas educativas que puede ser fuerte articuladora de las demás es la denominada alianza familia-escuela.

Sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, resulta relevante la información acerca de la conectividad en Bogotá que, si bien es muy alta respecto a las demás ciudades capitales, presenta amplias brechas de desigualdad al comparar las localidades. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2018 reveló que en Bogotá el 75,7% de los hogares cuentan con acceso a internet, mientras que en el país, apenas el 53,2% de hogares tienen internet; además hay que anotar que en dos años (desde la encuesta de 2016), el porcentaje en Bogotá aumentó seis puntos porcentuales (Ídem: 31). Por su parte, la Encuesta Multipropósito, aplicada en Bogotá y varios municipios de Cundinamarca, arrojó que de los hogares del área urbana encuestados en Bogotá en 2017, el 66,9% tiene acceso a internet; este acceso tiene coberturas desiguales, pues en Teusaquillo el 90,9% de los hogares gozan de internet, mientras que en Usme solo el 43,3% lo tienen. En el área rural, un muy bajo

¹⁴ De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura de 2018, “el promedio de libros leídos al año en Colombia es de 5,1 libros. Entre las ciudades, Bogotá es por poco superada en promedio de libros leídos, sólo por Medellín. La primera tiene un promedio de 6,6 y la segunda, de 6,8 libros” (Vargas, 2019a: 24).

13% de hogares cuentan con este servicio (Ídem). Esta información puede ser indicador importante a tener en cuenta para la implementación de políticas que incentiven el uso de las tecnologías digitales, de manera situada y diferenciada.

Acerca de temas de convivencia, se encontraron importantes fuentes, siendo la principal la Encuesta Bienal de Cultura (2017). Se resaltan aquí dos temas importantes relacionados con la aceptación y respeto de la diversidad.

Un dato importante es que el 54% de encuestados/as de la EBC en 2017 respondió que aceptaría a una persona desmovilizada como vecino/a, lo cual es alto, aunque más bajo que el porcentaje en la misma respuesta brindado en 2015 (62%). Como se señaló en el documento correspondiente al análisis de fuentes externas:

Respecto a esta población, y a la desplazada por la violencia (...) es importante recordar que el actual PSE incluye su abordaje y reconocimiento desde dos perspectivas: dentro de las temáticas a abordar en la Cátedra de la Paz, como parte de los esfuerzos por el reencuentro y la reconciliación en el marco del post-acuerdo para la superación del conflicto; y como énfasis especial en el componente de Atención a Población Diversa y Vulnerable (en el caso de las víctimas del conflicto, es decir, de las personas desplazadas). De esta manera, es muy posible que la atención, reconocimiento y respeto que se brinda a esta población en la ciudad se vea reflejada al interior de las comunidades escolares, por lo que las acciones de visibilización y reconocimiento de sus realidades (independientemente de que se identifiquen víctimas en la matrícula escolar) deben ser intensificadas y adecuadas a la población escolar, para superar los bajos niveles de tolerancia aquí expuestos (Vargas, 2019a: 54-55).

Otro dato para resaltar respecto a la educación de niños y niñas, es que para los/as bogotanos/as la tolerancia y el respeto del/a otro/a, son valores muy importantes: 65% de encuestados/as considera que lo más importante que se debe enseñar a los/as niños/as es la tolerancia y respeto hacia las otras personas; esta respuesta sólo es superada por las personas que consideran que lo más importante para enseñar son los buenos modales (76%) (Ídem: 55).

El segundo tema que aparece con fuerza (no solo en la EBC, sino en otras encuestas) es la percepción/opinión sobre la población de orientaciones sexuales no heteronormativas: en la EBC, el 16,3% de los/as encuestados/as estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación “Las personas gays, lesbianas, bisexuales y transgénero son un peligro para la sociedad”, mientras que poco más de la mitad (52,7%) estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación “A los homosexuales se les debe permitir ser profesores de colegio”, estando el 42,6% en desacuerdo y total desacuerdo con esta aseveración, lo cual revela un muy alto nivel de homofobia en la ciudad. Lo importante aquí es que el grupo de edad correspondiente a los/as estudiantes (13 a 17 años) presentan menos homofobia, pues el 58% se mostró de acuerdo, siendo el segundo porcentaje más alto entre todos los rangos de edad (Ídem: 55-56).

Otra respuesta que revela que los chicos y chicas de entre 13 y 17 años son más respetuosos respecto a las orientaciones sexuales diversas es que mientras el 43% de encuestados/as de la EBC considera que a las personas LGBTI se les debería prohibir que se expresen afectivamente en público, los/as adolescentes consideran esto en un 34%, siendo el porcentaje más bajo, seguido del grupo de entre 18 a 26 años (38%) (Ídem: 56).

Si bien, como se observa, hay varias temáticas compartidas con el PSE, faltan estudios más profundos (y de diversas fuentes y orientaciones) acerca de la jornada única, de los retos diversos y diferenciados en su implementación, y de sus impactos en la formación. Lo mismo ocurre con los impactos de la educación avanzada de las maestras y maestros, tanto en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas como en las dinámicas escolares en general; la apertura de la ciudad productiva a los/as jóvenes que egresan del sistema educativo básico; y la necesidad de consolidar una educación en competencias y/o

capacidades socioemocionales y ciudadanas tanto en la escuela como en la sociedad en general (Ídem: 83-84).

Por último, es necesario resaltar la importancia del módulo en tanto resulta muy prometedor poder hacer comparaciones entre Bogotá y otras ciudades colombianas, y entre las localidades de la ciudad, aunque hay que tener en cuenta en este último caso, que las diferencias socioeconómicas y espaciales al interior de cada localidad son muchas. (Ídem: 84).

Módulo de indagación a informes de gestión SED

Este módulo se alimenta de los reportes oficiales de la Oficina Asesora de Planeación – OAP, de la Secretaría para cada uno de los proyectos de inversión correspondientes a las líneas estratégicas *Calidad Educativa para Todos* y *Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz*. La OAP recibe los reportes de avance de las metas del PSE de las diferentes direcciones de la SED responsables de las dos líneas arriba mencionadas, así: de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Educación Preescolar y Básica, Dirección de Educación Media, Dirección de Ciencias, Tecnologías y Medios Educativos, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas y Dirección de Evaluación de la Educación; y de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional, Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales y Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado.

Antes de mencionar algunos de los hallazgos, es importante indicar que, quizás debido a la naturaleza de los reportes de gestión, algunos de los resultados e indicadores arrojados por la SED no brindan mayores descripciones respecto a

las acciones mismas, sino que ofrecen datos casi exclusivamente cuantitativos, a veces sin mayor contexto o sin explicaciones de índole cualitativa. Por ejemplo, para 2018 no hubo información en los informes de gestión de la SED respecto a la ausencia de datos sobre resultados de las Pruebas Saber 3, 5 y 9, y sólo en conversaciones externas se conoció que las pruebas, para estos niveles, no se habían llevado a cabo. Esto es especialmente relevante, pues los resultados de estas pruebas son una de las principales fuentes de información para dar cuenta de las metas en lo que a calidad educativa se refiere, de acuerdo con lo propuesto en el PSE.

Un indicador importante para el seguimiento de gestión del actual PSE es el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, que tiene metas concretas asociadas: para básica Primaria, la meta es aumentarlo hasta 7,15; en básica Secundaria, hasta 6,70; y en Media hasta 7,52. De acuerdo con el estudio de los informes, ha habido un aumento constante del ISCE en básica Secundaria y en Educación Media, aunque aún no se ha alcanzado la meta. Sin embargo, como también surgió en el estudio de este módulo en la fase anterior, el nivel de Primaria no muestra avances con respecto a 2016, año en el cual llegó a 6,32 (en 2017 el ISCE en básica Primaria fue de 6,22, y en 2018, de 6,23). Los informes de gestión no arrojan hipótesis explicativas sobre estos comportamientos, así como tampoco ofrecen información cualitativa frente a estas metas de evaluación.

Respecto a otra de las acciones de política pública más importantes de la actual administración, actividades del uso del tiempo escolar (jornada extendida), los resultados muestran avances que la SED valora bastante, pues ya se cumplió la meta (35% de colegios en esta modalidad). Sin embargo, respecto a la jornada única, la meta establecida por la SED (30% de matrícula) avanza más lentamente, pues a 2018 se encuentra en 104.347 estudiantes (13,91%).

Hay dos elementos que se deben destacar, de acuerdo con el análisis realizado: en primer lugar, en el informe de la SED, la mayoría de colegios con jornada única son privados con matrícula contratada; y en segundo lugar, la falta de claridad en las diferencias entre jornada única y jornada extendida, en las descripciones que se hacen de una y otra en los informes de gestión. El informe de DeProyectos lo explica:

Los beneficiados de la jornada única hacen parte de 122 colegios distritales, 22 colegios en administración del servicio educativo y 44 colegios privados con matrícula contratada, lo que evidencia que el 35% de la jornada única se ha ubicado en colegios privados o en administración, posiblemente por las limitaciones espaciales para implementar la jornada única en otros colegios del distrito. La información cualitativa reportada en los informes de gestión no permite diferenciar de manera clara y contundente una y otra estrategia, cuyas bases conceptuales y metodológicas son bastante similares. En los dos casos, los estudiantes beneficiados asisten a procesos formativos (centros de interés, expediciones pedagógicas, escuelas de formación integral, estrategias propias de los colegios desarrollados por docentes, etc.) producto de la reorganización escolar que destina horas adicionales al deporte, el arte, la ciencia y la tecnología, para el mejoramiento de saberes y competencias para la vida (DeProyectos, 2019a).

Ahora bien, en cuanto a las acciones de la línea EERRP, la información publicada se centra, sobre todo, en dar cuenta de la activación de los Observatorios de Convivencia, el establecimiento de protocolos interinstitucionales de atención, la ejecución de los planes de convivencia y la cátedra de la paz. Para 2018, los niveles de cumplimiento de la implementación de esta cátedra y de la actualización y ajuste de los planes de convivencia se encontraron en 72%, es decir 261 colegios acompañados para cumplir tales objetivos. Hay que resaltar aquí una inquietud de la investigadora de DeProyectos para este módulo:

Resulta particular que en los informes de gestión de 2018 no haya reporte alguno sobre los resultados de la última implementación de la Encuesta de

Clima Escolar realizada en el segundo semestre de 2017, y mediante la cual se mide el Índice de Ciudadanía y Convivencia, meta de resultado del Plan de desarrollo Bogotá mejor para todos (DeProyectos, 2019a).

