



---

DE LOS ENTORNOS ESCOLARES A LOS  
ECOSISTEMAS ESCOLARES COMPLEJOS EN  
BOGOTÁ: UNA APUESTA INTEGRAL PARA LA  
ATENCIÓN DE CONFLICTIVIDADES ESCOLARES

---



**INFORME DE ENTORNOS ESCOLARES**



26 DE SEPTIEMBRE DE 2022  
OBSERVATORIO DE CONFLICTIVIDAD SOCIAL  
SECRETARÍA DISTRITAL DE GOBIERNO DE BOGOTÁ



## **El Observatorio de Conflictividad Social (OCS)**

El objetivo del OCS consiste en recolectar, sistematizar y analizar información sobre los fenómenos de movilizaciones sociales estáticas y dinámicas, los actores que las desarrollan, así como monitoreo de las posibles vulneraciones a los Derechos Humanos en el marco de la protesta social en la ciudad de Bogotá.

Desde tal perspectiva, el equipo de trabajo que construyó el presente informe se compone de profesionales en las áreas de las ciencias sociales, un equipo multidisciplinario que a partir de sus áreas de estudio, experiencias profesionales y académicas y trayectorias de vida, desde las problemáticas sociales, han nutrido la construcción del presente informe con una vocación de construcción de ciudad. De tal forma que, las personas que integraron el grupo de investigación del presente informe son:

**Secretaría Distrital de Gobierno**  
**Felipe Jiménez Ángel**

**Subsecretaria de Gobernabilidad y garantía de derechos**  
**Daniel Rene Camacho**

**Dirección de convivencia y dialogo Social**  
**Ricardo Andrés Ruge**

**Líder del Observatorio de Conflictividad Social (OCS)**  
**Gustavo Trejos**

**Coordinador de la Investigación**  
**Andrés Jiménez**

**Equipo Investigador**  
**Aura María Albarracín Colorado**  
**Camilo Alejandro Fonseca Rodríguez**  
**Daniel Alberto Franco Rojas**  
**Daniel Posada**  
**Francy Jineth Molano Méndez**  
**Juan David Carreño Pascuas**



## Tabla de contenido

<b>1. Resumen</b> .....	3
<b>2. Introducción</b> .....	4
<b>3. Recomendaciones</b> .....	7
<b>4. Marco Metodológico</b> .....	13
Análisis de agendas pública, mediática y política .....	14
Análisis de actores involucrados y stakeholders.....	18
Métodos, herramientas y técnicas aplicadas para la construcción del marco teórico.....	18
Cartografía Social .....	19
Poliscopio .....	20
<b>5. Estructuración del Problema</b> .....	21
Contexto Internacional.....	21
Contextos Nacional y Distrital .....	49
Estructuración y definición del problema.....	55
<b>6. Análisis de actores</b> .....	<a href="#">65</a>
<b>7. Marco Normativo</b> .....	76
<b>8. Marco Teórico y Conceptual</b> .....	96
Teoría general de sistemas.....	98
Complejidad de Edgar Morin .....	99
El ecosistema de Bronfenbrenner.....	102
Ecosistema escolar complejo .....	104
- Ontosistema .....	106
- Microsistema.....	106
- Mesosistema: .....	106
- Exosistema.....	106
- Macrosistema.....	107
<b>9. Conclusiones</b> .....	110
<b>10. Glosario Normativo</b> .....	112
<b>11. Referencias</b> .....	125
<b>12. Anexos</b> .....	142
Anexo 1. Problemas Identificados en la recolección de información .....	142
Anexo 2. Metaproblemas construidos a partir de la lluvia de ideas.....	148



Anexo 3. Matrices para la identificación, clasificación, sistematización y análisis de prensa y documentos oficiales .....	154
Anexo 4. Matriz para la identificación, clasificación y sistematización de actores.....	154
Anexo 5. Matriz de Stakeholders .....	154
Anexo 6. Matrices para la identificación, clasificación, sistematización y análisis de información normativa .....	154

## 1. Resumen

El presente informe busca identificar los problemas públicos asociados a los entornos escolares en Bogotá, a partir de la aplicación de una ruta metodológica que permitió encontrar la causalidad entre estos, y de la misma manera, definir las posibles causas, consecuencias y los problemas que pueden ser considerados críticos y estructurales. Entonces, el problema más crítico, es el aislamiento de las instituciones educativas de los contextos.

A partir de tal hallazgo se propone un marco conceptual que permita responder de manera ecosistémica y compleja, a los retos que impone una acción desde el gobierno distrital, que además logre articular recursos intersectoriales y multidisciplinarios, problematizando la variedad de categorías que emergen desde el sector público de la ciudad, y de esta manera poder caracterizar lo que se ha denominado de manera genérica como entornos escolares.

La categoría de Ecosistema Escolar Complejo busca dar respuesta a la diversidad de situaciones negativas que trascienden a los problemas sociales y que se manifiestan en los entornos escolares, pero también busca una mirada que reconozca los diversos contextos en los que se materializan tales situaciones en el marco de las instituciones educativas de educación básica, media y superior, y las diversas situaciones negativas que transitan entre ellos, a su interior y en su exterior.

El Observatorio de Conflictividad Social propone que la mirada sobre los entornos escolares trascienda a una perspectiva que reconozca los Ecosistemas Escolares Complejos, como una forma de no aislar del contexto lo que sucede en las instituciones educativas.

Se propone una mirada holística para ir más allá de los espacios físicos y de las infraestructuras educativas. Las intervenciones públicas desde lógicas multidisciplinarias e



interinstitucionales. Esquemas de gobernanza desde la acción colectiva de actores diversificados, que cimentan confianza, superan la mirada policiva y transitan hacia las intervenciones que reconocen la diversidad de los comportamientos sociales de las comunidades educativas y barriales inmersas en la experiencia educativa de la ciudad.

## 2. Introducción

El Observatorio de Conflictividad Social (OCS), a través del presente documento expone los resultados obtenidos en la indagación sobre las problemáticas asociadas a los entornos escolares en Bogotá. Se divide en siete secciones que denotan la ruta metodológica diseñada para su desarrollo. Se propone pasar de los entornos escolares a los Ecosistemas Escolares Complejos en Bogotá, como una apuesta ecológica y compleja para la atención de las conflictividades escolares.

Las recomendaciones se presentan desde la perspectiva de las políticas públicas, como una puerta de entrada que permiten un paneo sobre los hallazgos de la investigación. Desde sugerir que se verifique el estado de avance del diseño de la política pública asociada a los entornos escolares, hasta la manifestación de la necesidad de enfocar esfuerzos para lograr la intervención interinstitucional e intersectorial. Las recomendaciones desde la perspectiva de la política pública permiten que los hallazgos del informe trasciendan a la acción pública en perspectiva de corto, mediano y largo plazo.

La presentación de la ruta metodológica trazada para la construcción del informe permite identificar entre metodologías aplicadas e instrumentos diseñados. Entre las metodologías aplicadas el punto de partida fue la lluvia de ideas, tomado información desde la revisión sistemática de prensa, los aportes que han sido sistematizados en el nivel local desde los acompañamientos que lidera el OCS, desde la aplicación de la Cartografía Social y la información registrada en Poliscopio, lo que permitió compilar las diferentes situaciones negativas que han sido asociadas a los entornos escolares en Bogotá, al menos en los últimos tres periodos de gobierno; luego de ello se enumeran los análisis de agendas, análisis de actores relevantes, análisis de stakeholders, así como la aplicación del análisis Vester y el



árbol de problemas. Frente a los instrumentos que se diseñaron para la presente investigación, se mencionan los que permitieron identificar, sistematizar y clasificar información de actores, prensa, normatividad desde el nivel global al local, así como elementos identificados de algunas reuniones con actores estratégicos y la revisión de literatura gris.

La información identificada, sistematizada, clasificada y analizada permitió obtener los insumos pertinentes para poder identificar que el problema que subyace de la indagación como el más crítico, es el aislamiento de las instituciones educativas de sus contextos; dentro de los resultados que se reportan en la tercera sección, también es posible dar cuenta de las posibles causas y las consecuencias de la existencia del problema señalado.

Con tales elementos estructurados, en la cuarta sección del informe se presenta el resultado de la aplicación de las metodologías para el análisis de actores. Con un total de 64 actores categorizados desde los niveles internacional, nacional, distrital y local, se entrega un amplio panorama sobre sus grados de relación, afectación e incidencia frente a los problemas identificados. Inicialmente, se identificaron las características, funciones, percepciones e intereses, vínculos con los problemas estructurados y sus niveles de incidencia, los conflictos potenciales, las posibles acciones de mejora y los niveles de ejecución disponibles, frente al problema más crítico. En un segundo momento, con la aplicación del análisis de stakeholders se ubican los actores en el rol que pueden desempeñar para dar viabilidad a las propuestas de intervención en las situaciones negativas asociadas a los entornos escolares en Bogotá.

La quinta sección presenta los lineamientos de política pública, definiciones, o parámetros de regulación, como reglas de juego formales, identificados a partir de la revisión normativa, desde las perspectivas global, nacional, distrital y local. Tales elementos normativos permiten identificar los alcances y las limitaciones que deben ser consideradas para la toma de decisión y la puesta en marcha de las acciones, estrategias, planes, programas, proyectos y políticas pública que busquen intervenir las situaciones negativas asociadas a los entornos escolares en la ciudad.

La siguiente sección presenta la categoría de Ecosistema Escolar Complejo como la propuesta del OCS a partir de la revisión teórica y conceptual y al evidenciar que existe una variedad de conceptos que hacen referencia a diversas características relacionadas con los



entornos escolares, como es el caso de los “entornos educativos, protectores y confiables”, el “entorno escolar seguro”, “entornos escolares seguros”, “entornos seguros”, “entornos educativos, protectores, confiables y seguros” y “entorno educativo”.

Se propone un abordaje teórico desde la teoría general de sistemas de Bertalanffy, la complejidad de Edgar Morin y el Ecosistema de Bronfenbrenner, como un encuadre que permite abordar los problemas asociados a los entornos escolares y que permite reconocer diferentes situaciones negativas asociadas a las variadas categorías ya mencionadas para referirse a ellas, que se materializan precisamente en la categoría de Ecosistema Escolar Complejo.

Finalmente, las conclusiones hacen un balance de hallazgos recogidos durante la investigación. El aporte fundamental es problematizar que los entornos escolares van más allá de las instalaciones físicas de las instituciones educativas y sus alrededores, y que por el contrario, comprende dinámicas, comportamientos, derechos, expectativas, escalas de valores diferenciadas, participaciones de múltiples actores que componen las comunidades escolares, así como trayectorias de vida que se manifiestan en la cotidianidad de quienes transitan en sentido literal y figurado en los escenarios escolares de la ciudad de Bogotá y sus localidades.

Desde el Observatorio de Conflictividad Social estamos trabajando para construir ciudad, desde la reflexión y la acción en los territorios. Entregamos este informe como un aporte a los grandes debates de Bogotá y sus dinámicas educativas.



### 3. Recomendaciones

A continuación, el Observatorio de Conflictividad Social (OCS) presenta las recomendaciones que emergen de la investigación sobre entornos escolares en Bogotá.

1. Diseñar de las diferentes acciones, estratégicas, programas, planes, proyectos y políticas públicas tomando como referente el marco teórico que deviene en la categoría de Ecosistema Escolar Complejo propuesta en el presente informe para las intervenciones en entornos escolares.
2. Armonizar las diferentes manifestaciones que ha tomado el concepto de entorno escolar con la categoría propuesta de Ecosistema Escolar Complejo.
3. Verificación de los avances logrados a partir de los lineamientos establecidos por el Acuerdo Distrital 832 de 28 de febrero de 2022, “por el cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública de entornos educativos, protectores, confiables y seguros para Bogotá”.
4. De acuerdo con lo anterior, se sugiere el diseño de la política pública de Ecosistemas Escolares Complejos para el Distrito, con la intención de articular en lógica ecosistémica, las intervenciones de las diferentes autoridades desde los diferentes sectores administrativos, y que se configuren a su vez, en ejes estratégicos, con un horizonte compartido, en el corto, mediano y largo plazo. Lo que a su vez permite unificar un concepto de entorno escolar, mejorar la eficiencia de la intervención pública, coordinando los diferentes esfuerzos institucionales, concertados en una única instancia con capacidad de decisión, siempre en el marco de la política pública que sea definida.
5. Articulación de las coincidencias que presenten las diferentes políticas públicas del nivel distrital en el marco de los Ecosistemas Escolares Complejos, con la intención de lograr responder de manera compleja y ecosistémica a las situaciones negativas identificadas como problemas públicos asociados a los entornos escolares.
6. Construcción de un diagnóstico sobre las diferentes acciones, estrategias, planes, programas, proyectos, políticas públicas, iniciativas, actores institucionales, reglas de





- juego, directrices de política, que hayan sido planteadas desde los ordenamientos normativos y técnicos, con la intención de que sean tomadas en cuenta como base para cada intervención que se estructure desde el nivel central o local.
7. Revisión crítica de la pertinencia, oportunidad y efectividad de desplegar esfuerzos institucionales aislados en los entornos escolares, o si, por el contrario, las diferentes intervenciones sectoriales cuentan con algún nivel de coherencia, armonía y articulación, con la intención de aplicar ajustes que pueden incidir tanto en los escenarios formales de organización, así como en la ejecución presupuestal.
  8. Interoperabilidad entre los sistemas de información que registran datos sobre las problemáticas asociadas a los entornos escolares, que logre fortalecer la capacidad de respuesta institucional, con mayores niveles de eficiencia y oportunidad frente a la ocurrencia de hechos, desde la perspectiva de Ecosistemas Escolares Complejos.
  9. Compilación de las diferentes manifestaciones de la administración pública distrital, asociadas con los entornos escolares para la construcción de un repositorio distrital, caja de herramientas, banco de intervenciones y/o recopilación de las variadas iniciativas gubernamentales que se han presentado en el presente y anteriores gobiernos. La intención es construir sobre lo construido.
  10. Para cada acción, estrategia, programa, proyecto, plan y/o política pública planeada desde el nivel central, se debe hacer un ejercicio de análisis previo para poder armonizar programas cercanos en el alcance y articular esfuerzos institucionales en las intervenciones.
  11. Definición colectiva y horizontal de las estrategias, identificando responsabilidades y alcances claros de la diversa gama de actores (públicos, privados, sociales, locales, nacionales, internacionales, regionales, distritales, entre otros) involucrados y/o con capacidad de incidencia en los entornos escolares, para intervenir situaciones problemáticas en el marco del Ecosistema Escolar Complejo. De esta forma se incentiva la acción conjunta y el seguimiento al cumplimiento de objetivos comunes previamente concertados y debidamente problematizados.
  12. La definición de acciones, estrategias, programas, planes, proyectos y políticas públicas en el marco del Ecosistema Escolar Complejo debe contemplar enfoques diferenciales, de género, de derechos y acción sin daño, territorial, participación y de



- construcción de paz, de la mano del reconocimiento de las nuevas necesidades educativas, el fortalecimiento de la vocación docente y la articulación en agendas de política pública multinivel, multi actor, intersectorial y ecosistémica.
13. Para cada acción, estrategia, programa, proyecto, política pública y/o iniciativa diseñada desde el nivel central, se deben presentar procesos de difusión, socialización, sensibilización, capacitación, monitoreo y acompañamiento para su implementación en los niveles locales.
  14. Al abordar los Ecosistemas Escolares Complejos, se hace un llamado a cada sector administrativo y a las entidades públicas del nivel distrital, desde sus funciones misionales, los enfoques son variados, no necesariamente complementarios. Las intervenciones, a pesar de que puede parecer que comparten procesos de priorización de problemas, cada entidad se ocupa de su alcance administrativo, con la capacidad institucional para sus campos de acción.
  15. Identificar las responsabilidades de cada uno de los actores con algún tipo de relación frente a lo que se ha denominado entornos escolares, señalando sus capacidades y fortalezas, así como los retos técnicos y profesionales que deben ser abordados en cada nivel de decisión y de ejecución de acciones, estrategias, proyectos, planes, programas o políticas públicas desde la perspectiva del Ecosistema Escolar Complejo, de manera que sea posible definir un objetivo común desde la identificación de propósitos compartidos de ciudad en el corto, mediano y largo plazo, con recursos y esfuerzos articulados.
  16. El sector educativo tiene la responsabilidad central de atender las diferentes dimensiones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, adultos, personas mayores con las variadas manifestaciones diferenciales, poblacionales y territoriales, en las instituciones educativas de primaria, básica, media y de educación superior, dado que tiene a cargo la construcción ontológica de la persona humana como centro del Ecosistema Escolar Complejo.
  17. Se debe tomar como punto de partida la comunidad educativa con sus diferentes manifestaciones y contextos, de tal forma que, al ampliar la mirada de quienes se consideran estudiantes, es posible que sea reconocidas las situaciones negativas presentadas en los Ecosistemas Escolares Complejos.



18. Las quejas, críticas, debilidades y propuestas que son manifestadas desde el orden local, a partir de las experiencias en la identificación de conflictividades asociadas a los entornos escolares deben ser registradas, analizadas y articuladas en las diferentes acciones públicas desde el nivel central, dado que es posible que se presenten brechas entre las problemáticas identificadas en territorio y las intervenciones desde el nivel central.
19. Definición de estrategias, planes, indicadores e instrumentos de evaluación concomitante o monitoreo, tanto para las acciones, estrategias, planes, programas, proyectos y políticas públicas, así como de los diversos actores con niveles de incidencia variada en los entornos escolares, desde la perspectiva de los Ecosistemas Escolares Complejos, que permitan identificar, de manera oportuna, brechas de implementación para tomar mejor en el camino la intervención, desde una perspectiva intersectorial, contemplando la gobernanza multinivel y participativamente.
20. Definición de acciones, estrategias, proyectos, planes, programas y políticas públicas en el marco de la transparencia, gobierno abierto, el control social y la participación con incidencia, durante la formulación, implementación, seguimiento y evaluación y posibles ajustes, así como de los diversos procesos necesarios para su operativización y toma de decisiones estratégicas, desde la perspectiva ecosistémica y compleja.
21. Al interior de la administración pública distrital, liderar el diseño de procesos, procedimientos y trámites eficientes, accesibles e interinstitucionales en el marco de la intervención de las problemáticas asociadas a los entornos escolares, desde los Ecosistemas Escolares Complejos.
22. Con ocasión de los aprendizajes obtenidos por la pandemia global del Covid-19 y sus resultantes consecuencias en las diferentes dimensiones de la vida humana y social, se debe responder a las situaciones negativas identificadas como problemas asociados a los entornos educativos contemplando nuevos escenarios para su intervención y modificación, con el objetivo de trascender de la educación tradicional a una educación que reconozca su retroalimentación con los contextos, articulando las nuevas metodologías a las nuevas formas de ocupar la ciudad y el territorio, a través



de la planeación urbana, el diseño de políticas públicas de otros sectores y/o la articulación con las ya existentes.

23. Alianzas estratégicas con actores que permitan lograr un alcance global, nacional, regional, departamental, metropolitano, distrital y local, público y privado, comunitario, popular, interinstitucional e intersectorial, a partir de la articulación de recursos pertinentes para intervenir los Ecosistemas Escolares Complejos a lo largo de la vida y que contemple enfoques disruptivos, acciones de construcción colectiva, multinivel, innovadoras y en red.
24. Capacitaciones a los actores locales, para articularse a las iniciativas definidas desde el nivel central, así como contemplar las posibilidades de identificar, reconocer y articularse, cuando sea oportuno y pertinente, con las iniciativas que se lideren desde el nivel local y fortalecer tales manifestaciones institucionales.
25. En el marco de los Ecosistemas Escolares Complejos, se deben propiciar escenarios en donde se reconozcan, escuchen, sistematicen, armonicen y se potencien las diferentes experiencias que se han presentado desde las alcaldías locales, dado que han demostrado que, a pesar de contar con recursos limitados han reaccionado a las problemáticas asociadas a los entornos escolares.
26. Las acciones, estrategias, planes, programas, proyectos y políticas públicas deben ser comunicadas. Se recomienda el diseño de una política institucional y/o interinstitucional, así como de estrategias comunicativas multisectoriales que permitan incidir en los comportamientos sociales asociados a los problemas identificados en los entornos escolares, además de poder visibilizar cada uno de sus procesos e instrumentos para cada una de las particularidades que respondan a los contextos en los que se configuran los Ecosistemas Escolares Complejos.
27. La intervención de las autoridades públicas existe para la ciudadanía e incide en la mejora de su percepción, en tanto se comunica, se conoce y se apropia por los diversos actores que integran los Ecosistemas Escolares Complejos y los demás actores relevantes del sistema educativo en general.
28. Comprensión del principio dialógico aplicado a los Ecosistemas Escolares Complejos, ya que, permite enlazar lo que parece antagónico, como por ejemplo el



abordaje de los entornos escolares del adentro – afuera de las instituciones educativas en el nivel educativo básico, medio y superior.

29. Los abordajes para intervenir las situaciones negativas identificadas como problemas en los entornos escolares, desde la perspectiva del Ecosistema Escolar Complejo, deben buscar la interdisciplinariedad, dado que, por ejemplo, es posible que se presenten situaciones negativas que pueden comprometer la salud mental de la comunidad educativa, la percepción de seguridad de vecinos, la calidad académica y causar afectaciones a la infraestructura así como naturalización de comportamientos sociales que en el largo plazo multiplican las situaciones negativas en los entornos, más allá de las cercanías de las instalaciones físicas de los centros educativos.
30. Desde la perspectiva de la región metropolitana, la articulación multinivel e intergubernamental, permite un abordaje desde una perspectiva ecológica y compleja, desde acciones colectivas que logren una incidencia estructural para modificar los problemas asociados a los entornos escolares. Lo anterior, con ocasión a la presencia de actores que se desplazan desde lugares diferentes a Bogotá, como es el caso de los municipios circunvecinos, y que habitan los escenarios escolares del distrito en una lógica metropolitana.
31. Tomar en consideración las diferentes experiencias exitosas que se han presentado en diferentes partes del mundo, donde, entre otras cosas, se ha dado respuesta a la educación en escenarios de la postpandemia del COVID 19, así como se ha buscado enlazar el proceso educativo a lo largo de la vida (UNESCO), como un elemento que además de estar presente en las realidades cotidianas y contextos de las personas en los territorios, permite entregar una oferta desde el sector público, de acciones públicas que armonizan la cotidianidad a los procesos educativos, que ya es claro, desbordan las infraestructuras físicas de las instituciones educativas, también permite incorporar escenarios disruptivos, como el espacio público, el sistema de movilidad, y los demás escenarios que puedan ser oportunos para salir del lugar común de las perspectivas desde enfoques policivos y estigmatizantes.

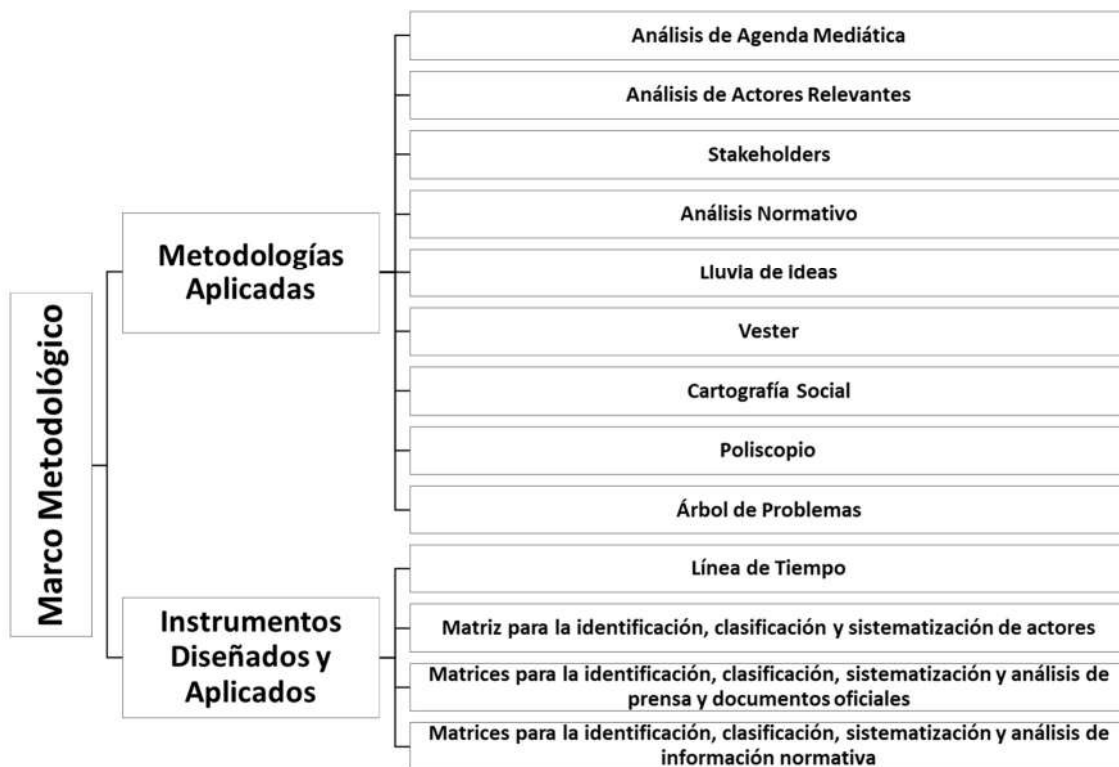


## 4. Marco Metodológico

A continuación, se presentan las metodologías y los instrumentos diseñados y aplicados para la construcción del presente informe cuyo objetivo consiste en identificar los problemas asociados a los entornos escolares en Bogotá.

Figura 1

*Marco metodológico aplicado para el proceso de investigación sobre entornos escolares en Bogotá*



*Nota.* La ruta metodológica planteada toma como fundamento los procesos asociados en la construcción de diagnósticos de política pública y se plantean algunas variaciones de acuerdo con la necesidad del estudio.

Las metodologías y los instrumentos que se presentan a continuación toman los elementos del análisis de las políticas públicas como un área de las ciencias sociales, además



de los elementos constitutivos para la construcción de un documento diagnóstico en esta área, que se enmarcan en la definición del marco normativo, contextual y teórico y los resultados del diagnóstico; para ello se definieron metodologías diferenciadas para cada uno de estos componentes que se señalarán a continuación. Es importante mencionar que los resultados obtenidos al aplicar los métodos, herramientas y técnicas de recolección y análisis de la información utilizados en este proceso se describirán con profundidad en los siguientes capítulos.

Las metodologías e instrumentos aplicados para la construcción del marco normativo, referentes de intervención e identificación de actores sociales e institucionales son, el análisis de agendas (pública, mediática y política), el análisis de actores involucrados y Stakeholders y la línea de tiempo para la presentación de datos, complementadas con instrumentos diseñados para la recolección de información secundaria y literatura gris.

### **Análisis de agendas pública, mediática y política**

Para la construcción del marco contextual y normativo, se aplicó el análisis de agenda, contemplado que existen diferentes tipos de agendas en los procesos asociados a las políticas públicas, como lo son la agenda pública, la mediática y la política; cada una de las agendas cuenta con sus propias dinámicas y se rigen por sus propios mecanismos, así estén relacionadas, según lo plantea Harguindéguy (2015).

Siguiendo a Harguindéguy al citar a McCombs y Zhu (1995, p. 495 – 525), la agenda pública agrupa los temas más relevantes para el público, presentándose temas crónicos (los paros, las drogas, la delincuencia), temas intermitentes (educación, pensiones, transporte, infraestructura, corrupción) nuevos (migración, violencia de género) y temas puntuales que aparecen y desaparecen de acuerdo con las crisis que se puedan presentar (Covid-19). La agenda de los medios está determinada por su línea editorial, la tendencia política de los propietarios o la presión del mercado, como sucede en las redes sociales. Por su parte, la



agenda política es la que determina las políticas públicas que asumirá el gobierno, aspectos que pueden ser analizados desde la actividad parlamentaria, la variación del presupuesto, los programas de gobierno y subsiguientes programas de desarrollo, y en este caso, distritales y locales.

Para el caso del análisis de las agendas pública y mediática, se diseñaron las *Matrices para la identificación, clasificación, sistematización y análisis de prensa, documentos oficiales y de normatividad*, con la intención de rastrear las noticias que aparecen en medios de comunicación virtuales, de tal forma que fuera posible identificar los temas que emergían en la opinión pública a partir de la indagación desde categorías como entornos escolares o educación en Bogotá durante los últimos tres periodos de gobierno en el Distrito, es decir, la escala de tiempo para la revisión es desde 2012 al 2022. Valga aclarar que se trata de un ejercicio de recolección de información que permite iniciar con la verificación del estado del tema objeto de observación, en el momento en que se inicia la indagación por parte del equipo del Observatorio de Conflictividad Social de la Secretaría Distrital de Gobierno.

Se partió de la identificación de material de prensa encontrado en diferentes páginas web oficiales como la página de la Alcaldía de Bogotá y sus redes sociales, así como de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá o la Fiscalía General de la Nación. También se realizó la búsqueda en diferentes páginas web no oficiales, como es el caso del Portal Bogotá Mi Ciudad. Otras fuentes importantes de consulta fueron los sitios web de medios de comunicación como el de Canal Capital, City TV, Blu Radio, Caracol y RCN Radio, Radio Santa Fe, así como el Espectador, El Tiempo, diario la Vanguardia, El País, las 2 Orillas o el País, entre otros.

En el análisis de las agendas pública y mediática, se realizó un acercamiento al contexto de la ciudad de Bogotá, tomando como base la información de fuentes oficiales, privadas, así como de prensa independiente, para identificar situaciones asociadas a la educación y los entornos escolares. En total se identificaron 100 artículos de prensa, los cuales fueron objeto de revisión para determinar la información más relevante que fue sistematizada en el instrumento construido para ello, identificando información relevante en cada artículo de prensa como: problemas abordados o presentados, datos que dan fundamento





a la información presentada, así como las fuentes consultadas, actores que emergen de la nota, entre otros aspectos.

Luego de la sistematización se procede a realizar el análisis de la información, el cual se abordó desde cuatro niveles: global, nacional, distrital y local. En el nivel global se identificó la prensa proveniente de otros países; en el nacional, prensa en Colombia; para los niveles Distrital y local fue relevante que los medios en general suelen tener amplias miradas sobre la situación en Bogotá y sus localidades. Para el caso local, se iniciaron procesos de acercamiento con la Red de Medios Alternativos, con la intención de poder contar con una fuente de información que permitiera un nivel de indagación más detallado y con el foco puesto en aspectos barriales y alternativos, sin embargo, dadas las distorsiones que se han presentado en el cumplimiento del pacto que suscribieron en campaña con la Alcaldesa Claudia López, tal articulación no ha sido posible de concretar.

Para la realización del análisis también se tuvo en cuenta el orden cronológico para generar un hilo conductor que permite llevar un relato congruente, con un orden en las diferentes situaciones identificadas, este esquema resalta patrones, puntos de comparación y una panorámica de la trayectoria sobre entornos escolares en Bogotá, su importancia y como se ha desarrollado a lo largo de la escala de tiempo definida para la indagación.

En el caso de la indagación de la agenda política y la subsiguiente construcción del marco normativo inicial, se buscó no solo reconocer los avances en nivel reglamentario en asuntos de educación, sino específicamente, identificando elementos asociados a los entornos escolares, revisando los portales de la Secretaría del Congreso de la República de Colombia, JURISCOL del Ministerio del Interior, el sitio web del Régimen Legal de Bogotá, y demás portales donde fuera posible identificar información oficial y lineamientos de política en diferentes niveles de Gobierno para los temas asociados a los entornos escolares.

De esta manera, se procede a realizar una caracterización desde los diferentes niveles de gobierno (internacional, nacional, Distrital y local) que permita tener una mirada normativa integral. En este sentido, se adelantó una revisión de normas que regulan asuntos



relacionados con los diferentes niveles educativos (educación temprana, media, superior, para el trabajo o para adultos) y los diversos ciclos de vida, desde la primera infancia hasta la adultez. Se adelantó una revisión normativa desde una óptica de enfoque diferencial que permitiera establecer los lineamientos relacionados con los diferentes grupos poblacionales.

Una vez identificadas las normas que serían objeto de análisis, se sustrae la información pertinente en la *Matriz para la identificación, clasificación, sistematización y análisis inicial de normatividad*, para el desarrollo del marco normativo, desde el marco internacional con lineamientos de política entregados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) asociados al tema educativo, luego se organizó la información en el contexto nacional, apoyándose en sentencias, leyes, decretos, acuerdos distritales y locales y resoluciones que aporten a la reglamentación general en temas educativos a nivel nacional, distrital y local, donde se identifica la forma de atención educativa en el país, reconociendo la forma de abordar los asuntos relacionados con los entornos escolares desde primera infancia hasta la adultez, en los diversos niveles educativos, incluyendo los tipos de población.

Una vez la matriz contenía toda la información identificada, inicia la construcción del documento de marco normativo, lo que permite construir un análisis de la pertinencia de cada una de las normas seleccionadas, indicando los elementos oportunos desde su objeto, hasta resaltar los lineamientos (en caso de presentarlos), los conceptos oficiales, artículos oportunos y la información más significativa que cada norma puede entregar para dar soporte a la construcción de la presente investigación.

Finalmente, para la consolidación de la información identificada, recolectada, sistematizada y que hace parte de la construcción del marco contextual y normativo, se aplica la construcción de líneas de tiempo, con la intención de poder representar gráficamente los eventos históricos que subyacen en las situaciones relacionadas con el tema de los entornos educativos en Bogotá, lo que a su vez permite entender las relaciones de causalidad entre



eventos, así como identificar hitos de importancia para el desarrollo de la situación objeto de estudio y representarlos cronológicamente.

### **Análisis de actores involucrados y stakeholders**

Tal como los define Ordóñez (2013), “los actores involucrados, son los individuos, grupos, organizaciones que tienen un interés en el problema o la solución, que pueden ser afectados por el problema y/o las intervenciones públicas correspondientes o pueden incidir en su desarrollo”, se aplica la metodología de análisis de actores involucrados, a partir del diseño la *Matriz de identificación, clasificación, sistematización y análisis de actores*, orientada a identificar el actor, sus características, sus funciones, las respectivas problemáticas que perciben a nivel de entornos escolares en Bogotá, sus intereses, su incidencia en la problemática estructural, sus potenciales acuerdos o conflictos, así como su potencial nivel de ejecución.

El análisis de actores involucrados es especialmente útil para identificar roles, posiciones, funciones, intereses y/o preocupaciones, su capacidad de incidencia con respecto al problema estructural. De otro lado, es importante mencionar que se propone el análisis de stakeholders para el análisis de las relaciones que puedan existir entre los actores involucrados, así como las posibilidades de lograr acuerdos con respecto al problema estructural y sus niveles de incidencia en el problema identificado como estructural.

### **Métodos, herramientas y técnicas aplicadas para la construcción del marco teórico**

El objetivo del proceso de construcción del marco teórico consistió en identificar las principales fuentes teóricas que servirán de referencia para las recomendaciones de política pública con ocasión a las problemáticas asociadas a los entornos escolares en Bogotá. Para ello, se identificaron las bases o fuentes de consulta para orientar, teórica y conceptualmente, la construcción del presente informe, entonces se procedió a la aplicación de los diferentes



instrumentos de recolección, sistematización y análisis de la información pertinente para lograr el objetivo.

Se realiza un rastreo de información contenida en artículos académicos de publicaciones indexadas y con rigurosidad académica comprobada y libros pertinentes para el área de indagación, sistematizando lo más relevante, luego de ello se seleccionan los textos identificados como más oportunos y se someten a una lectura más profunda, resultando de ello se identifican detalles como las hipótesis centrales, argumentos contruidos, categorías claves, metodologías aplicadas para la indagación; tal indagación además busca identificar los enfoques, las teorías y los conceptos más relevantes en el análisis de los asuntos relacionados con la educación. Como resultado de tal indagación se hace la propuesta de la categoría de sistemas escolares complejos para el abordaje de lo que ha sido considerado hasta el momento de manera genérica como entornos escolares.

## **Cartografía Social**

El Observatorio de Conflictividad Social (OCS) ha venido participando en el Plan de Cualificación Territorial de la Dirección de Convivencia y Diálogo Social, dirigido a los gestores territoriales de las 20 Alcaldías Locales de Bogotá. Desde el 13 de julio hasta el 20 de septiembre del 2022, el equipo del OCS ha desarrollado espacios de encuentro y diálogo con gestores de seguridad, gestores del espacio público, gestores medioambientales y gestores de convivencia y paz, de las Alcaldías Locales Ciudad Bolívar, Engativá, Fontibón, Kennedy, Rafael Uribe, Usme, Puente Aranda, Bosa, Antonio Nariño y San Cristóbal.

Mediante un ejercicio de mapeo colectivo se han identificado diferentes problemáticas de las localidades, siendo los entornos escolares una de las principales categorías a analizar. Esto ha posibilitado la ubicación espacial de los colegios que presentan problemáticas y sus tipologías o colegios que han sido priorizados por la SDCJ y por las Alcaldías Locales para prevenir y/o gestionar conflictos. Por medio del diálogo y reflexión con los equipos territoriales se han comprendido las diferencias y similitudes de las



problemáticas y las estrategias que desde las administraciones locales han sido diseñadas para atender de manera oportuna, así como los retos en materia operativa y de capacitación frente al abordaje de estas por parte de los equipos.

Por otro lado, el OCS desde el 3 mayo del 2022 ha acompañado el proceso de actualización del Plan Distrital de Prevención y Protección de Vulneraciones a los derechos a la vida, a la integridad, a la libertad, a la seguridad de las personas, grupos y comunidades de Bogotá de la Dirección de Derechos Humanos, en articulación con el equipo de Prevención. En estos espacios el equipo del OCS ha apoyado ejercicios de cartografía social, registro de diarios de campo y sistematización de la información, en 30 grupos en total por las 20 localidades, conformados por líderes y lideresas sociales, instituciones públicas y quienes conforman los Comités Locales de Derechos Humanos. En aproximadamente 20 de estos se relacionaron las instituciones educativas con las variables de análisis construidas por la DDDHH como: Restricción a la movilidad, narcomenudeo, hurto, riñas, problemas de movilidad, reclutamiento, uso y utilización de niños, niñas y adolescentes, trata de personas, violencia sexual. Junto a esto, se acompañaron 10 grupos focales y en 5 de estos se relacionaron a las instituciones educativas con las variables anteriormente mencionadas.

Con tal información tomada de escenarios de diálogo con actores que participan directamente de las problemáticas desde diferentes lugares de enunciación y con disímiles niveles de incidencia, se han tomado las problemáticas que han sido relacionadas con los entornos escolares y han sido consideradas en la lluvia de ideas, junto con la información recolectada y procesada desde la prensa y diferentes informes.

## **Poliscopio**

Por otro lado, se realizó la revisión, a través del aplicativo Poliscopio, de los reportes situacionales de los eventos acompañados, asociados a conflictividades manifiestas en instituciones educativas por parte del equipo de gestores y gestoras de Diálogo Social de la Dirección de Convivencia y Diálogo Social de la Secretaría Distrital de Gobierno, los cuales



permitieron ampliar el conocimiento de las conflictividades e identificar oportunidades de mejora en los registros de las actividades acompañadas.

## 5. Estructuración del Problema

### **Contexto Internacional**

*El Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, publicado en el año 2017 por el Banco Mundial alertaba desde entonces sobre una crisis de aprendizaje a nivel mundial, resaltando que la escolaridad sin un aprendizaje es una oportunidad desaprovechada que pone a la educación en un sentido que en vez de mejorar las oportunidades de vida, lo que hace es profundizar las brechas socioeconómicas, incluso, porque de acuerdo con el informe, hay millones de niños que pese a tener sus años de escolaridad no adquieren los saberes básicos de la escuela. Además, enfatiza que los jóvenes que se encuentran en sus años de escolaridad con alguna situación de vulnerabilidad por cuestiones de pobreza, discapacidades, género o conflictos están llegando a la adultez sin contar con las competencias básicas necesarias para enfrentar la vida.

Pese a que el informe en mención anunciaba una crisis que ya se estaba viviendo en cuanto al aprendizaje y las diferencias entre este y la escolarización, también aclaraba que era posible lograr avances significativos si los países y sus dirigentes hacían del “aprendizaje para todos” una prioridad. De hecho, resaltaba la mejoría que Perú había presentado entre el 2009 y el 2015 gracias a las políticas que dicho país había concertado. Además, el informe cerraba con algunas recomendaciones dentro de las que se encontraba que era necesario “adaptar las prácticas escolares a las necesidades de los estudiantes” (Banco mundial, 2017) esta recomendación, evidencia la importancia que el Banco mundial le dio tanto a las condiciones adversas como de vulnerabilidad que enfrentan los niños, niñas y adolescentes, las cuales influyen de manera directa en el aprendizaje y en la escolaridad, llevando a que



Jim Yong Kim, presidente del Banco Mundial en su momento, afirmara que “Esta crisis del aprendizaje es una crisis moral y económica” (Banco mundial, 2017) señalando a la par que, debido a los conflictos, la discriminación, las discapacidades y otros obstáculos, 260 millones de niños no se inscriben en la escuela primaria ni secundaria. (Banco mundial, 2017)

La cifra anterior, demuestra que las brechas socioeconómicas que deberían cerrarse por medio de la educación, desde años atrás como lo menciona el Banco Mundial, se estaban abriendo como consecuencia de múltiples factores que afectan la escolaridad y el aprendizaje, y que no estaban siendo tenidos en cuenta por los países y sus sistemas educativos, lo que generó exclusión y violación al derecho fundamental de acceso a una educación de calidad, así como al de la igualdad.

Sumado a la crisis que ya se presentaba en 2017, en el 2020 la pandemia del COVID-19 afectó a la población mundial, agudizando la crisis que se presentaba en el sistema educativo, ya que de acuerdo con UNICEF, “al menos una tercera parte de los niños en edad escolar de todo el mundo (un total de 463 millones) no tuvo acceso a la educación a distancia cuando la COVID-19 obligó a cerrar sus escuelas” (UNICEF, 2020a) (ver Figura 2) lo que para Henrietta Fore, directora ejecutiva de UNICEF, “representa una emergencia mundial en materia de educación. Las repercusiones sobre las economías y las sociedades pueden durar décadas” (UNICEF, 2020a)



Figura 2.

*Niños en edad escolar sin acceso a la educación a distancia por región, Fuente UNICEF*

Región	Porcentaje mínimo de niños en edad escolar sin acceso a la educación a distancia (%)	Cifra mínima de niños en edad escolar sin acceso a la educación a distancia
África Oriental y Meridional	49%	67 millones
África Occidental y Central	48%	54 millones
Asia Oriental y el Pacífico	20%	80 millones
Oriente Medio y Norte de África	40%	37 millones
Asia Meridional	38%	147 millones
Europa Oriental y Asia Central	34%	25 millones
América Latina y el Caribe	9%	13 millones
<b>Mundial</b>	<b>31%</b>	<b>463 millones</b>

Es difícil precisar la cantidad de semanas de clases presenciales que se vieron afectadas a causa del cierre de las instituciones educativas en todo el mundo, sin embargo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mencionó que de los 46 países que tuvo en cuenta para la realización del informe *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la educación (Education at a Glance) 2020*, hacia finales de junio del 2020

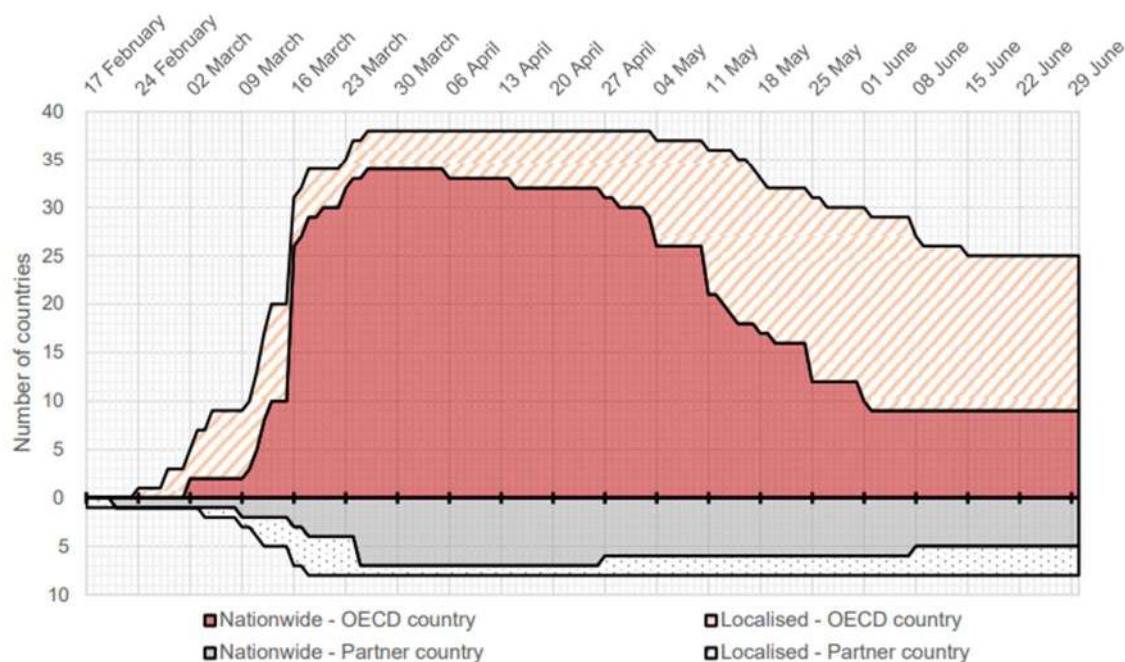
*“el cierre de las escuelas se mantuvo hasta cierto grado durante por lo menos siete semanas en dos países (4%), de 8-12 semanas en seis (13%), de 12-16 semanas en 24 (52%), de 16-18 semanas en 13 (28%) y más de 18 semanas en China” (OCDE,2020).*



De igual forma, un comunicado de prensa de UNICEF publicado en noviembre de 2020 afirmaba que “desde el inicio de la pandemia, los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe ya han perdido un promedio de cuatro veces más días de escolarización (174) en comparación con el resto del mundo.” (UNICEF, 2020b). A continuación, se evidencia la gráfica utilizada por la OCDE en donde muestra el número de países con cierre de escuelas debido a la pandemia:

Figura 3.

*Número de países con cierre de escuelas debido a la pandemia. Fuente: UNICEF, 2020b*



**Nota:** En esta gráfica se abarca a instituciones educativas desde el nivel de educación inicial hasta el de educación terciaria. El cierre localizado de escuelas se refiere a cierre de las escuelas de algunos niveles educativos solamente y/o para algunas entidades subnacionales.

De acuerdo con la Tabla 1, la población más afectada por falta de acceso a la educación fue aquella que tenía edad para cursar preescolar debido a entre otras cosas, a la falta de plataformas digitales para este nivel educativo, así como la ausencia de materiales



que refuercen el aprendizaje a esa edad; lo que sin duda también problematizó en cada hogar las formas de las labores de cuidado de los niños y niñas. La afectación por falta de acceso a las plataformas digitales disminuyó a medida que se aumentaba el ciclo escolar, pero igual, hablar de 48 millones de adolescentes que no pudieron educarse durante la pandemia, es una cifra demasiado alta que no sólo afectará el sistema educativo, sino también laboral, social y económico dentro del desarrollo mundial.

Tabla 1.

*Cantidad de niños, niñas y adolescentes afectados por falta de acceso a la educación a distancia.*

*Elaboración propia con datos de UNICEF*

Ciclo	Porcentaje	Cifra
Preescolar	70%	120 millones
Primaria	29%	217 millones
Primer ciclo de secundaria	24%	78 millones
Segundo ciclo de secundaria	18%	48 millones

En el caso de Chile, por ejemplo, a mediados de agosto del 2020 se hablaba de que en caso de que las clases presenciales fueran interrumpidas todo el año escolar, los estudiantes “podrían perder, en promedio un 88% de los aprendizajes de un año. En este escenario, los estudiantes de menores recursos podrían perder, en promedio, un 95% de sus aprendizajes; mientras que los estudiantes de mayores recursos podrían perder un 64%.” (Ministerio de Educación, Chile, 2020) Además, se afirmaba que la escolaridad revisada desde el aprendizaje presentaría un retroceso de 1,3 años, debido a que la no presencialidad no solo afectaba el aprendizaje de dicho año, sino que provocaría pérdida de conocimientos adquiridos en años anteriores y dificultaría la apropiación de nuevos aprendizajes en años futuros.

No obstante, la crisis que narra UNICEF y que se logra vislumbrar en el caso chileno, no sólo se debe a la falta de acceso a la educación por vías tecnológicas, sino que UNICEF



advierte que el problema puede ser peor, puesto que aun los niños que sí tuvieron acceso a la tecnología suficiente para continuar con sus estudios, no siempre pudieron realizar sus actividades académicas a distancia, debido a otros factores como la presión de las tareas, la falta de ayuda para usar internet y otros programas de estudio, la obligación de trabajar e incluso la precariedad de su entorno de aprendizaje. Incluso, Bernt Aasen, director regional interino de UNICEF para América Latina y el Caribe en 2020, mencionó que

*“En América Latina y el Caribe, es posible que millones de los estudiantes más vulnerables no regresen a la escuela. Para aquellos sin computadoras, sin internet o incluso sin un lugar para estudiar, aprender desde casa se ha convertido en un desafío abrumador (...) En América Latina y el Caribe, el COVID-19 ha empujado a millones de familias a la pobreza. Sin ayuda, muchos padres no tendrán más remedio que sacrificar la educación de sus hijos. No es demasiado tarde para construir sistemas educativos mejores, más resilientes e inclusivos que antes de la pandemia” (UNICEF, 2020b)*

Los retos que impone la crisis de aprendizaje chocan de frente con lo planteado en el objetivo general del Plan de educación 2030, el cual busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, ampliando los escenarios de comprensión de los entornos, es decir, no sólo se debe vislumbrar las lógicas dentro de las instituciones educativas, si no que por el contrario se deben postular nuevas formas de entender la educación; en ese sentido, el plan en mención diseña el constructo de “aprendizaje a lo largo de la vida”<sup>1</sup>.

Al mismo tiempo, es menester señalar, que es una propuesta desde el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número 4, el proveer de procesos de equidad e inclusión la

---

<sup>1</sup> “El aprendizaje a lo largo de la vida reposa en la integración del aprendizaje y la vida, lo que comprende actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos y ancianos, niñas y niños, mujeres y hombres), en todos los contextos de la vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante diversas modalidades (educación formal, no formal e informal), que en conjunto responden a una amplia gama de necesidades y exigencias relativas al aprendizaje. Los sistemas educativos que promueven un aprendizaje a lo largo de la vida aplican un enfoque holístico de la educación que abarca todo el sector, en el que participen todos los subsectores y niveles, con miras a garantizar que se brinden oportunidades de aprendizaje a todas las personas”. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2010,



educación, lo cual, es una invitación directa al reconocimiento de los contextos en los entornos educativos, que conlleva a la búsqueda de transformación desde las lógicas mismas de la cultura, el contexto, la participación, y demás componentes que se deban tener en cuenta al momento de evaluar y ejecutar acciones con la comunidad educativa y sus diversos actores.

Por otro lado, la pandemia del COVID-19 y los diferentes contextos externos e internos a las instituciones educativas a los que se ven expuestos los niños, niñas y adolescentes mientras que realizan sus estudios de educación formal, han provocado que estos sean cada vez más vulnerables a problemas de salud mental. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), “uno de cada siete jóvenes de 10 a 19 años padece algún trastorno mental, un tipo de trastorno que supone el 13% de la carga mundial de morbilidad en ese grupo etario” (OMS, 2021). Dentro de los determinantes que la OMS expone como factores que influyen considerablemente en la salud mental de los adolescentes se encuentran:

*“la presión social de sus compañeros, la exploración de su propia identidad, (...) la calidad de su vida doméstica, las relaciones con sus compañeros. La violencia (en particular la violencia sexual y la intimidación), una educación muy severa por parte de los padres y problemas socioeconómicos”* (OMS, 2021)

De igual manera, la OMS resalta que quienes enfrentan situaciones de exclusión, discriminación, estigmatización, falta de redes de apoyo o falta acceso a servicios, se enfrentan a un mayor riesgo de padecer un trastorno de salud mental. Es por esto, que, es importante que la educación en la adolescencia se enfoque no sólo en dotar de habilidades académicas, sino que aporte habilidades para sostener relaciones interpersonales de calidad, para resolver problemas, aprender a gestionar emociones y hacer frente a situaciones difíciles. (OMS, 2021) En otras palabras, es necesario que tenga en cuenta los contextos y necesidades relativos al aprendizaje, tal como lo expone el Plan de Educación 2030 con su concepto “aprendizaje a lo largo de la vida”.

La Organización Mundial para la Salud señala que los adolescentes pueden presentar distintos trastornos de salud mental, como trastornos emocionales, de comportamiento, sicosis y llegar al suicidio o autolesiones. En la Tabla 2, se evidencian los porcentajes de



adolescentes afectados en relación con los trastornos emocionales y de comportamiento. En cuanto a la psicosis, se señala que algunos de síntomas son las alucinaciones o delirios, que afectan gravemente la capacidad de desarrollarse en la vida cotidiana y por ende en el entorno educativo, generando en algunos casos estigmatización y violaciones a los derechos humanos. Y frente a los suicidios o autolesiones, la OMS menciona que es la cuarta causa de muerte entre los adolescentes que se encuentran en el rango etario de 15 a 19 años, y que la estigmatización, así como el maltrato son de los principales factores que lo desencadenan, sin dejar de lado que los medios tecnológicos y de comunicación como lo son las redes sociales, pueden mejor o empeorar los escenarios de riesgo.

Tabla 2.

*Porcentaje de adolescentes afectados por algún tipo de trastorno. Elaboración propia de acuerdo con datos presentados por la Organización Mundial de la Salud*

Tipo de Trastorno	Trastorno	Adolescentes entre	Adolescentes entre
		10 y 14 años afectados	15 y 19 años afectados
Emocional <sup>2</sup>	Ansiedad	3.6%	4.6%
	Depresión	1.1%	2.8%
De comportamiento	TDAH <sup>3</sup>	3.1%	2.4%
	Disocial <sup>4</sup>	3.6%	2.4%

Simultáneamente, la OMS destaca dentro de las conductas de riesgo que generan trastornos en la salud mental, el consumo de cannabis y tabaco, el consumo masivo de alcohol y los actos violentos. De con los datos de esta organización, en 2016 por ejemplo, la ingesta

<sup>2</sup> “La ansiedad y los trastornos depresivos pueden dificultar profundamente la asistencia a la escuela, el estudio y el hacer los deberes. El retraimiento social puede exacerbar el aislamiento y la soledad. La depresión puede llevar al suicidio.” (OMS,2021)

<sup>3</sup> “TDAH: trastorno por déficit de atención con hiperactividad, caracterizado por la dificultad para prestar atención, un exceso de actividad y comportamientos en los que no se tienen en cuenta las consecuencias” (OMS,2021)

<sup>4</sup> “El trastorno disocial puede dar lugar a comportamientos delictivos” (OMS,2021)



masiva de alcohol en adolescente de 15 a 19 años fue del 13,6%. En 2018, se había identificado que la droga que más consumían los adolescentes era cannabis, y en ese año un 4,7% de personas entre 15 y 16 años aseguraban haberla consumido al menos una vez. Y en 2019, la violencia interpersonal fue clasificada, según la OMS, como una de las principales causas de muerte de adolescentes, la cual también aumentaba las probabilidades de que un estudiante tuviese bajo rendimiento académico.

Ahora bien, es fundamental reconocer que existe violencia en los entornos escolares, sin embargo, se debe distinguir que hay violencia escolar y violencia en las escuelas (La silla rota, 2017), la primera es aquella que se ejerce en la comunidad educativa, y la segunda es donde el recinto se vuelve el epicentro de la acción violenta. Al mismo tiempo, es importante diferenciar los tipos de violencia que se han venido caracterizando de acuerdo con los estudios realizados en relación con la violencia hacia niños, niñas y adolescentes, por ello se muestra a continuación, la siguiente tabla:

Tabla 3.

Tipos de violencia y sus características. Elaboración propia de acuerdo con los datos presentados por la CEPAL, UNICEF y la ONU

Tipo de Violencia	Características
Directa interpersonal	Se presenta, por ejemplo, de profesores contra alumnos o viceversa
Directa Colectiva	Se evidencia en los entornos comunitarios o escolares, entre niños, niñas o adolescentes hacia sus pares o adultos, y de agrupaciones de adultos hacia los menores. Dentro de esta categoría, se ubica el acoso escolar o bullying.
Estructural	Se caracteriza por formas de inclusión o exclusión de unos grupos que discriminan a otros



Simbólica	Puede legitimar la violencia en ciertos casos, por ejemplo, en el ámbito interpersonal puede legitimar el castigo físico, y en el ámbito colectivo, se legitima la discriminación a grupos sociales, sobre todo a minorías.
-----------	---

La violencia escolar ha sido en las últimas décadas una preocupación constante en América Latina y el Caribe<sup>5</sup>, al punto que varios países han trabajado en políticas educativas que buscan diagnosticar los niveles de violencia escolar (ver Tabla 4). Incluso, en la región (América latina y el caribe) se crearon dos pruebas para dicho fin, la SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y la prueba TERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), las cuales median los resultados de aprendizajes en áreas académicas y a la vez recolectaban información sobre los factores asociados al aprendizaje, con el fin de determinar si era posible que el actuar sobre el clima de aula, disminuyera los niveles de agresión escolar y mejorará las condiciones de aprendizaje. Es de resaltar, que en el momento en que la UNESCO expone las políticas creadas por algunos países y menciona las dos pruebas creadas para la región, destaca como caso excepcional el Programa Nacional Competencias Ciudadanas de Colombia, señalando que “las competencias ciudadanas prescritas en el currículo colombiano orientan la formación – indican un “norte” a seguir– con énfasis hacia el ejercicio civil más que en los conocimientos cívicos” (López, 2014).

---

<sup>5</sup> Así lo describe la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)



Tabla 4.

*Estrategias e iniciativas legales en materia de convivencia escolar en países de América Latina y el Caribe. Fuente: (López,2014)*

País	Estrategias	Leyes
Perú	Oficina General de Comunicación Social y Participación Ciudadana – OGECOP SISEVE: Sistema especializado en reporte sobre Violencia Escolar	Decreto Supremo N° 006-2012-ED del 31 de marzo de 2012
Argentina	Políticas Socioeducativas; Educación Sexual Integral; Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en las Escuelas; Programa Nacional de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación del Ámbito Educativo; Programa Nacional de Mediación Escolar; Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas; Unidad de Apoyo Territorial para el abordaje inmediato de situaciones complejas en las escuelas; Convivencia escolar; escuela y la familia; Escuelas solidarias; Educación y Cuidado; Educación Sexual Integral; Educación y Prevención de las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas; Programa de Salud; Medios y TIC; Escuela y medios	Ley 26.150
Colombia	Política Educativa para la formación escolar en convivencia	Ley de Convivencia Escolar
Paraguay	Campaña “aprender sin miedo”; taller de formación para erradicar y prevenir la violencia escolar. Manual de Prevención e Intervención al Acoso Escolar con Guías de Actividades para todos los niveles y ciclos educativos y una caja de herramientas con información y actividades para estudiantes, educadores, padres y madres, disponibles en las páginas: <a href="http://www.mec.gov.py">www.mec.gov.py</a> , <a href="http://www.bastadebullying.com">www.bastadebullying.com</a> , <a href="mailto:info.paraguay@planinternational.org">info.paraguay@planinternational.org</a> .	Resolución N° 8353/12 Protocolo de Atención para casos de violencia escolar; Ley No 4.633/12 Contra el Acoso Escolar en Instituciones Educativas
Brasil	Observatorio de Violencia Escolar/Consejos Escolares	
Ecuador	Estudiantes y Familia/ Educación para la Democracia y el Buen Vivir (Escuelas del Buen Vivir; Escuelas Solidarias; Sistema de Declaratoria de “Escuelas del Buen Vivir y de Calidad; MUYU: Fruta comida, semilla sembrada; Educación para la Democracia;	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (81); Instructivo para la implementación





	Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo Adolescente	del programa de participación estudiantil (13260)
Chile	Marco de la Buena Enseñanza; Marco de la Buena Dirección; Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación; Política de Convivencia Escolar; Consejos Escolares.	Ley de Violencia Escolar incorporada a la Ley General de Educación

Estudios realizados en 2015 sobre las peleas físicas y el bullying en niños y niñas de 13 años, afirman que, el segundo es más alto entre hombres (32,4%) que entre mujeres (27,2%), así como las peleas físicas son más frecuentes entre niños (10,7%) que entre niñas (2,7%). (Trucco e Inostroza,2017) No obstante, al analizar los datos de América Latina y el Caribe se evidenció que en efecto los niños son los más propensos a sufrir agresiones físicas, mientras que las niñas sufren violencia por su aspecto físico, así lo demuestra la imagen 4, en donde se exponen los tipos de bullying sufridos por población de 11 a 17 años.

En la actualidad, no se puede desconocer la importancia y relevancia con la que cuentan las redes sociales en la vida de los niños, niñas y adolescentes, al punto que hasta el bullying ha migrado a las plataformas digitales, tanto así, que las cifras de ciberbullying han ido en aumento; Blanco (2016) demuestra que de acuerdo a un estudio realizado en Argentina sobre violencia escolar, el 64% de las personas encuestadas refieren haber experimentado el ciberbullying (sentir malestar, sentirse agredido, amenazado, humillado o acosado por medios informáticos), y que en ese sentido, las edades más vulnerables están en el rango de 12 a 14 años con un 63% seguido de aquellos que están entre los 9 a 11 años con un 24,4%. De igual forma, de acuerdo con un análisis que Blanco presenta sobre la prueba TERCE,

*"El tema afecta tanto a niñas como a niños por igual, con mucho mayor impacto en países como Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y República Dominicana. Esto presenta un desafío en cuanto a crear entornos escolares con más armonía entre compañeros, y una forma de hacerlo es a través del tipo de relaciones que generan los docentes"*



Además, señala que, aunque no se descarta que esta es una problemática que afecta a todos los estadios de crecimiento de las personas, es decir, que se vislumbra en todas las edades, en las instituciones educativas puede responder a un desconocimiento de todo un entorno y contexto por parte de los diversos entes de control y de las mismas comunidades educativas, generando así, el aumento de dicha problemática.

Figura 4.

*Tipos de bullying sufridos por la población de 11 a 17 años. Fuente: (CEPAL,2017)*

**América Latina y el Caribe (23 países): tipos de *bullying* (acoso escolar) sufridos por la población de 11 a 17 años que declara haber sido víctima en el último mes, según sexo**  
(En porcentajes)

	Hombres	Mujeres
Agresiones físicas	20,9	8,6
Burlas por su raza	10,7	8,3
Burlas por su aspecto físico	14,1	23,5
Burlas sexuales	12,2	11,4
Ser apartado de actividades grupales	4,7	5,3
Burlas por su religión	4,2	3,4
Otras razones	33,1	39,6

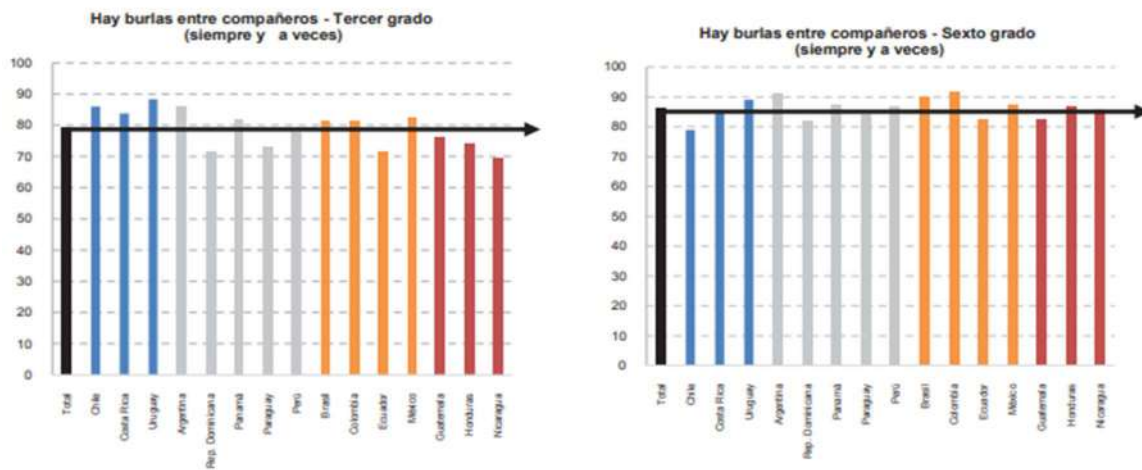
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS) de la Organización Mundial de Salud, en Soto y Trucco, 2015, n.º 139

Por otra parte, Trucco e Inostroza (2017) exponen datos adquiridos en la prueba TERCE que permiten evidenciar la violencia que se vive en las aulas de clases según los estudiantes, las imágenes que se exponen a continuación permiten además comparar algunas variables medidas entre Colombia y otros países:

Figura 5.

*América Latina (15 países): estudiantes de 3er y 6to grado que afirman que hay burlas entre compañeros (siempre y a veces), 2013.*

**América Latina (15 países): estudiantes de 3er y 6to grado que afirman que hay burlas entre compañeros (siempre y a veces), 2013**  
(En porcentajes)



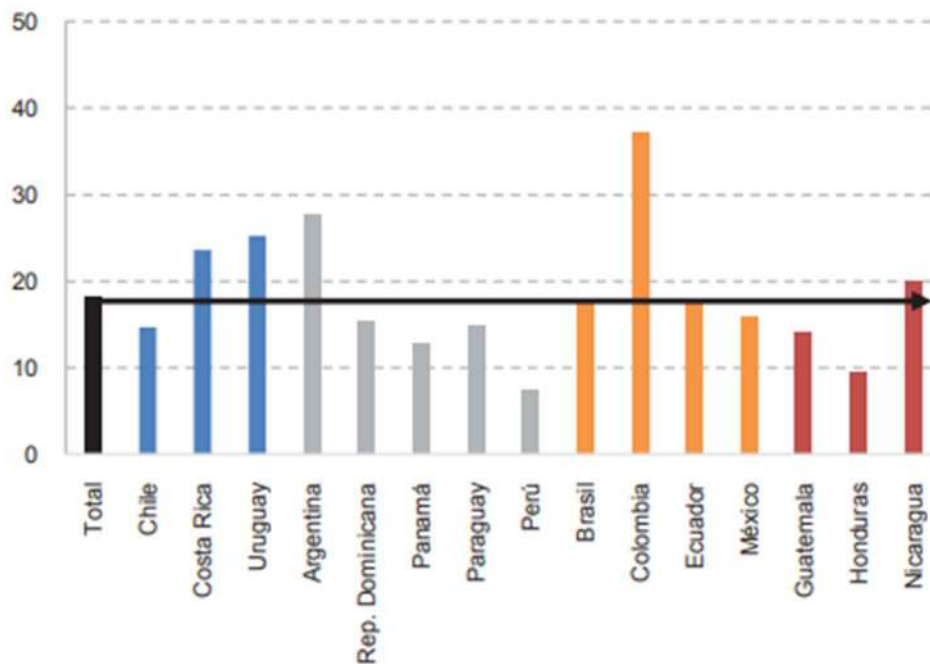
Nota: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL 2017



Figura 6.

*América Latina (15 países): docentes de 6to grado que afirman que los estudiantes son agresivos entre sí (de acuerdo / muy de acuerdo), 2013.*

**América Latina (15 países): docentes de 6to grado que afirman que los estudiantes son agresivos entre sí (de acuerdo/muy de acuerdo), 2013**  
(En porcentajes)



Nota: Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL 2017

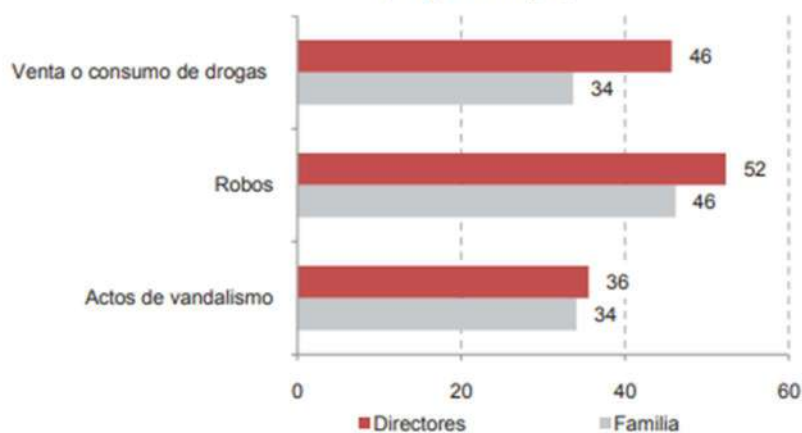
Así mismo, la Comisión pone en evidencia las cifras obtenidas en cuanto a la probabilidad de que ocurran hechos de violencia en los entornos de las instituciones educativas, encontrando que lo más probable es que ocurran hurtos y venta o consumo de sustancias psicoactivas (ver Figura 7)



Figura 7.

*América Latina (15 países): es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado (familia o director de escuela), 2013*

**América Latina (15 países): es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado (familia o director de escuela), 2013**  
(En porcentajes)



Nota. Fuente: *Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL 2017*

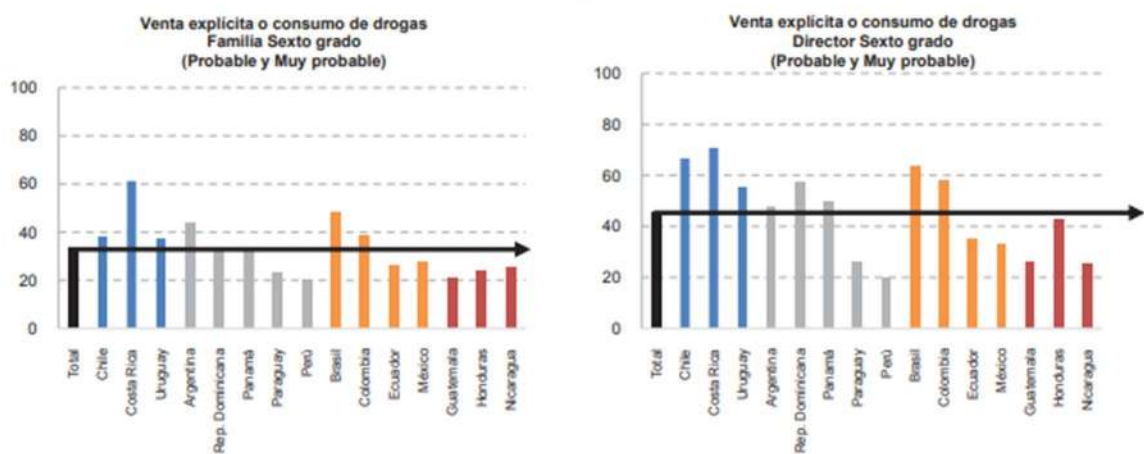
Al discriminar por países dichas probabilidades, se obtuvieron los siguientes gráficos, en donde Colombia en comparación con el resto de los países, se encuentra entre en los que es más probable que se comentan estas acciones en los entornos de las instituciones educativas:



Figura 8.