Es importante cerrar este apartado resaltando que este este módulo es importante pues expone la voz oficial de la SED respecto a los avances de las acciones de política pública educativa sobre las que se pregunta a los sujetos en los contextos escolares a través de la consulta a fuentes Primarias; esto implica, más que una validación, un diálogo entre voces diferentes respecto a unas acciones concretas. En este apartado se exponen algunas de las conclusiones más relevantes de esta pesquisa, que se puede consultar en DeProyectos (2019a).

Parte III. Dimensión analítica del SISPED. Resultados principales de la triangulación de información entre módulos, fase 4

Este capítulo expone los hallazgos más relevantes de las vivencias y las experiencias de los sujetos indagados en los colegios, aprovechando las posibilidades de la triangulación de métodos y técnicas de investigación¹⁵. Esta triangulación es importante, pues ninguna técnica se sobrepone en importancia a otra, y son igualmente valiosas las experiencias de estudiantes de todas las edades, docentes, directivos(as) docentes, directoras locales de educación y orientadoras. Por esta razón, al cruzar todos estos resultados, es posible hallar encuentros y desencuentros tanto entre los sujetos como entre las miradas cuantitativa como cualitativa de las temáticas abordadas.

¹⁵ El capítulo está basado en las conclusiones de los documentos correspondientes al producto No. 2 de los analistas Lorena Sofía Correa (2019a) y Juan José Correa (2019a), en los que se expone el análisis triangulado de todas las categorías. Estos productos, en su totalidad, hacen parte de los anexos del presente documento.

A continuación se presenta la triangulación de la información arrojada por las diferentes técnicas de investigación de la consulta a las fuentes Primarias (encuestas, grupos focales, entrevistas, entre otras), para cada categoría de las dos líneas estratégicas.

Calidad educativa para todos en los contextos escolares

Eje 1. Fortalecimiento de la gestión pedagógica

Ajuste curricular y del PEI. La indagación de fuentes Primarias arrojó que la mayoría de las comunidades educativas realizan periódicamente ejercicios autónomos y participativos relacionados con el ajuste del PEI, del manual de convivencia y de los planes de estudio, tengan o no acompañamiento de la SED. Los ejercicios participativos involucran a todos los estamentos, sedes y jornadas académicas de las IED, lo cual resulta muy importante.

Aunque es importante la autonomía que han tenido los colegios para abordar sus procesos de fortalecimiento pedagógico y de la gestión, aún es claro en los colegios que los acompañamientos pedagógicos de la SED están más dirigidos a los colegios que están implementando la jornada única o la jornada extendida, lo cual genera críticas entre los/as maestros/as especialmente. Resulta relevante aquí que más de la mitad de los/as docentes haya señalado que no han recibido acompañamiento ni orientaciones por parte de la administración distrital. Hay que anotar, no obstante, que los/as coordinadores/as parecen tener mayor información, por lo que el problema puede estar en los procesos comunicativos dentro de los colegios y en una débil focalización de los acompañamientos; por ejemplo, en las conversaciones llevadas a cabo sólo los rectores hicieron referencia a la estrategia de los Pares de Acompañamiento Pedagógico - PAP.

Con todo, hay que destacar que la gran mayoría de los/as maestros/as que sí han recibido apoyo de la SED estén reconociendo las habilidades y el profesionalismo de los docentes externos; así como la pertinencia y adecuación de los convenios que se han suscrito con universidades para el apoyo específico respecto a la Media integral y la Educación Inicial. Sobre esta base, es comprensible la alta inconformidad respecto a los problemas contractuales que impiden la presencia continua y oportuna de los/as maestros y profesionales de apoyo. Un llamado importante realizado por los/as maestros/as, como forma de garantizar mayor continuidad, es que la SED debería apoyarse en los/as mismos/as docentes beneficiarios/as de los apoyos para cursar programas de educación avanzada y/o permanente, pues tienen mayor conexión con los colegios y no requieren de modalidades externas de contratación.

Con relación a la curricularización de los saberes esenciales para la vida, si bien los resultados de las encuestas son positivos, en el análisis de los relatos se evidenció que la curricularización no siempre asegura una real incidencia en las prácticas de aula. Esto es evidente especialmente respecto al saber investigar y el saber crear, que fueron, en todos los niveles educativos, los que menos señalaron los/as estudiantes como parte de su formación. Sin embargo, es altamente significativo que los estudiantes consideren que en el colegio les fortalecen saberes como la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el autocuidado y el reconocimiento de las diferencias.

Acompañamiento pedagógico en la Jornada Única. Tanto en la indagación cuantitativa como en la cualitativa, es evidente la satisfacción de los sujetos escolares con el acompañamiento pedagógico brindado por la SED para la implementación de la jornada única o la jornada extendida, que se centra en la armonización del PEI de cara a la ampliación de la jornada, y en la curricularización de ambientes de aprendizaje innovadores. La calidad del

acompañamiento brindado tanto por universidades como por profesionales de apoyo es altamente reconocida por los/as maestros/as y directivos/as.

También resulta importante que la mayoría de los/as profesores/as y de coordinadores/as considere que la jornada única ha significado cambios positivos en el currículo del colegio, aunque de manera correspondiente es necesario continuar con las indagaciones que permitan explicar por qué hay un sector de maestros/as quienes no consideran esto.

La mayoría de los estudiantes de todos los niveles educativos está a gusto con las clases y espacios ofrecidos en el marco de la ampliación de su jornada escolar, así como con los conocimientos que han incorporado en las distintas actividades extracurriculares de tipo deportivo, artístico o cultural. En lo que concierne a los estudiantes de Educación Media, es importante que dos de cada tres de ellos esté a gusto con la oferta académica y con los contenidos de la Media Integral. En este sector estudiantil también hubo un reconocimiento a la gestión de los docentes externos, así como a la posibilidad de ocupar mejor su tiempo libre mientras aprenden temáticas que son de su interés. En relación con esta alta valoración, es importante el llamado que hicieron algunos estudiantes de básica Secundaria para que ellos también tengan acceso a estos programas de profundización.

Manejo integral de la evaluación. Resulta positivo el hecho de que las comunidades educativas cada vez tengan más posicionados los procesos dirigidos a utilizar pedagógicamente los resultados de las pruebas internas y externas, la revisión periódica de los modos de evaluación y la preparación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

En lo relacionado con el uso de los resultados de las evaluaciones, tanto en las encuestas como en las entrevistas quedó claro que, mientras los directivos

docentes utilizan esta información para ajustar el PEI o los planes de mejoramiento, los maestros la usan para ajustar la didáctica y los contenidos de las asignaturas. En el caso de las evaluaciones internas es destacable encontrar colegios que estén usando la tecnología para que los/as estudiantes puedan realizar las pruebas desde sus casas (por ejemplo, por la plataforma SAGE).

Ahora bien, las pruebas estandarizadas siguen siendo un tema que divide las opiniones de los/as docentes, pues hay quienes consideran que son muy útiles tanto para medir los aprendizajes de los estudiantes como para implementar mejoras en la pedagogía y la didáctica, mientras hay quienes señalan que las evaluaciones reproducen la desigualdad social del sistema educativo y no tienen en cuenta las particularidades de los colegios públicos en comparación con los privados (e incluso entre colegios públicos de disímil condición socioeconómica de sus estudiantes). Un elemento emergente muy importante aquí es el impacto del ingreso de la población venezolana al sistema público educativo, puesto que no hay mecanismos claros de nivelación y, según varios/as maestros/as, ello puede incidir en bajos resultados generales en las IED. La aceptación de las pruebas estandarizadas es mayor en los/as maestros de Educación Inicial y Primaria, y menor en los de Secundaria y Media. De todas maneras, es destacable el hecho de que los maestros sean conscientes de la importancia de las pruebas y, en ese sentido, se esmeren por mejorar la formación de sus estudiantes, así no estén de acuerdo con la estructura de estas evaluaciones.

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

Lecto-Escritura. En términos generales las comunidades educativas reconocen la importancia y el valor que tiene el *Plan de Fortalecimiento de la Lecto-escritura* (parte del programa intersectorial *Leer es Volar*), gracias a la

articulación con los procesos pedagógicos y curriculares, la pertinencia del programa con relación a las necesidades y los intereses de las IE, al mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER y al gusto que los/as estudiantes han adquirido por la lectura. Sin embargo, algunos/as maestros/as sugieren que las acciones de fortalecimiento de la lectura se amplíen a todos los niveles educativos en los colegios.

En la encuesta llama la atención de manera especial que la pregunta sobre el uso de la biblioteca, fue la que menor porcentaje de respuesta positiva tuvo por parte de los estudiantes de los tres niveles educativos, lo cual contribuye a explicar los relatos que dan cuenta de las barreras de acceso porque la biblioteca está cerrada, existen dificultades para el préstamo de los libros, o el inventario de la biblioteca no es suficiente o del agrado de los estudiantes. Por parte de los/as docentes, además de compartir las críticas antes mencionadas de los/as estudiantes, sólo el 18,8% de ellos/as afirma que *siempre* trabaja con sus estudiantes usando la biblioteca escolar y el 32,4% menciona que *casi siempre* lo hace, lo que también podría redundar en el bajo uso de la biblioteca manifestado por parte de los estudiantes.

Por otro lado, aunque en las conversaciones con los/as acudientes, ellos/as manifiestan una valoración muy positiva respecto al fortalecimiento escolar de la lectura, desde el análisis cuantitativo lo que se encontró es que un poco más de la mitad de los acudientes (53,8%) no conoce el programa *Leer es Volar*.

Competencias matemáticas. En el análisis cualitativo se observaron relatos que manifiestan la aplicación de distintas didácticas y metodologías innovadoras por parte de los/as docentes en todos los niveles educativos, que buscan dinamizar la manera como son enseñadas las matemáticas. Esto se corresponde con los relatos de los/as estudiantes, quienes reconocen los

esfuerzos de sus maestros/as para acercarlos a las matemáticas, aunque no tanto con las respuestas de los mismos docentes en la encuesta, pues alrededor del 60% de los/as docentes de otras áreas manifestó realizar ejercicios de matemáticas, y el 40% de los/as coordinadores/as manifestó lo mismo. Las maestras de Educación Inicial también evidencian experiencias positivas y dan cuenta del desarrollo de innovadoras estrategias para estimular el pensamiento lógico matemático en los niños y niñas de Educación Inicial.

La encuesta a estudiantes reveló que la vivencia en general de los/as estudiantes de básica Primaria es bastante positiva, pues afirman en altos porcentajes que les gustan las matemáticas. En el caso de los estudiantes de Secundaria y Media, el uso de las matemáticas dentro (en otras materias) y fuera del colegio es alto, aunque sólo alrededor de la mitad de los/as de 11° está de acuerdo con que le gustan las matemáticas.