*América Latina (15 países): es probable o muy probable que se presente venta explícita o consumo de drogas para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013*

**América Latina (15 países): es probable o muy probable que se presente venta explícita o consumo de drogas para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013**  
(En porcentajes)



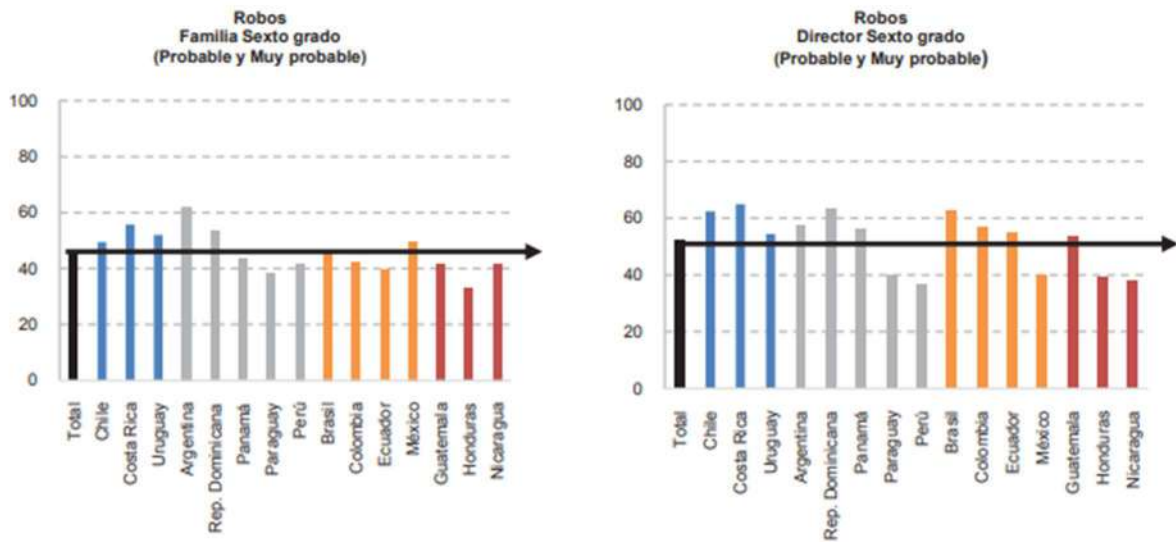
Nota: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL 2017



Figura 9.

*América Latina (15 países) es probable o muy probable que haya robos, para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013*

**América Latina (15 países): es probable o muy probable que hayan robos, para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013**  
(En porcentajes)



Nota: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL 2017

De igual manera, la UNESCO (2021) en su informe *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*, expone los resultados de las encuestas GSHS y HBSC<sup>6</sup> haciendo énfasis en la prevalencia de las distintas modalidades de violencia y de acoso escolar, discriminándolas principalmente entre acoso, peleas y agresiones físicas de las que fueron víctimas o participaron los estudiantes encuestados, es menester aclarar que los resultados de las encuestas son del año 2017 y se está a la espera de los resultados de las pruebas aplicadas entre 2021 y 2022.

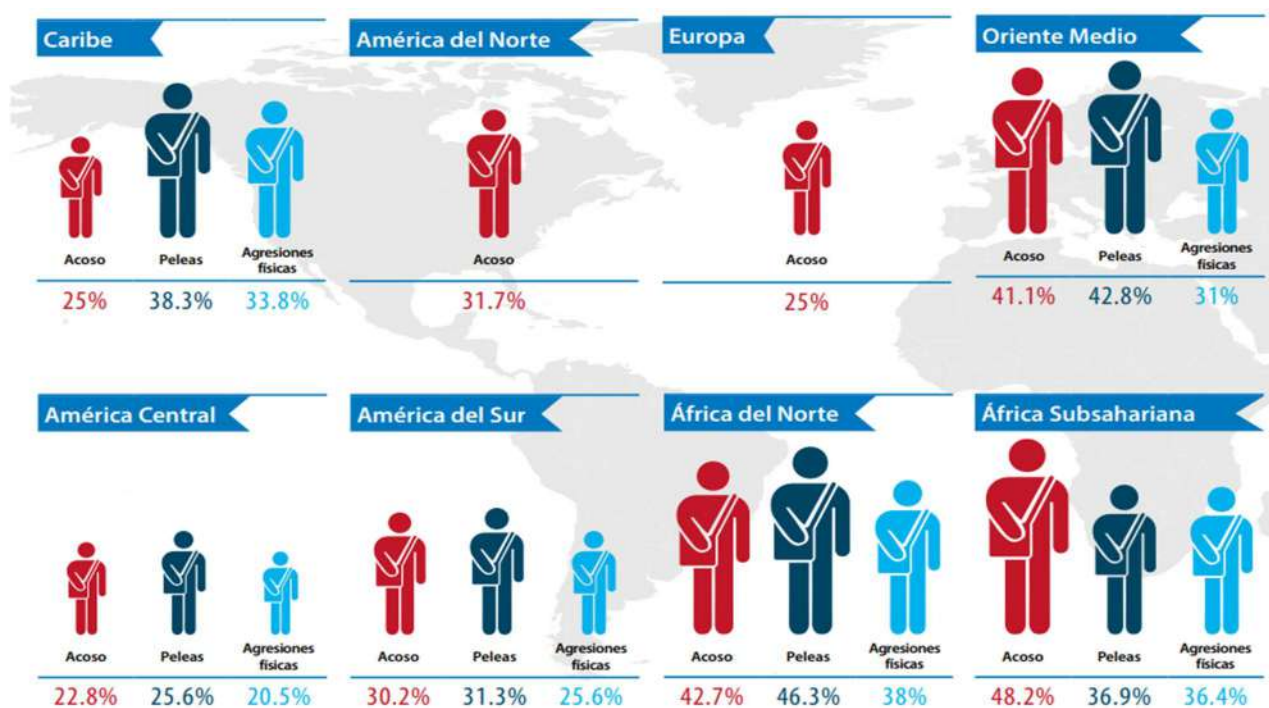
<sup>6</sup> Encuesta Mundial de salud a escolares (GSHS) y Encuesta sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados (HBSC)

Con respecto al acoso del que puede ser víctima un niño, niña o adolescente en periodo escolar, el informe señala que

*“a escala mundial, uno/una de cada tres niños/niñas es víctima de acoso, y una proporción similar es objeto de violencia física (...) Los datos disponibles de todas las regiones muestran que el 32% de estudiantes fueron víctimas de alguna forma de acoso por parte de sus compañeros o compañeras en una o más ocasiones durante el mes anterior a la encuesta (GSHS, HBSC)” (UNESCO,2021)*

Figura 10.

Imagen 10. Porcentaje de estudiantes que fueron objeto de acoso, que participaron en una pelea o en una agresión física, por región.



Nota. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO 2021

Al revisar detalladamente las cifras sobre los niños o niñas que manifestaron ser víctimas de acoso, el informe logró desagregar los porcentajes globales del maltrato por tipo de acoso, encontrando que, aunque el acoso psicológico es denunciado en menor manera





afecta de igual forma que el acoso físico, e incluso el impacto sobre la vida de los menores puede llegar a ser mayor, tal como ya se expuso con anterioridad al momento de hablar de la salud mental.

Figura 11.

*Porcentaje de estudiantes víctimas de acoso por tipo de acoso.*



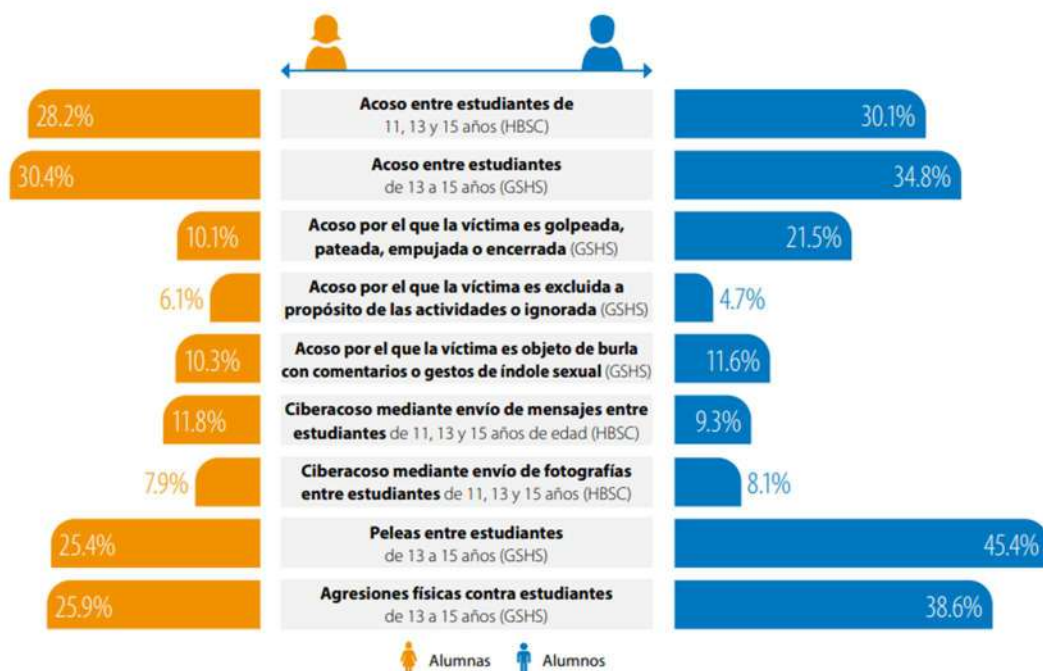
Nota: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO 2021

Así mismo, la siguiente imagen evidencia el porcentaje de niños, niñas y adolescentes afectados por diferentes tipos de acoso y violencia en las escuelas., discriminado por el sexo al nacer.



Figura 12.

*Porcentaje de niños, niñas y adolescentes afectados por diferentes tipos de violencia y acoso en las escuelas.*



Nota. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO 2021

Sumado a ello, también encontraron que dentro de las principales causas por las que los niños, niñas y adolescentes son víctimas de acoso se encuentran la disconformidad con las normas de género, su aspecto físico; su raza, nacionalidad o color de pie; y su religión, aunque en comparación con los demás factores, los estudiantes enuncian que la religión como motivo central de acoso se da en un porcentaje mucho menor a los demás.



Figura 13.

*Porcentaje de estudiantes que son objeto de acoso por apariencia física, raza y religión.*



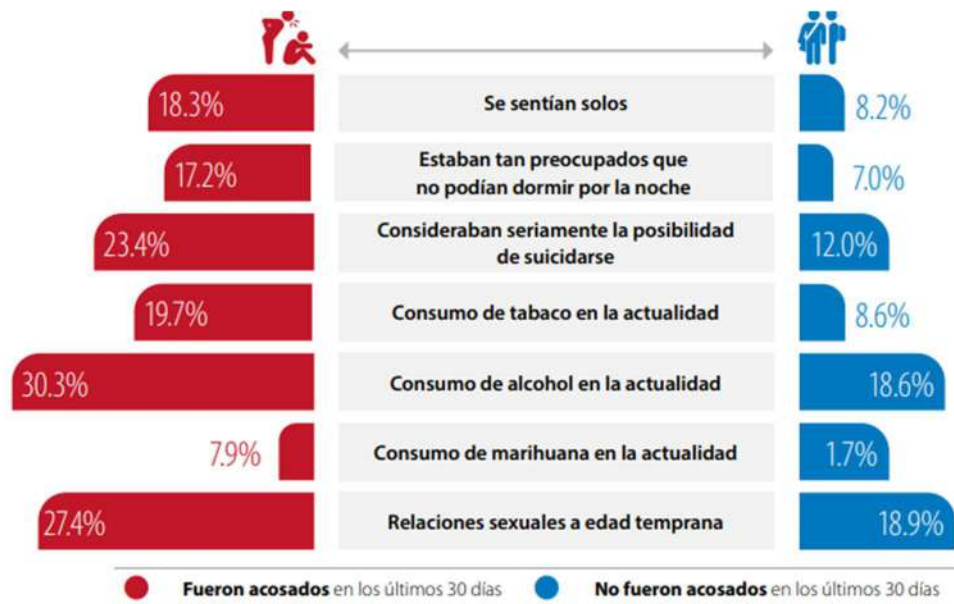
*Nota: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO 2021*

Por añadidura, el informe de la UNESCO resalta que cuanto más frecuente es el acoso a un estudiante, peores son sus notas, ya que el rendimiento se puede reducir entre 9,2 y 10,9 puntos. Sin dejar de lado, las afectaciones negativas a salud mental que el acoso trae consigo, como lo son los sentimientos de soledad, problemas para conciliar el sueño y pensamientos suicidas (UNESCO,2021); de igual forma, se debe tener presente que el acoso expone en mayor proporción a los niños, niñas y adolescentes a escenarios de riesgo como lo son el consumo de alcohol y otras drogas, tal como se había demostrado con la prueba TERCE, con los datos expuesto por Trucco e Inostroza (2017).



Figura 14.

*Diferencias en el estado de salud mental y la prevalencia de conductas de riesgo entre los estudiantes que son objeto de acoso y los que no los son.*



Nota: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO 2021

De otro lado, el Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (CDS) de Chile, en el año 2021, presentó un documento de recomendaciones de política pública titulado “Escuelas en territorios segregados en la ciudad post pandemia: el espacio público como agente educativo para niños, niñas y adolescentes”, donde se presentan las siguientes recomendaciones:

- Planificar el espacio público desde un enfoque socio educativo y de bienestar
- Impulsar la producción del espacio público de manera multi agencial
- Potenciar la calidad de las acciones de la sociedad civil desde lo público

Es de resaltar la forma como el espacio público es considerado de uso estratégico para la consolidación de escenarios educativos en la ciudad de la postpandemia, además, de su articulación con estrategias desagregadas de políticas públicas y modelos de acción



psicoeducativos, socioeducativos y proyectos socio urbanos que muestran la relación socio espacial entre las escuelas y los entornos comunitarios (CEDEUS, 2021).

El CEDEUS (2021) presenta los siguientes casos internacionales, a partir de los cuáles construyen las anteriores recomendaciones:

Tabla 4.

*Casos exitosos identificados desde modelos socio – educativos, de acuerdo con el CEDEUS*

PAÍS	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	EXPERIENCIAS PARA RESALTAR
<b>1. MODELO SOCIO – EDUCATIVO</b>	<b>Brasil</b> <b>Escuelas Abiertas o Abriendo Espacios: Educación y Cultura de Paz.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se consolida como política pública, a cargo del Ministerio de Educación en 2004.</li> <li>2. Comités territoriales: representantes de escuelas se reúnen e intercambian experiencias.</li> <li>3. Metodología de Educación Integral y no formal.</li> <li>4. Guías y sistematizaciones disponibles.</li> <li>5. Cuenta con diversas evaluaciones de proceso y de impacto, es catalogada como experiencia exitosa.</li> </ol>
	<b>México</b> <b>Programa escuela Siempre abierta (ProEsa) para convertirla en el centro de la comunidad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se consolida como política pública Sólo se realiza en vacaciones, de haber remanentes presupuestarios, se habilita post jornada escolar.</li> <li>2. Vínculo con educación superior, ONG, empresas, instituciones deportivas.</li> <li>3. Las evaluaciones al programa indican que su mayor fortaleza es la propuesta pedagógica en 7 áreas<sup>5</sup> que sustentan el accionar.</li> </ol>
	<b>Argentina</b> <b>Patios Abiertos en las escuela y Escuelas Abiertas Primarias y Secundaria</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se consolida como política pública en la provincia de Buenos Aires.</li> <li>2. Metodología Aprendizaje: Basado en Proyecto.</li> <li>3. Contexto en que se desarrollan: barrios vulnerables con alto deterioro urbanos.</li> <li>4. Articulación activa con organizaciones barriales.</li> <li>5. Evaluaciones y estudios indican que la inclusión de actividades de corporalidad y deportiva permiten involucrar sosteniblemente en el tiempo a jóvenes.</li> </ol>
	<b>Colombia</b> <b>Estrategia Escuela de Puertas Abiertas (EPA) para la Promoción de Estilos de Vida Saludables.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se consolida como política pública, a cargo del Ministerio de Salud.</li> <li>2. Estrategia educativa flexible adaptada a las características de las comunidades educativas que acogen poblaciones en situación de vulnerabilidad y riesgo, pobreza y desarraigo (migración).</li> <li>3. Diversidad de contextos territoriales y educativos en toda Colombia.</li> <li>4. Sistematización de las experiencias.</li> </ol>
	<b>Grecia, Finlandia, Alemania, España, Países Bajos, Bulgaria, Italia, Francia, Portugal, Irlanda, y 3 países no europeos, Israel. Australia y EE. UU.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuenta con una diversa sistematización de experiencias consideradas buenas prácticas: OSOS Accelerators.</li> <li>2. Metodología de Modelo OSOS disponible para escuelas. Disponible aquí. OSOS Assessment Methodology.</li> <li>3. Utilizan un enfoque integrador llamado Redes de Investigación e Innovación Responsable en prácticas pedagógicas.</li> <li>4. Consorcio multiagencial/ entre universidades, centros de estudio, directores de escuelas y entidades públicas.</li> </ol>

Nota. Construido a partir de la información presentada en Luneke, L., Rasse, A., Ugalde, I., Infante, M., Ramírez, C. & Navarro, M. (2021). Escuelas en territorios segregados en la ciudad post pandemia: el espacio público como agente educativo para niños, niñas y adolescentes. Documento para política Pública N. 21. Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (CDS). Chile.



Tabla 5.

*Casos exitosos identificados desde modelos de redes educativas locales, de acuerdo con el CEDEUS*

<b>2. MODELO DE REDES EDUCATIVAS LOCALES</b>	<b>España</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuenta con un banco de experiencias, documentos y buenas prácticas sistematizado. Ver aquí: <a href="http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html">http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html</a></li> <li>2. Experiencias interesantes: Unidos en tu Espacio Público Promoción de la participación ciudadana en la regeneración del espacio público de Zapopan (México) y Ciudad Lectora: programa integral de promoción de la lectura en el municipio (Brasil).</li> <li>3. En este modelo se identifican los proyectos educativos de ciudad y los espacios educativos de ciudad.</li> </ol>
	<b>Barcelona</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo emergente, se ha desarrollado en municipios de Barcelona, y se han evaluado las intervenciones.</li> <li>2. Dentro del municipio se elabora una propuesta de intervención socioeducativa compartida (áreas de educación, urbana, social, algunos casos la policía).</li> <li>3. Se generan proceso de evaluación y asesoramiento a las experiencias.</li> </ol>
	<b>Catalunya</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se potencia la educación fuera del horario lectivo, del trabajo con familias y la promoción del asociacionismo educativo.</li> <li>2. Dispositivos de apoyo en transiciones Escuela-Trabajo. (Similar a la lógica Escuela Abierta).</li> </ol>
	<b>Francia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fue una iniciativa que surge en tiempos de crisis, enfocada en niñez y adolescencia que necesitaba espacios de encuentro.</li> <li>2. Actualmente hay un movimiento académico (TAPLA) que busca sistematizar el modelo y gestionar propuestas al contexto COVID.</li> </ol>
	<b>Reino Unido</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se entregan recursos adicionales permitirían el desarrollo de estrategias educativas, en forma de horas adicionales de enseñanza e instrucción, bonificaciones para docentes y profesionales ligados a la educación.</li> <li>2. Se ha planteado que es una estrategia que no ha sido transformadora, pero sí compensatoria.</li> </ol>
		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Surgen de la idea de Zonas Educación Prioritarias Francesa.</li> <li>2. Creación de un foro de acción educativa, espacio de encuentro entre representantes de la comunidad.</li> <li>3. Luego de 3 años de implementación no continua por asuntos políticos y presupuestarios.</li> </ol>

Nota. Construido a partir de la información presentada en Luneke, L., Rasse, A., Ugalde, I., Infante, M., Ramírez, C. & Navarro, M. (2021). Escuelas en territorios segregados en la ciudad post pandemia: el espacio público como agente educativo para niños, niñas y adolescentes. Documento para política Pública N. 21. Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (CDS). Chile.



Tabla 6.

*Casos exitosos identificados desde modelos psico educativos locales, de acuerdo con el CEDEUS*

<b>3.MODELOS PSICO-EDUCATIVOS</b>	<b>Chile - Municipalidad de la Recoleta</b>	<b>Programa Escuela Abierta</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada escuela cuenta con un coordinador encargado del programa que coordina el uso y la seguridad de los espacios disponibles para la comunidad.</li> <li>2. Se dispone del espacio de escuelas municipales post jornada escolar.</li> </ol>
	<b>Chile - Fundación Deporte Libre</b>	<b>Proyecto Plazas y Patios Libres</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Co-diseñar, construir y activar espacios comunitarios-deportivos, para la práctica de diferentes disciplinas, fomentando la vida sana y comunitaria, y el buen uso del espacio público, generando entornos seguros y saludables en torno a un espacio- comunidad deportivos.</li> </ol>
	<b>Chile - Cuidado Activo</b>	<b>Proyecto Niñas y niños motor del barrio en Pudahuel.</b>	Desarrollaron una metodología transferible y replicable (KIT) que activa a la comunidad y promueve la apropiación de espacios públicos.
	<b>Chile - Escuela Casa Azul, Población Yungay, Comuna de la Granja</b>	<b>Proyecto Barrio de Aprendizaje.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Currículo flexible y pertinente al territorio.</li> <li>2. Los docentes se autodefinen como docente-pobladores. Metodología de “Caminata Lectora”: leer en la calle, en la feria, reconocer letreros y caminos cotidianos, reconocimiento del barrio y trabajen la lectura, se apropien del barrio y su entorno urbano.</li> </ol>
	<b>Chile - Fundación Minga Valpo</b>	<b>Programa Ludotecas Barriales.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Currículo flexible y pertinente al territorio.</li> <li>2. Los docentes se autodefinen como docente-pobladores. Metodología de “Caminata Lectora”: leer en la calle, en la feria, reconocer letreros y caminos cotidianos, reconocimiento del barrio y trabajen la lectura, se apropien del barrio y su entorno urbano.</li> </ol>
	<b>Chile - Laboratorio de Cambio Social</b>	<b>Programa Rutas Bakanas a la Escuela.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. NNJ son el centro de la gestión de la ludoteca, se les comprende como sujeto de derechos, asistencia de manera gratuita sin previa inscripción formal, equipo interdisciplinario. Inclusión de apoderados y vecinos en el juego</li> </ol>
	<b>Chile - ONG Espacio Lúdico</b>	<b>Proyecto Escuelas Ciudadanas - Volver a la Calle</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Talleres de transporte y movilidad con enfoque de género, metodologías participativas, co-construcción de puntos seguros con la comunidad, infraestructura caminable y demarcada con NNJ.</li> <li>2. Trabajo mancomunado con vecinos y organizaciones de base. Sistematización de experiencias en cápsulas, disponibles aquí.</li> </ol>

Nota. Construido a partir de la información presentada en Luneke, L., Rasse, A., Ugalde, I., Infante, M., Ramírez, C. & Navarro, M. (2021). Escuelas en territorios segregados en la ciudad post pandemia: el espacio público como agente educativo para niños, niñas y adolescentes. Documento para política Pública N. 21. Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (CDS). Chile.



Para finalizar, es necesario resaltar que todo lo anteriormente expuesto permite concluir que la educación no sólo debe estar centrada en lo académico y en lo que ocurre en el colegio, sino que debe buscar brindar competencias para que los estudiantes puedan afrontar la vida cotidiana y los retos que esta misma vaya trayendo consigo, así como, debe tener en cuenta los diferentes contextos y circunstancias a las que se ven expuestos diariamente los estudiantes, con el fin de lograr entretelar estrategias con los diferentes sectores que contribuyan al desarrollo pleno y al goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, cabe señalar que la UNESCO (1996) en su informe *La educación encierra un tesoro*, reconoce la importancia de referirse a una sociedad educativa, es decir, a un conglomerado de contextos y de diversidad de variables que conllevan a encontrar la complejidad de lo que implica educar y comprender todos los escenarios que allí convergen; no limitar el aprendizaje al aprender, sino a interactuar, a interpretar y a reconocer, generando así nuevas ideas de como representar los procesos de aprendizaje; resaltando que la educación es una experiencia social en donde cada persona inmiscuida enriquece las relaciones interpersonales, adquiere bases de conocimiento teórico y práctico que se fortalecen en el “aprendizaje a lo largo de la vida”.

## **Contextos Nacional y Distrital**

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en sus bases de datos abiertas, donde se reportan los establecimientos educativos activos de preescolar, básica y media a nivel nacional del sector oficial y privado con histórico hasta 2017, reporta que existen 1227 instituciones educativas y 1177 centros educativos<sup>7</sup> que pertenecen a la Secretaría Distrital de Educación, teniendo así un total de 2404 establecimientos educativos en Bogotá (preescolar, básica y media).

---

<sup>7</sup> La ley 715 de 2001 define instituciones educativas como las que prestan un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media, las que no ofrezcan la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos.



Con corte a 6 de septiembre de 2022 la base de datos que contiene información de las Instituciones de Educación Superior (IES) registradas en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), reporta que en Bogotá existen 61 instituciones universitarias/escuelas tecnológicas, 31 universidades, 18 instituciones tecnológicas y 12 instituciones técnicas profesionales, para un total de 122 instituciones de educación superior. A corte de 15 de julio de 2022 se reportan 434 instituciones de naturaleza privada, 10 de naturaleza oficial y 2 de naturaleza mixta, para un total de 446 instituciones educativas para el trabajo y desarrollo humano.

Ahora bien, según el diario Vanguardia (2012) Colombia es uno de los países con mayores cifras de matoneo, esto en contraste que uno de cada cinco estudiantes son víctimas de ello, de igual modo según Colprensa (2014) un 56,8% de los estudiantes en Colombia son afectados por el acoso escolar (esto en mayor proporción a las niñas que a los niños), según el estudio 22,5% de los estudiantes han ejercido algún tipo de violencia que se podría tipificar como matoneo, y hacia el año 2016 en el informe de la Fundación Plan, el cual referencia Semana, indica que el 77,5% de los estudiantes en Colombia han sufrido acoso escolar alguna vez en su vida; Blu Radio (2019) al citar la ONG Bullying Sin Fronteras, registra que en Colombia hay alrededor de 2981 casos graves de bullying; cifras reportadas por el diario El Espectador (2020) en promedio cada 30 horas un niño, niña o adolescente se suicidan y cada 23 horas existe un intento de suicidio,

Los datos presentados indican la necesidad de abordar de la salud mental en Colombia, lo que a su vez impacta de manera directa los entornos escolares, dado que según la Secretaria Ejecutiva de la Alianza por la Niñez en Colombia, en estos escenarios es donde transcurre gran parte de la vida de la niñez, donde se evidencia una necesidad implícita de atender los casos de matoneo, la salud mental y la relación con el contexto, dada su relación directa con la forma de construir realidad, lo que impacta a su vez en estos escenarios teniendo en cuenta que son los propicios para la atención y mitigación de estas situaciones.

Sin embargo, de las mayores preocupaciones que se presentan en los entornos escolares se concentran en los temas de consumo de sustancias, la inseguridad y las bandas



delincuenciales, como problemáticas latentes; para abarcar de manera consecuente se propone una línea de tiempo con algunas cifras:

- 127 colegios de Bogotá tienen, problemas de inseguridad, de 85 colegios visitados en 77% hay presencia de pandillas y el 65% de los rectores refiere que en los alrededores de las instituciones existen expendios de drogas (El Espectador, 2013)
- Cerca de los colegios capitalinos hay alrededor de 131 'ollas' para la venta, el consumo y tránsito de drogas, existen 632 corredores asociados con la ocurrencia de hurto (El Espectador, 2015)
- El 95% de colegios oficiales de Bogotá reportan casos de consumo de drogas, en donde más casos de consumo de sustancias se tiene es: Suba con 929 casos, Kennedy con 827 casos, Bosa con 823 casos, Usme con 795 casos y Ciudad Bolívar con 732 casos (Radio Santa fe, 2016)
- Cerca de 225 centros educativos de Colombia se encuentran puntos de venta de drogas (colegios, universidades, institutos). Entre tanto en la capital se identifican 20 "ollas" en instituciones educativas (El Tiempo, 2015)
- Las instituciones educativas oficiales son las más afectas por las 371 ollas que hay en la capital; en las localidades de Kennedy, Usme, los Mártires, Ciudad Bolívar, Bosa, Engativá, Suba y Puente Aranda, es donde se concentran gran parte de las 131 ollas, 471 expendios satélite de sustancias psicoactivas y 632 corredores de hurto que alberga la capital colombiana. (Semana, 2016)
- Hasta noviembre del año 2016 Usme reportó 453 casos de consumo, Kennedy 435, Bosa 381, Ciudad Bolívar 353 y San Cristóbal 352, en instituciones educativas según la Secretaria Distrital de Educación (Caracol Radio, 2017)
- Las localidades más afectadas por el consumo de sustancias psicoactivas en los entornos escolares son: Usme 453 casos, Kennedy 435 casos, Bosa 381 casos, Ciudad Bolívar 353 casos y San Cristóbal 352 casos (El Espectador, 2017)
- El consumo se convierte en una problemática de salud pública en el país dado que 520 mil estudiantes entre los 12 y 18 años refieren haber consumido algún tipo de



droga en su vida, esta cifra representa el 15,9% de los estudiantes del país (El Tiempo, 2018)

- La línea 123 recibió 5.187 reportes de narcóticos en la capital, lo preocupante es que varias de estas llamadas se geolocalizan en el escenario de consumo cerca a centros educativos de la capital, estos indicadores no responden únicamente a casos en donde estén involucrados menores de edad, jóvenes o estudiantes, pero sí haría que estos estén más expuestos ante la presencia de estupefacientes (El Espectador, 2022)
- Judicializan a nueve personas por venta de estupefacientes en los entornos escolares, lo que responde al escenario de consumo en estos contextos, teniendo en cuenta que son los espacios donde se tiene demanda del consumo de sustancias (El Tiempo, 2022)
- Capturan a seis integrantes de banda que se dedicaba al microtráfico en los entornos escolares del sur de Bogotá, era tal la demanda que hacían sus entregas a domicilio y en bicicletas (RCN radio, 2022)
- Concejal de Bogotá denunció que, aunque el hecho de la venta y consumo de sustancias no es algo reciente para las últimas fechas si va en aumento en Bogotá, especialmente en las localidades de Kennedy y Suba (W Radio, 2022).
- En los últimos años y posterior a la pandemia por el COVID-19, han aumentado los casos de acoso sexual en los entornos educativos, por tanto, la Fiscalía para el 19 de mayo de 2022 realiza un informe en donde deja en evidencia que existen 163 hechos por investigar en temas de violencia sexual en la ciudad de Bogotá. De igual modo el diario El Espectador (2022) afirma que el 45% de las víctimas de violencia sexual tienen entre 15 y 17 años.

Es claro como esta problemática se sigue materializando y que responde a un desconocimiento de los contextos, empezando por temas de salud mental que trascienden en escenarios de conflicto, así como todo lo que implica la precariedad económica, social y política que desemboca bien sea en redes de microtráfico, consumo de sustancias o delincuencia, sin descartar que se comprende desde la complejidad de la realidad, que no puede ser visto como algo aislado si no se busca proveer escenarios de comprensión integral.



Comprender las diversas brechas educativas y las dicotomías existentes en los escenarios que han sido denominados de manera genérica como entornos escolares es de fácil percepción ante un análisis riguroso de la normatividad, textos académicos y prensa. Sin embargo, es imprescindible poder reconocer que todo ello deriva de problemáticas asociadas (consumo de Sustancias Psicoactivas -SPA-, violencias basadas en género, inequidad social, comunidades vulneradas, falta de articulación interinstitucional, entre otras).

Es pertinente reflexionar en que las problemáticas no solo se perciben al interior de un plantel educativo si no que estas convergen en una serie de lógicas estructurales de la sociedad, es decir, así como no se puede minimizar y reducir la solución a acciones adelantadas dentro del recinto educativo, tampoco se pueden establecer criterios únicos que evalúen todas las circunstancias.

El esfuerzo se encuentra en visibilizar y poder atajar todas aquellas variables que componen estas problemáticas expuestas, sin embargo, es importante evaluar desde los diferentes contextos, para impactar de manera sustanciosa en las necesidades evidenciadas y de igual modo promover escenarios de participación - acción en donde se visibilicen las categorías que a simple vista no son evidentes, es decir, comprender que los entornos escolares se salen de los muros educativos y tienen impactos más allá de ellos. Los conflictos y conflictividades también se pueden configurar en otros contextos, lo cual impacta tanto directamente como indirectamente a quienes transitan en estos escenarios.

Analizar esta problemática de la no comprensión de la realidad social, en los entornos escolares, todo lo que compete el aislamiento de las instituciones educativas del contexto (territorial, económico, familiar, político, social, etc.), es una terea que impacta en los recintos como en sus escenarios y desarrollos contiguos, no es posible invisibilizar la necesidad de interpretar esos escenarios de riesgo de delitos y/o afectaciones a la convivencia en los entornos escolares, y aunque esto no es una idea nueva, dado que cifras de El Espectador (2015) reportan que “cerca de los colegios hay 131 ‘ollas’ para la venta, el consumo y el tránsito de drogas, 632 corredores asociados con la ocurrencia de hurto y 695



grupos de riesgo social y delincuencia (pandillas, organizaciones criminales, parches, etc.)” es decir una problemática que desemboca netamente en la falta de contexto en los entornos escolares, lo cual no posibilita una atención integral ni respuestas oportunas a las problemáticas evidenciadas.

En la revisión documental se muestra como se ha escalado la percepción de inseguridad alrededor de los centros de educación, debido a diversos factores como los escenarios de consumo de SPA, cercanías a fronteras invisibles entre grupos ilegales, factores adyacentes al entorno geo referencial, lo cual posibilita que quienes conviven en los entornos escolares tengan sensaciones y percepciones de miedo y/o se vean inmiscuidos en conflictos adyacentes a su tránsito. Indiscutiblemente se asocia como consecuencia de la no contextualización en los entornos escolares el uso de estudiantes en la comisión de delitos.

Como bien se ha reiterado, el hecho de ser escenarios complejos tiene una implicancia directa en el tema de la salud mental y esto no solo visto desde la categoría individual si no en términos sociales y comunitarios, es decir, que a lo largo de los últimos 5 años según notas de prensa (El Tiempo, RCN, El Espectador) han aumentado los casos de ansiedad y depresión que desembocan en suicidios, entonces, no son asuntos aislados al desconocimiento de la realidad social. Es fundamental proveer de nuevas estructuras de análisis las cuales permitan mitigar todas estas consecuencias que se tienen al problema central. Por otro lado, esto también es posible trabajarlo poniendo lupa en lo que causa esta problemática central que se viene exponiendo.

Como causas posibles se tiene que existe una desarticulación interna de la Secretaría de Educación Distrital y a nivel interinstitucional para abordar conflictos presentados al interior y exterior de las instituciones educativas, lo que incide en que no se tengan acciones mancomunadas que den una lectura amplia del contexto, generando con ello un quiebre en la comprensión e intervención de los entornos escolares.



## Estructuración y definición del problema

A partir de la recolección de información tomada de notas de prensa consultadas para los últimos 3 periodos de gobierno en Bogotá y de los aportes de jornadas de cartografía social aplicadas en sus diferentes localidades, se perciben una serie de situaciones negativas que han sido asociadas a hechos de ocurrencia en los alrededores físicos de las instituciones educativas en la capital. De esta forma, a partir de la aplicación de la metodología de lluvia de ideas se han logrado recopilar más de 100 aportes de situaciones negativas, como se presenta en el Anexo 1 del presente informe.