Hay que resaltar, por último, que el 77,3% de los/as acudientes considera que desde el 2018 el estudiante ha mejorado sus habilidades matemáticas.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales. La indagación arrojó que el 72,2% de los/as docentes manifiesta que hace uso de las TIC en su práctica educativa, mientras que los/as coordinadores/as manifiestan eso mismo en un 63%. En los relatos de maestros/as y coordinadores/as se corrobora este alto uso de las TIC. La concordancia entre lo hallado por la encuesta y por las técnicas cualitativas en el sector docente no se encuentra entre los resultados de la indagación en los/as estudiantes (o al menos no tan claramente). En el análisis cuantitativo menos de la mitad de los estudiantes de 9° y 11° manifiesta que se haga uso de los computadores en otras materias diferentes a informática, mientras que los relatos surgidos en los diferentes grupos focales muestran a los/as estudiantes satisfechos con las innovaciones pedagógicas que hacen sus docentes en general frente al uso de las TIC.

En el análisis cuantitativo los acudientes expresan que los estudiantes sí están haciendo uso de herramientas virtuales como internet y redes sociales para fines académicos, mientras en sus relatos reconocen que los/as maestros/as de sus hijos/as están usando estos recursos para dinamizar sus prácticas pedagógicas. Es muy importante resaltar que los/as acudientes mencionan que el uso de las TIC les permite involucrarse en el proceso formativo de sus hijos, porque los obliga a estar pendientes del uso que hacen de estas herramientas.

Sin embargo, hay varias dificultades que manifiestan docentes y estudiantes para el uso efectivo de las herramientas tecnológicas, a pesar de que la dotación en los colegios sea buena. Algunos/as profesores/as ven estas herramientas como la posibilidad de diversificar sus estrategias pedagógicas y mejorar o ampliar los medios para los ejercicios evaluativos, entrega de tareas y consolidación de redes con los/as acudientes; mientras que otros/as ven muchas dificultades para el uso de los mismos como mal estado de los equipos, obsolescencia o insuficiencia de los mismos, falta de internet o de conocimiento para su uso o *software* desactualizado y fallas constantes en la conexión a internet.

Segunda lengua. El análisis cualitativo destaca dos conclusiones centrales: la primera es que en términos generales el Plan Distrital de Segunda Lengua ha beneficiado principalmente a los estudiantes de Media, pues se concentra en mejorar los resultados de las Pruebas SABER; la segunda es que las aulas de inmersión han resultado ser una estrategia exitosa.

Los estudiantes de 11° son quienes tienen una mayor intensidad horaria con miras a mejorar esta competencia para prepararlos para las Pruebas SABER y están satisfechos con la enseñanza que reciben del idioma inglés, reconocen además el esfuerzo de los/as docentes, el material pedagógico y el uso de las

herramientas TIC, lo que los hace sentirse preparados no sólo para enfrentar SABER 11° sino para iniciar su vida universitaria y/o laboral. En este sentido, también los/as docentes afirman que se ha dado un esfuerzo institucional por mejorar la formación de los estudiantes de Educación Media en inglés y que ha sido la única área que ha tenido mejoras sustanciales en las pruebas. Sin embargo, lo que manifiestan los estudiantes de 9° es que la apuesta institucional está enfocada en el nivel de Media.

En cuanto a las aulas de inmersión, en las conversaciones aparecen como un aspecto positivo, pues son un espacio que le permite a los estudiantes practicar con personas angloparlantes; y el mejoramiento del aprendizaje y la apropiación del idioma ha sido notorio, según estudiantes y docentes; mientras que en el análisis cuantitativo este aspecto tuvo una valoración negativa por parte de los estudiantes, pues el 28% de los de 9° manifestó hacer uso de ellas, mientras que lo mismo dijo el 31% de los estudiantes de 11°, pero además, alrededor del 13% de los estudiantes expresaron no tener ese recurso.

Eje 3. Uso del tiempo escolar

Recurso humano para la extensión de la jornada escolar. Uno de los hallazgos más positivos, evidenciado tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo, es que la gran mayoría de docentes, coordinadores/as, acudientes y estudiantes valoran positivamente la gestión de los/as docentes externos/as que dinamizan distintas actividades en el marco de la jornada única o la jornada extendida. En el caso particular de los/as estudiantes de Media es interesante que estén a gusto con estos docentes externos, así en algunas ocasiones no hayan podido elegir un curso de profundización que se ajustara a sus intereses.

Por otra parte, hay que resaltar que una de las críticas más frecuentes sobre el recurso humano para la implementación de estas jornadas, es la

recurrencia de obstáculos contractuales, que interrumpen o finalizan el trabajo de docentes de apoyo, afectando seriamente los procesos educativos; es muy llamativo que esta queja sea elevada no sólo por los/as docentes y directivas, sino también por los/as estudiantes.

Es relevante que hubo profesores/as quienes señalaron que la llegada de docentes externos ha significado un apoyo y un respiro en sus labores diarias. Sobre este punto, llama la atención que más de la mitad de los coordinadores, y la mitad de los profesores, hayan señalado que la jornada única ha significado un aumento en su carga laboral. No obstante, mientras la mayoría de maestros están contentos con el número de horas que trabaja, la mitad de los coordinadores no lo está; esto podría estar evidenciando una desmejora en las condiciones laborales de los/as coordinadores (y un desequilibrio laboral) a partir de la puesta en marcha de la ampliación de la jornada en sus colegios.

Infraestructura. Sobre este componente central en la apuesta por la jornada única, las valoraciones dentro de las comunidades educativas estuvieron divididas entre los/as estudiantes y los/as maestros/as. Los/as primeros/as manifiestan en un alto porcentaje gran satisfacción con las instalaciones de su colegio, mientras que los/as segundos/as (principalmente de básica Primaria) reconocen que aún hay mucho trabajo por hacer, pese a que en el último año se han registrado importantes avances en el mejoramiento y/o ampliación de infraestructura. La división en las opiniones sobre la infraestructura también se dio entre las comunidades de los colegios que se han sumado a la jornada única y se han visto beneficiadas con la realización de obras en sus instalaciones, y las comunidades que no se han sumado del todo a esta iniciativa pero que igualmente demandan mayores recursos de la alcaldía.

En los colegios que se han beneficiado con las obras de la SED, sus comunidades destacaron la posibilidad que han tenido de realizar actividades

de sus centros de interés dentro de la misma institución, lo cual garantiza la seguridad de los/as estudiantes. En los colegios que están en jornada única pero todavía tiene problemas por la falta de espacios, algunas comunidades educativas (en especial los/as docentes y los/as estudiantes de 9°) se quejaron por el hecho de que los mejores salones estén siendo priorizados o cedidos a las actividades extracurriculares de la Media Integral o de Educación Inicial.

De otro lado, resulta muy positivo que la gran mayoría de los estudiantes de Primaria, Secundaria y Media estén a gusto y cómodos con las instalaciones de su colegio, así como con su dotación; esta satisfacción explica, hasta cierto punto, que un poco más de la mitad de los estudiantes de 9° y 5° hayan señalado que les gusta pasar más tiempo en el colegio. También son importantes las experiencias positivas de muchos colegios con relación al uso de espacios públicos como parques o canchas sintéticas, en el marco de las actividades de la jornada única y la jornada extendida, siendo este uno de los objetivos de la política pública de la ampliación de la jornada escolar y, más aún, del disfrute de la ciudad educadora.

Servicios para la implementación de la Jornada Única. Sobre esta categoría, desde los resultados de las encuestas, se destaca que sólo la mitad de los/as profesores/as y una tercera parte de los/as coordinadores/as consideran que la comida que les ofrecen a los/as estudiantes no es adecuada. Ello contrasta con las respuestas de los/as estudiantes, quienes son los directamente beneficiados/as, pues aproximadamente dos de cada tres están a gusto con la comida que reciben. En lo relacionado con el funcionamiento del Programa de Alimentación Escolar - PAE, muchos sujetos educativos reconocieron que en el último año ha habido mejoras en el servicio, en particular respecto a la gestión de los operadores de los alimentos y a una mayor variedad en los menús, lo cual incide en la reducción en el desperdicio de alimentos.

Los/as docentes, específicamente, si bien tienen algunos reparos sobre el funcionamiento del PAE (como que hay una clara priorización de los servicios del PAE en la jornada única en detrimento de las demás, y que en algunas instituciones los estudiantes estén recibiendo dos refrigerios en vez de un almuerzo), valoran de manera positiva el esfuerzo institucional encaminado a garantizar que los estudiantes asistan y permanezcan en las distintas actividades extracurriculares.

Con relación al servicio de transporte escolar para las actividades extracurriculares, es importante señalar que la mayoría de los/as estudiantes lo calificaron positivamente. Algunos/as de ellos, al igual que un grupo de acudientes, reconocieron que ha habido una mejora en la puntualidad de las rutas y en la gestión de los monitores. Sin embargo, llama la atención que un poco más de la mitad de los/as docentes y los/as coordinadores/as consideren que este servicio no es adecuado.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

Atención a población diversa y vulnerable. Las estrategias de educación diferencial están fuertemente enfocadas en la población con necesidades educativas especiales - NEE o con diferentes grados de discapacidad, y esto es muy evidente tanto en los hallazgos del análisis cuantitativo como cualitativo. Hay que resaltar que en el actual PSE el énfasis se presenta en la población víctima del conflicto que, al contrario, es una de las menos reconocidas en los contextos escolares.

En el análisis cualitativo se valoran ciertos aspectos del acompañamiento y de la política de educación inclusiva, pero se presentan críticas frente a otros. Dentro de lo positivo se encuentra que hay acompañamiento pedagógico efectivo por parte de la SED en lo que respecta a

los profesionales especializados para tratar a los estudiantes con NEE o docentes de apoyo, mejoras en la infraestructura para garantizar la accesibilidad dentro del colegio y la dotación pedagógica. También se ha valorado positivamente la relación entre los docentes del colegio y los docentes de apoyo, quienes siempre son muy bien recibidos, dada su experticia en el tratamiento de estos/as estudiantes.

Sin embargo, surgieron preocupaciones respecto a la falta de capacitación que tienen los maestros para tratar a este tipo de población dentro del contexto escolar, aunada a la insuficiencia de los profesionales de apoyo, pues no alcanzan a cubrir a todos/as los/as estudiantes con NEE ni todos los colegios. A esta insuficiencia en general se suma la dificultad para que esos docentes de apoyo sean contratados oportunamente y, en algunos casos, la alta rotación que tienen entre las IE, lo que dificulta avanzar en los procesos estos/as estudiantes.