Figura 10. *Metaproblemas* contruidos a partir de la identificación de sensaciones problémicas recolectadas en la lluvia de ideas inicial

<b>METAPROBLEMAS</b>	1. Existencia de escenarios de riesgo por posible comisión de delitos y/o afectaciones a la convivencia en los entornos escolares de la ciudad de Bogotá.
	2. Desarticulación interna de la Secretaría de Educación Distrital y a nivel interinstitucional para abordar conflictos presentados al interior y exterior de las instituciones educativas.
	3. Debilidades en la formación, profesionalización y especialización de docentes y madres comunitarias a cargo de la atención de NNA.
	4. Debilidad de protocolos y mecanismos de prevención, atención y seguimientos a casos de VBG dentro de los colegios públicos y privados y la naturalización por parte de las comunidades educativas.
	5. Narcomenudeo y consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en los alrededores de las instituciones educativas.
	6. El uso de dispositivos móviles genera factores de riesgo para la comunidad educativa.
	7. Aislamiento de las instituciones educativas de los contextos.
	8. Falencias administrativas, contractuales y de coordinación interinstitucional para gestionar la infraestructura física de los planteles educativos, parques aledaños y espacio público en los alrededores.
	9. Debilidad institucional en la atención de las necesidades básicas para acceder a la oferta educativa.
	10. Fallas en las estrategias para prevenir y atender siniestros viales en entornos escolares.
	11. Subestimación de la importancia de la salud mental en los entornos escolares (salud mental).
	12. Factores de vulnerabilidad socioeconómicos que propician el uso y utilización de niños, niñas y adolescentes (NNA) para la posible ocurrencia de delitos.
	13. El deterioro ambiental por la disposición inadecuada de residuos sólidos, el aumento de partículas tóxicas en el aire y la permanente contaminación auditiva generan afectaciones a la salud y a la percepción de seguridad en entornos escolares.
	14. Acoso escolar entre estudiantes de instituciones educativas por manifestación de orientación sexual y/o rendimiento académico.
	15. Deficiencia en los mecanismos y rutas de atención para la resolución de conflictos escolares.

*Nota. El metaproblema lo define Gonzalo Ordoñez (2013) como “el problema de problemas”, dado que es la sumatoria de las representaciones individuales del problema, es decir, de la forma como los diferentes actores visualizan o perciben “el” problema.*



Luego de la recopilación de tales aportes, se procede a la aplicación de un proceso de agrupación temática, consolidando meta problemas, es decir, grandes problemas que aglutinan las situaciones negativas cercanas temáticamente, de tal forma que fue posible clasificar los más de 100 aportes de la lluvia de ideas en 15 grandes meta problemas, como se muestra a continuación (Ver Anexo 2):

Con la identificación de la lluvia de ideas y luego de la clasificación temática y la subsecuente configuración de los 15 metaproblemas resultantes, se procede a la aplicación de un análisis sistémico o análisis Vester, con la intención de identificar las relaciones causales entre los mismos, de tal forma que se identifican causas y consecuencias que rodean la estructuración del problema central asociado a los entornos escolares, a la vez que se identifican interrelaciones en lógica de causalidad. Entonces, se organizan los metaproblemas por columnas y filas, y se procede a la aplicación del análisis, obteniendo los siguientes resultados:



Figura 15.

*Matriz Vester para el análisis de incidencia causal entre los metaproblemas relacionados con los entornos escolares*

Problema	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	P-10	P-11	P-12	P-13	P-14	P-15	Total activo
P-1	X	0	0	1	3	1	3	2	2	0	2	3	1	2	0	20
P-2	3	X	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	42
P-3	1	0	X	3	0	1	3	0	1	1	3	0	2	3	3	21
P-4	3	1	1	X	1	2	2	1	0	0	3	2	0	3	3	22
P-5	3	0	0	0	X	2	0	0	0	0	0	3	0	1	0	9
P-6	3	0	0	0	3	X	0	0	0	0	2	2	0	3	1	14
P-7	3	2	2	2	3	2	X	1	3	1	3	3	2	3	2	32
P-8	3	2	0	0	1	0	3	X	2	3	2	2	3	1	0	22
P-9	3	2	0	0	3	0	2	2	X	0	1	2	0	2	1	18
P-10	1	1	0	0	0	0	0	0	2	X	0	0	2	0	0	6
P-11	2	1	2	3	3	2	2	1	2	0	X	3	1	3	2	27
P-12	3	0	0	1	3	2	1	0	0	0	1	X	0	0	0	11
P-13	3	0	0	0	3	0	2	0	1	1	3	2	X	0	0	15
P-14	2	0	0	0	3	1	0	0	0	0	3	3	0	X	1	13
P-15	3	1	1	3	2	3	3	0	3	0	3	2	1	3	X	28
Total pasivo	36	10	9	16	31	19	24	10	19	9	29	30	15	27	16	

*Nota. Para la identificación de los niveles de incidencia se aplica una escala de evaluación que va de cero (0) a tres (3), sin cruzar un problema consigo mismo, lo que al final permite una calificación de incidencia del problema evaluado por columna y por fila, es decir, se construye una coordenada por problema para ser ubicado en un plano cartesiano.*

Los resultados arrojados por el análisis Vester, permite identificar las interrelaciones entre factores que explican la situación problemática, como su capacidad de influir en, o la sensibilidad de ser influenciado por otros factores (Ordóñez; 2013). Además, es posible identificar otras relaciones entre los meta problemas construidos, como es el caso de:

- Factores altamente influyentes, pero poco sensibles a otros.
- Factores poco influyentes, pero altamente sensibles a la influencia de otros.
- Factores moderadamente influyentes y moderadamente sensibles.
- Factores altamente influyentes y altamente sensibles.



Tales relaciones es posible identificarlas a partir de asignar un valor al grado de causalidad que merece cada uno de los factores confrontados entre sí, en donde se califica el grado de causalidad del factor ubicado en la columna frente al factor ubicado en las filas, bajo la siguiente escala:

- No es causa = 0
- Es causa indirecta = 1
- Es causa medianamente directa = 2
- Es causa muy directa = 3

Al aplicar el mencionado análisis se hace una sumatoria por columnas y por filas, para obtener los siguientes resultados:

Figura 16.

*Resultados para cada problema evaluado en el análisis Vester*

	Eje x	Eje Y
P-1	20	36
P-2	42	10
P-3	21	9
P-4	22	16
P-5	9	31
P-6	14	19
P-7	32	24
P-8	22	10
P-9	18	19
P-10	6	9
P-11	27	29
P-12	11	30
P-13	15	15
P-14	13	27
P-15	28	16
Máximo	42	36
Mínimo	6	9
Rango	48	45
Eje	24	22.5

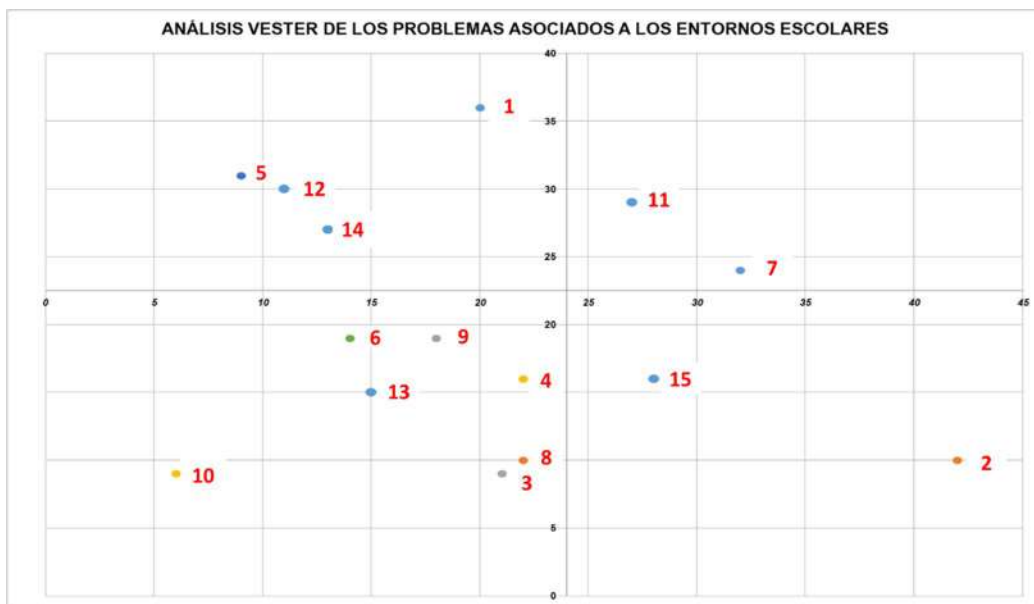
*Nota. Calificación de incidencia del problema evaluado por columna y por fila, es decir, las coordenadas por problema que permiten su ubicación en un plano cartesiano.*



Los valores obtenidos bajo los parámetros de la identificación de los Factores Pasivos y los Factores Activos al problema se obtiene la siguiente gráfica en un plano cartesiano:

Figura 17.

*Plano cartesiano con la ubicación de los resultados de los problemas evaluados desde el análisis Vester*



*Nota. Cada cuadrante del plano cartesiano representa variaciones en el nivel de incidencia con respecto al problema estructural.*

Con los resultados arrojados por el análisis, es necesario tener en cuenta lo siguiente:

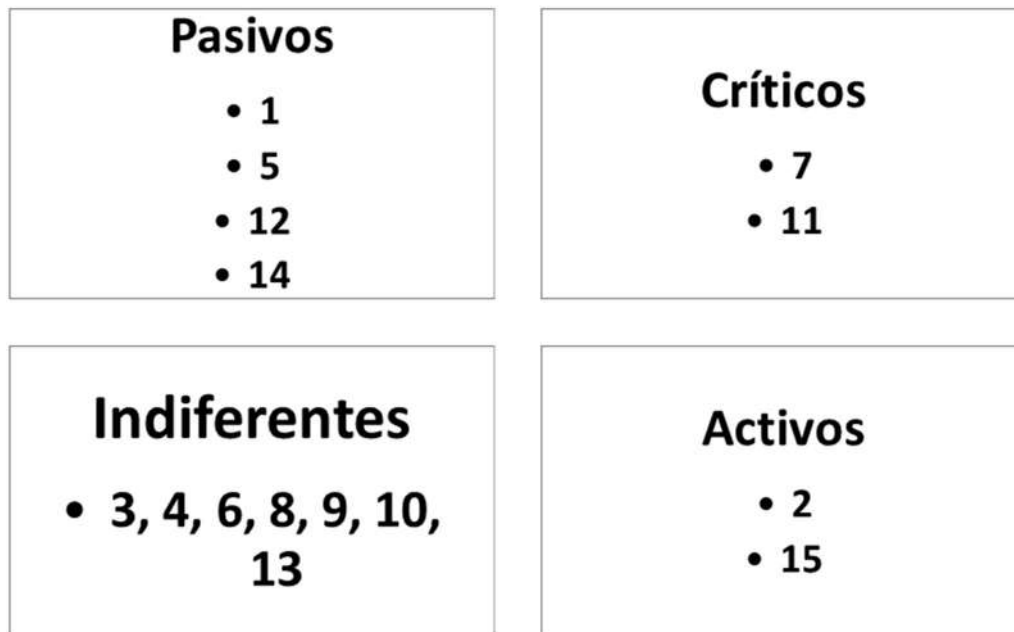
- **En el cuadrante superior derecho se ubican los factores críticos:** de gran causalidad y que a su vez son causados por la mayoría de los demás.
- **En el cuadrante superior izquierdo se ubican los factores pasivos:** No tienen mucha influencia causal sobre los demás, pero son causados por la mayoría.
- **En el cuadrante inferior izquierdo se ubican los factores indiferentes:** No tienen mucha influencia causal y tampoco son causados por los demás.



- **En el cuadrante inferior derecho se ubican los factores activos:** Tienen alta influencia sobre los demás, pero no son causados por los otros.

Figura 18.

*Clasificación de los problemas evaluados de acuerdo con su ubicación en los cuadrantes del plano cartesiano.*



*Nota. El cuadrante superior derecho representa los problemas críticos que resultan de la evaluación cruzada del análisis Vester. El problema más crítico se determina como el mayor calificado o el que se aleja más del cero en los ejes X y Y, es decir que, en el cuadrante de los problemas críticos se ubica el problema que será considerado como el estructural para la indagación.*

De acuerdo con lo anterior, los factores activos que son altamente influyentes son los que deben permitir la definición del problema estructural asociado a los entornos escolares y serán sobre los cuales se formularán las propuestas de acción, a su vez, para identificar la causalidad del problema en relación con los factores analizados, a continuación, se presenta la organización de los resultados arrojados en cada uno de los cuadrantes, por medio de un Árbol de problemas.



Figura 19.

*Árbol de problemas que resulta de la calificación de los problemas a partir del análisis Vester.*



*Nota. El problema considerado más crítico que resulta del análisis es el “aislamiento de las instituciones educativas de los contextos”.*

La metodología del Árbol de Problemas permite identificar las relaciones causales de los metaproblemas analizados sistémicamente, identificando el metaproblema más crítico a partir de la escala de calificación propuesta, así como las causas (factores pasivos) y las consecuencias (activos). De tal forma que, de acuerdo con el análisis construido desde el Observatorio de Conflictividad Social, se identifica que el problema estructural asociado a los entornos escolares es “el aislamiento de las instituciones educativas de los contextos”, lo que implica que a su vez, por ser el problema identificado como el más crítico, logra tener una lógica causal con los demás problemas mejor calificados en la metodología.



Figura 20.

*Clasificación del problema público de acuerdo con las variables asociadas.*

<b>Elementos</b>	<b>Problemas bien estructurados (Simples)</b>	<b>Problemas débilmente estructurados (complejos)</b>
Tomadores de decisiones		Muchos
Alternativas de solución		Variadas
Valores		En Conflicto
Resultados		Inciertos
Probabilidades		Inciertas

*Nota. El problema público identificado como el más crítico a partir de la aplicación del análisis Vester, es clasificado como débilmente estructurado o complejo, a partir de sus atributos o características.*

A partir de los datos recolectados se afirma que se ha identificado un problema débilmente estructurado, dado que, se identifican múltiples tomadores de decisión, en diferentes niveles de gobierno y desde diferentes sectores administrativos, de tal forma que las alternativas de solución pueden ser variadas y se requiere llegar a un consenso para lograr acciones colectivas hacia el corto, mediano y largo plazo.

De otro lado, dada la multiplicidad de actores identificados con capacidad de acción sobre el problema, es posible que los valores entren en conflicto, esto es, que las perspectivas o enfoques que busquen abordarlo varíen en enfoques, y dada la evidencia se pueden presentar alternativas desde la intervención en los conflictos asociados, así como también esfuerzos aislados que no se articulen, y que pueden dar prevalencia a perspectivas más



pedagógicas y en algunos casos desde la lógica restaurativa, así como miradas externas al sector educativo, como es el caso del sector salud o el sector seguridad.

Dado lo anterior los resultados pueden ser inciertos, o quizá no estructurales, de tal forma que las intervenciones puedan ser aisladas del análisis estructural del problema más crítico, y las medidas busquen atender problemáticas coyunturales, así como acciones que se enfoquen en aristas que privilegien una mirada lineal o que separe las causas de los efectos y se aborden escenarios periféricos y/o se profundicen las situaciones estructurales que generan el problema en cuestión.

Finalmente las probabilidades son inciertas, difíciles de calcular, en la medida en que al no plantear desde una articulación de actores relevantes, y la búsqueda de un gran consenso en torno a la acción del problema, la debilidad implícita de lograr una meta mirada de la situación estructural que genera el problema más crítico, permite que cada esfuerzo sea un desgaste institucional, y no sea posible articular un método de monitoreo Distrital que reconozca la acción colectiva que logre modificar la situación estructural identificada.

Desde una perspectiva compleja es necesario construir un análisis de actores relevantes para el meta problema más crítico identificado. Es importante mencionar que se presenta la agrupación de actores internacionales, en los niveles de gobierno Nacional, Distrital y Local, además de actores que pueden estar ubicados en las esferas privada, pública, local, popular y social.





## 6. Análisis de actores

El proceso de identificación y caracterización de actores relacionados con los entornos escolares tiene el fin de brindar un panorama amplio sobre sus grados de relación, afectación e incidencia frente a la estructuración de los problemas públicos identificados y su nexos con el problema central o más estructural, a partir de la ruta metodológica aplicada. Para este proceso se realizó la consulta y revisión de 105 fuentes de prensa, fuentes de carácter normativo y fuentes suministradas por las alcaldías locales y grupos focales poblaciones.

El proceso estuvo compuesto por dos (2) etapas metodológicas que permitieron la contrastación y validación de los actores. En la primera etapa<sup>8</sup> se identificaron las características, sus funciones, las percepciones e intereses, los vínculos con los problemas, los niveles de incidencia, los conflictos potenciales, las acciones de mejora y los niveles de ejecución, siempre en función del problema identificado como el más estructural, es decir, “el aislamiento de las instituciones educativas de los contextos”. Para la segunda etapa se ubicaron los actores (de acuerdo con la priorización por incidencia bajo el modelo de stakeholders) en el rol que pueden desempeñar para dar viabilidad a las posibles propuestas para intervenir el problema más crítico y modificarlo.

De esta manera, se consolidaron un total de sesenta y cuatro (64) actores categorizados por su identidad de la siguiente forma: **35** de ellos equivalentes al **54.7%** corresponden a instituciones públicas; **12** que equivalen al **18.7%** son organizaciones sociales; **5** de ellos que representan un **7.8%** son Organizaciones No Gubernamentales; **4** hacen parte de organismos internacionales que equivalen a un **6.3%**; **2** ejercen mecanismos de participación y **2** más a otro tipo de actores sociales con un porcentaje equivalente de **6.2%** y se categorizó a bandas criminales, organizaciones basadas en la fe, organizaciones paraguas y sindicatos que correspondieron al **6.3%**.

---

<sup>8</sup> Ver anexo 3 Matriz para la identificación, clasificación y sistematización de actores.

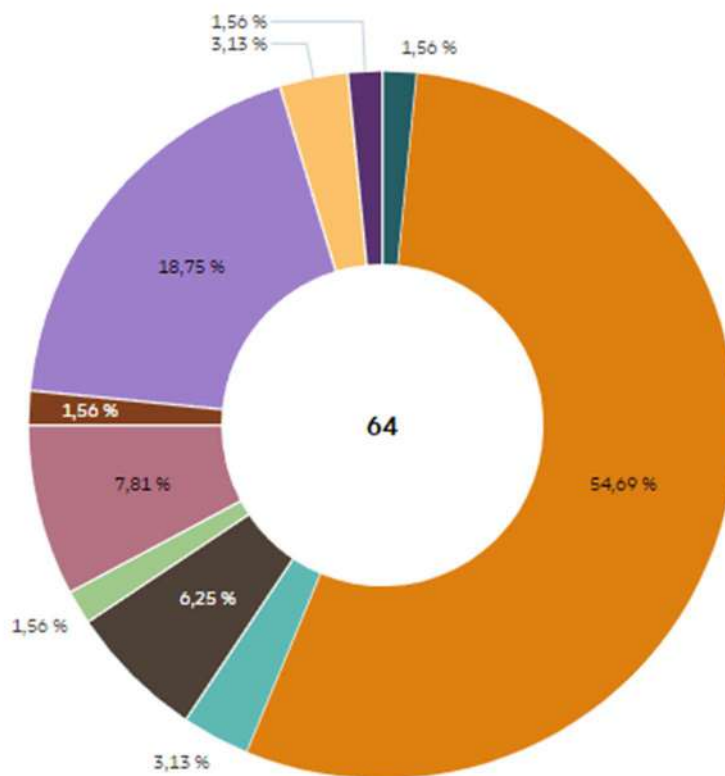


Figura 21.

*Identidad de los actores identificados*

Identidad de los actores

- |                               |                                       |                       |
|-------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|
| ■ GRUPO CRIMINAL              | ■ ORGANIZACIONES BASADAS EN LA FÉ     | ■ OTRO                |
| ■ INSTITUCIÓN PÚBLICA         | ■ ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL - ONG | ■ SINDICATO           |
| ■ MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN | ■ ORGANIZACIÓN PARAGUAS               | ■ ORGANIZACIÓN SOCIAL |
| ■ ORGANISMO INTERNACIONAL     |                                       |                       |

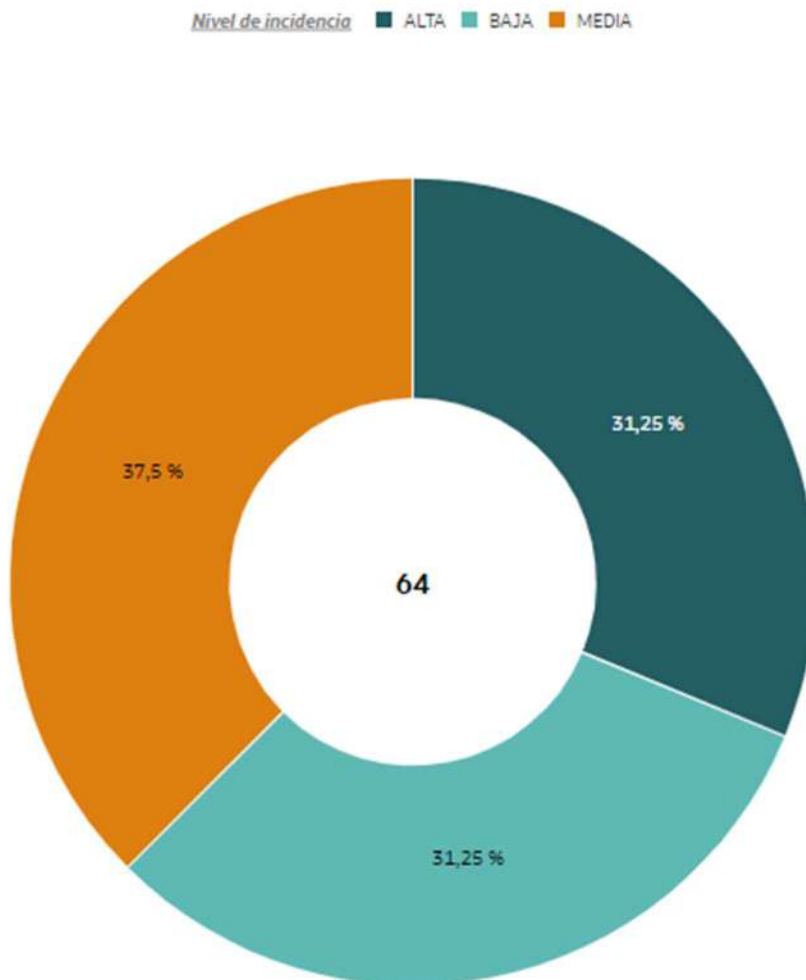


Nota. *Elaboración OCS. 2022*



Figura 22.

*Nivel de Incidencia de los actores identificados sobre el problema estructural*



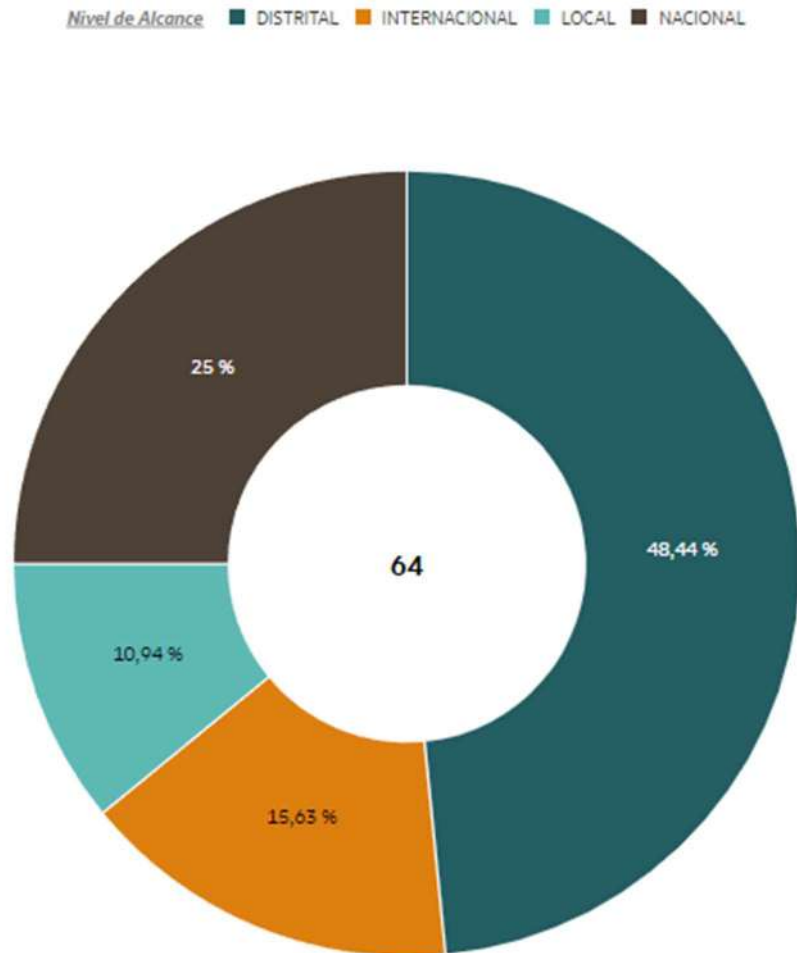
Nota. *Elaboración OCS. 2022*

Se agruparon por nivel de incidencia (baja, media y alta) y por alcance (local, distrital, nacional e internacional) y se determinó que, de la totalidad de los actores identificados, el **31.3%** tiene una incidencia baja, el **37.5%** una incidencia media y el **31.3%** una incidencia alta. De igual manera que **10.9%** tiene un nivel de ejecución local, **48.4%** un nivel de ejecución distrital, **25%** un nivel de ejecución nacional y **15.6%** un nivel de ejecución internacional.



Figura 23.

*Nivel de alcance de los actores identificados*



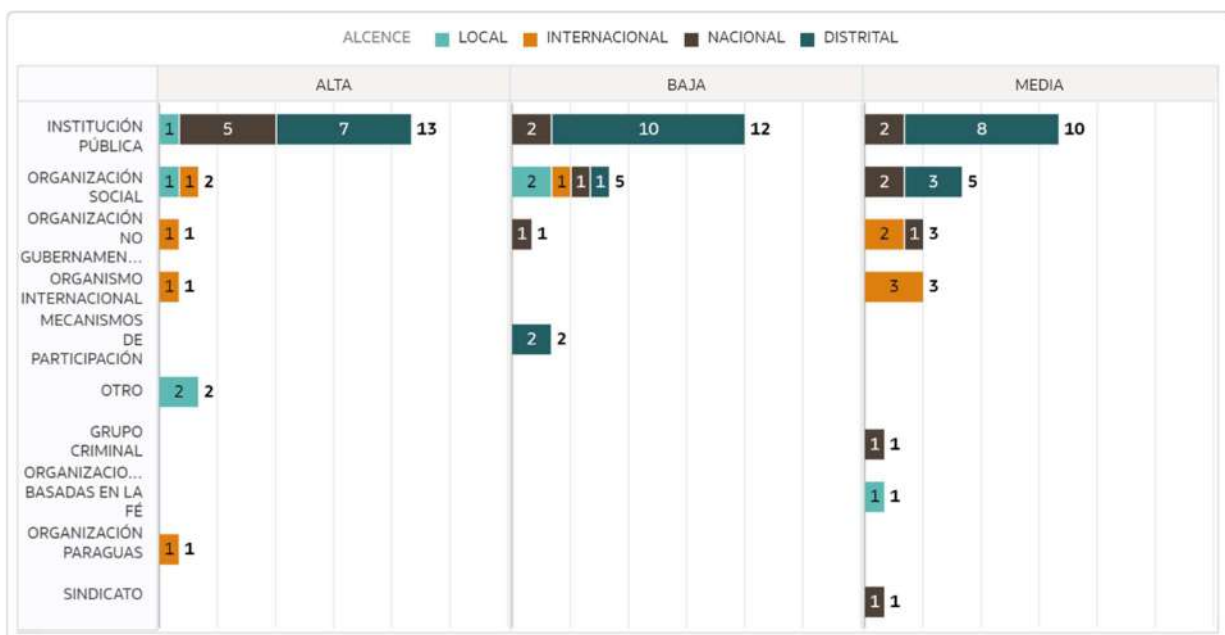
Nota. *Elaboración OCS. 2022*

Al discriminarles encontramos que dentro la mayoría de las instituciones públicas tienen un alcance distrital (**71.4%**) y que muchas tienen una incidencia alta de acuerdo con sus competencias y funciones (**37.1%**). Tan solo el **2.8%** de ellas tienen un alcance local y el **25.7%** tiene un alcance nacional. Por su parte, los porcentajes de incidencia medios y bajos son similares (del **28.5%** y **34.3%** respectivamente) encontrando una relación proporcional entre los tres grados de incidencia dentro de las instituciones públicas frente a las problemáticas categorizadas.



Figura 24.

*Clasificación de los actores identificados de acuerdo con su alcance.*



Nota. Elaboración OCS. 2022

Respecto a las organizaciones sociales existe una distribución proporcional en sus alcances con los siguientes porcentajes: local **25%**, distrital **33.3%**, nacional **25%** e internacional **16.7%**. Pero se identificó una minoría con potencialidad de incidencia alta equivalente al **16.7%**, en comparación con sus incidencias bajas y medias que cuentan con un porcentaje del **41.7%** cada una. Las ONG, por su parte, cuentan con un alcance de ejecución internacional del **60%** y un alcance de ejecución nacional del **40%**. Se identificó que la mayoría de los organismos internacionales (el **75%**) tienen un grado de incidencia medio y el **25%** un nivel de incidencia alto. Se resalta particularmente en el análisis, que los actores sociales categorizados como “otros” y organizaciones paraguas tienen un grado de incidencia alto y cuentan con alcance de ejecución local e internacional respectivamente.

De acuerdo con la definición, categorización y construcción del árbol de problemas, se enlistaron los actores que tenían competencia de acuerdo con sus funciones en la intervención del problema estructural o en uno o más de los problemas causales, de consecuencia o indiferentes. De esta manera, se determinó que el 61% de la totalidad de los actores tienen



competencia para la resolución del problema central, que el 43.7% tienen injerencia en los problemas causales, que el 73.4% tienen capacidad para la solución de los problemas consecuencia y que la mayoría, el 82.8% tienen competencia para solventar uno o más problemas indiferentes.

Figura 25.

*Relación con tipo de problema por incidencia y alcance*



Nota. *Elaboración OCS. 2022*

Los actores que deben contribuir en la intervención del problema estructural y cuentan con un alto nivel de incidencia equivalen al 43.6% (17 actores). Por otra parte, 17 actores (43.6%) tienen un nivel de incidencia medio y 5 actores con el 12.8% tienen un nivel de incidencia bajo. En la misma línea respecto a funciones y competencias de los actores para el abordaje del problema estructural, encontramos que 16 actores (41%) cuentan con un nivel



de ejecución distrital, seguidos 10 actores (25.6%) tienen un alcance nacional, 9 actores (23.1%) con alcance internacional y 4 actores equivalentes al 10.3% con ejecución local.

En cada una de las categorías en los que se ubicaron los problemas (problemas indiferentes, problemas consecuencia, problema central y problemas causales) existe proporcionalidad con los actores y sus niveles de alcance o ejecución. Así, en cada uno de los grupos de problemas encontramos que los de alcance distrital representan el mayor porcentaje frente a los demás.

Se identificó un comportamiento similar en la cantidad de actores que tienen competencia para abordar algún problema de los indiferentes, los consecuencia y causales versus su nivel de incidencia. De esta manera, encontramos que los porcentajes más altos en estas tres categorías de problemas equivalen a los niveles de incidencia altos con 35.8% (19 actores) en los problemas indiferentes, 42,5% (20 actores) en los problemas consecuencia y los problemas causales en este punto, de incidencia alta se representa con el 42.8% (12 actores) pero es menor que la incidencia media que equivale a 46.4% (13 actores) . Es posible inferir que los actores con niveles de incidencia bajos no representan mayoría frente a la intervención de los problemas, por su parte los actores con niveles de incidencia medios y altos cuentan con representatividad para abordar la diversidad de problemas identificados en esta investigación.

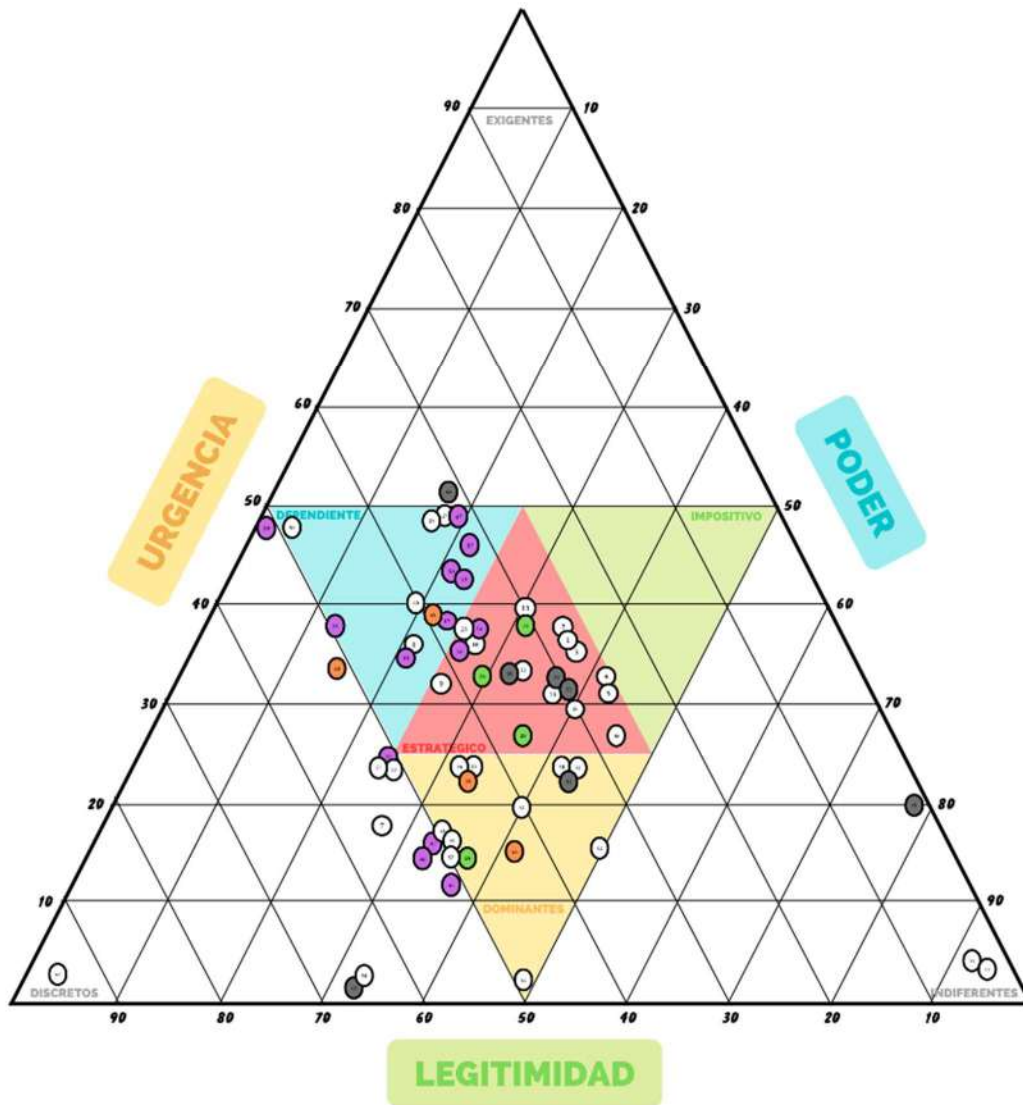
Ahora bien, como parte de la necesidad de realizar una contrastación metodológica, se utilizó el modelo de stakeholders, en el cual se priorizan los actores con un nivel de incidencia estratégica frente a la posible intervención del problema estructural y la relación que pueden establecer con otros que tienen un grado de injerencia u afectación con los problemas asociados.