El interés de la generalidad de los/as docentes y coordinadores/as en apoyar a estos estudiantes es muy claro: el 72% de los/as primeros/as y el 86% de los/as segundos/as manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con sus estudiantes con discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales, lo que confirma el fuerte enfoque que tienen tanto en la SED como en los colegios en la atención diferencial a este tipo de población.

Frente a las estrategias de educación diferencial para víctimas de desplazamiento forzado, el análisis cualitativo indica que al parecer la comunidad educativa no sabe a ciencia cierta si en su colegio tienen este tipo de población. Es posible que esto se deba a que esa condición reviste cierta sensibilidad y el que sea de conocimiento público en el colegio pueda hacer que el/la estudiante sea revictimizado/a; también puede deberse a que las familias decidan no reportar esta condición por vergüenza o miedo.

El análisis cuantitativo arrojó que cerca del 50% de los/as docentes manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado y el 15% manifestó desconocer si existía este tipo de población en el colegio. Los/as coordinadores/as manifiestan en 15,8 puntos porcentuales más que los docentes, que el colegio ha implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado. Cerca de la mitad de los/as estudiantes de 9° y 11° desconocen si hay acompañamiento por parte del psicólogo y/u otros profesionales a los estudiantes que han sido víctimas de desplazamiento forzado.

Frente al reconocimiento y respeto de las diferencias, en la indagación cualitativa se observa una gran apertura al reconocimiento y respeto de las orientaciones sexuales diversas, sobre todo por parte de los/as estudiantes. En la encuesta diligenciada por estudiantes de 9° y 11°, ambos grupos manifestaron en porcentajes bastante altos estar de acuerdo con que en el colegio se puede vivir abierta y libremente la orientación sexual, sin prejuicios o burlas de compañeros o profesores. Por otra parte, se indagó a estos estudiantes por la expresión de su creencia religiosa sin sentirse rechazados, y en los dos niveles se mostró una vivencia ampliamente positiva de parte de los estudiantes. El caso del respeto a grupos étnicos, la indagación cualitativa arrojó que en la cotidianidad de los contextos escolares aún se presenta discriminación por este tema, particularmente hacia los afrocolombianos.

Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extra edad. En este tema se observa que el programa *Volver a la Escuela* está en funcionamiento y es valorado positivamente como política, aunque los/as maestros/as manifiestan problemas con su implementación, ya que el reingreso de los estudiantes que llevan por fuera del sistema escolar mucho tiempo, es

difícil tanto para el grupo de estudiantes en general como para los/as docentes, pues según estos últimos, los estudiantes en extra edad fomentan la indisciplina o la violencia en los demás alumnos. Desde el análisis cuantitativo el 53,3% de los/as docentes y el 65,7% de los/as coordinadores/as respondió afirmativamente que habían implementado estrategias de educación diferencial con esta población.

Quizás el hallazgo más relevante que resultó del análisis cualitativo fue la masiva presencia de estudiantes venezolanos en los colegios y cómo frente a esta situación, se han ideado estrategias para incluirlos dentro del sistema educativo y nivelarlos. Se destaca cómo la SED ha hecho un esfuerzo para garantizar el derecho a la educación a esta población. Sin embargo, hay que anotar que varios/as estudiantes venezolanos relataron ser víctimas de matoneo por parte de sus compañeros/as, en especial en básica Primaria. También se encontraron relatos acerca de conflictos con los/as acudientes venezolanos/as tanto en los colegios como en los barrios, con otros padres y madres de familia colombianos y con personal del colegio.

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

Formación inicial. En el módulo cualitativo no se halló información acerca de los procesos de formación inicial dirigidos exclusivamente a los maestros nóveles o a los normalistas, y llamó la atención el desconocimiento generalizado de las comunidades educativas sobre la situación de estos docentes. Así mismo, es interesante el hecho de que varios rectores hayan manifestado no saber cuáles de sus profesores son normalistas.

Formación avanzada. Tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo quedó manifiesta la inconformidad de docentes y de

coordinadores/as por la reducción en el número de apoyos para estudios posgraduales y por el aumento en los requisitos para ser beneficiario de un apoyo. Así mismo, en relación con las causas por las cuales los/as profesores/as o los/as coordinadores/as no han finalizado o no han un iniciado un posgrado, algunos/as señalaron que ha sido por temas familiares o personales (como la maternidad en el caso de las maestras), otros porque no han tenido el apoyo suficiente de la SED o porque no cuentan con el tiempo suficiente para asumir una responsabilidad de ese tipo (principalmente en el caso de los/as coordinadores/as). Entre quienes ya han finalizado sus estudios, se destaca que muchas sean mujeres; así mismo, es importante que cada vez haya más profesores con doctorado. Algunos/as de quienes ya finalizaron su programa de formación avanzada, compartieron su inconformidad por los problemas con los que se han encontrado al momento de solicitar los respectivos ascensos, cuestión que en algunos casos es el incentivo para buscar el respectivo apoyo de la SED.

También es muy importante señalar que en las conversaciones con rectores/as y maestros/as las opiniones estuvieron divididas frente a la incidencia sobre los procesos académicos de los colegios por parte de los/as maestros/as que han realizado un posgrado: así como hay casos en que se reconoce que hay profesores/as que efectivamente están liderando procesos pedagógicos con sus comunidades, también hay casos en los que algunos directivos/as docentes se quejaron porque no han visto mayor incidencia sobre los procesos académicos, frente a lo cual algunos rectores hicieron el llamado a la SED para que sean revisadas las estrategias de seguimiento a quienes han recibido apoyo para realizar un programa de formación avanzada.

Formación permanente. En la lectura cruzada de los informes cualitativo y cuantitativo quedó en evidencia que muy pocos maestros y coordinadores conocen y/o han realizado durante el último año, alguno de los Programas de

Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofrecidos por la administración distrital. También es alto el porcentaje de profesores que aseguran que no les interesan estos programas, ya que prefieren concentrar todos los recursos y el tiempo disponible en la realización de un programa de formación avanzada; al fin y al cabo, aseguran, los posgrados sí les son útiles para ascender en el escalafón docente. Hubo también casos de docentes que señalaron que sí les interesan estos programas pero que es muy difícil que en el colegio les den permiso para asistir a actividades por fuera de la institución.

Entre los maestros y los coordinadores que sí han cursado un PFPD, todos señalaron que estos han sido muy útiles para su formación, por lo cual, quizás, llamaron la atención sobre el hecho de que en el último año se haya reducido la cantidad de estos programas. En general, entre la oferta de formación permanente, las diplomados y los cursos son la opción más tomada por los/as profesores/as y la que menos, son las pasantías nacionales e internacionales. Con relación a los problemas de difusión de estas iniciativas, es destacable el hecho de que varios de los/as maestros/as que han asistido a estas convocatorias hayan señalado que constantemente reciben en sus correos invitaciones por parte de la SED.

Innovación. En lo relacionado a la participación de los profesores en redes o colectivos de maestros, en el informe cuantitativo se estableció que, aproximadamente, dos de cada tres maestros/as hacen parte de una red. Entre quienes sí han hecho parte de estos colectivos, más o menos la mitad señaló que le han sido útiles para incentivar la reflexión y el intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas de aula. Con relación a los Centros de Innovación, llamó la atención que en la indagación cualitativa las únicas referencias a estos espacios —muy positivas, por cierto— hayan sido hechas por rectores y no por docentes. Al referirse a estos centros, los/as rectores/as afirmaron que hay problemas para incentivar a los/as profesores/as para que

asistan a espacios en tiempos diferentes a los de su jornada laboral. Los/as maestros/as, por su parte, refieren como los principales espacios para el encuentro y el intercambio de saberes entre los maestros y las comunidades educativas en general, los foros educativos locales y distritales, y las mesas estamentales que se llevan a cabo en las localidades.

Reconocimiento. En esta categoría fueron destacadas algunas experiencias significativas de maestros/as que han recibido reconocimientos por sus proyectos o iniciativas innovadoras, por parte de la SED, del IDEP o de otros organismos o entidades. Con relación al rol del IDEP como entidad especializada en el acompañamiento a los profesores, se destacó el apoyo que esta entidad les ha brindado a los/as maestros/as investigadores/as e innovadores/as, con el fin de que cuenten con más herramientas para sistematizar y difundir sus experiencias. Respecto a los reconocimientos de la SED, se mencionó la participación de maestros/as en los foros locales y distritales. Por último, es necesario señalar que no se registró ninguna experiencia o referencia relacionada con los programas de bienestar docente impulsados por el sector educativo.

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas

Diversificación de la oferta de Educación Media en las IE. Desde el análisis cualitativo se observa que los colegios en general, se movilizan con muy buena disposición para implementar la política de Media Integral, muy en línea con lo que establece la SED. Es clara para docentes como para directivos docentes la importancia de esta política, ya que redunda concretamente en los resultados de las Pruebas SABER, que son la puerta de entrada a la educación universitaria.

En los cursos de profundización, las IE tratan de ofrecer cierta variedad en las áreas y en las temáticas, con el fin de que los estudiantes puedan elegir el que más se ajuste a sus intereses y necesidades, particularidades del contexto del colegio o las necesidades del mercado laboral actual. Sin embargo, algunos/as estudiantes de Media reclaman un mayor espectro de líneas de profundización, pues en algunos colegios resultan bastante reducidas o no son novedosas.

El tema de las líneas de profundización y de la oferta académica en general pareciera ser una de las mayores fortalezas del desarrollo de esta política, no sólo por la oferta de los cursos, sino porque al parecer las IE están recibiendo un importante acompañamiento por parte de los centros de educación superior (como universidades o el SENA).

Desde la encuesta la vivencia de los estudiantes de 11° se observa como positiva, particularmente en lo que tiene que ver con que en el colegio les han facilitado información sobre programas de educación superior y cómo acceder a ella, y que los profesores de las áreas de profundización tienen manejo de los temas. Frente a participación en actividades correspondientes al bachillerato diversificado en otros espacios diferentes al colegio y la participación en eventos sobre Ciencia, Tecnología, Emprendimiento e Innovación (CTeI), las vivencias de los estudiantes de 11° fueron las más bajas, pues apenas el 53,4% manifestó haber participado en este tipo de eventos.