En este proceso, se llegó a la conclusión que los actores identificados anteriormente con incidencia alta tienen un papel relevante para la intervención del problema estructural, brindando un soporte sólido a lo enunciando, priorizándose la mayoría de estos (15 de 20) como actores estratégicos, a los cuales se agregaron seis (6) actores que en una primera etapa metodológica habían sido clasificados en un nivel de incidencia media, para un total de 21 actores estratégicos.

De acuerdo con la siguiente ilustración, 13 de los 21 actores estratégicos son instituciones públicas de alcance distrital y nacional, quienes a partir de sus competencias y funciones pueden aportar a la reducción de las afectaciones de los problemas asociados a los entornos escolares. Varias de estas instituciones se encuentran cercanas a desarrollar actuaciones de carácter impositivo, dado sus dificultades de legitimidad frente a la totalidad de los actores.

Figura 26.

*Clasificación de actores de acuerdo con la metodología de stakeholders*



Nota.





Dentro de los actores estratégicos<sup>9</sup>, es importante mencionar que 3 de los 4 organismos internacionales caracterizados se encuentran en un nivel privilegiado frente al problema estructural, dada su capacidad en la formulación y evaluación de políticas públicas poblacionales o temáticas relacionadas con los entornos escolares, educación, vulnerabilidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), entre otros. También, 2 de 15 organizaciones sociales identificadas, tienen un nivel de injerencia fuerte, por su experiencia y legitimidad sobre dichos temas.

Los actores que se determinaron con un nivel de incidencia medio se ubicaron, fundamentalmente, en el sector de actores dominantes (9 de ellos) y dependientes (5 de ellos), con algunos hallazgos estratégicos (6 de ellos) y discretos (4 de ellos). Actores determinados con incidencia baja tienen una mayor dispersión en el gráfico, se ubicaron en actores dominantes (5 de ellos), dependientes (6 de ellos) y discretos (5 de ellos), con una minoría ubicada en actores indiferentes (3 de ellos) y actores exigentes (1 de ellos).

La ponderación de los niveles de legitimidad, urgencia y poder permiten priorizar los actores por medio de su lugar dentro del gráfico de la matriz de stakeholders, ubicándolos en alguno de los cuadrantes que indica su categoría frente al problema estructural. De esta manera, los actores ubicados en el centro del gráfico son estratégicos ya que tienen un nivel de urgencia relevante para la intervención del problema, cuentan con un nivel de legitimidad proporcional y con poder relevante para contribuir a solventar la problemática.

---

<sup>9</sup> Revisar ilustración enfocada en “actores estratégicos en stakeholders”

Figura 27.

Actores estratégicos en stakeholders



Nota. Elaboración OCS. 202

Es necesario pues, que estos actores cuenten con puentes y canales de articulación e interlocución para lograr el trabajo mancomunado que aborde las diferentes dimensiones de la problemática estructural y conduzca a modificar la problemática. Estos son los actores convocados a desarrollar el plan estratégico para el abordaje de la multiplicidad de conflictos y dimensiones que tienen los entornos escolares.

No obstante, es necesaria la incidencia de otros actores identificados, por ejemplo, los actores “dependientes” que carecen de recursos para la intervención del problema, dado que en su mayoría son organizaciones sociales o ONG, pero que son legítimos en su necesidad de intervenirlo. Varios de estos actores dependientes tienen una importante experiencia en la atención de los problemas asociados a los entornos escolares, cuentan con incidencia territorial y apoyos poblacionales relevantes, los cuales les permite ser entendidos como interlocutores legítimos y deben ser tenidos en cuenta como actores que tienen injerencia y que, con la ayuda de actores que tienen poder, pueden lograr articularse efectivamente en el proceso.

Estos actores “dependientes” pueden buscar acercarse a actores estratégicos que cuenten con mayor injerencia, recursos y capacidad en el abordaje del problema. Tales como la Subsecretaría de Integración Interinstitucional, la Secretaría Distrital de Salud o las alcaldías locales, ya que se encuentran más cercanos al vértice de poder y pueden complementar a los actores “dependientes” para crear un ejercicio de intervención de problemas integral.

Por otra parte, deben tenerse en cuenta las relaciones de actores “dominantes” con “estratégicos”, ya que, si bien estos no poseen urgencia en intervenir el problema, cuentan con suficientes recursos (poder) y legitimidad para su resolución. Así las cosas, actores como La Secretaría Distrital de Cultura, las instituciones religiosas o el Concejo de Bogotá son claves para el abordaje del problema estructural, ya que se establecen como actores “dominantes” cercanos a los “estratégicos”, que no tienen relación directa con el problema del “aislamiento de las instituciones educativas de sus contextos”, pero que tienen algo de interés para su resolución, cuentan con la legitimidad suficiente ante la comunidad para su intervención y con poder para el abordaje del mismo. Las cualidades de estos actores en estas tres categorías frente al problema central se pueden potenciar con la vinculación directa al



problema, siendo actores potencialmente estratégicos de acuerdo con su nivel de urgencia en la intervención de la problemática estructural.

Es importante emplear una metodología que permita evaluar la calidad y efectividad de los puentes de articulación e interlocución entre unos y otros actores, con el fin de valorar la solidez entre estas redes y diagnosticar los niveles de articulación necesarios para la intervención del problema estructural.



## 7. Marco Normativo

Esta sección expone algunos fundamentos normativos en educación de manera general, pero poniendo el énfasis en los relacionados con entornos educativos de manera particular, abordando elementos de política pública identificados desde el nivel global, nacional, distrital y local. Se presenta una línea de tiempo normativa que además se organiza de acuerdo con la jerarquía normativa, identificando aportes que puedan ser de pertinencia, tanto para la presente investigación, así como las eventuales intervenciones que se desprendan de la presente indagación.

Tabla 7.

*Resumen analítico del marco normativo aplicado a los entornos escolares identificado por el OCS*

Nivel	Tipo de Norma	Número	Fecha	Tema Central	Entidad emisora	Aportes pertinentes para la investigación
INTERNACIONAL	ODS (I)	4		Educación de calidad	Naciones Unidas	<p><b>Metas pertinentes:</b> <b>4.1</b> De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos <b>4.5</b> De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad <b>4.7</b> De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible <b>4.a</b> Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos</p>
	ODS (I)	11		Ciudades y comunidades sostenibles	Naciones Unidas	<p><b>Metas pertinentes:</b> <b>11.1</b> De aquí a 2030, asegurar el acceso de todas las personas a viviendas y servicios básicos adecuados, seguros y asequibles y mejorar los barrios marginales. <b>11.2</b> De aquí a 2030, proporcionar acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles para todos y mejorar la seguridad vial, en particular mediante la ampliación del transporte público, prestando especial atención a las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad, las mujeres, los niños, las personas con discapacidad y las personas de edad <b>11.7</b> De aquí a 2030, proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y</p>



					accesibles, en particular para las mujeres y los niños, las personas de edad y las personas con discapacidad
ODS (I)	10		Reducción de las desigualdades	Naciones Unidas	<b>Metas pertinentes: 10.2</b> De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición <b>10.3</b> Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto
ODS (I)	12		Producción y consumo responsable	Naciones Unidas	<b>Metas pertinentes: 12.3</b> De aquí a 2030, reducir a la mitad el desperdicio de alimentos per capita mundial en la venta al por menor y a nivel de los consumidores y reducir las pérdidas de alimentos en las cadenas de producción y suministro, incluidas las pérdidas posteriores a la cosecha. <b>12.5</b> De aquí a 2030, reducir considerablemente la generación de desechos mediante actividades de prevención, reducción, reciclado y reutilización
ODS (I)	5		Igualdad de género	Naciones Unidas	<b>Metas pertinentes: 5.1</b> Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo <b>5.2</b> Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación <b>5.4</b> Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país <b>5.6</b> Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen



	ODS (I)	2		Hambre cero	Naciones Unidas	<p><b>Metas pertinentes: 2.1</b> Para 2030, poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas, en particular los pobres y las personas en situaciones vulnerables, incluidos los lactantes, a una alimentación sana, nutritiva y suficiente durante todo el año</p> <p><b>2.2</b> Para 2030, poner fin a todas las formas de malnutrición, incluso logrando, a más tardar en 2025, las metas convenidas internacionalmente sobre el retraso del crecimiento y la emaciación de los niños menores de 5 años, y abordar las necesidades de nutrición de las adolescentes, las mujeres embarazadas y lactantes y las personas de edad</p>
	ODS (I)	16		Paz, justicia e instituciones sólidas	Naciones Unidas	<p><b>Metas pertinentes: 16.2</b> Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños. <b>16.5</b> Reducir considerablemente la corrupción y el soborno en todas sus formas</p>
NACIONAL	Constitución Política de 1991 (N)	13	4/07/1991	Libertad e igualdad ante la ley	Asamblea Nacional Constituyente	Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.
	Constitución Política de 1991 (N)	44	4/07/1991	Derechos fundamentales de los niños	Asamblea Nacional Constituyente	Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos.
	Constitución Política de 1991 (N)	67	4/07/1991	Educación como derecho y servicio público	Asamblea Nacional Constituyente	La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y





						los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.
Sentencias (N)	T402	3/06/1992	Derechos fundamentales, derechos del niño, derecho a educar	Corte Constitucional		La conducta de castigar a un niño impidiéndole ejercer su libertad de expresión y someterlo a la burla de sus compañeros es contraria a la dignidad humana y constituye un trato degradante en los términos del artículo 12 de la Constitución. (...) La responsabilidad del Estado en materia de educación se deriva, igualmente, de los compromisos internacionales suscritos por el Estado colombiano para la protección de la niñez. La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1.989 y ratificada por la Ley 12 de 1.991, establece que "el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad".
Sentencias (N)	T420	17/06/1992	Derecho a la educación -igualdad ante la ley	Corte Constitucional		el rector no tiene ninguna potestad para impedirle a la estudiante que dirija soberanamente su vida, siempre que transite dentro de los lineamientos que le impone la ley y sin que traspase la barrera donde se inicia el derecho de los demás. La nueva condición de vida de la estudiante no infringe ninguna disposición de derecho, como tampoco afecta el libre ejercicio de las potestades de los demás. Además, a favor de la maternidad se han consagrado disposiciones tuteladoras contenidas en la legislación sobre seguridad social en el orden mundial como también en las constituciones de los Estados (...) La educación, según su definición más general es aquella actividad que perfecciona intencionalmente las potencialidades específicamente humanas. Esto quiere decir, que la educación formal que se transmite en las instituciones educativas implica un proceso sistemático e institucionalizado, donde se forman las estructuras y contenidos de pensamiento y comportamiento exigidos por la sociedad.
Sentencias (N)	T429	24/06/1992	Derecho a la educación sin exclusiones	Corte Constitucional		Como campo de aplicación de la pedagogía, la educación especial está constituida por un conjunto de procesos remediales de las necesidades educativas y vocaciones de los niños con limitaciones de tipo sociocultural, psicoafectivo, cognoscitivo y neuro cortical.(...) Por cuanto la educación es un instrumento de cambio,



						<p>igualdad y democracia, un derecho fundamental constitucional, un servicio público con función social, que no puede estorbarse o negarse mediante la exigencia de requisitos cuestionables, uno de cuyos efectos puede ser, precisamente, la profundización de la segregación social, en abierta oposición a la igualdad real que el Estado debe promover adoptando medidas en favor de grupos discriminados o marginados y protegiendo a los débiles y necesitados (...). La escuela tiene una obligación prioritaria que es la de humanizar a través de valores fundamentales como la tolerancia, el respeto de las diferencias, la solidaridad, la ayuda mutua. Para esto no bastan los discursos; es necesario que la práctica cotidiana abra estos canales de formación y de ética social. Por esto es urgente que la tendencia cada vez más marcada a la exclusión de niños del sistema escolar sea restringida al máximo.</p>
Sentencias (N)	C407	16/09/2020	Inhabilidad para ocupar cargos relacionados con menores de edad	Corte Constitucional	<p>la Sala Plena reiteró la jurisprudencia sobre el principio de legalidad y encontró que la competencia para "definir aquellos cargos, oficios o profesiones que teniendo una relación directa y habitual con menores de edad son susceptibles de aplicación de la inhabilidad por delitos sexuales cometidos contra menores" otorgada al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar desconoce dicho principio, pues no puede ser ejercida por esa autoridad sino por el Congreso de la República. En efecto, la imposición de los tipos y sanciones penales ostentan una reserva legislativa, por lo que les está vedado a las autoridades administrativas, como el ICBF, definir las conductas prohibidas por vía del derecho penal, como sucede con la pena accesoria de inhabilidad a la que se refiere la norma demandada.</p>	
Leyes (N)	74	26/12/1968	Aprobación "Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos Civiles y Políticos, así como el Protocolo Facultativo de este último" de la ONU	Congreso	<p>Establece que se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición. Es explícito al señalar que: Debe protegerse a los niños y adolescentes contra la explotación económica y social, es deber del Estado asegurar que toda persona pueda disfrutar del más alto nivel posible de salud física y mental, se reconoce el derecho a la educación, así como, ratifica que la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.</p>	



	Leyes (N)	12	22/01/1991	Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.	Congreso	La ley aprueba la convención de los derechos de los niños, por lo que en ella se encuentran cada uno de los derechos que la convención detalló, se destacan los derechos relacionados con la educación, la protección de los niños, la igualdad, la recuperación física, psicológica de niños víctimas de explotación, abandono u abuso; de igual forma, resaltan las consideraciones para los niños pertenecientes a las minorías étnicas
	Leyes (N)	115	8/02/1994	Ley general de educación	Congreso	Se resalta su abordaje entorno a calidad y cubrimiento del servicio, establece los fines de la educación resaltando la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Define el objetivo común de todos los niveles educativos, así como el papel del educador y señala que este deberá recibir capacitaciones y actualizaciones profesionales. Es menester tener presente que define parámetros para la educación ambiental
	Leyes (N)	294	16/07/1996	Normas para prevenir remediar y sancionar la violencia Intrafamiliar.	Congreso	Fija los principios sobre los cuales se basa la ley, como también resalta que las autoridades de Policía prestarán a la víctima de maltrato intrafamiliar toda la ayuda necesaria para impedir la repetición de esos hechos, remediar las secuelas físicas y psicológicas que se hubieren ocasionado y evitar retaliaciones por tales actos. De igual forma, establece que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar deberá integrar un Banco de Datos sobre violencia intrafamiliar, para lo cual todas las autoridades encargadas de recibir las denuncias y tramitarlas, actualizarán semestralmente la información necesaria para adelantar investigaciones que contribuyan a la prevención y erradicación de la violencia intrafamiliar.



Leyes (N)	575	9/02/2000	Normas para prevenir remediar y sancionar la violencia Intrafamiliar.	Congreso	Llevar información sobre hechos de violencia intrafamiliar a las autoridades competentes es responsabilidad de la comunidad, de los vecinos y debe realizarse inmediatamente se identifique el caso. La petición de medida de protección podrá ser presentada personalmente por el agredido, por cualquier otra persona que actúe en su nombre, o por el defensor de familia cuando la víctima se hallare en imposibilidad de hacerlo por sí misma. Toda persona que dentro de su contexto familiar sea víctima de daño físico o síquico, amenaza, agravio, ofensa o cualquier otra forma de agresión por parte de otro miembro del grupo familiar, podrá pedir, sin perjuicio de las denuncias penales a que hubiere lugar, al Comisario de familia del lugar donde ocurrieren los hechos y a falta de éste al Juez Civil Municipal o promiscuo municipal, una medida de protección inmediata que ponga fin a la violencia, maltratado o agresión o evite que ésta se realice cuando fuere inminente. En los casos de violencia intrafamiliar en las comunidades indígenas, el competente para conocer de estos casos es la respectiva autoridad indígena, en desarrollo de la jurisdicción especial prevista por la Constitución Nacional en el artículo 246
Leyes (N)	715	21/12/2001	Sistema General de participaciones	Congreso	Delimitación de la institución educativa y finalidad de esta
Leyes (N)	1098	8/11/2006	Código de la Infancia y la Adolescencia.	Congreso	Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad y goce de todos sus derechos en forma prevalente. La calidad de vida es esencial para su desarrollo integral acorde con la dignidad de ser humano. Este derecho supone la generación de condiciones que les aseguren desde la concepción cuidado, protección, alimentación nutritiva y equilibrada, acceso a los servicios de salud, educación, vestuario adecuado, recreación y vivienda segura dotada de servicios públicos esenciales en un ambiente sano. Es importante tener presente el derecho a integridad personal, el derecho a la educación, el derecho al debido proceso y los derechos de protección que establece esta ley para los niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta que estos pueden verse vulnerados y violados en los entornos escolares
Leyes (N)	1146	10/07/2007	Normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de	Congreso	Identificación temprana en aula. Los establecimientos educativos oficiales y privados, que ofrezcan educación formal en los niveles de básica y media, deberán incluir elementos que contribuyan a la identificación temprana, prevención, autoprotección, detección y



				los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente.		denuncia del abuso sexual de que puedan ser víctima, los educandos, dentro y fuera de los establecimientos educativos. El docente está obligado a denunciar ante las autoridades administrativas y judiciales competentes, toda conducta o indicio de violencia o abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes del que tenga conocimiento. Los docentes que tengan a su cargo el programa en educación para la sexualidad y salud sexual y reproductiva en los establecimientos oficiales y privados, deberán ser profesionales idóneos, capacitados en ese campo de manera que posibiliten la detección y manejo de cualquier caso de abuso sexual de sus estudiantes. Cátedra de educación para la sexualidad. Los establecimientos de educación media y superior deberán incluir en sus programas de estudio, con el propósito de coadyuvar a la prevención de las conductas de que trata la presente ley, una cátedra de educación para la sexualidad, donde se hará especial énfasis en el respeto a la dignidad y a los derechos del menor
Leyes (N)	1232	17/07/2008	Mujer cabeza de familia	Congreso	Establece que debe haber un apoyo en materia educativa con textos escolares para niños, niñas y adolescentes dependientes de mujeres cabeza de familia	
Leyes (N)	1257	4/12/2008	Normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres	Congreso	La ley resalta como derechos de las mujeres una vida digna, a la integridad física, sexual y psicológica, a la intimidad, a no ser sometidas a tortura o a tratos crueles y degradantes, a la igualdad real y efectiva, a no ser sometidas a forma alguna de discriminación, a la libertad y autonomía, al libre desarrollo de la personalidad, a la salud, a la salud sexual y reproductiva y a la seguridad personal. De igual forma, plantea los derechos a los que tienen acceso las víctimas de violencia sexual. Establece medidas de prevención y sensibilización, así como las medidas que debe abordar el sector educación en cuanto a los casos de violencias basadas en género. Por último, se resalta las medidas de protección en caso de violencia intrafamiliar	
Leyes (N)	1437	18/01/2011	Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo.	Congreso	En virtud del principio de igualdad, las autoridades darán el mismo trato y protección a las personas e instituciones que intervengan en las actuaciones bajo su conocimiento. No obstante, serán objeto de trato y protección especial las personas que por su condición económica, física o mental se encuentran en circunstancias de debilidad manifiesta.	



Leyes (N)	1620	15/03/2013	Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos	Congreso	La ley establece todo lo relacionado al funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, no obstante, es menester rescatar el objeto del sistema que es fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes. De igual forma, resalta el deber de garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, planteando la Ruta de atención integral para la convivencia escolar. Establece las responsabilidades de la secretaría de educación dentro de las que menciona la prioridad que debe tener la salud mental de los niños, niñas y adolescentes.
Leyes (N)	1650	12/07/2013	Ley general de educación	congreso	Modifíquese el artículo 88 de la Ley 115 de 1994, el cual quedará de la siguiente forma: Artículo 88. Título académico. El título es el reconocimiento expreso de carácter académico otorgado a una persona natural por haber recibido una formación en la educación por niveles y grados y acumulado los saberes definidos por el Proyecto Educativo Institucional. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma. Parágrafo 1°. Se prohíbe la retención de títulos por no encontrarse el interesado a paz y salvo en sus obligaciones con la institución, cuando presente imposibilidad de pago por justa causa
Leyes (N)	1732	1/09/2014	Cátedra de paz	Congreso	Las instituciones educativas de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos planes de estudio la Cátedra de la Paz, de acuerdo con la reglamentación que en virtud del artículo 3° de la presente ley, expida el Gobierno Nacional. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
Leyes (N)	1804	2/08/2016	Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre	Congreso	Si bien establece las funciones del Ministerio de educación nacional y la implementación territorial que se deberá hacer de la política de desarrollo integral de la primera infancia, es de suma importancia resaltar la definición de gestión intersectorial que señala, ya que



					está conectado con el marco teórico expuesto en este informe: Es la acción organizada, concurrente y coordinada a través de la cual los sectores estatales de los órdenes nacional y local (educación, salud, cultura, recreación, bienestar, deportes, planeación, entre otros), así como otros actores de la sociedad (familias, comunidad, sociedad civil, academia, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, entre otras), se articulan para lograr la atención integral a las mujeres gestantes, y los niños y niñas en primera infancia, a partir de lo que ellos y ellas requieren. La gestión intersectorial exige que cada actor involucrado reconozca la importancia central de su papel para la garantía del desarrollo de las niñas y niños y ponga al servicio de ellos sus saberes, su estructura institucional, acciones de política, recursos y capacidades, así como su apertura para transformarse, trátase de la orientación, la planeación, la oferta de servicios, la articulación o el seguimiento a la atención integral.
Leyes (N)	1918	12/07/2018	Inhabilidades a quienes hayan sido condenados por delitos sexuales cometidos contra menores	Congreso	Es deber de las entidades públicas o privadas, de acuerdo con lo reglamentado por el Gobierno nacional, verificar, previa autorización del aspirante, que este no se encuentra inscrito en el registro de inhabilidades por delitos sexuales cometidos contra personas menores de edad, en el desarrollo de los procesos de selección de personal para el desempeño de cargos, oficios, profesiones que involucren una relación directa y habitual con menores
Leyes (N)	1955	25/05/2019	Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022.	Congreso	En lo relacionado con el transporte escolar, el Ministerio de Educación Nacional acompañará al Ministerio de Transporte en el proceso de caracterización de las zonas diferenciales para el transporte dando prioridad a zonas rurales o de frontera, con el fin que las autoridades territoriales en el marco de sus competencias puedan garantizar el acceso efectivo de la población al sistema de educación.
Leyes (N)	2025	23/07/2020	Escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país	Congreso	Las instituciones educativas públicas y privadas implementarán de manera obligatoria las Escuelas de padres y madres de familia y cuidadores, en los niveles de preescolar, básica y media, y deberán fomentar la participación activa de los padres, madres y cuidadores en las sesiones que se convoquen, como una de las estrategias para fortalecer sus capacidades como responsables de derechos, con el fin de apoyar la formación integral de los educandos, y cualificar su respuesta para la detección, atención y prevención de situaciones



					que afecten el desarrollo físico, mental, sicosocial y sicosexual de los niños, niñas y adolescentes, como sujetos activos de derechos
Leyes (N)	2033	27/07/2020	Por medio de la cual se dictan disposiciones especiales para la prestación del servicio de transporte escolar en zonas de difícil acceso	Congreso	Determina los siguientes criterios de focalización, con el fin de poder brindar disposiciones especiales para la prestación del servicio de transporte escolar: Municipios en los que no se cuente con empresas de servicio público de transporte especial legalmente constituidas y habilitadas. Municipios en los que las condiciones geográficas, económicas o sociales, étnicas u otras propias del territorio no permitan el uso de medios de transporte automotor. Municipios declarados con zonas de difícil acceso de conformidad con los lineamientos del Ministerio de Educación
Leyes (N)	2137	4/08/2021	Sistema Nacional de Alertas Tempranas para la Prevención de la Violencia Sexual contra los Niños, Niñas y Adolescentes	Congreso	El Sistema Nacional de Alertas Tempranas para la Prevención de la Violencia Sexual contra los Niños, Niñas, Adolescentes y Mujeres tendrá los siguientes objetivos específicos: Monitorear, identificar y advertir oportunamente sobre los riesgos de violencia sexual contra niños, niñas, adolescentes y mujeres. Reaccionar de manera rápida y oportuna a los riesgos identificados, mediante la articulación de las acciones de las autoridades del orden municipal, distrital y departamental, en coordinación con las autoridades del orden nacional. Realizar actividades de seguimiento y monitoreo tendientes a examinar el efecto de las medidas adoptadas y su evolución, en coordinación con el Sistema Integrado de Información de Violencias de Género (SIVIGE). Propiciar escenarios de información pública sobre las acciones realizadas y logros obtenidos frente a los riesgos advertidos y otras situaciones relacionadas.
Leyes (N)	2170	29/12/2021	Disposiciones frente al uso de herramientas tecnológicas en los establecimientos educativos	Congreso	El uso adecuado las herramientas de tecnológicas es una responsabilidad compartida entre el Estado, los establecimientos educativos y los padres de familia.





	Decretos / Decretos Ley (N)	2082	18/11/1996	Atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.	Ministerio de Educación	El proyecto educativo institucional de los establecimientos que atiendan educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, incluirá proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal. La ley menciona la adecuación de ambientes, elaboración de currículo y proyectos personalizados para los estudiantes con capacidades excepcionales
	Decretos / Decretos Ley (N)	1006	1/04/2004	Estructura del Instituto Nacional para Ciegos	Ministerio de Educación	El Instituto Nacional para Ciegos, INCI, tendrá las siguientes funciones: Asesorar en materias de rehabilitación, integración educativa, laboral y social de los Limitados Visuales, en el bienestar social y cultural de los mismos y en prevención de la ceguera a los departamentos, los distritos, los municipios y a las entidades públicas de todo orden, así como a los particulares y entidades privadas. Asesorar en la formulación y ejecutar directa e indirectamente los planes y programas de rehabilitación, integración educativa, laboral y social de los limitados visuales, el bienestar social y cultural de los mismos y de prevención de la ceguera en cooperación con los Ministerios de Educación Nacional, y de la Protección Social, los departamentos, los distritos, los municipios y las entidades públicas, privadas y los particulares.
	Decretos / Decretos Ley (N)	4798	20/12/2011	normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres	Ministerio de Educación	Por medio de proyectos se garantizará el proceso de formación de la comunidad educativa en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres, la sensibilización y el reconocimiento de la existencia de discriminación y violencia contra las mujeres. Corresponde a las instituciones educativas de preescolar, básica y media, como instituciones prestadoras del servicio educativo: Desarrollar procesos de formación docente que les permita a las y los educadores generar reflexiones sobre la escuela como escenario de reproducción de estereotipos y prejuicios basados en género, para transformarlos en sus prácticas educativas. Reportar, a través del rector o director de la institución educativa, al ICBF, a la Comisaría de Familia, a la Fiscalía General, a la Secretaría de Educación o a la autoridad que corresponda, los casos de violencias de género



	Decretos / Decretos Ley (N)	1782	20/08/2013	traslados por razones de seguridad de educadores oficiales de las entidades territoriales certificadas en educación	Congreso	El traslado por razones de seguridad se aplicará a los educadores como servidores públicos que prestan sus servicios en instituciones educativas oficiales de preescolar, básica, media y ciclo complementario de las entidades territoriales certificadas en educación. El traslado por razones de seguridad tiene como finalidad armonizar la garantía oportuna, ágil y eficaz de los derechos a la vida, la libertad, la integridad y la seguridad del educador y su familia, y el derecho al trabajo que ostenta este servidor, con los principios fundantes y los fines sociales del Estado.
	Decretos / Decretos Ley (N)	1965	7/10/2013	Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar	Departamento Nacional de planeación	1. Incorporación del manual de convivencia 2. Funciones de la mesa técnica del sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar 3. Garantía de derechos y aplicación de principios 4. Acciones del Componente de Promoción 5. Acciones del componente de prevención 6. Clasificación de las situaciones: situaciones tipo I, tipo II y tipo III. La ley rescata el sistema nacional de convivencia escolar como una de las primeras instancias para la resolución de conflictos y acentúa la formación en derechos humanos y prevención de la violencia sexual
	Decretos / Decretos Ley (N)	1075	26/05/2015	Reglamento del Sector Educación	Ministerio de Educación	De acuerdo con los problemas identificados durante el proceso investigativo, se resalta los siguientes aportes de esta ley: Gratuidad de la educación, el proyecto educativo, la cátedra de estudios afrocolombianos, la cátedra de paz, definición de traslado por condición de amenazado, así como de la condición temporal de amenazado
	Decretos / Decretos Ley (N)	753	30/04/2019	Inhabilidades a quienes hayan sido condenados por delitos sexuales cometidos contra menores	Presidencia	Entidades públicas y privadas obligadas a consultar el certificado de inhabilidades por delitos sexuales contra niños, niñas y adolescentes. El ICBF, en el marco de sus competencias constitucionales y legales autoriza a las entidades públicas y privadas a consultar en línea el registro de inhabilidades por delitos contra la libertad, integridad y formación sexuales contra los mismos, en los procesos de selección de su personal, en aquellos empleos que se desarrollen en los ámbitos educativos, recreacionales, de cuidado, protección, asistencia, salud, nutrición, bienestar, cultura, religioso, seguridad, entre otros, en cuyo ejercicio impliquen un trato directo y habitual con menores de edad.



Decretos / Decretos Ley (N)	533	9/04/2020	Programa de Alimentación Escolar y la prestación del servicio público de educación preescolar, básica y media, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica	Ministerio de Educación	Permitir que el Programa de Alimentación Escolar se brinde a los niños, niñas y adolescentes matriculados en el sector oficial para su consumo en casa, hasta tanto permanezca vigente la Emergencia Sanitaria declarada por el Ministerio de Salud y Protección Social, con ocasión de la pandemia derivada del Coronavirus COVID-19. Las Entidades Territoriales Certificadas deberán observar los lineamientos que para el efecto expida la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar-Alimentos para Aprender
Documentos CONPES (N)	4040	9/08/2021	Estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud	Consejo Nacional de política económica y social, Departamento Nacional de planeación	Menciona las líneas de acción que deben ser consideradas el momento de formular una política pública: Diseñar los instrumentos de política y espacios interinstitucionales para impulsar acciones orientadas a la no discriminación de la juventud de los sectores sociales LGBTI y la garantía de sus derechos en los diferentes entornos. Diseñar los instrumentos de política pública particulares para los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas y comunidades NARP que apunten a la reducción de brechas desde los contextos culturales y territoriales propios de estas poblaciones
Documentos CONPES (N)	4068	20/12/2021	Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares	Departamento Nacional de planeación. Consejo Nacional de Política económica y social	Reconociendo la importancia de generar espacios de lectura específicos para la primera infancia en 2022, el Ministerio de Educación con el apoyo del Departamento Nacional de Planeación estructurará y socializará un proyecto tipo para la implementación de salas de lectura para la primera infancia y aprendizaje de niñas y niños a través de la para potenciar el desarrollo literatura y la expresión oral y artística. Especifica programa y la importancia del aprovechamiento del tiempo libre, así como las consecuencias que ha traído para los niños, niñas y adolescentes la falta de opciones de aprovechamiento del tiempo libre
Directivas (N)	1	4/03/2022	Orientaciones para la prevención de violencia sexual en entornos escolares	Ministerio de Educación	Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. El rector o rectora del establecimiento educativo, como presidente del Comité, debe asumir el liderazgo en el manejo de cada situación, y la activación del protocolo determinado, así como poner la denuncia ante las autoridades si se trata de una situación tipo III. Cada actuación y acción que tengan relación con los derechos de los niños, niñas y adolescentes deberán estar orientadas a: adecuar las medidas que correspondan a la protección de riesgos, que amenacen su integridad, tales como violencia física o moral y en general que signifiquen el irrespeto por la dignidad humana en todas sus formas. Investigar y sancionar



						severamente los delitos en los cuales niños, niñas y adolescentes son víctimas, y garantizar la reparación del daño y el restablecimiento de sus derechos vulnerados. De igual forma, estable las acciones pedagógicas para la prevención de la violencia sexual en el entorno educativo
DISTRITAL	Acuerdos Distritales	240	28/08/2006	Verificación de la calidad y accesibilidad de la educación en los planteles públicos y privados	Concejo de Bogotá	Junta local de veeduría: La Junta Local de veeduría ciudadana tendrán como funciones las siguientes: Vigilar y fiscalizar el cumplimiento de la Política Pública Local y Distrital de Educación, Recibir los informes, observaciones y sugerencias que presenten los ciudadanos y organizaciones sociales, lo mismo que los responsables de las instituciones públicas y privadas de educación que funcionen en el Distrito Capital con relación al servicio educativo local. Entablar una relación constante entre los planteles educativos particulares y la administración, Comunicar a la ciudadanía y a los padres de familia y autoridades educativas, a través de informes presentados en asambleas generales o reuniones con las Asociaciones de Padres de Familia y de los planteles educativos, los avances en los procesos de control y vigilancia que estén realizando
	Acuerdos Distritales	545	27/12/2013	Abordaje integral de los trastornos y condiciones prioritarias de los niños, niñas y adolescentes matriculados en las instituciones educativas distritales de Bogotá	Concejo de Bogotá	Definir e implementar un modelo articulado de detección temprana, diagnóstico, atención, tratamiento y rehabilitación de los trastornos y condiciones prioritarias que presentan los niños, niñas y adolescentes estudiantes en las instituciones educativas a cargo del distrito. La Administración Distrital realizará el seguimiento a estos casos y establecerá los mecanismos necesarios para garantizar la continuidad del tratamiento y la atención de estos, basados en los sistemas de información ya existentes.
	Acuerdos Distritales	622	29/12/2015	Dotación progresiva de textos escolares a las instituciones educativas oficiales del distrito capital	Concejo de Bogotá	La Secretaría de Educación Distrital dotará progresivamente de textos escolares a las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital, para la utilización de cada niño, niña y adolescente de los grados de Preescolar, Básica y Media. Los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad contarán con la dotación de textos escolares que se adapten a sus capacidades especiales. La dotación de textos escolares se hará como mínimo cada tres años en las instituciones educativas oficiales y mejorará sus contenidos, metodologías y diseños de acuerdo con los resultados que arroje la evaluación del equipo interdisciplinario



						colegiado que estará liderado por la Secretaría de Educación Distrital
	Acuerdos Distritales	774	25/08/2020	Atención educativa pertinente y de calidad a los estudiantes, con trastornos específicos de aprendizaje	Concejo de Bogotá	Diseño de acciones intersectoriales e interdisciplinarias para que a través de los proyectos pedagógicos, proporcionen a las niñas y los niños de primera infancia, ambientes y prácticas enriquecidas que favorezcan el fortalecimiento del desarrollo integral desde el reconocimiento de la diversidad y a partir de las particularidades de cada niña o niño en coherencia con los postulados nacionales e internacionales relacionados con la atención de niñas y niños en el marco de la atención integral. De igual forma, establece que los docentes deben ser cualificados en el fortalecimiento continuo de habilidades para la atención pedagógica de estudiantes con Trastorno Específico de Aprendizaje y/o Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad u otros trastornos comórbidos, en el marco de la Educación Inclusiva, a través de programas, estrategias y metodologías que se ajusten a las condiciones específicas del contexto particular
	Acuerdos Distritales	832	28/02/2022	“Por el cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública de entornos educativos protectores, confiables y seguros para Bogotá”	Concejo de Bogotá	El Acuerdo establece los lineamientos y componentes que debe contener la política pública dentro de los cuales se resaltan: el componente familiar, de cultura ciudadana, salud, movilidad, cultural, espacio público, género y hábitat. Es importante señalar que al igual que el marco teórico de la investigación señala que se debe construir y consolidar entornos educativos protectores, confiables y seguros, a través de intervenciones intersectoriales de impacto social, económico, cultural y urbanístico. Así como, articular las acciones de la Administración Distrital con la comunidad y las instituciones educativas para mitigar los impactos que tiene el fenómeno del tráfico, venta y consumo de sustancias psicoactivas sobre las dinámicas cotidianas de los entornos educativos; reducir la presencia de prácticas delictivas sobre los espacios físicos aledaños y conexos a los establecimientos educativos; y articular acciones de prevención del consumo temprano de sustancias psicoactivas y la construcción de proyectos de vida
LOCAL	Acuerdos Locales	64	8/10/2020	Adopción del Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para la Localidad de Ciudad Bolívar 2021-2024	Junta Administradora Local	Propósito 1: hacer un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades para la inclusión social, productiva y política. Prevención de embarazo adolescente y de consumo de SPA. Programa educación inicial.



Acuerdos Locales	52	24/09/2016	Adopción del Plan De Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para la Localidad de Ciudad Bolívar 2017-2020	Junta Administradora Local	Programa: Desarrollo integral desde la gestación hasta la adolescencia. El propósito de este programa es promover y potenciar el desarrollo integral de la población desde la gestación hasta la adolescencia con énfasis en quienes tienen condiciones de vulnerabilidad, aportando a la realización de sus capacidades, potencialidades y oportunidades. Programa: Inclusión educativa para la equidad. Este programa busca garantizar el derecho a una educación de calidad que brinde oportunidades de aprendizaje para la vida y ofrezca a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad, igualdad en las condiciones de acceso y permanencia
Acuerdos Locales	41	3/09/2012	Adopción del Plan de Desarrollo económico, Social, Ambiental y de obras Públicas para la localidad de Ciudad Bolívar 2013-2016 Ciudad Bolívar	Junta Administradora Local	Programa 1: Garantía del desarrollo integral de la primera infancia Es una prioridad para la Administración Local garantizar que los niños y niñas tengan espacios seguros, acogedores y adecuados que potencien su desarrollo cognitivo, social y emocional. Programa 3: Construcción de saberes. Educación inclusiva, diversa y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia. Programa 7: Bogotá un territorio que defiende, protege y promueve los Derechos Humanos
Acuerdos Locales	5	7/10/2020	Adopción del Plan de Desarrollo económico, Social, Ambiental y de obras Públicas para la localidad de Rafael Uribe 2021-2024	Junta Administradora Local	Fortalecer los espacios de infraestructura dedicados a la cultura, educación formal y no formal, recreación en la que sean partícipes la primera infancia, niños y niñas, jóvenes, adolescentes y personas con discapacidad. Programa Educación inicial: Bases sólidas para la vida. Hacer inversiones estratégicas que permitan diversificar y ampliar la cobertura para mejorar los programas integrales en la educación inicial que contribuyan a reducir los índices de exclusión de los niños y niñas de los programas de formación inicial y que resultan sustantivos para obtener las competencias cognitivas, emocionales y físicas que les permita óptimas condiciones para la vida escolar.
Acuerdos Locales	31	5/10/2020	Adopción del Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para la Localidad de La Candelaria 2021-2024	Junta Administradora Local	Apoyar el acceso a la educación inicial y superior de niñas, niños y otras personas, con enfoque de género y diferencial, para ampliar la cobertura de la educación inicial y superior, a lo largo del ciclo propedéutico, hacia el mejoramiento de las oportunidades educativas en la localidad, teniendo en cuenta el pacto intersectorial para la educación superior de las localidades de La Candelaria y Santa Fe. F. Suministrar bienes de dotación para colegios, Centro Amar, infraestructura cultural y la Casa de la Juventud, priorizando la inclusión digital, teniendo en cuenta la dotación e infraestructura cultural principalmente de la obra de la "Casa del Zipa".



	Acuerdos Locales	2	9/10/2020	Adopción del Plan de Desarrollo económico, Social, Ambiental y de obras Públicas para la localidad de Puente Aranda 2021-2024	Junta Administradora Local	Fortalecer los espacios locales dedicados a la educación formal y no formal para generar procesos de formación dirigidos a la primera infancia, niños y niñas, adolescentes y jóvenes de Puente Aranda, respetando el enfoque diferencial, de género y étnico, acorde con la demanda local. Programa de prevención y atención de maternidad temprana. Programa formación integral: más y mejor tiempo en los colegios. Programa más mujeres viven una vida libre de violencias
--	------------------	---	-----------	---	----------------------------	--

## 8. Marco Teórico y Conceptual

En el presente informe se ha hecho referencia a los entornos escolares de manera genérica, relacionándolos con los alrededores de las instalaciones físicas de los centros educativos, sin embargo, una de las razones que es posible evidenciar como causa de la desarticulación de la oferta institucional frente a las variadas lecturas de las problemáticas asociadas a estos escenarios, es precisamente la variedad de categorías que se han construido para abordar tales asuntos.

Tabla 8.

*Categorías asociadas a los entornos escolares identificadas*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>REFERENCIA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Entornos educativos protectores y confiables</b>	Programa ECO de la Secretaría Distrital de Educación	El entorno es el espacio geográfico y social compartido por dos o más comunidades educativas (oficiales, privadas, jardines, educación superior o ETDH). que comparten condiciones, factores de riesgo y potencialidades. permitiendo así la reflexión y acción pedagógica colectiva que se traduce en conexiones, en trabajo en red.
<b>Entorno Escolar Seguro</b>	Programa RIO (respuesta integral y de orientación escolar) de la Secretaría Distrital de Educación	Trabaja en la garantía de un entorno escolar seguro para que todas las personas de la comunidad educativa cuenten con las condiciones óptimas que preserven su integridad física y emocional, limitando mediante la gestión interinstitucional los riesgos que surjan en el interior de los colegios y en los entornos escolares
<b>Entornos Escolares Seguros</b>	Programa Bogotá Humana	Reducir la segregación y la discriminación siendo el ser humano el centro del desarrollo
<b>Entornos Seguros</b>	Ley 2170 de diciembre de 2021	contribuir a la existencia de entornos seguros de aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes, mediante la regulación de las responsabilidades del Estado, las instituciones educativas y las familias, respecto al uso de las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones.
<b>Entornos Educativos Protectores, Confiables y Seguros</b>	Acuerdo Distrital 832 de 2022	Entornos Educativos Protectores, Confiables y Seguros: Un entorno no es solo el área circundante a una institución educativa, también puede ser un espacio compartido por dos o más comunidades educativas (oficiales, privadas, educación superior o educación para el trabajo y el desarrollo humano) –cuando sea el caso-, que comparten condiciones y factores de riesgo de orden social, situacional, morfológico, ambiental y funcional.
<b>Entorno Educativo</b>	Estrategia de Entorno Educativo Saludable de la Dirección de Promoción y Prevención de la Subdirección de Salud Ambiental	El Entorno Educativo Corresponde a “Escenarios de vida cotidiana donde la comunidad educativa desarrolla capacidades a través de procesos de enseñanza/aprendizajes contextualizados, que permiten la construcción social y reproducción de la cultura, el pensamiento, la afectividad, los hábitos y estilos de vida, que le brindarán mejores formas de vivir y relacionarse consigo mismo, con los demás y con el





		ambiente". 7 el entorno educativo cuenta con el escenario formal, escenario para el trabajo y desarrollo humano y escenarios otros escenarios.
<b>Entornos</b>	Ley 1804 de 2016	Entornos. Los entornos son los espacios físicos, sociales y culturales diversos en los que los niños y las niñas se desenvuelven, con los cuales interactúan, en los que se materializan las acciones de política pública. Estos son determinantes para su desarrollo integral. Como entornos están el hogar, el entorno de salud, el educativo, el espacio público y otros propios de cada contexto cultural y étnico. El Estado colombiano se compromete a que en ellos se promueva la protección de sus derechos, se garantice su integridad física, emocional y social, y se promueva el desarrollo integral, de manera tal que los niños y las niñas puedan hacer un ejercicio pleno de sus derechos.

Nota: Compilación de las diferentes categorías que hacen referencia a los entornos escolares, construido a partir de los diferentes actos administrativos, estrategias y programas activos e inactivos.

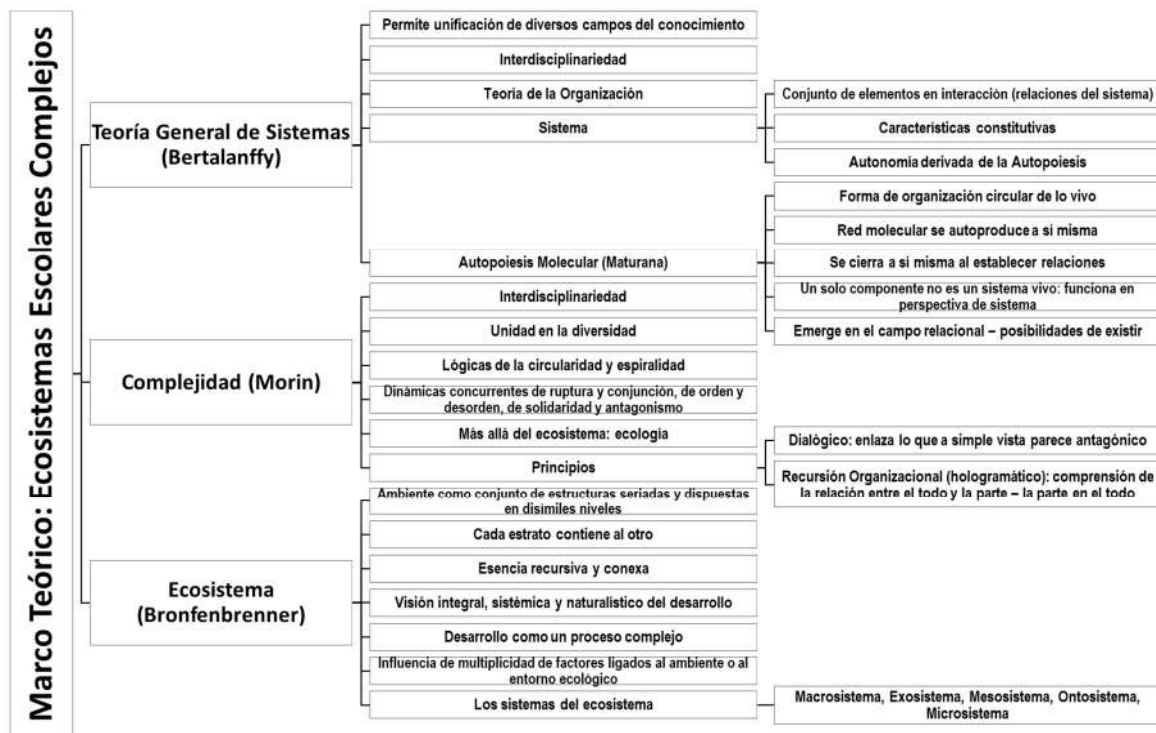
La Tabla 8 presenta la variedad de categorías que se han construido, desde el sector público, para abordar las situaciones negativas que se asocian a los alrededores de las instituciones educativas. Construcciones desde el marco normativo en el nivel nacional, hasta la manifestación de la administración pública distrital desde diferentes sectores administrativos, a través de programas y estrategias. Valga resaltar que cada categoría asociada a los entornos escolares permite identificar de manera implícita, una serie de esfuerzos administrativos, financieros, de talento humano y de tiempo, que desde cada perspectiva y escala de tiempo ha intentado intervenir las situaciones ya mencionadas como negativas, pero que se agotan, no se articulan, carecen de continuidad y permiten una amplia confusión en las personas que son receptoras de tales respuestas estatales.

Con ocasión a lo anterior, a continuación, el OCS presenta los enfoques y postulados, que permiten comprender y problematizar conceptual y teóricamente el abordaje de los problemas asociados con el aislamiento de la escuela de su contexto. Por tanto, se partirá de premisas de la teoría general de sistemas, los supuestos de la teoría de la complejidad y se adaptará el modelo de ecosistema de Bronfenbrenner en la construcción de la categoría de Ecosistema Escolar Complejo como una propuesta para articular y/o armonizar cada variable asociada a las diferentes manifestaciones de los entornos escolares.



Figura 28.

*Marco Teórico propuesto para la construcción de la categoría Ecosistemas Escolares Complejos*



Nota: El OCS propone la categoría de Ecosistemas Escolares Complejos a partir del marco conceptual identificado como pertinente para abordar los problemas asociados a lo que ha sido llamado genéricamente como entorno escolar y que permite reconocer las diferentes situaciones negativas asociadas a las variadas categorías presentes para referirse a ellos.

## Teoría general de sistemas

La teoría general de sistemas permite la unificación de diversos campos del conocimiento, por lo que Bertalanffy asume como punto de partida la interdisciplinariedad y centra su atención en el estudio de la complejidad organizada. De este modo, la teoría general de sistemas se propone como una teoría de la organización (López, 2017, p. 189). lo cual



sirve de fundamento para la comprensión de lo educativo, en el que el sistema educativo se debe abordar de manera integral y no fragmentada.

Los componentes centrales de la teoría de sistemas giran alrededor del concepto de sistema, como conjunto de elementos en interacción que poseen características constitutivas, de esto dependen las relaciones del sistema (Bertalanffy, 2007, p. 55). Además, de acuerdo con Maturana y Varela (2004), la autonomía de los seres vivos se deriva de la autopoiesis<sup>10</sup>, es decir, la forma de organización circular de lo vivo, que se autoproduce y se complejiza al establecer relaciones con su entorno (Maturana y Varela, 2004, p. 15). De esta forma, el concepto de autopoiesis es el determinante de los procesos de la vida, opera en una perspectiva sistémica, es decir que un sólo componente no es un sistema vivo, sino que éste emerge en el campo relacional y en las posibilidades del existir, pues, así como el medio cambia y afecta al ser vivo, el ser vivo cambia y afecta al medio. La relación que identificamos de esta referencia con el problema estructural es que la escuela no es escuela por sí misma, sino que se configura como escuela a partir de las relaciones con las instituciones sociales y su interacción con los actores<sup>11</sup>.

En suma, según Maturana (1997) existimos como seres humanos sólo en un mundo social que, definido por nuestro ser en el lenguaje, es el medio en que nos realizamos como seres vivos, y en el cual conservamos nuestra organización y nuestra adaptación. En otras palabras, toda nuestra realidad humana es social, y somos personas sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje (p. 13). Para el autor el lenguaje emerge a partir de las múltiples interacciones que ocurren a partir de las relaciones entre los seres humanos, en las que es esencial la emoción del amor como aceptación del otro como legítimo en esa convivencia cotidiana, a partir de ellos no existe una separación entre lenguaje y pensamiento, por tanto,

---

<sup>10</sup> Desde el trabajo de los biólogos chilenos Maturana y Varela, la vida difiere de otras organizaciones, en la medida en que ella misma produce las condiciones para mantenerse en su existencia. Para esto, el sistema vivo, con identidad intrínseca, se sirve de la materialidad de sus componentes y, en mayor o menor medida, del intercambio con el entorno (Garavito y Villamil, 2017, p. 46).

<sup>11</sup> Concebir las instituciones educativas de manera limitada como responsables de ser "espacios de protección" y/o de resolución de problemas, alejándolas de las realidades sociales, económicas, políticas, ambientales, culturales, entre otras.



uno no puede ser instrumento del otro. Lo humano existe en el proceso del conversar, que es un modo de convivir (Ortiz, 2015, p. 183-184).

Si bien, las apuestas educativas recientes han postulado la necesidad de integrar los elementos sociales, políticos, económicos y culturales a las instituciones educativas, en algunos escenarios se sigue evidenciando la falta de comprensión de todos los factores que la afectan y las interacciones de los sujetos que la integran y posibilitan su existir como institución social, que necesita de cambios en su análisis a medida que los sujetos y en si la sociedad cambia, pues esta debe ser leída desde el enfoque sistémico en un constante análisis de la interconexión y las interacciones entre los objetos, las personas y el ambiente como un todo.

### **Complejidad de Edgar Morin**

La complejidad fundamentalmente implica la unidad en la diversidad, de las lógicas de la circularidad, de la espiralidad y de la recursividad de procesos, en los cuales se dan dinámicas concurrentes de ruptura y conjunción, de orden y desorden, de solidaridad y antagonismo. De ahí que, desde la perspectiva de Morin (2003), no es suficiente el concepto de ecosistema, sino que es necesario comprender que éste requiere de la dimensión organizacional que conduce al concepto de ecología (López, 2017, p. 200). Desde la perspectiva del pensamiento complejo y del denominado enfoque sistémico, ningún objeto o acontecimiento se encuentra aislado o desvinculado, sino que aparece dentro de un sistema complejo, desde donde entabla una serie de relaciones con otros objetos, ya sean internos (con otros objetos componentes del sistema), o externos (con elementos del ambiente, del entorno o del contexto de ese sistema), de ahí que, toda reflexión sobre el sistema educativo debe permitirnos precisar que es tan sólo una parte componente de un sistema más general, complejo y en constante interacción, ello implica polemizar los esquemas mentales de la ciencia moderna de un mundo fragmentario y mecánico.



El camino hacia un orden metodológico para abordar la complejidad pasa por la comprensión de algunos principios, entre otros, según Morin (2003):

(i) el principio dialógico, el cual permite enlazar, en términos relacionales, lo que a primera vista aparece como dicotómico o antagónico como, por ejemplo, orden y desorden, competencia y cooperación, pero que, a su vez, son insustituibles para comprender una realidad (López, 2017, p 202), un arquetipo de la mirada dicotómica a superar sería la percepción del adentro y afuera de las instituciones educativas y reemplazarla por una perspectiva dialógica que la perciba en constante relación no fragmentada con su ambiente y afectación mutua con este.

(ii) el principio hologramático de recursión organizacional, el cual se basa en la comprensión de la relación entre el todo y la parte donde el todo está en la parte y la comprensión de la parte debe realizarse en sus relaciones con el todo. Por tanto, es posible acercarse, de manera más asertiva a la complejidad de la realidad en la comprensión de los principios en su interacción. Por lo anterior, la teoría de la complejidad exige la interdisciplinariedad a partir de la existencia de disciplinas abiertas y articuladas para abordar la complejidad de la realidad, así como una ciencia que comprenda las relaciones entre el mundo físico y la vida y, en ello, lo humano (López, 2017, p 202).

En síntesis, desde este enfoque, las sociedades y los individuos se consideran sistemas complejos, sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas. Así, dentro de esta perspectiva se parte del hecho de que, en todo grupo humano estructurado, sus componentes se encuentran estrechamente vinculados entre sí y con el ambiente por lazos de tipo cultural, político, económico, ideológico, social, etc. Además, para Morin, la supremacía de la racionalidad científica moderna (analítica, mecánica y reduccionista), con la cual se han abordado los fenómenos sociales y elaborado las políticas públicas tradicionalmente, tuvo como catastrófico resultado la creación de una visión del mundo en extremo simplificada y mecánica, en consecuencia, la aplicación de ese método analítico posibilitó que las ciencias concibieran un mundo donde los objetos y sujetos son



simples y aislados, y en la que las relaciones y la interacción pasan a un segundo plano, debido a esto, la ciencia moderna, con sus métodos de investigación, han hecho creer que el mundo es tan sólo la suma de las partes y no un conjunto complejo de múltiples elementos en constante interacción (Pereira, 2010, p. 68). Así las cosas, se problematiza desde los postulados de Morin sobre la necesidad del enfoque de la complejidad el abordaje sectorizado y especializado del sistema educativo para la comprensión de sus dinámicas, actores, conflictividades y problemáticas.

## **El ecosistema de Bronfenbrenner**

Su perspectiva, concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y dispuestas en disímiles niveles, donde cada uno de estos contiene al otro, por lo que tiene esencia recursiva y conexas componiendo una visión integral y sistémica, entendido como un proceso complejo, que responde a la influencia de una multiplicidad de factores estrechamente ligados al ambiente o al entorno ecológico.

Además, introduce una perspectiva de análisis del desarrollo humano, en el cual el sujeto (para el autor “persona en desarrollo”) y el ambiente están en constante interacción, pues el sujeto percibe el ambiente y se relaciona produciendo cambios constantes que establecen el desarrollo; de este modo, se rompe con la visión separatista del ambiente ecológico, pues cada uno de los entornos será analizado a partir de las relaciones que existen entre ellos.

Esta teoría, nos permite desarrollar un análisis de las interconexiones entre los entornos para ampliar la comprensión de los factores de riesgo y afabilidad que se establecen dentro y fuera de las instituciones educativas, lo que reafirma la idea central de que las instituciones educativas no deben ser estudiadas enajenadas de su contexto, sino que las relaciones que se dan dentro de estas están profundamente relacionadas con lo que ocurre en los demás entornos y es la variedad amplia de los factores que influyen sobre estas los que deben ser observados de manera constante para construir programas, proyectos y estrategias

que se materialicen en políticas públicas que contemplen de manera integral a las instituciones educativas.

Para Bronfenbrenner la estructura del modelo ecológico contempla cuatro (4) entornos o sistemas en las que el individuo realiza transiciones ecológicas <sup>12</sup>, y en cada uno de estos la relación con el “otro” y los “otros” y el medio, condicionan sus factores de adaptabilidad y sus significados del mundo social. De esta manera se presentan los 4 entornos propuestos por el autor: microsistema (en el cual se sitúa el ontosistema), mesosistema, exosistema y macrosistema, los cuales permiten describir e interrelacionar tanto las estructuras como los procesos que se dan en estas, desde el ambiente inmediato o próximo de la persona hasta el más amplio, permitiendo un estudio sistemático de desarrollo humano desde el propio contexto humano (Bronfenbrenner, 1987, P.30).

Figura 28.

*Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner*



Gráfico 01: Adaptación modelo ecológico de Bronfenbrenner. Elaboración propia.

<sup>12</sup> Son los cambios de rol o de entorno, que ocurren a lo largo de toda la vida del individuo.



Nota. Elaboración OCS. 202

Partir del principio ecológico de la unidad en la diversidad como principio organizador de la realidad implica la prevalencia de los campos relacionales son los que determinan las posibilidades de existencia, adicionalmente, se concibe la diferencia como generadora de nuevos órdenes y a cada proceso como enmarcado en un contexto que cobra valor, donde la recursividad, las causalidades en espiral, la reversibilidad y las lógicas heterárquicas determinan su complejidad y, por tanto, dan lugar a nuevas posibilidades en el orden conceptual y metodológico (López, 2017, P.364-365). Considerando lo anterior, se busca problematizar y adaptar el modelo ecológico creado por Bronfenbrenner y proponer que los estudios sobre las instituciones educativas contemplen el concepto integral “Ecosistema escolar complejo”.

### **Ecosistema escolar complejo**

Como se evidencio con anterioridad, las instituciones públicas del Distrito desde sus competencias han acuñado y definido bajo sus intereses el análisis de lo que sucede dentro y fuera de las instituciones de educación; ha sido un avance en términos epistemológicos y operativos la vinculación de actores y factores para explicar los escenarios de riesgo que sufren los entornos educativos. Aun así, los retos son muchos si no se entiende y aborda desde la perspectiva sistémica los cinco (5) entornos que componen el ecosistema escolar.

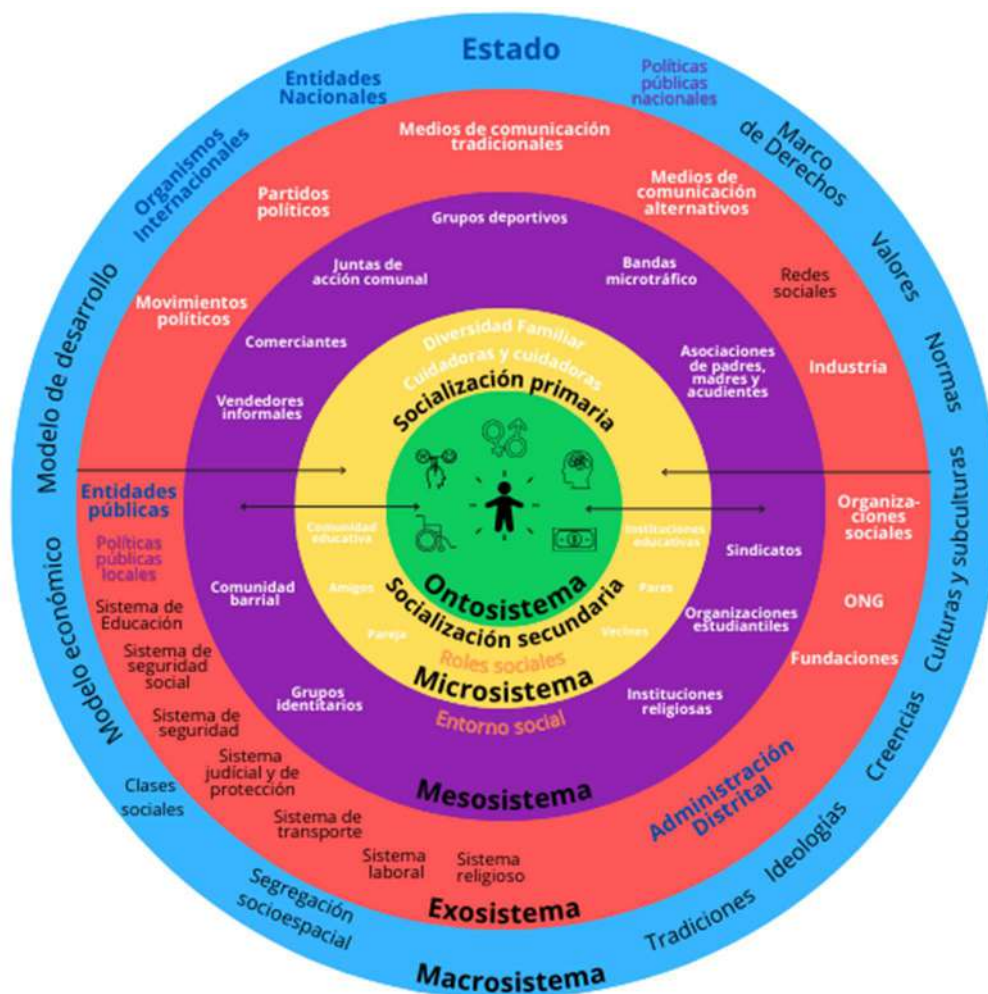
El ecosistema escolar complejo se concibe como se mencionó por cinco (5) sistemas vinculantes en la relación del sujeto consigo mismo, el sujeto con los otros como ser social, la relación de los actores con injerencia para materializar la respuesta a las necesidades del sujeto y el abordaje para la comprensión de las mismas desde la intersectorialidad, así como la relación que se construye con el territorio y la interacción del medio geográfico y el habitarlo, de igual forma, los sentimientos de filiación, identificación y/o fobia con este, en general el modo en que se vincula con su ubicación geográfica, cómo esta última influye en sus patrones de intercambio y como se afectan mutuamente.





Figura 29.

*Ecosistema educativo desde la perspectiva de Bronfenbrenner aplicado a los Ecosistemas Escolares Complejos propuesto por el OCS*



Nota. Elaboración OCS. 202



Para esto se analizan las siguientes interrelaciones entre los sistemas, así como los atributos que contiene cada uno, se parte de una reflexión cuyo centro es la o el estudiante, no obstante, en este se puede ubicar al docente u otros miembros de la comunidad educativa:

- **Ontosistema:** En este se comprende a la persona como alguien en desarrollo pues se analiza lo que la construye o construyo en sus primeros años de vida, ya que esto será decisivo para su adaptación en los demás entornos, pero también en el cómo serán sus procesos de relacionamiento en el mundo social, puesto que sus condiciones de clase, género, etnia, diferencias físicas, cognitivas y lo concerniente a su salud mental constituyen los atributos de la identidad del sujeto.
- **Microsistema:** Este es el entorno inmediato de el/la estudiante en donde experimenta sus primeras relaciones interpersonales con los otros adquiriendo roles sociales que deben ser considerados al tomarlo como sujeto de análisis, pues si bien su rol es el de “estudiante”, su vínculo con la familia si esta presenta problemas de violencia intrafamiliar, pueden afectar su relación con sus pares y amigos y su rol como estudiante se verá permeado por problemas como el bajo rendimiento académico. En este la relación es bidireccional con el ontosistema puesto que la carga simbólica que sus proceso de socialización con los demás le atribuya, puede modificar la comprensión de sí mismo, un ejemplo de ello puede ser el reconocimiento de la orientación sexual. En este se ubica: la familia (esta entendida desde la diversidad en su constitución), los amigos, los pares (otros estudiantes), vecinos, las instituciones educativas, comunidad educativa y la pareja o parejas.
- **Mesosistema:** Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que el estudiante participa activamente ampliando así su número de roles, vínculos y significados, que construyen sus vivencias, por ejemplo, en esta dimensión, pueden interactuar de manera afectiva, problemática y/o filial con grupos deportivos, redes de microtráfico, juntas de acción comunal, vendedores informales (ambulantes, semiestacionarios y estacionarios), comunidad barrial, grupos identitarios, instituciones religiosas, asociaciones de padres, madres y acudientes, asociaciones



artísticas y organizaciones estudiantiles, entre otros. Estas interacciones con los demás actores en el mundo social generan la mayoría de problemáticas que se le han atribuido a las instituciones educativas y que cargan relación con los componentes de los sistemas anteriores, por ejemplo: una estudiante que proviene de una familia con una carga patriarcal en donde se ha naturalizado la violencia de género, al socializar con otras estudiantes quienes tienen una crianza despatriarcalizada, ha reconocido por medio de la socialización que es víctima de violencia psicológica en su hogar y violencia simbólica en su colegio, por ello, juntas deciden denunciar los casos de violencia basada en género dentro de la institución conformando una colectiva, entendiéndose como estudiantes y sujetas políticas.

- **Exosistema:** alude a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a las personas en desarrollo. Integra a las instituciones formales e informales que tienen injerencia en los procesos que se realizan dentro del mesosistema y microsistema tales como las organizaciones sociales, las organizaciones no gubernamentales, los partidos políticos, las entidades públicas, los movimientos sociales y políticos, la industria, las redes sociales, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, así como la cultura ciudadana, las políticas públicas locales, el sistema de salud, sistema religioso, sistema educativo y el sistema de transporte. Es decir, integra a las instituciones formales e informales que tienen injerencia en los procesos que se realizan dentro del mesosistema y microsistema con afectación al estudiante; sin embargo, esta no se debe entender como unidireccional, si bien existe una mayor afectación del exosistema sobre el meso y el micro, estos también pueden generar efectos sobre este en una relación continua.

En este sistema se presenta, por ejemplo, las medidas adoptadas por el Estado, entidades públicas del nivel local y nacional, para la atención de la pandemia y los efectos de esta sobre el sistema educativo, así como el abordaje de los medios de comunicación de los hechos de la crisis y las reacciones y acciones de actores del sistema como los sindicatos de trabajadores y trabajadoras de la educación,



organizaciones de padres, madres y cuidadores, así como de estudiantes que se vieron afectados por las acciones gubernamentales y que a su vez se opusieron a estas al considerarlas contrarias a la garantía del derecho a la educación y otros derechos de los estudiantes, en tanto, desconocía, entre otras, las condiciones socioeconómicas y factores de convivencia dentro de los hogares, por tanto, se puede afirmar que este no es un sistema homogéneo, sino que por el contrario en el mismo se evidencian tensiones, contradicciones y afectaciones múltiples.

- **Macrosistema:**

Ejemplo, el horizonte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que presenta una visión ambiciosa del desarrollo sostenible e integra sus dimensiones económica, social y ambiental, así como las acciones adelantadas por organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que promueve políticas encaminadas a mejorar el bienestar económico y social de las personas, en específico para este tema las realizadas por la Dirección de Educación y Competencias parte de las prioridades formuladas por el Secretario General de la OCDE y se centra así en algunos objetivos; brindar asistencia a las economías miembros y asociadas de la OCDE para la planificación y gestión de sus sistemas educativos, para la planificación y gestión de sus sistemas educativos, así como para la implementación de reformas, entre otras

Se plantea la necesidad de pensar los procesos a través de una recomposición de la comprensión de la condición humana y en su relación con los congéneres y en la relación ser humano/naturaleza y del sistema/ambiente, al considerar que la condición de lo humano se transforma en su comprensión, de ahí se concibe que lo humano no está determinado por la racionalidad instrumental, sino por el lenguaje que se desarrolla como emoción del amor y reconocimiento del otro como interlocutor válido, se debe, por tanto, entender lo humano como unidad indisoluble con la naturaleza y con las otras formas de existencia, en tal sentido, se hace un llamado a la comprensión del estudiantado como actor con agencia y capacidad



para la construcción conjunta, así como elemento trascendental del sistema educativo y sujeto transformador del mismo en interacción permanente con este (López, 2017).

De igual forma, se resalta el carácter relativo y parcial del conocimiento con el cual se pueden abordar las conflictividades del sistema educativo en tanto está articulado al reconocimiento del carácter contextual de los procesos y los fenómenos, así como el carácter abierto y contingente de la realidad. En consecuencia, para López (2017) debe primar la comprensión de los campos relacionales, así como la comprensión de los procesos de forma general y la comprensión de los procesos de la vida de manera específica.

Por tanto, los procesos de política pública se asumen como procesos socio-políticos, donde la legitimidad se deriva de la dinámica social y política en la que se inscriben los procesos de políticas y donde estos se constituyen en escenarios de la contienda política que evidencian asimetrías, la perspectiva relativa de la realidad y, por tanto, la relatividad de las acciones públicas con el fin de transformar las condiciones sociales. De esta manera, se recupera la política como el escenario de encuentro de diversos proyectos de futuro y donde las lógicas de intervención están vinculadas a la transformación concreta de condiciones del orden social, político y cultural (López, 2017, p. 362). De lo anterior, se deriva una comprensión de los procesos de políticas como procesos complejos con potencial de transformación de las condiciones de existencia. Posibilidad que está señalada en la comprensión del carácter social de la unidad indisoluble ser humano/naturaleza, esta comprensión también implica un reto para la perspectiva política, en general, y para la democracia, en particular.



## 9. Conclusiones

Los entornos escolares van más allá de las instalaciones físicas de las instituciones educativas y sus alrededores, por el contrario, comprende dinámicas, comportamientos, derechos, expectativas, escalas de valores diferenciadas, participación de múltiples actores que componen comunidades escolares, así como trayectorias de vida que se manifiestan en la cotidianidad de quienes transitan en sentido literal y figurado en los escenarios escolares de la ciudad de Bogotá y sus localidades.

Al comprender que el entorno escolar comprende variables que van más allá de los escenarios físicos, es posible reconocer problemáticas asociadas al comportamiento de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores, que además, desde las perspectivas diferenciales, permiten reconocer la necesidad de hacer el tránsito a un concepto como el de Ecosistema Escolar Complejo, para reconocer las complejidades asociadas a tales situaciones negativas y que demandan intervenciones armónicas, articuladas, intersectoriales, con amplia participación, con un alto énfasis pedagógico, más allá de una perspectiva policiva o que recurra a la regulación panóptica por la fuerza y la vigilancia.

La no armonización de una categoría de entornos escolares, ha permitido que existan múltiples esfuerzos institucionales, que construyen narrativas asiladas, de acuerdo a las perspectivas de cada sector administrativo y sus funciones misionales, lo que a su vez permite que se segmente la complejidad y la retroalimentación de las variables asociadas a los entornos escolares, dando prevalencia a una lógica lineal y a corto plazo, lo que no permite que se incida en las situaciones estructurales que pueden reportar modificaciones de las causas al largo plazo, y la subsiguiente modificación de los comportamientos asociados a las problemáticas asociadas.

A pesar de que existen programas como ECO que busca desplegar una serie de acciones en los entornos escolares que busca atender múltiples variables involucradas, también se encuentra evidencia para afirmar que no es clara la articulación con otras estrategias al interior de la misma Secretaría Distrital de Educación, ni mucho menos articulación con otros sectores administrativos que componen la administración pública del distrito.



La categoría propuesta desde el Observatorio de Conflictividad Social (OCS), permite tomar distancia y deconstruir la intervención pública segmentada, como se viene interpretando para el diseño de las estrategias activas actualmente. De esta forma, el reconocimiento de los actores en cada nivel, sus expectativas y recursos disponibles, permite que la delimitación de actores valla más allá de los alcances limitados y se propicien elementos de complementariedad, concertación, acción colectiva y construcción de confianza en el actuar del sector público.