Desde el análisis cualitativo los/as docentes reconocen la importancia del acompañamiento de las universidades, y más teniendo en cuenta que ya se han visto resultados en cuanto al mejoramiento de las pruebas estandarizadas; desde el análisis cuantitativo, también se observa una valoración positiva por parte de docentes y coordinadores/as de las actividades en las que han participado los/as estudiantes. En este tópico, el SENA tiene protagonismo, no

sólo porque es una entidad reconocida a nivel nacional, sino porque su fuerte es la formación en habilidades concretas para el trabajo tal como lo expresan las personas en el marco de la investigación cualitativa.

Referente a las valoraciones negativas sobre los acompañamientos de las IES y centros de formación, algunos rectores y maestros/as manifestaron que éstos no han sido continuos, y que las dificultades administrativas en los convenios retrasan la llegada de los profesionales de apoyo a los colegios o que éstos rotan con frecuencia en los colegios.

Escenarios de exploración por fuera del colegio. Desde el análisis cualitativo, surgió la figura de los/as orientadores/as, pues son quienes están encargados de buscar estos espacios para los estudiantes dentro de la política de Media Integral. En las conversaciones, algunos/as estudiantes de Educación Media cuestionaron el trabajo de estos/as orientadores/as, ya que no sienten que estén gestionando su participación en escenarios externos.

Desde el análisis cuantitativo se halló que el 65,2% de los/as estudiantes manifiesta que el Servicio Social Estudiantil Obligatorio – SSEO también es un escenario de exploración y orientación para ellos. En los grupos focales con estudiantes de Media saltó a la vista que las ferias universitarias son los espacios de exploración por excelencia, aunque en algunos casos éstas parecieran no haber funcionado mucho, bien porque los/as estudiantes no han podido asistir, o bien porque no se han realizado tantas ferias ni otros espacios de exploración por fuera del colegio. Sin embargo, pese a que estos escenarios de exploración no se han desarrollado tanto como en años anteriores, el acompañamiento de las universidades y en general de IES es fuerte y muy reconocido por la comunidad educativa.

Orientación socio-ocupacional. El análisis cuantitativo, en términos generales, muestra una vivencia positiva por parte de los estudiantes frente a la realización de eventos y ejercicios que les permite plantear su proyecto de vida o que les ayuda a encontrar carreras profesionales; el análisis cualitativo, por su parte, desvela relatos que muestran que la experiencia de los diferentes actores es variada y diversa desde las instituciones educativas.

Los/as estudiantes de Media aseguraron que han recibido acompañamiento para fortalecer sus proyectos de vida en el colegio (muchas veces desde grados anteriores a los de la Educación Media), pero que algunas de las actividades tienen muy poca utilidad para ellos. Por su parte, las opiniones de los/as docentes y coordinadores/as son bastante positivas desde lo cuantitativo: el 90% afirmó haber contribuido a la construcción del proyecto de vida de sus estudiantes y a definir sus metas personales.

Un aspecto interesante que surge de la indagación cualitativa se relaciona con el aspecto emocional de los/as estudiantes de 11° en esta etapa de transición. Se puede inferir que los/as jóvenes en general tienen incertidumbre y sienten ansiedad frente a lo que está por venir porque es desconocido o por las diferentes presiones que reciben. Los/as docentes, al respecto, reconocen esta situación de incertidumbre y tratan de apoyar a sus estudiantes para tomar decisiones responsables y acertadas.

Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz en los contextos escolares

Eje de promoción

Convivencia escolar. Las experiencias sobre el estado del clima escolar en los colegios varían según los distintos estamentos y los niveles educativos en los que estudian o trabajan. Mientras los/as rectores/as, los/as

coordinadores/as, las maestras de Educación Inicial y los/as docentes de básica Primaria tienen una visión optimista sobre la convivencia, los/as docentes de básica Secundaria y Educación Media, los/as acudientes y los/as estudiantes suelen ser menos optimistas al respecto, o bien exponen más matices acerca de la convivencia escolar cotidiana.

A propósito de los estudiantes es relevante el hecho de que varios de ellos consideren que ni los maestros, ni los coordinadores ni los celadores, suelen intervenir cuando se presentan riñas entre los estudiantes. En el análisis de las principales causas de los conflictos en la escuela, se identificaron factores como el tamaño de los colegios (entre más grande, más conflictos se viven), el nivel socioeconómico de las familias y el nivel de riesgo de los territorios. También es relevante el hecho de que, en varios colegios, tanto los estudiantes como los maestros, consideren que gran parte de los problemas de convivencia y de seguridad dentro de la institución es culpa de los estudiantes considerados “ñeros”, en una evidente perspectiva clasista.

De otro lado, con relación a las circunstancias cotidianas que más generan conflictos en los colegios, las comunidades educativas hicieron referencia a situaciones como los encontrones por el uso compartido de espacios comunes del colegio tales como las canchas o los baños (en donde casi siempre se ven involucrados los estudiantes de 5°), la llegada al colegio de estudiantes nuevos acusados de traer malas prácticas relacionadas con el consumo y la venta de drogas, y los conflictos como consecuencia de la reciente llegada de estudiantes provenientes de Venezuela que, entre estudiantes, se viven más en básica Primaria. En respuesta ante los distintos conflictos enumerados por las comunidades educativas, nuevamente se destacó el rol que juega el proyecto de conciliación Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá.

Desde la encuesta diligenciada por todos los grupos de sujetos, se indagó por la vivencia del respeto entre los distintos actores de la comunidad educativa. En las relaciones entre los mismos maestros, y entre ellos y los directivos docentes, si bien en la encuesta la gran mayoría afirmó que siempre prima el respeto entre las partes, en algunos relatos quedaron en evidencia algunos conflictos por actitudes machistas, racistas, clasistas o xenófobas entre algunos de los/as maestros/as y los/as directivos/as docentes.

En el caso de los estudiantes, se pudo evidenciar que la gran mayoría de ellos se sienten respetados por los docentes y, en menor medida, por sus mismos compañeros (mucho más en el caso de los chicos y chicas de Primaria); sobre este punto, se destaca la reducción en los casos de hostigamiento contra la población escolar LGBTI. De otro lado, se identificó una diferencia en las apreciaciones sobre el respeto entre los acudientes y los docentes, pues mientras los primeros consideran que siempre respetan a los segundos, los segundos consideran que los primeros no siempre los respetan. De todas maneras, con miras al objetivo de la SED de fortalecer la relación entre el colegio y las familias, es muy positivo que entre los padres y madres de familia y los/as profesores/as se sigan fortaleciendo las relaciones basadas en el respeto.

En relación a la Cátedra de la paz, en la indagación cualitativa fueron presentadas las distintas formas en que las comunidades educativas han abordado los contenidos de esta cátedra. En algunos casos, estos contenidos son desarrollados en asignaturas como ciencias sociales, ética o religión; en otros es a través de las acciones transversales de distintas áreas en proyectos escolares en donde se trabajan las temáticas de la cátedra. Por otro lado, se identificaron casos de IED en las que la transversalización de los contenidos de la cátedra se ha hecho a través de las actividades realizadas en el proyecto de conciliación Hermes, o por medio de talleres dinamizados por entidades del distrito como la Personería Distrital o por algunas organizaciones sociales y comunitarias. En

este contexto, también se destaca la gestión de algunas Direcciones Locales de Educación a la hora de impulsar iniciativas vinculadas con la paz y la reconciliación, en escenarios como los foros locales.

En el análisis de la forma cómo las comunidades educativas están apropiando los distintos contenidos de la cátedra de la paz, se logró establecer que, tanto los estudiantes como los maestros, están abordando en sus procesos de enseñanza/aprendizaje temáticas relacionadas con la formación en valores, los principios democráticos o el medio ambiente, más no sobre escenarios concretos del país relacionados con la paz, la memoria o la reconciliación. Sobre este punto, llama la atención que un sector importante de los maestros no esté teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes a la hora de desarrollar o explicar temáticas vinculadas con la paz. También es significativo el hecho de que un porcentaje importante de los estudiantes haya afirmado que no están trabajando temas de acoso escolar, teniendo en cuenta la pertinencia de esta temática dentro del clima escolar de las instituciones.

Competencias socioemocionales y ciudadanas. En la mayoría de los colegios se ha venido consolidando el fortalecimiento y la transversalización de las competencias socioemocionales y ciudadanas de los estudiantes, gracias al trabajo articulado entre maestros/as, coordinadores/as, educadores/as especiales y orientadores/as escolares. En diferentes grupos focales se mencionaron experiencias relativas a que, en diferentes escenarios escolares, como las clases, los proyectos transversales o las direcciones de grupo, en los colegios se vienen desarrollando distintas iniciativas que buscan que los/as estudiantes sean cada vez sean más empáticos, solidarios e incluyentes con la población LGBTI, los/as venezolanos/as o las personas con necesidades educativas especiales. En este tipo de iniciativas nuevamente fue destacado el profesionalismo y la pertinencia en los contextos escolares de los educadores especiales; de ahí que

en varios colegios las comunidades hayan hecho el llamado para que la SED aumente el número de estos profesionales de apoyo.

Uno de los hallazgos más importantes en esta categoría es el hecho de que varios docentes y directivos docentes hayan solicitado a la administración distrital la creación de más espacios de bienestar para los profesores, enfocados en el fortalecimiento de sus capacidades socioemocionales, puesto que se reconoce la gran necesidad de apoyo socioemocional para el ejercicio de la labor docente, independientemente del área en la que se trabaja.

En lo que tiene que ver con las competencias socioemocionales de los/as estudiantes, es relevante que los mismos maestros consideren que sus estudiantes cada vez son más tolerantes y más empáticos con los compañeros que antes discriminaban. Resulta llamativo también el hecho de que los/as estudiantes de Primaria reconozcan en mayor porcentaje que sus pares de Secundaria y Media, que en el colegio les trabajan competencias como el autocuidado, el respeto por las diferencias y la resolución pacífica de conflictos. A propósito de los estudiantes de Secundaria y de Media, algunos de ellos coincidieron al señalar que en el colegio no les están respetando el derecho a la libre expresión y que todavía es muy difícil poder dialogar o hacerles sugerencias a sus profesores. Estas situaciones, así como los malos resultados académicos, les suelen generar frustración y rabia. En el caso de la Educación Inicial, es relevante que las maestras estén viendo en el ejercicio pedagógico realizado a diario con los niños y las niñas, una oportunidad para trabajar el respeto y la tolerancia desde la temprana edad.