A pesar de que existe la Mesa Distrital de Entornos Escolares creada en el año 2022, se identifica como hallazgo, que no se fundamenta en una política pública enfocada en los entornos escolares, de tal forma que la mencionada mesa perdió el rumbo y se dejó de citar para atender los temas por los cuáles fue conformada inicialmente.

A partir de los diálogos que ha venido propiciando el OCS con actores ubicados en territorio, se identifica como hallazgo que las alcaldías locales del distrito no tienen recursos financieros para atender las problemáticas asociadas a los entornos escolares, lo que ha llevado a que las diferentes acciones que buscan liderar para intervenir las situaciones negativas asociadas a los problemas de los entornos escolares, se presenten como coyunturales y con poca capacidad de incidir sobre las situaciones estructurales, incidiendo en la perdida de comunicación con autoridades del nivel distrital, que muchas veces no reconocen lo poco que se haya logrado, pero además, intervienen con la ilusión de iniciar de cero cada intervención.

De tal forma que es pertinente indagar por ¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Por qué? Se presentan las diferentes estrategias que emergen desde las localidades en el marco de las problemáticas asociadas a los entornos escolares en los barrios, con la intensión de poder mejorar el rumbo de las actuaciones gubernamentales y propiciar acciones de largo aliento, coordinadas y con capacidad de incidir en la modificación de las situaciones negativas que inciden en la configuración de los problemas públicos asociados.

Como hallazgo se identifica que cada entidad pública plantea un esquema de priorización diferenciada de las problemáticas, en los centros de formación y/o entornos escolares, lo que no permite que la intervención institucional sea armónica y efectiva, se presenta mejor como



aislada entre sectores, además de aisladas de los contextos locales y de su capacidad institucional, con bajas probabilidades de incidir en el largo plazo.

No se reconoce el rol de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores con su capacidad de accionar en las diferentes problemáticas que se identifican como asociadas a los entornos escolares, lo que niega el rol activo de la participación con incidencia de los actores que habitan y transitan en los escenarios asociados a los entornos escolares, de allí que la propuesta de tomar en consideración los Ecosistemas Escolares Complejos, permita reconocer las múltiples variables, que de manera sistémica, conviven con la sucesión causal de los hechos ocurridos. Se trata de lograr construir confianza con y entre los actores que tienen algún grado de corresponsabilidad para intervenir y modificar las situaciones que han sido identificadas como problémicas en los entornos escolares.

Se presentan medidas que generan acción con daño, así como revictimización desde la intervención institucional sobre víctimas de hechos que han vulnerado algún derecho de la comunidad escolar, dado que no se reconoce el rol y el alcance de los diferentes actores relacionados con los problemas asociados a los entornos escolares.

Se presentan conflictividades que no se diferencia claramente en su alcance, pero tampoco se reconoce la interdependencia entre problemas de diferente índole y que le pueden ser de competencia de múltiples sectores de manera simultánea, si acaso es local o distrital, además de problemáticas asociadas como el matoneo, violencias basadas en género, que no necesariamente se atienden en nivel local, pero escalan a nivel distrital y nacional.

Entre los instrumentos de política que se identificaron que pueden ser reconocidos y puestos en acción para intervenir las problemáticas asociadas a los entornos escolares, se mencionan, entre otros, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, creado por ley la 1620 en el año 2013, el Comité Nacional de Convivencia Escolar, la Mesa Técnica para el Sistema de Información Unificado o la Junta Local de Veeduría ciudadana de educación, encargados de recolectar quejas, verificar cumplimiento de las estrategias, presentar informes a las autoridades públicas y potenciar la efectividad de las intervenciones públicas, desde la perspectiva de la gobernanza.





## 10. Glosario Normativo

En la presente sección se presenta una recopilación de algunas categorías formales que han sido identificadas en el marco normativo revisado y que se considera asociado a las problemáticas relacionadas con los entornos escolares. La intención es tener elementos que puedan ser considerados en el eventual diseño de nuevas acciones, estrategias, planes, problemas, proyectos y/o políticas públicas que busquen abordar tales situaciones desde una perspectiva ecosistémica, compleja y que reconozca los contextos en los cuáles se presentan tales problemas públicos.

**Accesibilidad:** (Art 2.3.3.5.1.4 Decreto 1075 de 2015) medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el trans-porte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones. Estas medidas, incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, de movilidad, de comunicación y la posibilidad de participar activa-mente en todas aquellas experiencias para el desarrollo del estudiante, para facili-tar su autonomía y su independencia

**Acceso a la educación para las personas con discapacidad:** (Art 2.3.3.5.1.4 Decreto 1075 de 2015) proceso que com-prende las diferentes estrategias que el servicio educativo debe realizar para ga-rantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna.

**Acciones afirmativas:** conforme a los artículos 13 de la Constitución Política y 2 de la Ley 1618 de 2013, se definen como: “políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eli-minar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan”. En materia educativa, todas estas políticas, medidas y acciones están orientadas a promover el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad mediante la superación de las barreras que tradicionalmente les han impedido beneficiarse, en igualdad de condiciones al resto de la sociedad, del servicio público educativo



**Acoso escolar o bullying:** (Art 2 ley 1620 de 2013) Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

**Agresión electrónica.** (Art 39 ley 1965 de 2013) Es toda acción que busque afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos. Incluye la divulgación de fotos o videos íntimos o humillantes en Internet, realizar comentarios insultantes u ofensivos sobre otros a través de redes sociales y enviar correos electrónicos o mensajes de texto insultantes u ofensivos, tanto de manera anónima como cuando se revela la identidad de quien los envía.

**Agresión escolar.** (Art 39 ley 1965 de 2013) Es toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica.

**Agresión física.** (Art 39 ley 1965 de 2013) Es toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras.

**Agresión relacional.** (Art 39 ley 1965 de 2013) Es toda acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen. Incluye excluir de grupos, aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otros

**Agresión verbal.** (Art 39 ley 1965 de 2013) Es toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodos ofensivos, burlas



y amenazas. Agresión gestual. Es toda acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros

**Ajustes razonables:** (Art 2.3.3.5.1.4 Decreto 1075 de 2015) son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

**Atención integral:** (Art 4 ley 1804 de 2016) Es el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial.

**Centros educativos:** (Art 9 ley 715 de 2001) Son aquellos que no ofrecen la totalidad de grados y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes. Deberán contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de la infraestructura administrativa, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos adecuados.

**Ciberbullying o ciberacoso escolar:** (Art 2 ley 1620 de 2013) Forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado.



**Competencias ciudadanas:** (Art 2 ley 1620 de 2013) Es una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática

**Comunidad educativa:** (Art 2 ley 2025 de 2020) está integrada por directores administrativos, directivos, docentes, administrativos, estudiantes, padres de familia y/o tutores, cuidadores y/o quienes ejercen la patria potestad y/o acudientes legalmente autorizados, sicólogos y/o profesionales especializados.

**Condición temporal de amenazado:** (Art 8 Decreto 1782 de 2013) Se entiende que un educador adquiere la condición temporal de amenazado cuando se presentan hechos reales que, por su sola existencia, implican la alteración del uso de sus derechos a la vida, la libertad, la integridad y la seguridad, entendiéndose razonadamente que la integridad de la persona corre peligro

**Conflictos:** (Art 39 ley 1965 de 2013) Son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses.

**Conflictos manejados inadecuadamente:** (Art 39 ley 1965 de 2013) Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados

**Currículo flexible:** (Art 2.3.3.5.1.4 Decreto 1075 de 2015) es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar.

**Daño patrimonial:** (Art 3 ley 1257 de 2008) Pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos



personales, bienes, valores, derechos o económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer.

**Daño psicológico:** (Art 3 ley 1257 de 2008) Consecuencia proveniente de la acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza, directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal.

**Daño o sufrimiento físico:** (Art 3 ley 1257 de 2008) Riesgo o disminución de la integridad corporal de una persona.

**Daño o sufrimiento sexual:** (Art 3 ley 1257 de 2008) Consecuencias que provienen de la acción consistente en obligar a una persona a mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal. Igualmente, se considerará daño o sufrimiento sexual el hecho de que la persona agresora obligue a la agredida a realizar alguno de estos actos con terceras personas

**Desarrollo integral.** (Art 4 ley 1804 de 2016) Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de: actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.

**Diseño Universal del Aprendizaje (DUA):** (Art 2.3.3.5.1.4 Decreto 1075 de 2015) diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación,



comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes

**Educación básica obligatoria** (Art 19 ley 115 de 1994) corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

**Educación especial:** (Sentencia T429 de 1992) ha de concebirse sólo como recurso extremo para aquellas situaciones que, previa evaluación científica en la cual intervendrán no sólo los expertos sino miembros de la Institución educativa y familiares del niño con necesidades especiales, se concluya que es la única posibilidad de hacer efectivo su derecho a la educación. Por tanto, la educación especial no podrá nunca servir de instrumento para la negación del derecho constitucional prevalente de acceso y permanencia en el sistema educativo que hoy tienen los niños colombianos.

**Educación formal.** (Art 10 ley 115 de 1994) Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos

**Educación inclusiva:** (Art 2.3.3.5.1.4 Decreto 1075 de 2015) Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo



**Educación informal.** (Art 43 ley 115 de 1994) Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación masiva, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

**Educación inicial:** (Art 5 ley 1804 de 2016) Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso

**Educación media** (Art 27 ley 115 de 1994) constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10o) y el undécimo (11o). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo

**Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos:** (Art 2 ley 1620 de 2013) Es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos, sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas, democráticas y responsables

**Educación preescolar.** (Art 15 ley 115 de 1994) La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas

**Etnoeducación:** (Art 55 ley 115 de 1994) Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar



ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

**Establecimiento educativo.** (Art 2.3.1.3.1.5 Decreto 1075 de 2015) Se entiende por establecimiento educativo toda entidad de carácter estatal, privada o de economía solidaria habilitada para prestar el servicio público educativo en los términos fijados por la Ley 115 de 1994 o las normas que la modifiquen, sustituyan o deroguen.

**Establecimientos educativos oficiales.** (Art 2.3.1.3.1.5 Decreto 1075 de 2015) Para los efectos de este capítulo, se entiende por establecimientos educativos oficiales las instituciones y centros educativos (incluida la totalidad de sus sedes), que son administradas por las entidades territoriales certificadas en educación, a través de su secretaria de educación, o la dependencia que haga sus veces

**Estudiante con discapacidad:** (Art 2.3.3.5.1.4 Decreto 1075 de 2015) persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.

**Institución educativa:** (Art 9 ley 715 de 2001) es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán

**Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes.** (Art 8 ley 1098 de 2006) Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus Derechos Humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes

**Insuficiencia.** (Art 2.3.1.3.1.5 Decreto 1075 de 2015) Se entiende por insuficiencia toda aquella situación en la que una entidad territorial certificada no puede prestar el servicio educativo de manera directa en los establecimientos educativos oficiales del sistema





educativo estatal de su jurisdicción, ya sea por falta de planta docente o directivo docente, o por falta de infraestructura física.

**Movilización social:** (Art 9 ley 1804 de 2016) Son las acciones desarrolladas con los diferentes actores, incluyendo los niños y las niñas; que busca generar transformaciones culturales e influir en imaginarios sociales donde la niñez efectivamente sea lo primero

**Mujer Cabeza de Familia:** (Art 2 ley 1232 de 2008) Es quien, siendo soltera o casada, ejerce la jefatura femenina de hogar y tiene bajo su cargo, afectiva, económica o socialmente, en forma permanente, hijos menores propios u otras personas incapaces o incapacitadas para trabajar, ya sea por ausencia permanente o incapacidad física, sensorial, síquica o moral del cónyuge o compañero permanente o deficiencia sustancial de ayuda de los demás miembros del núcleo familiar.

**Necesidades educativas especiales NEE.** (Art 1 acuerdo 774 de 2020) Conjunto de medios (materiales, arquitectónicos, metodológicos, curriculares y profesionales) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela ordinaria.

**Perspectiva de género.** (Art 12 ley 1098 de 2006) Se entiende por perspectiva de género el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. Esta perspectiva se debe tener en cuenta en la aplicación de este código, en todos los ámbitos en donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes, para alcanzar la equidad

**Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR):** (Art 2.3.3.5.1.4 Decreto 1075 de 2015) herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación permanencia y promoción. Son insumo



para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA.

**Protección integral:** (Art 7 ley 1098 de 2006) Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos

**Seguridad Alimentaria y Nutricional:** (Art 4 ley 1804 de 2016) Conjunto de acciones articuladas que busca aportar a la realización de los derechos asociados a la alimentación y la adecuada nutrición de los niños y niñas. Estas acciones buscan promover en las familias hábitos alimentarios y estilos de vida saludables que permitan mejorar el consumo de los alimentos y la nutrición, aportando el mejoramiento de la salud a la prevención de enfermedades ligadas a la alimentación mediante el reconocimiento, valoración e identificación de los haberes y prácticas culinarias

**Servicio educativo:** (Art 2 ley 115 de 1994) El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal\*, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación

**Responsabilidad parental:** (Art 14 ley 1098 de 2006) La responsabilidad parental es un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es, además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos.



**Restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes:** (Art 39 ley 1965 de 2013) Es el conjunto de actuaciones administrativas y de otra naturaleza, que se desarrollan para la restauración de su dignidad e integridad como sujetos de derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados.

**Ruta Integral de Atenciones (RIA).** (Art 4 ley 1804 de 2016) Es la herramienta que contribuye a ordenar la gestión de la atención integral en el territorio de manera articulada, consecuente con la situación de derechos de los niños y las niñas, con la oferta de servicios disponible y con características de las niñas y los niños en sus respectivos contextos. Como herramienta de gestión intersectorial convoca a todos los actores del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con presencia, competencias y funciones en el territorio.

**Trastorno específico de aprendizaje.** (Art 1 acuerdo 774 de 2020) Es un conjunto de dificultades estrechamente asociadas con la adquisición de ciertas habilidades académicas, que no implican un detrimento en el funcionamiento cotidiano ni en la adaptación de los niños o jóvenes en quienes se diagnostican. Adicionalmente, se caracterizan por la presencia de un componente neurobiológico, buena visión y audición, y rendimiento promedio en tareas de inteligencia y razonamiento; destacando que las metodologías de enseñanza no congruentes con su estilo de aprendizaje pueden agudizar las dificultades, pero no originarlas.

**Trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad.** (Art 1 acuerdo 774 de 2020) Es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por las dificultades divididas en dos grupos de comportamientos específicos, en primer lugar inatención predominante en el comportamiento, y en segundo lugar comportamientos de tipo hiperactivos e impulsivos lo cual se expresa en dificultades para controlar el comportamiento hacia un objetivo previamente determinado, reducir la actividad motora cuando la actividad lo exija, poner atención, seguir instrucciones, planificar y mantener la organización durante una tarea, lo cual se refleja directamente en el aprendizaje, en la adaptación familiar, escolar y social.

**Trato directo y habitual con niños, niñas y adolescentes:** (Art 1 ley 753 de 2019) Es aquella interacción o trato personal o a través de cualquier medio tecnológico, que se genere en el ejercicio del empleo, oficio o profesión que comporte un contacto con los menores de edad que tenga carácter habitual, es decir, que se genere con frecuencia.



**Violencia contra la mujer:** (Art 2 ley 1257 de 2008) se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado

**Violencia económica:** (Art 2 ley 1257 de 2008) se entiende cualquier acción u omisión orientada al abuso económico, el control abusivo de las finanzas, recompensas o castigos monetarios a las mujeres por razón de su condición social, económica o política. Esta forma de violencia puede consolidarse en las relaciones de pareja, familiares, en las laborales o en las económicas.

**Violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes:** (Art 2 ley 1146 de 2007) todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor.

**Vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.** (Art 39 ley 1965 de 2013) Es toda situación de daño, lesión o perjuicio que impide el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.



## 11. Referencias

Alarcón M., G. (2022, 4 agosto). Más de 20 mil estudiantes beneficiados con la Alianza de Ciudades Saludables. Radio Santafé. Recuperado 22 de septiembre de 2022, de <https://www.radiosantafe.com/2022/08/04/mas-de-20-mil-estudiantes-beneficiados-con-la-alianza-de-ciudades-saludables/>

Al Momento (2017, 22 de mayo) 18.8 millones de niños de primaria y secundaria en México han sido víctimas de violencia o acoso escolar, en Al Momento <https://almomento.mx/18-8-millones-ninos-primaria-secundaria-en-mexico-han-sido-victimas-violencia-acoso-escolar/>

Andina Agencia Peruana de Noticias (2020, 3 de noviembre). ¿Cómo lograr entornos escolares más seguros? MTC dicta taller virtual de seguridad vial, en Andina Agencia Peruana de Noticias <https://andina.pe/agencia/noticia-como-lograr-entornos-escolares-mas-seguros-mtc-dicta-taller-virtual-seguridad-vial-820023.aspx>

Animal Político (2017, 23 de noviembre) Políticas de movilidad discriminan a niños en edad escolar en México, en Animal Político <https://www.animalpolitico.com/2017/11/politicas-movilidad-discriminan-ninos-edad-escolar/>

Ángel, J. E. (2010). Manejo de stakeholders como estrategia para la administración de proyectos de desarrollo en territorios rurales. *Agronomía Colombiana*, 28(3), 491-499.

Ávila, A. (2015, 1 septiembre). La realidad del consumo de drogas en los colegios. *Las2orillas*. <https://www.las2orillas.co/la-realidad-del-consumo-de-drogas-en-los-colegios/>

Banco Mundial. (2017). El Banco Mundial advierte sobre una “crisis del aprendizaje” en la educación a nivel mundial. Consultado en: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>

Barberousse, Paulette, (2008), *Fundamentos teóricos del pensamiento complejo* de Edgar Morin, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Barragán, L., (2022, 24 febrero). Drogas y delincuencia: La amenaza latente en colegios de Bogotá. *ELESPECTADOR.COM*. Recuperado 21 de septiembre de 2022, de <https://www.elspectador.com/bogota/colegios-el-terreno-que-cuida-el-distrito-y-que-acecha-la-delincuencia/>

Beltrán, C. (2018, 17 octubre). Policía de Bogotá trabaja por la seguridad en entornos escolares, en Canal Capital <https://conexioncapital.co/policia-bogota-trabaja-seguridad-entornos-escolares/>

Berger P., & Luckmann T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Bertalanffy, Von L. (2007). *Teoría general de sistemas*. Fondo de Cultura Económica.



Blanco, D. (2016, 13 de octubre) El ciberbullying encabeza la lista de problemas sobre acoso escolar, en Infobae <https://www.infobae.com/tendencias/2016/10/13/el-ciberbullying-encabeza-la-lista-de-problemas-sobre-acoso-escolar/>

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano, Barcelona, Editorial Paidós.

Blue Radio (2019, 17 marzo). Colombia es uno de los países con más casos de acoso escolar: estudio. Blu Radio. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.bluradio.com/sociedad/colombia-es-uno-de-los-paises-con-mas-casos-de-acoso-escolar-estudio>

Blu Radio (2019, 16 agosto). Venden a \$500 gotas psiquiátricas a estudiantes para volverlos adictos en Atlántico: Policía, en Blu Radio <https://www.bluradio.com/sociedad/venden-a-500-gotas-psiquiatricas-a-estudiantes-para-volverlos-adictos-en-atlantico-policia>

Cabrera, A. (2014, 26 abril). Pacto para la seguridad en los entornos escolares firman Distrito y comunidad. Radio Santafé. <https://www.radiosantafe.com/2014/04/26/pacto-para-la-seguridad-en-los-entornos-escolares-firman-distrito-y-comunidad/>

Caracol Radio (2016, 29 de septiembre). Distrito lanza programa prevenir el consumo de alcohol en colegios de Bogotá, en [https://caracol.com.co/emisora/2016/09/29/bogota/1475178675\\_761716.html](https://caracol.com.co/emisora/2016/09/29/bogota/1475178675_761716.html)

Caracol Radio (2017, 16 de enero). Instalan patrullas móviles en cinco colegios de la comuna Castilla en Medellín, en Caracol Radio [https://caracol.com.co/emisora/2017/01/16/medellin/1484581634\\_805325.html](https://caracol.com.co/emisora/2017/01/16/medellin/1484581634_805325.html)

Caracol Radio (2017, 26 enero). Alerta por consumo de drogas cerca de colegios en cinco localidades de Bogotá. Caracol Radio. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de [https://caracol.com.co/emisora/2017/01/26/bogota/1485446492\\_806609.html](https://caracol.com.co/emisora/2017/01/26/bogota/1485446492_806609.html)

Caracol Radio (2018, 10 julio). Por ahora no habrá reconstrucciones en colegio Inem de Kennedy, en Caracol Radio [https://caracol.com.co/emisora/2018/07/10/bogota/1531244664\\_355590.html](https://caracol.com.co/emisora/2018/07/10/bogota/1531244664_355590.html)

Caracol Radio (2018, 03 septiembre). El microtráfico se "metió" en las Universidades: fiscal, en Caracol Radio [https://caracol.com.co/radio/2018/09/04/nacional/1536023379\\_266241.html](https://caracol.com.co/radio/2018/09/04/nacional/1536023379_266241.html)

Caracol Radio (2018, 4 septiembre). El microtráfico se "metió" en la Universidades: fiscal.

Caracol Radio. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de [https://caracol.com.co/radio/2018/09/04/nacional/1536023379\\_266241.html](https://caracol.com.co/radio/2018/09/04/nacional/1536023379_266241.html)

Caracol Radio (2021, 03 de noviembre). Cae banda que vendía cocaína en entornos escolares en centro de Cali, en Caracol Radio [https://caracol.com.co/emisora/2021/11/03/cali/1635979574\\_405077.html](https://caracol.com.co/emisora/2021/11/03/cali/1635979574_405077.html)



Casa Editorial El Tiempo. (2012, 28 noviembre). Se evitó deserción de 50 mil estudiantes en tres años, dice Gobierno

Casa Editorial El Tiempo. (2015, 13 agosto). Detectan 247 expendios de drogas ubicados en colegios y universidades. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16228956>

Casa Editorial El Tiempo (2015, 14 agosto). Drogas y armas, dos problemas que no ceden en algunos colegios. El Tiempo. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16235355>

Casa Editorial El Tiempo. (2018, 20 mayo). Denuncian microtráfico frente a colegio en Usaquén. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/bogota/microtrafico-en-colegio-de-usaquen-219916>

Casa Editorial El Tiempo (2022, 25 agosto). Judicializan a nueve personas que vendían droga en entornos escolares de Suba. El Tiempo. Recuperado 21 de septiembre de 2022, de <https://www.eltiempo.com/bogota/judicializan-personas-que-vendian-droga-en-entornos-escolares-de-suba-697318>

Colprensa. (2014, 24 junio). Acoso escolar afecta a 77.5% de estudiantes colombianos. [www.vanguardia.com](http://www.vanguardia.com). Recuperado 9 de agosto de 2022, de <https://www.vanguardia.com/colombia/acoso-escolar-afecta-a-775-de-estudiantes-colombianos-EFVL266174>

Collazos, M. (2022, 17 septiembre). Cae red de microtráfico que delinquía en entornos escolares del sur de Bogotá. RCN Radio. Recuperado 21 de septiembre de 2022, de <https://www.rcnradio.com/bogota/cae-red-de-microtrafico-que-delinquia-en-entornos-escolares-en-el-sur-de-bogota>

Concejo de Bogotá. (28 de agosto de 2006). Por medio del cual se promueve la creación de la Junta Local de Veeduría en el D.C. para verificar la calidad y accesibilidad de la educación en los planteles públicos y privados, se deroga el Acuerdo 23 de 1996 y se dictan otras disposiciones. [Acuerdo Distrital 240 de 2006]. Consultado en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=21099&dt=S>

Concejo de Bogotá. (27 de diciembre de 2013). Por medio del cual se establecen pautas para el abordaje integral de los trastornos y condiciones prioritarias de los niños, niñas y adolescentes matriculados en las instituciones educativas distritales de Bogotá. [Acuerdo Distrital 545 de 2013]. Consultado en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=56151&dt=S>

Concejo de Bogotá. (29 de diciembre de 2015). Por el cual se garantiza la dotación progresiva de textos escolares a las instituciones educativas oficiales del distrito capital, para cada niña, niño y adolescentes de la educación preescolar, básica y media. [Acuerdo Distrital 622 de 2015]. Consultado en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=64340>



Concejo de Bogotá. (25 de agosto de 2020). Por medio del cual se garantiza la atención educativa pertinente y de calidad a los estudiantes, con trastornos específicos de aprendizaje y/o con trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad u otros trastornos comórbidos, matriculados en las instituciones educativas de Bogotá D.C. [Acuerdo Distrital 774 de 2020].

Concejo de Bogotá. (28 de febrero de 2022). Por el cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública de entornos educativos protectores, confiables y seguros para Bogotá, D.C. [Acuerdo Distrital 832 de 2022]. Consultado en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=121117>

Conexión Capital (2019, 10 septiembre). El colegio que sobrevivió a las dos ollas de microtráfico más temibles de Bogotá, en Conexión Capital <https://conexioncapital.co/colegio-sobrevivio-ollas-microtrafico-temibles-bogota/>

Constitución Política de Colombia [C.P]. (1991). Consultada en: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

Corte Constitucional, Sala segunda de revisión. (03 de junio de 1992). Sentencia T402 [M.P: Cifuentes, E.]

Corte Constitucional, Sala de revisión. (17 de junio de 1992). Sentencia T420 [M.P: Rodríguez. S]

Corte Constitucional, Sala de revisión. (24 de junio de 1992). Sentencia T429 [M.P: Hernández. J]

Corte Constitucional, Sala plena. (16 de septiembre de 2020). Sentencia C407 [M.P: Reyes. J]

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Consultada en: <http://www.secretariassenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (17 de julio de 2008). Por la cual se modifica la Ley 82 de 1993, Ley Mujer Cabeza de Familia y se dictan otras disposiciones. [Ley 1232 de 2008]. Consultada en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=31591#1232>

Congreso de la República de Colombia. (23 de julio de 2020). Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones. [Ley 2025 de 2020]. Consultada en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893>

Congreso de la República de Colombia. (29 de diciembre de 2021). Por medio de la cual se dictan disposiciones frente al uso de herramientas tecnológicas en los establecimientos educativos. [Ley 2170 de 2021]. Consultada en:





[http://www.secretariasenado.gov.co/senado//basedoc/ley\\_2170\\_2021.html#:~:text=Esta%20ley%20tiene%20por%20objeto,de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20las](http://www.secretariasenado.gov.co/senado//basedoc/ley_2170_2021.html#:~:text=Esta%20ley%20tiene%20por%20objeto,de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20las)

Congreso de la República de Colombia. (21 de diciembre de 2001). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. [Ley 715 de 2001]. Consultada en: <http://www.secretariasenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (25 de mayo de 2019). Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”. [Ley 1955 de 2019]. Consultada en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1955\\_2019.html#inicio](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1955_2019.html#inicio)

Congreso de la República de Colombia. (15 de marzo del 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [Ley 1620 de 2013]. Consultada en: <http://www.secretariasenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (26 de diciembre de 1968). Por la cual se aprueban los "Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos Civiles y Políticos, así como el Protocolo Facultativo de este último, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en votación unánime, en Nueva York, el 16 de diciembre de 1966". [Ley 74 de 1968]. Consultada en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1622486#:~:text=LEY%2074%20DE%201968&text=por%20la%20cual%20se%20aprueban,16%20de%20diciembre%20de%201966%22>

Congreso de la República de Colombia. (12 de julio de 2018). Por medio de la cual se establece el régimen de inhabilidades a quienes hayan sido condenados por delitos sexuales cometidos contra menores, se crea el registro de inhabilidades y se dictan otras disposiciones. [Ley 1918 de 2018]. Consultada en: <http://www.secretariasenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (18 de enero de 2011). Por la cual se expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo. [Ley 1437 de 2011]. Consultada en: <http://www.secretariasenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (27 de julio de 2020). Por medio de la cual se dictan disposiciones especiales para la prestación del servicio de transporte escolar en zonas de difícil acceso. [Ley 2033 de 2020]. Consultada en: <http://www.secretariasenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>



Congreso de la República de Colombia. (04 de diciembre de 2008). Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. [Ley 1257 de 2008]. Consultada en: <http://www.secretariassenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (08 de noviembre 2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. Consultada en: <http://www.secretariassenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (02 de agosto de 2016). Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. [Ley 1804 de 2016]. Consultada en: <http://www.secretariassenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (22 de enero de 1991). Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. [Ley 12 de 1991]. Consultada en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1568638>

Congreso de la República de Colombia. (16 de julio de 1996). Por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar. [Ley 294 de 1996]. Consultada en: <http://www.secretariassenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Congreso de la República de Colombia. (02 de febrero de 2000). Por medio de la cual se reforma parcialmente la Ley 294 de 1996. [Ley 575 de 2000]. Consultada en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1662775>

Congreso de la República de Colombia. (12 de julio de 2013). Por la cual se reforma parcialmente la Ley 115 de 1994. [Ley 1650 de 2013]. Consultada en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685868>

Congreso de la República de Colombia. (10 de julio del 2007). Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. [Ley 1146 del 2007]. Consultada en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1674826>

Congreso de la República de Colombia. (01 de septiembre de 2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. [Ley 1732 de 2014]. Consultada en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>

Congreso de la República de Colombia. (04 de agosto de 2021). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Alertas Tempranas para la Prevención de la Violencia Sexual contra los Niños, Niñas y Adolescentes, se modifica la Ley 1146 de 2007 y se dictan otras disposiciones. [Ley 2137 de 2021]. Consultada en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>



Congreso de la República. (20 de agosto de 2013). Por el cual se reglamenta los traslados por razones de seguridad de educadores oficiales de las entidades territoriales certificadas en educación y se dictan otras disposiciones. [Decreto 1782 de 2013]. Consultado en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1349656>

Cortes, J. (2015, 22 octubre). Situaciones críticas en colegios distritales de Bogotá son atendidas en un 100%. Bogota.gov.co. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/situaciones-criticas-en-colegios-distritales-de-bogota-son-atendidas-e>

Delors, J., (1996), La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, (46 p), recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es)

Departamento Nacional de Planeación. (07 de octubre de 2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [Decreto 1965 de 2013]. Consultado en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>

Departamento Nacional de Planeación. (09 de agosto de 2021). Pacto político con las juventudes: Estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud. [Documento CONPES 4040].

Departamento Nacional de Planeación. (20 de diciembre de 2021). Política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares. [Documento CONPES 4068].

Diario Concepción (2017, 7 de julio). Acciones necesarias para frenar la violencia escolar, en Diario Concepción <https://www.diarioconcepcion.cl/editorial/2017/07/07/acciones-necesarias-para-frenar-la-violencia-escolar.html>

El Espectador (2013). Denuncian que 127 colegios de Bogotá tienen serios problemas de inseguridad. ELESPECTADOR.COM. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.elespectador.com/bogota/denuncian-que-127-colegios-de-bogota-tienen-serios-problemas-de-inseguridad-article-418300/>

El Espectador, (2015, 14 abril). Distrito reconoce que sí hay problemas en los entornos escolares. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elespectador.com/bogota/distrito-reconoce-que-si-hay-problemas-en-los-entornos-escolares-article-554775/>

El Espectador (2017, 26 enero). Usme, Kennedy y Bosa, las más afectadas por consumo de drogas cerca de colegios. ELESPECTADOR.COM. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.elespectador.com/bogota/usme-kennedy-y-bosa-las-mas-afectadas-por-consumo-de-drogas-cerca-de-colegios-article-676670/>



El Espectador (2020, 15 de marzo). En 2020 se han denunciado al menos 51 casos de "bullying" en Bogotá, en El Espectador <https://www.elespectador.com/bogota/en-2020-se-han-denunciado-al-menos-51-casos-de-bullying-en-bogota-article-909257/>

El Espectador (2022, 17 marzo). Abuso en colegios de Bogotá: de 151 denuncias, solo en trece hubo fallo definitivo. ELESPECTADOR.COM. Recuperado 14 de septiembre de 2022, de <https://www.elespectador.com/bogota/abuso-en-colegios-de-bogota-de-151-denuncias-solo-13-cuentan-con-fallo-definitivo/>

El Espectador (2020, 26 de junio). En promedio, cada 30 horas se suicida un niño, niña o adolescente en Colombia, en El Espectador <https://www.elespectador.com/judicial/en-promedio-cada-30-horas-se-suicida-un-nino-nina-o-adolescente-en-colombia-article/>

El Espectador (2020, 10 de septiembre). Algunas recomendaciones de bioseguridad para el regreso a las aulas físicas, en El Espectador <https://www.elespectador.com/educacion/algunas-recomendaciones-de-bioseguridad-para-el-regreso-a-las-aulas-fisicas-article/>

El Espectador (2021, 7 de septiembre). Bogotá superó los niveles de contaminación permitidos por la OMS: Greenpeace, en El Espectador <https://www.elespectador.com/bogota/bogota-supero-los-niveles-de-contaminacion-permitidos-por-la-oms-greenpeace/>

El Espectador (2021, 7 de septiembre). Sello Sergio Urrego: primera certificación para colegios como ambientes seguros, en El Espectador <https://www.elespectador.com/educacion/sello-sergio-urrego-primera-certificacion-para-colegios-como-ambientes-seguros/>

El Espectador (2022, 16 de marzo) Abuso en colegios de Bogotá: de 151 denuncias, solo en trece hubo fallo definitivo, en El Espectador <https://www.elespectador.com/bogota/abuso-en-colegios-de-bogota-de-151-denuncias-solo-13-cuentan-con-fallo-definitivo/>

El Espectador, (2022, 27 agosto). Acoso escolar en colegios de Bogotá. ELESPECTADOR.COM. Recuperado 22 de septiembre de 2022, de <https://www.elespectador.com/bogota/acoso-escolar-en-colegios-de-bogota/>

El País (2017, 30 de junio) Los colegios que se implican con los niños trans, en El País

El País (2018, 02 febrero). Riñas estudiantiles, un problema subestimado hasta en los colegios de Cali, en El País <https://www.elpais.com.co/cali/rinas-estudiantiles-un-problema-subestimado-hasta-en-los-colegios-de.html>

El País (2021, 17 de marzo). Camino al colegio: la diferencia entre una zona escolar con restricciones de tráfico y otra sin ellas, en El País <https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2021-03-17/colegios-con-coches-colegios-sin-coches.html>



El periódico.com (2020, 4 de septiembre) El plan de Valencia para crear entornos escolares seguros, en Elperiódic.com [https://www.elperiodic.com/valencia/plan-valencia-para-crear-entornos-escolares-seguros\\_699054](https://www.elperiodic.com/valencia/plan-valencia-para-crear-entornos-escolares-seguros_699054)

El Tiempo (2016, 18 de junio) Cuatro de cada diez escolares han probado drogas, en El Tiempo <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16624127>

El Tiempo (2017, 27 de marzo) Crece percepción de inseguridad en entornos escolares, en El Tiempo <https://www.eltiempo.com/bogota/aumenta-percepcion-de-inseguridad-en-entornos-escolares-de-bogota-71706>

El Tiempo (2017, 28 de octubre) Ola de atracos en colegios del norte de Bogotá, en El Tiempo <https://www.eltiempo.com/bogota/aumento-de-robos-en-colegios-del-norte-de-bogota-145768>

El Tiempo (2018, 12 junio). Uno de cada seis jóvenes en bachillerato ha probado las drogas, en El Tiempo <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/consumo-de-drogas-en-jovenes-escolares-en-colombia-229586>

El Tiempo (2021, 06 de julio). Mineducación: la escuela es un lugar más seguro que otros entornos, en El Tiempo <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/mineducacion-es-necesario-regresar-a-las-aulas-de-clases-601029>

El Universal (2016, 14 de abril). Promoción de la convivencia escolar, una tarea exigente, en El Universal <https://www.eluniversal.com.co/educacion/promocion-de-la-convivencia-escolar-una-tarea-exigente-223742-FREU328915>

El Universal (2017, 27 de enero) Rechazan Mochila Segura, en El Universal <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2017/01/27/expertos-rechazan-mochila-segura>

Excelsior (2020, 26 de enero). Presenta SEP proyecto para garantizar entornos escolares libres de violencia, en Excelsior <https://www.excelsior.com.mx/nacional/presenta-sep-proyecto-para-garantizar-entornos-escolares-libres-de-violencia/1360530>

Fiscalía General de la Nación (2018, 12 junio). Nuevos resultados en la contundente lucha contra el microtráfico en entornos escolares, en Boletín de la Fiscalía 22982 <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/trafico-de-estupefacientes/nuevos-resultados-en-la-contundente-lucha-contr-el-microtrafico-en-entornos-escolares/>

Fiscalía General de la Nación. (2022, 19 mayo). Fiscalía General de la Nación avanza en el esclarecimiento de 86,50% de los casos de abuso sexual en colegios públicos de Bogotá. Fiscalía. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/noticias/fiscalia-general-de-la-nacion-avanza-en-el-esclarecimiento-de-8650-de-los-casos-de-abuso-sexual-en-colegios-publicos-de-bogota/>



Flórez, J (2016, 25 de julio) Investigación: el consumo de drogas en los colegios de Bogotá, en Las 2 Orillas <https://www.las2orillas.co/investigacion-el-consumo-de-drogas-en-los-colegios-de-bogota/>

Fuentes, J. (2016, 26 julio). Investigación: el consumo de drogas en los colegios de Bogotá. Las2orillas. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.las2orillas.co/investigacion-el-consumo-de-drogas-en-los-colegios-de-bogota/>

Gama, A. F. (2016, 13 junio). El 95% de colegios oficiales de Bogotá reportan casos de consumo de drogas. Radio Santafé. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.radiosantafe.com/2016/06/13/el-95-de-colegios-oficiales-de-bogota-reporta-casos-de-consumo-de-drogas/>

Garavito G., M. C., & Villamil L., A. F. (2017). Vida, cognición y sociedad: La teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela. Revista Iberoamericana de Psicología, p. 145-155.