Participación. En lo referente al Gobierno Escolar, se destaca en las indagaciones cualitativa y cuantitativa el alto reconocimiento de las instancias del Gobierno Escolar y su funcionalidad. La encuesta arrojó que la gran mayoría de los/as estudiantes de 5°, 9° y 11°, saben qué es el Gobierno Escolar y lo que

éste hace, aunque en términos generales la vivencia de los adolescentes es más positiva que la de los niños de Primaria: el 12,3% de los estudiantes de 5° no sabe qué es el Gobierno Escolar, mientras que este porcentaje es de 5,1% para los estudiantes de 9° y de 4,7% para los estudiantes de 11°.

De igual manera, la vivencia de los/as docentes es positiva en términos generales. En mayor proporción los docentes están *totalmente de acuerdo* en que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año (38,8%) y la mitad está *de acuerdo* con esta afirmación. De otro lado, el 27,3% está *totalmente de acuerdo* en que tiene confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar y el 57,6% está *de acuerdo* con esto. Los/as coordinadores/as por su parte tienen una vivencia un poco más positiva que la que manifestaron los docentes.

Ahora bien, la experiencia sobre la incidencia del Gobierno Escolar en los colegios es más matizada, y no se observa un resultado unánime. Algunos relatos manifiestan un rol activo de los personeros durante todo el año, mientras que otros afirman que más allá del período electoral no se vuelve a saber nada de ellos. En el primer caso, es claro que la mayor incidencia de los/as personeros/as se relaciona con el apoyo de los docentes y directivos docentes de la institución hacia los/as representantes estudiantiles. En muchos casos, a los/as estudiantes elegidos/as en el Gobierno Escolar se les presentan dificultades al momento de ejercer su rol, como la falta de orientaciones acerca de éste, la falta de recursos para poder llevar a cabo sus propuestas de campaña o la falta de apoyo tanto de los docentes como de los directivos docentes, para la participación en espacios de encuentro o de interlocución con otras instancias.

Se encontraron experiencias muy valiosas en varios colegios en las que, a pesar de que el personero oficial es uno sólo por colegio, las diferentes jornadas (y/o sedes) eligen a su propio personero, e incluso hay instituciones

que manejan la figura del personero, quien suele ser un estudiante de 5° de Primaria, como un mecanismo para que los estudiantes de Primaria tengan un representante en el Consejo Estudiantil que pueda comunicarse con el personero de la institución.

Respecto a la participación cotidiana en el contexto escolar, la vivencia de los/as estudiantes de 5° es bastante positiva: El 69,1% está *totalmente de acuerdo* con que son libres de participar en el aula de clase, y así mismo lo considera el 68,7% frente a la libertad de expresar las opiniones e ideas en el colegio y el 67,6% frente a la libertad de participar fuera del aula de clase. Los/as estudiantes de 9° tienen también una vivencia positiva, aunque en porcentajes menores que lo que manifestaron los estudiantes de 5°. La mitad de los adolescentes está *totalmente de acuerdo* en sentirse libre en el colegio de expresar sus opiniones e ideas y de sentirse tranquilo con participar en los espacios por fuera del aula de clase, así como la mitad de los adolescentes está *de acuerdo* en sentirse tranquilo con participar en el aula de clase. La experiencia de los estudiantes de 11° es similar a la que manifiestan los estudiantes de 9°. El 47,7% está *totalmente de acuerdo* en sentirse libre en el colegio de expresar sus opiniones e ideas y el 46,5% lo está frente a sentirse tranquilo de participar en espacios por fuera de clase, mientras que en porcentajes que oscilan entre el 43% y 47% los estudiantes de 11° están *de acuerdo* con las afirmaciones planteadas.

Desde el análisis cualitativo se observan relatos interesantes, pues la participación es diferenciada especialmente por nivel educativo, de manera que los más pequeños participan más en clase. También se halló en las conversaciones que existen jerarquías por edad o género, que son elemento regulador sobre la utilización de espacios de recreo.

Los estudiantes, especialmente de los grados de 9° y 11°, afirman por su parte que no les gusta participar porque sus compañeros se burlan de ellos o simplemente por vergüenza de hablar en público. Esto es más evidente entre las chicas, pues en los resultados cuantitativos se encontró que las adolescentes manifiestan en 4,6 puntos porcentuales menos que los adolescentes que se sienten libres de *participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas o discusiones*.

Respecto a la participación de los/as estudiantes en otros espacios que están por fuera del aula de clase, e incluso fuera del colegio, algunos/as estudiantes mencionaron la falta de apoyo por parte de los/as docentes. También se experimentan ciertas dificultades que manifestaron los/as maestros/as, frente a la participación en espacios por fuera del colegio para eventos de carácter cultural o deportivo porque no hay apoyo de la institución educativa.

En términos generales, tanto docentes como coordinadores tienen una vivencia positiva frente a la participación en el contexto escolar, aunque la vivencia de los coordinadores se muestra más positiva. En el caso de los/as docentes, el 46,6% afirma que está *totalmente de acuerdo* en que se siente libre de expresar sus opiniones, y el 42,6% está *de acuerdo*.

El último asunto relativo a la participación es el tema del Simulacro de las Naciones Unidas – SIMONU. Si bien la gran mayoría de los colegios conoce este programa, algunos valoraron positivamente este programa SIMONU ya que les ha permitido a muchos estudiantes aprender a dialogar y a debatir con otras personas, mientras que otros colegios manifestaron que los docentes prohibían a los estudiantes participar del SIMONU o que por problemas de movilización de los estudiantes no podían asistir al evento.

Planes y manual de convivencia. Respecto a la actualización o ajuste de los planes de convivencia escolar, resulta muy positivo que la gran mayoría de los/as maestros/as y de los/as coordinadores/as hayan asegurado que hicieron parte de este proceso durante el último año, lo cual evidencia el carácter participativo de la construcción de estos planes. De la mano de ello, la indagación cualitativa arrojó que, además del acompañamiento de la SED para los ajustes, los colegios han contado con la asesoría de entes como las Direcciones Locales de Educación, la Fiscalía, e inclusive el proyecto Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá. En el caso de los/as maestros/as, solo una tercera parte de ellos reconocieron el acompañamiento de la SED; mientras que en el caso de los/as coordinadores/as, un poco menos de la mitad. Esta situación nuevamente podría estar indicando que muchas de las orientaciones de la SED llegan a los colegios únicamente a través de la rectoría.

Con relación al manual de convivencia, en primer lugar, es importante destacar que las comunidades educativas sigan avanzando en la realización anual de ejercicios para el ajuste de los contenidos de este documento, convocando a todos sus estamentos. En segundo lugar, no obstante, es preocupante que algunos estudiantes y maestros hayan señalado que sus aportes en los ejercicios de revisión del manual no suelen ser recogidos o integrados en la versión final del documento. Sumado a esto, es inquietante que aproximadamente dos de cada tres estudiantes de básica Secundaria y de Media hayan asegurado que no han participado en los ejercicios de revisión del manual. Si bien la participación de los estudiantes de Primaria es un poco más alta en bachillerato, de todas maneras, llama la atención que un amplio grupo de estudiantes no esté siendo convocado a los ejercicios para la revisión del manual. A partir de esto, se entiende por qué hay muchos estudiantes a los que no les interesa conocer este documento, como fue comentado en algunos grupos focales.

En lo que tiene que ver con la utilidad del manual para los distintos estamentos, se identificaron algunas diferencias: mientras los/as estudiantes y los/as acudientes lo ven como un instrumento sancionatorio o punitivo, los/as directivos/as docentes y algunos/as maestros/as lo consideran el marco general para la buena convivencia y el respeto entre la comunidad educativa. A propósito de los docentes, la mayoría de ellos considera que el manual es útil para trabajar con los estudiantes el reconocimiento de sus derechos y sus deberes, así como el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

Finalmente, en lo relativo al comité de convivencia, es importante el hecho de que las comunidades estén reconociendo cada vez más la importancia de este organismo para buscar soluciones a las problemáticas que más afectan la convivencia escolar. Así mismo es importante que los colegios estén adaptando la realización de los comités, para que en ellos puedan participar las distintas sedes y jornadas académicas.

Eje de prevención

Entorno escolar. Respecto a la seguridad, en términos generales los estudiantes de 5, 9° y 11° en el Distrito se sienten seguros en el entorno escolar. Además, en un alto porcentaje respondieron afirmativamente que les han hablado de cómo evitar los peligros de usar internet. Los/as acudientes, por su parte, están de acuerdo con que la comunidad escolar goza de seguridad según las condiciones del entorno: concretamente, el 20% está *totalmente de acuerdo* y el 50,6% está *de acuerdo*. Sin embargo, la respuesta positiva no es unánime, y existe un 26% de acudientes que considera que esto no es así.

La sensación de seguridad que experimentan los estudiantes y acudientes en el entorno escolar es variada. Factores como el nivel de riesgo de los barrios que colindan con los colegios, el tipo de espacios que los rodean

(parques, zonas baldías, caños, ríos, avenidas, parqueaderos, locales comerciales), la cohesión de las comunidades educativas y su articulación con actores del entorno escolar como la Policía, los vecinos, los tenderos, entre otros, se perciben como variables determinantes a la hora de sentirse seguros o no en el entorno escolar. Incluso se presentaron relatos en los que los diferentes actores tuvieron diferentes experiencias con respecto al mismo colegio. Los problemas de seguridad en el entorno escolar normalmente están relacionados con el microtráfico, bandas delincuenciales, ladrones, habitantes de calle, entre otros; y normalmente los parques y/o espacios públicos son los más referidos como peligrosos por parte de la comunidad.

Es importante detenerse en las voces de las mujeres: tanto estudiantes como maestras y madres de familia se sienten acosadas en los alrededores del colegio, por lo que su sensación de seguridad es mínima. Esto se relaciona con lo expresado por las acudientes en el análisis cuantitativo, pues ellas consideran en 13,6 puntos porcentuales menos que los acudientes que la comunidad escolar es segura. Esto incluso, llega hasta las niñas de Educación Inicial, quienes también manifestaron sentirse acosadas o intimidadas en los alrededores del colegio.

El rol de la policía pareciera no estar muy claro respecto a la seguridad de los entornos escolares. Hay comunidades que reconocen que en los últimos años ha aumentado la presencia de los efectivos policiales cerca a los colegios y que, por ende, se ha reducido la inseguridad; pero también se manifiesta que el accionar de la policía suele ser tardío y poco efectivo, e incluso algunos/as acudientes manifestaron que algunos policías son cómplices de bandas delincuenciales.

Un hallazgo muy interesante desde el análisis cualitativo es el que se presenta frente a los lugares seguros vs. los lugares inseguros. Frente a los

primeros se destacan principalmente sitios públicos dentro de los colegios: salones, patio, cafetería, canchas y biblioteca. En lo concerniente a los espacios seguros y agradables en el exterior de los colegios, se mencionan sitios públicos y propicios para compartir en familia, como parques o espacios deportivos que cuenten con seguridad. Respecto a los espacios en los que los estudiantes se sienten inseguros, el elemento común es que son aquellos donde se presentan robos, agresiones de diversa índole, y venta y consumo de sustancias psicoactivas, como el baño, aunque no exclusivamente. En lo referente a los lugares inseguros por fuera del colegio, también se mencionan sitios públicos como parques desatendidos, es decir, oscuros, sin vigilancia y sin mantenimiento.

Un último punto que varias personas mencionaron en la indagación cualitativa respecto de la seguridad en el entorno escolar son las condiciones de alto tráfico vehicular, que en muchas ocasiones es un elemento peligroso debido a la falta de señalización o de reductores de velocidad.

En líneas generales, los diferentes actores de la comunidad educativa tienen un amplio sentido de pertenencia hacia la IE. Los directivos docentes suelen tener una visión muy optimista y positiva sobre el funcionamiento en general de los colegios, algunos/as maestros/as también aseguraron que pese a los problemas convivenciales se sienten orgullosos/as y felices de hacer parte del colegio en el que trabajan; lo mismo sucede con los/as estudiantes quienes aseguraron que les gusta su colegio y el hecho de poder disfrutar con sus amigos de espacios como las canchas o los patios.

Ahora bien, respecto a la participación en actividades encaminadas al mejoramiento del entorno escolar, la vivencia de los/as estudiantes está dividida. El 58,2% de los/as estudiantes de 5° manifiesta haber participado en actividades para mejorar los alrededores del colegio y el 47% considera que *el*

colegio está mejor con esas actividades. Para el caso de los estudiantes de 9°, el 67,3% de estudiantes manifiesta haber *participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno físico*, pero sólo el 42,2% considera que el colegio y su entorno ha mejorado. Frente al uso responsable del internet, el 57,2% dijo que sí había participado de estas actividades, pero sólo el 32,2% dijo que consideraba que éstas mejoraban el colegio y su entorno.

Finalmente, el 61,1% de los adolescentes manifestó participar en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar, los vecinos y el entorno escolar, pero tan sólo el 35,7% considera que esto ha tenido efectos positivos en el colegio y el entorno. Algo similar ocurre con los estudiantes de 11°: el 67,6% manifiesta haber *participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno físico*, pero sólo el 42,3% considera que el colegio y su entorno ha mejorado. Frente al uso responsable del internet, el 48,5% dijo que sí había participado de estas actividades, pero sólo el 24,1% dijo que consideraba que éstas mejoraban el colegio y su entorno. Finalmente, el 61,6% de los adolescentes manifestó participar en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar, los vecinos y el entorno escolar, pero tan sólo el 33,7% considera que esto ha tenido efectos positivos en el colegio y el entorno.

Otro aspecto importante para el mejoramiento de los entornos escolares, que surgió en algunas conversaciones, es el fortalecimiento de las redes comunitarias entre los diferentes actores de la comunidad educativa con diferentes tipos de actores como asociaciones de tipo vecinal o comunitario, fundaciones, organizaciones sociales que trabajan en los territorios e incluso la Policía.

Relación familia-escolar. Los/as docentes tienen una vivencia positiva sobre el respeto que reciben de la comunidad educativa en general, incluidos

los/as acudientes de sus estudiantes, pues el 73% está de acuerdo que *siempre* es respetado por los/as acudientes y el 27% manifiesta que *casi siempre* es así, a la vez que no se observa que algún docente manifieste que *casi nunca* o *nunca* lo respetan los acudientes. En el caso de los coordinadores la vivencia es similar, mientras que el 87,5% de los/as acudientes piensa que los maestros y directivas docentes los respetan *siempre*, y el 11% que *casi siempre*.

Respecto a su preparación para el relacionamiento con las familias, las vivencias de los/as docentes también resulta positiva en general. Un poco más de la mitad está *de acuerdo* con que el colegio le ha brindado herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes y el 20% está *totalmente de acuerdo* con esta afirmación. De otro lado, el 61,4% está *totalmente de acuerdo* en que sí se facilita la enseñanza cuando las familias se involucran en el proceso educativo y el 33,3% está *de acuerdo*.

Uno de los temas que unen a docentes y acudientes es el tema de la seguridad de los estudiantes, tanto al interior del colegio como fuera de él, expresado en aspectos como la seguridad del entorno escolar (delincuencia común, consumo de SPA, entre otros), o en la resolución de conflictos y convivencia escolar. Sin embargo, frente al tema de la seguridad al interior de los colegios, pareciera haber más desencuentros, pues existen dificultades para que los padres y madres asistan a las invitaciones que se les hace desde el colegio, lo que genera conflictos con los acudientes.

La vivencia de la relación familia-escuela del acudiente en el análisis cuantitativo en general es muy positiva. Un poco más de la mitad de los acudientes está *de acuerdo* con que el colegio se ha acercado para que se involucre más en la comunidad escolar y el 32% está *totalmente de acuerdo*. De manera similar los/as acudientes respondieron frente al hecho de que hayan sido ellos quienes se han involucrado más en la comunidad escolar. Estas

respuestas muestran coherencia entre la vivencia, desde lo cuantitativo, de los/as docentes, los/as coordinadores/as y los/as acudientes.

En lo cualitativo el principal espacio de involucramiento de los acudientes en las dinámicas del colegio son las escuelas de padres, las cuales tienen un buen o mal funcionamiento dependiendo del colegio. En algunos colegios funciona muy bien con apoyos didácticos y uso de herramientas propias de las TIC que le permiten al colegio, mantener una relación constante y activa con los acudientes; en otros la falta de compromiso de los/as acudientes para asistir no permite que las escuelas de padres sean una estrategia exitosa.

Eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado

Alianzas educación pública-educación privada. Las acciones para el fortalecimiento de las alianzas entre colegios privados y colegios públicos no son muchas, ni muy conocidas. En esta fase del SISPED se registraron sólo algunas experiencias sobre esta articulación en la localidad de Usaquén que, no por pocas, dejan de ser importantes y, sobre todo, replicables. De acuerdo a lo conversado con la directora local de educación de dicha localidad, se han venido realizando diferentes actividades tanto de convivencia como de fortalecimiento curricular gracias a la gestión y a la cooperación de las comunidades, en particular entre un colegio privado y uno oficial, que son vecinos. Además, en la localidad se destaca la utilidad de las mesas estamentales (centradas sobre todo en mejoramiento de los entornos escolares) y de los foros locales, a los cuales asisten representantes de los distintos colegios.

Parte IV. Principales hallazgos del SISPED: una mirada comparada

Los resultados generales de la indagación de fuentes Primarias durante los años 2017, 2018 y 2019, permiten recoger algunas conclusiones generales que dan cuenta de las vivencias y las experiencias de todos los sujetos en los contextos escolares respecto a varias acciones concretas de política pública educativa. A continuación, se presentan algunas de las principales conclusiones derivadas del análisis comparativo¹⁶, teniendo en cuenta que se trata más de señalar algunos elementos clave que se considera necesario seguir revisando con el paso de los años y las sucesivas administraciones del gobierno distrital.

En primera instancia, es necesario apuntar a la evaluación en los colegios. La excesiva centralidad en la evaluación estandarizada o externa no permite vislumbrar la potencia de múltiples ejercicios de evaluación interna en los colegios, que permiten trabajar diversos componentes de la política pública educativa, como por ejemplo las competencias socioemocionales, el uso práctico de las tecnologías de la información y la comunicación, la participación, etc.

Es importante que se fomente el trabajo en redes de maestros alrededor de las múltiples posibilidades de las evaluaciones internas, que tienen la posibilidad de ser más formativas, y, sobre todo, de un seguimiento mucho más estrecho de los procesos más que de los resultados. Además, ofrece la posibilidad de valorar el trabajo de enseñanza/aprendizaje y construcción grupal, más que individual. En este sentido, la centralidad oficial en las evaluaciones estandarizadas, puede incluso posibilitar una mayor autonomía —pues no hay una “camisa de fuerza” sobre las evaluaciones internas—, no

¹⁶ Este apartado es una versión de las conclusiones del Producto 4 de Lina María Vargas, del contrato suscrito con el IDEP. Se recomienda consultar el documento comparativo completo, pues brinda información interesante acerca de las principales apuestas educativas del PSE saliente (Vargas, 2019b).

sólo en los colegios sino dentro de los grupos por grados, de realizar procesos innovadores y/o alternativos, que posibiliten una mayor participación de los diferentes estamentos de la comunidad escolar.

En segunda instancia, es importante que exista un mayor reconocimiento del profesionalismo de las personas que hacen acompañamiento en los colegios, no sólo para el fortalecimiento curricular, sino para el trabajo sobre los planes de mejoramiento y de convivencia, y para la implementación de múltiples programas que se llevan a cabo en las IED. Sin embargo, es recurrente el problema de la vinculación laboral —generalmente por tercerización de los servicios—, pues la inestabilidad de los procesos contractuales impacta negativamente los procesos de fortalecimiento en los colegios. Lo que más parece demandarse en estos contextos, es la continuidad. Por ello, sería pertinente ir incluyendo a los mismos maestros quienes están siendo beneficiados por los apoyos en estudios posgraduales para que, desde sus especializaciones y profundizaciones, puedan aportar en el desarrollo de los programas en sus mismos colegios.

Otro elemento recurrente respecto al fortalecimiento curricular, en los hallazgos año tras año, es la incidencia desigual de los saberes esenciales. Llama la atención que uno de los más importantes en el ámbito académico (saber investigar) sea uno de los menos trabajados en los colegios, al decir de maestros y estudiantes. Desde la otra orilla, hay que resaltar que estudiantes de todos los niveles educativos y maestros coinciden en la importancia del saber convivir. No obstante lo anterior, quizás más importante aún, para ejercicios de seguimiento como el del SISPED, es la necesidad de determinar con claridad a qué se hace referencia con esos saberes, y qué elementos de la vida en los contextos escolares se debe trabajar para fortalecerlos.

Acerca de dos de los programas más importantes dentro de la categoría de Competencias del ciudadano del siglo XXI, hay que anotar que resultan ejemplo claro de cómo las políticas llegan a los colegios de manera muy diferenciada. Para los desarrollos del fortalecimiento de la lectura y la escritura, y del Saber Digital, se requieren recursos de base muy importantes, desde los mismos planteamientos del PSE: unas bibliotecas fortalecidas y —muy especialmente— funcionales, y una capacidad en acceso a internet y en equipos suficiente para la demanda escolar. Hay que anotar que, sobre esto último, la SED ha venido ampliando la capacidad en los colegios, pero aún hay limitaciones de acceso a banda ancha, de número de equipos y, más aún, de capacidad para el manejo de los mismos por parte de las personas en los colegios. Sin embargo, parece que las acciones de la política son claras y van en una misma dirección.

El tema de la lectura no es tan claro; es, incluso, paradójico. Si bien el fomento de la lectura y la escritura ha desbordado en los colegios el grado tercero (objetivo original de toda la estrategia escolar), las bibliotecas han venido teniendo menor importancia. Más allá de la dotación o de la adecuación y accesibilidad de los espacios (lo cual es muy importante), llama la atención que el recurso humano profesional para el adecuado uso y fomento de las bibliotecas se haya visto recortado justo en este último año.

Por otra parte, vale resaltar el tema de la atención diferencial en los colegios, en particular en sus encuentros con el ámbito de la convivencia escolar. Varios son los factores que la afectan: tamaño de los colegios, contexto social y económico del colegio mismo y de los estudiantes que allí acuden, uso de los espacios del colegio, incidencia de problemáticas graves como pandillismo, distribución y consumo de sustancias psicoactivas, entre otras. Sin embargo, el trabajo educativo y la garantía de derechos de la población migrante, por un lado, y de comunidades étnicas que están siendo afectadas por discriminación

racial, son asuntos mucho más expandidos y que requieren de un trabajo que no pasa por la atención de emergencia, sino por un desarrollo pedagógico profundo.

Por último, hay que reconocer la importancia de la estrategia de acercamiento a las familias. Aunque es mucho lo que aún falta por hacer, este esfuerzo es evidente desde la indagación cualitativa y cuantitativa. Lograr articular las familias, y reconocer los grados de corresponsabilidad que le caben tanto al colegio como a las familias en el cuidado, atención, formación y educación en general de los estudiantes, facilitará con seguridad el cumplimiento de los objetivos de todas las demás acciones de la política educativa distrital.

Parte V. Conclusiones y recomendaciones

Antes de exponer las conclusiones sobre los hallazgos principales de la cuarta fase del SISPED, resulta importante resaltar que este ejercicio de nuevo evidencia la consolidación de un sistema sólido, con uso de técnicas cuantitativas y cualitativas desarrolladas de manera estricta y con análisis triangulados, que permiten un amplio aprovechamiento de la información recabada. Esta fase permitió la culminación de la aplicación de todos los módulos que conforman al SISPED —pues se realizó la primera aplicación del módulo de análisis de fuentes externas—, comprobando así las posibilidades sistémicas para tener una amplia visión de la educación pública en Bogotá.

Se destaca también que, así como en la fase anterior, la indagación cuantitativa permite realizar inferencias poblacionales sobre la mayoría de los sujetos escolares indagados (estudiantes de Primaria, básica y Media, y docentes), lo que implica trabajar con una alta representatividad en el universo de las Instituciones Educativas del Distrito. Incluso, las encuestas diligenciadas

por acudientes y coordinadores/as son representativas para todo el conjunto de la muestra de colegios, es decir, 65 de todas las IED de la ciudad, lo cual también resulta bastante sólido.

Como documento de consolidación de un sistema muy grande y complejo, que en esta fase recogió información de fuentes Secundarias (recogidas y analizadas en los documentos de análisis de los informes de gestión de la Secretaría de Educación del Distrito; y de análisis de fuentes externas) y de fuentes primarias (analizadas en los documentos de análisis cuantitativo y cualitativo de la indagación a fuentes primarias, y de triangulación), se sugiere consultar tales informes, que hacen parte constitutiva del Sistema, para profundizar en temas y aspectos que es imposible recoger en este documento.

A continuación, se presentan las principales conclusiones acerca de las vivencias y las experiencias de los sujetos escolares en su cotidianidad, respecto a las acciones de política educativa dirigidas al mejoramiento tanto de la calidad educativa como de la convivencia y el clima escolar.

El principal elemento que atraviesa la política educativa actual es el acompañamiento de la SED en el fortalecimiento tanto de la gestión educativa y pedagógica, como de la convivencia y el mejoramiento del clima escolar. En consecuencia, varios hallazgos se centran en la calidad, oportunidad y pertinencia de tales acompañamientos. El principal problema asociado a esto es la falta de constancia y continuidad de estos acompañamientos, debido a los procesos de contratación de terceros, lo que genera desgaste y desconfianza en las comunidades educativas. Esto también incide en el hecho de que muchos/as sujetos de las comunidades educativas desconozcan que los acompañamientos se deben a gestiones de la SED y no a iniciativas de las entidades privadas, mixtas o públicas que los desarrollan.

Es claro que existen acciones de política pública educativa más reconocidas —si no exitosas— que otras. El fomento de la lectura y la escritura, aunque con diferentes denominaciones (algunas de administraciones pasadas) es altamente valorado en los colegios, tanto por maestros/as y estudiantes como por acudientes. Lo mismo ocurre con las acciones enmarcadas en el fomento del uso de las nuevas tecnologías, bajo el programa Saber Digital, aunque varias dificultades de acceso y manejo de los equipos dificulta su expansión en diferentes niveles educativos de los colegios. Otro tema muy valorado es la diversificación de la oferta de profundización en la Media Integral, que entusiasma bastante a los/as estudiantes de este nivel, quienes reconocen las calidades de los/as profesores/as que los/as acompañan en sus procesos de profundización.

Respecto a los temas relacionados con la convivencia escolar, hay que anotar que, aunque la Cátedra de la paz está extendida en todos los colegios, falta mejorar en la incorporación de las temáticas que se deben abordar, pues hay varias que no están suficientemente trabajadas y, más aún, los/as maestros/as no cuentan con herramientas o apoyos suficientes para abordarlas de manera idónea, sea a través de un área específica, o de la realización de proyectos transversales.

También es necesario resaltar aquí la coyuntura actual de la ciudad respecto al flujo migratorio de estudiantes venezolanos. Los impactos mencionados en los contextos escolares son varios e importantes. Hay quienes centran su atención en la necesidad de acompañar a los/as estudiantes para el manejo de conflictos derivados del irrespeto, los prejuicios y la intolerancia por parte de algunas personas frente a los/as estudiantes nuevos/as, mientras otros/as se interesan en contar con herramientas que aporten en la nivelación académica de estos/as estudiantes. Así, además de las acciones que fomentan el respeto y la inclusión de otros grupos poblacionales (como LGBTI,

afrocolombianos/as, indígenas, con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y víctimas del conflicto armado), hay que sumar las que conlleven al reconocimiento de la diferencia cultural y de la situación social y económica de estos migrantes.

Otro elemento relevante es la centralidad de la relación entre calidad educativa y resultados de las pruebas estandarizadas. Incluso entre quienes fueron más críticos al respecto, se acepta que los resultados de estas pruebas son el medidor para dar cuenta de la calidad en términos cuantitativos observados comparativamente, y los logros académicos y pedagógicos de las instituciones. Es claro que esto es fuente constante de preocupaciones dentro de las comunidades educativas, y es muy posible que, por ello, se soslayen importantes oportunidades pedagógicas y de enriquecimiento educativo en los colegios, teniendo en cuenta una mirada mucho más situada y diferenciada.

La mirada general que se requirió para la elaboración de este documento permite realizar ciertas recomendaciones respecto a las aplicaciones futuras del Sistema. En primer lugar, puede ser más pertinente realizar cada dos años el levantamiento de información de cada módulo, así se lleven a cabo fases anuales del SISPED, para optimizar recursos y profundizar en los análisis del sistema mismo (diálogos entre módulos, tiempo para analizar, aplicación de nuevas técnicas de investigación e indagación). Podrían realizarse indagaciones a fuentes primarias en un año (trabajo en campo en los contextos escolares), y al siguiente desarrollar los módulos apoyados en fuentes Secundarias (análisis de fuentes externas, de documentos del sector —SED y MEN— y análisis de informes de gestión de la SED), para retomar al siguiente año la indagación en campo.

En segundo lugar, la Mesa de Lectura e Interpretación podría especializarse, también cada año, en temas clave de la política educativa

distrital, y no repasar todas las acciones de la política educativa que son objeto del SISPED todos los años. Esto, pues el alto volumen de información sobre cada una de las temáticas, y el tiempo destinado a las ricas conversaciones y debates que se dan al interior de la MLI, pueden dejar pasar interesantes y necesarias reflexiones útiles para el diseño de políticas públicas educativas.

Se recomienda, por último, fijar una agenda de socializaciones que tenga en cuenta la centralidad y la periferia de las IED de la ciudad, para contribuir a la desmarginalización de algunos colegios a los que no llegan con asiduidad estas reflexiones, y cuyos/as maestros/as y directivas docentes no pueden acercarse fácilmente a los espacios diseñados para la comunicación de los hallazgos del SISPED.

Referencias

Atkinson, P., y Coffey, A (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: SAGE.

Correa, J. (2019). *Producto 1. Análisis cualitativo de la consulta a fuentes primarias*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2019a). *Producto 2. Triangulación de algunas categorías SISPED*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, L. (2019). *Producto 1. Análisis cuantitativo de la consulta a fuentes primarias*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2019a). *Producto 2. Triangulación de algunas categorías SISPED*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

DeProyectos SAS, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2019). *Producto 2. Informe parcial de trabajo sin publicar*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2019a). *Producto 3. Informe parcial de trabajo sin publicar*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SISPED, Fase 3*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

_____. (2017). *Resultados de la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SISPED, Fase 2*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Pulido, O., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta los referentes conceptuales del sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, fase 2; y la consolidación del modelo del sistema*. Informe final de

trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Rojas, L.I., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cualitativo del programa Calidad Educativa para Todos, en la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 2*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Rosero, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas y en instrumentos para la recolección de información y 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.

Vargas, L.M. (2019). Producto 1. *Hoja de ruta metodológica y operativa para la orientación, articulación de acciones y consolidación de resultados, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 4*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2019a). Producto 3. *Análisis documental de la producción de fuentes externas correspondientes con las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación Calidad educativa para todos y Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz en la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares - Fase 4*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2019b). Producto 4. *Análisis comparado de resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares – Fases 2, 3 y 4*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (2017). Producto 4. *Informe técnico final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo del*

programa Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz, en la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 2. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.



LAVOZ DE LOS SUJETOS

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