Giraldo, M (2018, 09 julio). Más seguridad vial en entornos escolares: así trabaja la Alcaldía Peñalosa, en Portal Bogotá <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/movilidad/seguridad-vial-en-entornos-escolares-es-clave-para-penalosa>

Infobae (2021, 25 de octubre). Bogotá intervendrá 70 entornos escolares a través de redes de protección y confianza, en Infobae <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/10/25/bogota-intervendra-70-entornos-escolares-a-traves-de-redes-de-proteccion-y-confianza/>

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, (2010), CONFINTEA VI, Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos: informe final, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>.

Junta Administradora Local de Ciudad Bolívar. (03 de septiembre de 2012). Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo económico, Social, Ambiental y de obras Públicas para la localidad de Ciudad Bolívar 2013-2016 Ciudad Bolívar: una oportunidad para construir con sentido humano. [Acuerdo Local 41 de 2012]. Consultado en: <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-local>

Junta Administradora Local de Ciudad Bolívar. (24 de septiembre de 2016). Por el cual se adopta el Plan De Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para la Localidad de Ciudad Bolívar" 2017-2020 Bogotá Mejor Para Todos "Ciudad Bolívar una Localidad para la Convivencia, con Oportunidades y Mejor para Todos. [Acuerdo Local 52 de 2016]. Consultado en: <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-local>

Junta Administradora Local de Ciudad Bolívar. (08 de octubre de 2020). Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para la Localidad de Ciudad Bolívar 2021-2024 un Nuevo Contrato Social y Ambiental para una Bogotá del



Siglo XXI - Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Localidad de Ciudad Bolívar. [Acuerdo Local 64 de 2020]. Consultado en: <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-local>

Junta Administradora Local de La Candelaria. (05 de octubre de 2020). Por el cual se Adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para la Localidad de La Candelaria 2021-2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI” Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para La Candelaria. [Acuerdo Local 31 de 2020]. Consultado en: <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-local>

Junta Administradora Local de Puente Aranda. (09 de octubre de 2020). Por el cual se Adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para la Localidad de Puente Aranda 2021-2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para Puente Aranda” el cual constituye un referente de las acciones y políticas de la administración local. [Acuerdo Local 02 de 2020]. Consultado en: <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-local>

Junta Administradora Local de Rafael Uribe. (07 de octubre de 2020). Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo económico, Social, Ambiental y de obras Públicas para la localidad de Rafael Uribe 2021-2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI” Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Localidad de Rafael Uribe”. [Acuerdo Local 05 de 2020]. Consultado en: <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-local>

La Silla Rota (2017, 9 de febrero) La violencia en los entornos escolares y su contexto social, en La Silla Rota <https://lasillarota.com/opinion/columnas/2017/2/9/la-violencia-en-los-entornos-escolares-su-contexto-social-337095.html>

La W Radio (2016, 14 de junio) Más de 30 instituciones serán intervenidas por el Distrito para reducir consumo de drogas, en La W Radio <https://www.wradio.com.co/noticias/bogota/mas-de-30-instituciones-seran-intervenidas-por-el-distrito-para-reducir-consumo-de-drogas/20160614/nota/3160456.aspx>

La Vanguardia (2020, 20 de septiembre). Entornos escolares con menos contaminación y más seguridad, en La Vanguardia <https://www.lavanguardia.com/local/barcelona/barcelona-plus/20200920/483586663326/entornos-escolares-pacificados-barcelona.html>

Loaiza, J. (2022, 07 septiembre). Denuncian presuntos hechos de corrupción en la compra de teléfonos fijos en Bogotá. W Radio. Recuperado 22 de septiembre de 2022, de <https://www.wradio.com.co/2022/09/22/denuncian-presuntos-hechos-de-corrupcion-en-compra-de-los-telefonos-fijos-en-bogota/>

López, Jenny. (2017). Bases para un marco teórico alternativo al paradigma dominante de las políticas públicas. Universidad Nacional de Colombia.



López, V (2014). Apuntes educación y desarrollo Post-2015. Convivencia Escolar. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO

Lozada, A. 2017, 27 marzo). Crece percepción de inseguridad en entornos escolares. El Tiempo. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.eltiempo.com/bogota/aumenta-percepcion-de-inseguridad-en-entornos-escolares-de-bogota-71706>

Luneke, L., Rasse, A., Ugalde, I., Infante, M., Ramírez, C. & Navarro, M. (2021). Escuelas en territorios segregados en la ciudad post pandemia: el espacio público como agente educativo para niños, niñas y adolescentes. Documento para política Pública N. 21. Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (CDS). Chile.

Maturana, H. Varela, F. (1984). El Árbol Del Conocimiento. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.

Maturana, H. (1997). La realidad: ¿objetiva o construida? Editorial Anthropos.

Maturana, H. (1997). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. Revista colombiana de psicología, 5, p. 200-203, 1997

Ministerio de Educación Nacional. (18 de noviembre de 1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. [Decreto 2082 de 1996]. Consultado en: <http://www.secretariassenado.gov.co/vigencia-expresa-y-sentencias-de-constitucionalidad>

Ministerio de Educación Nacional. (01 de abril de 2004). por el cual se modifica la estructura del Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y se dictan otras disposiciones. [Decreto 1006 de 2004]. Consultado en: <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1205950>

Ministerio de Educación Nacional. (20 de diciembre de 2011). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008, "por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. [Decreto 4798 de 2011]. Consultado en: <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1551021>

Ministerio de Educación Nacional. (26 de mayo de 2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 1075 de 2015]. Consultado en: <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Ministerio de Educación Nacional. (04 de marzo de 2022). Orientaciones para la prevención de violencia sexual en entornos escolares. [Directiva 01 de 2022].

Ministerio de Educación Nacional. (09 de abril de 2020). Por el cual se adoptan medidas para garantizarla ejecución del Programa de Alimentación Escolar y la prestación del servicio





público de educación preescolar, básica y media, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica. [Decreto 533 de 2020]. Consultado en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto\\_0533\\_2020.html#inicio](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_0533_2020.html#inicio)

Ministerio de Educación, República de Chile. (2020). Estudio Ministerio de Educación y Banco Mundial: Los estudiantes podrían perder hasta el 88% de los aprendizajes en un año. Consultado en: <https://www.mineduc.cl/impacto-del-covid-19-en-los-resultados-de-aprendizaje-en-chile/>

Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago. Consultado en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Nieto, J. (2018, 12 junio). Uno de cada seis jóvenes en bachillerato ha probado las drogas. El Tiempo. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/consumo-de-drogas-en-jovenes-escolares-en-colombia-229586>

Noticias Policía Nacional (2018, 10 julio) Plan institucional de atención integral a entornos escolares y parques "inspirados en usted", en Noticias Policía Nacional <https://www.policia.gov.co/noticia/plan-institucional-atencion-integral-entornos-escolares-y-parques-inspirados-usted>

Noticias RCN (2021, 26 de noviembre). Gobierno regulará el uso de celulares en estudiantes de colegios, en Noticias RCN <https://www.noticiasrcn.com/colombia/gobierno-regulara-el-uso-de-celulares-en-estudiantes-de-colegios-395675>

Notimérica (2016, 28 de agosto) Desmantelan una banda que utilizaba a menores de edad para el tráfico de drogas en Colombia, en Notimérica <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-desmantelan-banda-utilizaba-menores-edad-trafico-drogas-colombia-20160828225005.html>

Olander, S., & Landin, A. (2005). Evaluation of stakeholder influence in the implementation of construction projects. *International journal of project management*, 23(4), 321-328.

Ordoñez, M. (2013). *Manual de análisis y diseño de políticas públicas*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2021). Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. Consultado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2021). Salud mental del adolescente. Consultado en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental->





RCN Radio (2017, 01 enero). Denuncian problemas de infraestructura y salubridad en un colegio de Bogotá. [https://caracol.com.co/emisora/2017/01/27/bogota/1485537886\\_851521.html](https://caracol.com.co/emisora/2017/01/27/bogota/1485537886_851521.html)

RCN radio (2018, 11 mayo). Riñas entre estudiantes se presentan desde los siete años, en RCN Radio <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/rinas-entre-estudiantes-se-presentan-desde-los-siete-anos>

RCN radio (2018, 11 mayo). La escuela no puede resolver todos los problemas: experto en convivencia escolar, en RCN radio <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/la-escuela-es-un-factor-protector-pero-no-puede-resolver-todos-los-problemas>

RCN Radio (2018, 31 mayo). Cayó alias "Pao" una de las mayores expendedoras de drogas en Bogotá" <https://www.rcnradio.com/bogota/cayo-alias-pao-una-de-las-mayores-expendedoras-de-drogas-en-bogota>

RCN Radio (2019, 09 abril). Jornada única ha bajado índices de criminalidad en entornos escolares de Bogotá, en RCN Radio <https://www.rcnradio.com/bogota/jornada-unica-ha-bajado-indices-de-criminalidad-en-entornos-escolares-de-bogota>

Revista Semana (2013, 15 de junio). Primero el Bronx, ahora los colegios, en Revista Semana <https://www.semana.com/educacion/articulo/bronx-trafico-de-drogas-en-colegios-del-bronx/477898/>

Revista Semana (2016). El 67% de los estudiantes teme ir al colegio por su orientación sexual. Semana.com, Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.semana.com/educacion/articulo/encuesta-colombia-diversa-sobre-acoso-escolar-a-estudiantes-lgbti/504149/>

Revista Semana (2016, 2 de febrero) Vicio en los colegios, en Revista Semana <https://www.semana.com/opinion/articulo/bogota-microtrafico-en-los-colegios-opinion-diego-molano-aponte/458946/>

Revista Semana (2016, 15 junio). Primero el Bronx, ahora los colegios. Semana.com Últimas Noticias de Colombia y el Mundo. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://www.semana.com/educacion/articulo/bronx-trafico-de-drogas-en-colegios-del-bronx/477898/>

Revista Semana (2016, 3 de noviembre) El 67% de los estudiantes teme ir al colegio por su orientación sexual, en Revista Semana <https://www.semana.com/educacion/articulo/encuesta-colombia-diversa-sobre-acoso-escolar-a-estudiantes-lgbti/504149/>

Revista Semana (2017, 4 de abril). Alarmantes cifras de inseguridad en colegios de Bogotá, en Revista Semana <https://www.semana.com/colegios-de-bogota-que-tan-seguros-son-los-colegios-en-bogota/520956/>



Revista Semana (2019, 30 abril). Las estudiantes que buscan frenar la explotación sexual de menores, en Revista Semana <https://www.semana.com/educacion/articulo/aprobado-proyecto-que-propone-frenar-la-explotacion-sexual-en-los-colegios/611726/>

Rodríguez, J (2019, 15 enero). Preocupante panorama de consumo de drogas en menores en Bogotá, en RCN Radio <https://www.rcnradio.com/bogota/preocupante-panorama-de-consumo-de-drogas-en-menores-en-bogota>

Rojas, Mario. Secretaría de Educación del Distrito, Programa ECO Entornos Educativos Protectores y Confiables. Entrevista semi estructurada, 10 de agosto, 2022.

Sánchez, O (s.f). Drogas en los colegios: propuestas, en El Tiempo <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/oscar-sanchez/drogas-en-los-colegios-propuestas-79556>

Solanilla, C (2018, 10 septiembre). Alcaldía y autoridades buscan combatir amenazas a profesores, en Conexión Capital <https://conexioncapital.co/alcaldia-autoridades-amenazas-profesores/>

Sonría Noticias (2016, 28 de enero) La Guardia Civil imparte charlas sobre acoso escolar en los colegios, en Soria Noticias <https://sorianoticias.com/noticia/2016-01-28-la-guardia-civil-imparte-charlas-sobre-acoso-escolar-colegios-29670>

Trucco, D. Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. Naciones Unidas. UNICEF.

UNESCO (2015, diciembre). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4, UNESCO.

UNICEF. (2020a). Al menos una tercera parte de los niños en edad escolar de todo el mundo no tuvo acceso a la educación a distancia durante el cierre de las escuelas debido a la COVID-19, según un nuevo informe de UNICEF. Consultado en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/al-menos-una-tercera-parte-de-los-ni%C3%B1os-en-edad-escolar-de-todo-el-mundo-no-tuvo>

UNICEF. (2020b). COVID-19: más del 97 por ciento de los estudiantes aún no regresan a las aulas en América latina y el Caribe. Consultado en: <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/covid-19-m%C3%A1s-del-97-por-ciento-de-los-estudiantes-a%C3%BAn-no-regresan-aulas-en>

Univisión Noticias (2017, 8 de febrero). Cuando las armas van a la escuela: un reflejo de la violencia en México, en Univisión Noticias <https://www.univision.com/noticias/violencia/cuando-las-armas-van-a-la-escuela-un-reflejo-de-la-violencia-en-mexico>

Vanguardia, (2012, 15 marzo). Colombia es uno de los países con mayores cifras de «matoneo». [www.vanguardia.com](http://www.vanguardia.com). Recuperado 13 de septiembre de 2022, de



<https://www.vanguardia.com/colombia/colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo-LGv1148157>

Vanguardia (2017, 13 de agosto). El bullying desafía la ley, en Vanguardia <https://www.vanguardia.com/colombia/el-bullying-desafia-a-la-ley-DBVL448784>

Vanguardia (2017, 13 de agosto) Controlan ventas ambulantes en alrededores de los colegios, en Vanguardia <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/floridablanca/controlan-ventas-ambulantes-en-alrededores-de-los-colegios-EFVL406424>

Vanguardia (2020, 24 de marzo). Con 'Entornos Escolares Seguros', se combatirá delincuencia en colegios, en Vanguardia <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/con-entornos-escolares-seguros-se-combatira-delincuencia-en-colegios-HX2167898>



## 12. Anexos

### **Anexo 1. Problemas Identificados en la recolección de información**

- Desactualización de los planes integrales de seguridad y convivencia ciudadana (PISCC).
- Hurto en los parques aledaños a los colegios en los horarios de cambio de jornada.
- Aumento de hurtos en los alrededores de colegios de chapinero.
- Inseguridad, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), atracos, malos olores y presencia de habitantes de calle e cercanías al colegio Agustín Nieto Caballero.
- Los factores de violencia, hurto y consumo de sustancias psicoactivas (SPA) a las afueras de los colegios repercuten en la convivencia y el clima escolar en las instituciones.
- Amenazas e intimidación a docentes por medio de sobres negros por realizar campañas de concientización ecológica en el río Fucha.
- Hurto entre estudiantes y de estudiantes a profesores en San Cristóbal.
- Aumento significativo en los índices de percepción de inseguridad de niños, niñas y adolescentes (NNA) en los entornos escolares.
- En los colegios de doble jornada hay criminalidad (lesiones personales, hurto a personas, tráfico o porte de estupefacientes y casos de embarazo adolescente).
- Cada mes se presentan alrededor de 1500 riñas entre estudiantes, de los cuales un 70% resultan con lesiones por armas cortopunzantes y contundentes en las que participan estudiantes desde los 7 años.
- En el 2017 el 35% de los niños, niñas y adolescentes (NNA) de Bogotá manifiestan sentirse inseguros en los entornos escolares. Esto según "Bogotá cómo vamos".
- Percepción de inseguridad en entornos escolares aledaños a canales por presencia de residuos y comunidad habitante de calle en Barrios Unidos.
- Venta de sustancias psicoactivas (SPA) dentro de los colegios, la cual es llevada a cabo por estudiantes, normalmente de secundaria.



- Consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en menores entre los 12 y los 18 años de edad se ha convertido en un problema de salud pública.
- Bandas dedicadas al narcotráfico crean dependencia a las drogas desde temprana edad a través de la venta de medicamentos psiquiátricos en el departamento del Atlántico.
- Fallas en la identificación de riesgos de consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y el grado de incidencia en colegios y entornos escolares.
- Aumento de consumo de drogas en menores de edad por nuevas modalidades de venta, según experto concejal de Bogotá.
- En los alrededores de los colegios de Bogotá hay consumo y expendio de sustancias psicoactivas (SPA).
- El consumo de sustancias psicoactivas (SPA) ha venido incrementando entre los jóvenes de Bogotá.
- Expendio, distribución y consumo de alucinógenos que afecta directamente a NNA en entornos escolares con presencia de vendedores informales
- microtráfico y consumo de alucinógenos a las afueras de instituciones
- Expendio de SPA en alrededores de instituciones educativas de educación media y superior en Colombia
- venta de droga a niños y adolescentes en colegios, universidades y zonas aledañas a instituciones educativas, para las organizaciones de microtráfico, estas poblaciones significan compradores potenciales
- Consumo de sustancias psicoactivas en entornos escolares. Usme, Bosa, San Cristóbal, Kennedy y Ciudad Bolívar es donde se presenta mayor consumo
- Consumo de alcohol en establecimientos cercanos a colegios, hurto y consumo de SPA en los alrededores de los colegios en Bogotá
- Uso de niños y niñas de primaria para ingresar las sustancias psicoactivas a los colegios en la localidad de Usme
- Ubicación de instituciones educativas en zonas afectadas por ollas y redes de microtráfico
- Organizaciones criminales trafican con drogas en entornos escolares universitarios en el país y en Bogotá en el sector de Teusaquillo



- Creciente distribución y comercialización de marihuana, bazuco y cocaína en entornos escolares bajo la modalidad de menudeo
- Utilización de NNA para el transporte y comercialización de estupefacientes
- Consumo de SPA, matoneo, delitos como comercialización de sustancias alucinógenas, hurto, lesiones personales y la explotación sexual en menores de edad en los entornos escolares de Bogotá.
- Deserción escolar asociada con la inserción de NNA a bandas de microtráfico y falta de capacidad económica
- Distribución de estupefacientes en el sur occidente de Bogotá en entornos escolares y parques aledaños
- Por falta de oportunidades económicas y de desarrollo humano los NNA en la localidad de Usme son reclutados para integrar bandas de microtráfico
- Los casos de agresiones y acoso en contra de estudiantes que han expresado su orientación sexual han aumentado en los entornos escolares y dentro de las familias, generando casos de depresión y suicidios significativos.
- Según encuesta nacional de clima escolar, los estudiantes temen ir al colegio porque sufren de matoneo a razón de su orientación sexual
- Altas cifras de acoso escolar o bullying han ubicado a Colombia como uno de los países con más casos de acoso, cuyas motivaciones se deben a la orientación sexual, rendimiento académico y orientación sexual.
- Casos de agresiones y casos en contra de estudiantes que han expresado su orientación sexual diversa
- Las poblaciones diversas son permanentemente discriminadas en los espacios educativos en Colombia
- Según la alerta temprana 0,46-19 de la DP con datos de la SED, se presentaron 127 casos de violencia o abuso sobre estudiantes en la localidad de Santa Fe
- Aumento del 36% en casos de matoneo en comunidades educativas de instituciones públicas y privadas en Bogotá"
- El deterioro en la salud mental de los menores de edad en la pandemia produjo 3.959 casos de intento de suicidio





- Altos niveles de ansiedad en menores de edad por uso de dispositivos móviles en centros educativos
- Casos de depresión y suicidios significativos en estudiantes que han expresado su orientación sexual
- Estigmatización de la escuela, se insiste en entenderla como isla de protección y no como reflejo de las realidades sociales que la integran y rodean
- Fallas en la educación para la ciudadanía y la convivencia, no está relacionada con enseñar a tomar decisiones
- Incremento en las brechas de aprendizaje de menores de edad por efectos de la cuarentena
- El principal reto de la educación es la disminución de la segregación social
- Los entornos escolares pueden influir negativamente dentro de las instituciones por esta razón se debe resolver los problemas que se dan afuera de las instituciones
- Se ha evidenciado que a los niños de Colombia no les gusta el estudio (Nivel nacional)
- Solo el 0,39% de los colegios públicos está en "muy superior" en las pruebas de estado a diferencia de los colegios privados
- Desarticulación interna de la SED y sus acciones entre estrategias
- Deficiencias en la articulación interinstitucional para la atención de los Entornos Escolares
- Deficiencias de los mecanismos de resolución de conflictos al interior de las instituciones educativas
- Conflictividades por convivencia en espacios comunes entre colegios
- Pérdida de autoridad de los docentes frente a estudiantes, debido a que padres de familia manifiesta que son los que saben que necesitan sus hijos
- Amenazas a profesores en la localidad de Ciudad Bolívar
- Desactualización de la encuesta bienal de clima escolar y victimización
- Desatención de conflictividades que pueden generar vulneraciones a lo escolar
- Aumento de la violencia intrafamiliar luego de pandemia, lo cual ha afectado la convivencia en los colegios
- Agudización de la violencia física y verbal en recintos educativos y sus entornos



- Aumento en la agresividad de los estudiantes luego de la pandemia en colegios de la Localidad de Usme
- Desconocimiento de rutas y protocolos de gestión de conflictos por parte de la comunidad educativa
- Fallas en los diagnósticos y claridad en las rutas de acción, prevención y promoción frente a los problemas que afectan a la comunidad estudiantil
- Falencias en el proceso de selección de los docentes
- Debilidad en la profesionalización de las madres comunitarias para el apoyo en la primera infancia
- Baja formación y especialización de los docentes en ejercicio
- Aumento de los casos de abuso sexual en centros educativos oficiales y privados en la ciudad de Bogotá
- Naturalización de violencias basadas en genero
- Hechos de violencia sexual mediante sexting, discriminación y ciber matoneo
- Niñas que ejercen actividades sexuales pagas, porque sus madres las ejercen
- Presuntos hechos de violencia sexual y trata de personas en colegios de la localidad de San Cristóbal
- Casos de violencia sexual en nueve escenarios educativos en la localidad de Usme
- El uso indiscriminado de dispositivos móviles en centros educativos genera factores de riesgo en el ciberacoso
- Demoras en inicio de obras para la mejora de infraestructura física del plantel educativo por falencias en el proceso de priorización contractual de obras por parte de la SED.
- Comunidad educativa no puede tomar clases por deterioro y plagas en la infraestructura del plantel
- Malas condiciones en la infraestructura de institución generan protestas por miembros de la comunidad educativa
- Dificultades administrativas para coordinar intervenciones de espacio público con la SDM en entornos escolares
- Poca y no continua oferta institucional en parques aledaños a colegios



- Decrece la matrícula entre la población de 5 a 16 años
- Hay baja inversión en la educación oficial. se invierten apenas 1.200 dólares por estudiante, mientras que la OCDE alcanza 8.000 dólares por estudiante
- Falencias por el servicio prestado por las rutas escolares de aproximadamente 600 estudiantes de Bosa y Patio bonito, las cuales no ingresan a los estudiantes dentro de la institución lo que los exponen a la compra de SPA
- Decrece la matrícula oficial en un 10%, 96.356 estudiantes
- Los colegios quedan muy distantes de las viviendas de los niños (problema a nivel nacional)
- Alta deserción escolar en 7 departamentos del país
- Bajo el gobierno progresista disminuyó el peso de la educación pública dentro del total de la matrícula, es decir, la ciudad tiene más matriculas privadas y menos matrículas públicas
- Caída de la cobertura bruta de 99,3% a 97,2% de la cobertura neta pasó del 95% al 90%
- Desciende la participación de la matrícula pública dentro del total para la educación básica y media
- Disminución de las tasas de cobertura para los niños de 5 a 11 años y para los jóvenes de 12 a 15 años
- Peligro en seguridad vial a la salida de colegios en la localidad de Kennedy y Fontibón por el paso a alta velocidad de mototaxistas
- Accidentabilidad vial cerca de entornos escolares
- En México la real causa de muertes de NNA es el atropellamiento camino a la escuela. En jóvenes es la segunda causa
- Incremento en la accidentabilidad por alto flujo de vehículos motorizados en zonas aledañas en colegios
- Incremento en la contaminación auditiva por alto flujo de vehículos motorizados en zonas aledañas de instituciones educativas
- Incremento en la contaminación del aire por alto flujo de vehículos motorizados en zonas aledañas de instituciones educativas



- Alto riesgo de afectaciones respiratorias en NNA por elevados niveles de contaminación en el occidente de Bogotá, que han superado el 150% según OMS
- Contaminación ambiental por disposición inadecuada de residuos sólidos en los entornos escolares
- Acumulación de residuos sólidos, ligado al fenómeno de habitabilidad en calle se asocia a la oferta de sustancias psicoactivas en colegios



## Anexo 2. Metaproblemas construidos a partir de la lluvia de ideas

ITEM	METAPROBLEMA	PROBLEMAS
1	Existencia de escenarios de riesgo por posible comisión de delitos y/o afectaciones a la convivencia en los entornos escolares de la ciudad de Bogotá	Desactualización de los planes integrales de seguridad y convivencia ciudadana (PISCC).
		Hurto en los parques aledaños a los colegios en los horarios de cambio de jornada.
		Aumento de hurtos en los alrededores de colegios de chapinero.
		Inseguridad, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), atracos, malos olores y presencia de habitantes de calle e cercanías al colegio Agustín Nieto Caballero.
		Los factores de violencia, hurto y consumo de sustancias psicoactivas (SPA) a las afueras de los colegios repercuten en la convivencia y el clima escolar en las instituciones.
		Amenazas e intimidación a docentes por medio de sobres negros por realizar campañas de concientización ecológica en el río Fucha.
		Hurto entre estudiantes y de estudiantes a profesores en San Cristóbal.
		Aumento significativo en los índices de percepción de inseguridad de niños, niñas y adolescentes (NNA) en los entornos escolares.
		En los colegios de doble jornada hay criminalidad (lesiones personales, hurto a personas, tráfico o porte de estupefacientes y casos de embarazo adolescente).
		Cada mes se presentan alrededor de 1500 riñas entre estudiantes, de los cuales un 70% resultan con lesiones por armas cortopunzantes y contundentes en las que participan estudiantes desde los 7 años.
		En el 2017 el 35% de los niños, niñas y adolescentes (NNA) de Bogotá manifiestan sentirse inseguros en los entornos escolares. Esto según "Bogotá cómo vamos".
Percepción de inseguridad en entornos escolares aledaños a canales por presencia de residuos y comunidad habitante de calle en Barrios Unidos.		
2	Desarticulación interna de la Secretaría de Educación Distrital y a nivel interinstitucional para abordar conflictos presentados al interior y exterior de las instituciones educativas.	Desarticulación interna de la SED y sus acciones entre estrategias
		Deficiencias en la articulación interinstitucional para la atención de los Entornos Escolares
3	Debilidades en la formación, profesionalización y especialización de docentes y madres comunitarias a cargo de la atención de NNA.	Falencias en el proceso de selección de los docentes
		Debilidad en la profesionalización de las madres comunitarias para el apoyo en la primera infancia
		Baja formación y especialización de los docentes en ejercicio
4	Debilidad de protocolos y mecanismos de prevención, atención y seguimientos a casos	Aumento de los casos de abuso sexual en centros educativos oficiales y privados en la ciudad de Bogotá
		Naturalización de violencias basadas en género



	<p><b>de VBG dentro de los colegios públicos y privados y la naturalización por parte de las comunidades educativas.</b></p>	<p>Hechos de violencia sexual mediante sexting, discriminación y ciber matoneo</p> <p>Niñas que ejercen actividades sexuales pagas, porque sus madres las ejercen</p> <p>Presuntos hechos de violencia sexual y trata de personas en colegios de la localidad de San Cristóbal</p> <p>Casos de violencia sexual en nueve escenarios educativos en la localidad de Usme</p>
<p><b>5</b></p>	<p><b>Narcomenudeo y consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en los alrededores de las instituciones educativas.</b></p>	<p>Venta de sustancias psicoactivas (SPA) dentro de los colegios, la cual es llevada a cabo por estudiantes, normalmente de secundaria.</p> <p>Consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en menores entre los 12 y los 18 años se ha convertido en un problema de salud pública.</p> <p>Bandas dedicadas al narcotráfico crean dependencia a las drogas desde temprana edad a través de la venta de medicamentos psiquiátricos en el departamento del Atlántico.</p> <p>Fallas en la identificación de riesgos de consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y el grado de incidencia en colegios y entornos escolares.</p> <p>Aumento de consumo de drogas en menores de edad por nuevas modalidades de venta, según experto concejal de Bogotá.</p> <p>En los alrededores de los colegios de Bogotá hay consumo y expendio de sustancias psicoactivas (SPA).</p> <p>El consumo de sustancias psicoactivas (SPA) ha venido incrementando entre los jóvenes de Bogotá.</p> <p>Expendio, distribución y consumo de alucinógenos que afecta directamente a NNA en entornos escolares con presencia de vendedores informales</p> <p>microtráfico y consumo de alucinógenos a las afueras de instituciones</p> <p>Expendio de SPA en alrededores de instituciones educativas de educación media y superior en Colombia</p> <p>venta de droga a niños y adolescentes en colegios, universidades y zonas aledañas a instituciones educativas, para las organizaciones de microtráfico, estas poblaciones significan compradores potenciales</p> <p>Consumo de sustancias psicoactivas en entornos escolares. Usme, Bosa, San Cristóbal, Kennedy y Ciudad Bolívar es donde se presenta mayor consumo</p> <p>Consumo de alcohol en establecimientos cercanos a colegios, hurto y consumo de SPA en los alrededores de los colegios en Bogotá</p>
<p><b>6</b></p>	<p><b>El uso de dispositivos móviles genera factores de riesgo para la comunidad educativa.</b></p>	<p>El uso indiscriminado de dispositivos móviles en centros educativos genera factores de riesgo en el ciberacoso</p>
<p><b>7</b></p>	<p><b>Aislamiento de las instituciones educativas de los contextos.</b></p>	<p>Estigmatización de la escuela, se insiste en entenderla como isla de protección y no como reflejo de las realidades sociales que la integran y rodean</p> <p>Fallas en la educación para la ciudadanía y la convivencia, no está relacionada con enseñar a tomar decisiones</p> <p>Incremento en las brechas de aprendizaje de menores de edad por efectos de la cuarentena</p>



		<p>El principal reto de la educación es la disminución de la segregación social</p> <p>Los entornos escolares pueden influir negativamente dentro de las instituciones por esta razón se debe resolver los problemas que se dan afuera de las instituciones</p> <p>Se ha evidenciado que a los niños de Colombia no les gusta el estudio (Nivel nacional)</p> <p>Solo el 0,39% de los colegios públicos está en "muy superior" en las pruebas de estado a diferencia de los colegios privados</p>
<b>8</b>	<b>Falencias administrativas, contractuales y de coordinación interinstitucional para gestionar la infraestructura física de los planteles educativos, parques aledaños y espacio público en los alrededores</b>	<p>Demoras en inicio de obras para la mejora de infraestructura física del plantel educativo por falencias en el proceso de priorización contractual de obras por parte de la SED.</p> <p>Comunidad educativa no puede tomar clases por deterioro y plagas en la infraestructura del plantel</p> <p>Malas condiciones en la infraestructura de institución generan protestas por miembros de la comunidad educativa</p> <p>Dificultades administrativas para coordinar intervenciones de espacio público con la SDM en entornos escolares</p> <p>Poca y no continua oferta institucional en parques aledaños a colegios</p>
<b>9</b>	<b>Debilidad institucional en la atención de las necesidades básicas para acceder a la oferta educativa.</b>	<p>Decrece la matrícula entre la población de 5 a 16 años</p> <p>Hay baja inversión en la educación oficial. se invierten apenas 1.200 dólares por estudiante, mientras que la OCDE alcanza 8.000 dólares por estudiante</p> <p>Falencias por el servicio prestado por las rutas escolares de aprox 600 estudiantes de Bosa y Patio bonito, las cuales no ingresan a los estudiantes dentro de la institución lo que los exponen a la compra de SPA</p> <p>Decrece la matrícula oficial en un 10%, 96.356 estudiantes</p> <p>Los colegios quedan muy distantes de las viviendas de los niños (problema a nivel nacional)</p> <p>Alta deserción escolar en 7 departamentos del país</p> <p>Bajo el gobierno progresista disminuyó el peso de ella educación pública dentro del total de la matrícula, es decir, la ciudad tiene más matriculas privadas y menos matrículas públicas</p> <p>Caída de la cobertura bruta de 99,3% a 97,2%, la cobertura neta pasó del 95% al 90%</p> <p>Desciende la participación de la matrícula pública dentro del total para la educación básica y media</p> <p>Disminución de las tasas de cobertura para los niños de 5 a 11 años y para los jóvenes de 12 a 15 años</p>
<b>10</b>	<b>Fallas en las estrategias para prevenir y atender siniestros viales en entornos escolares.</b>	<p>Peligro en seguridad vial a la salida de colegios en la localidad de Kennedy y Fontibón por el paso a alta velocidad de mototaxistas</p> <p>Accidentabilidad vial cerca de entornos escolares</p> <p>En México la real causa de muertes de NNA es el atropellamiento camino a la escuela. En jóvenes es la segunda causa</p> <p>Incremento en la accidentabilidad por alto flujo de vehículos motorizados en zonas aledañas en colegios</p>
<b>11</b>	<b>Subestimación de la importancia de la salud mental en los entornos escolares (salud mental)</b>	<p>El deterioro en la salud mental de los menores de edad en la pandemia produjo 3.959 casos de intento de suicidio</p> <p>Altos niveles de ansiedad en menores de edad por uso de dispositivos móviles en centros educativos</p>

		Casos de depresión y suicidios significativos en estudiantes que han expresado su orientación sexual
12	Factores de vulnerabilidad socioeconómicos que propician el uso y utilización de niños, niñas y adolescentes (NNA) para la posible ocurrencia de delitos.	Uso de niños y niñas de primaria para ingresar las sustancias psicoactivas a los colegios en la localidad de Usme
		Ubicación de instituciones educativas en zonas afectadas por ollas y redes de microtráfico
		Organizaciones criminales trafican con drogas en entornos escolares universitarios en el país y en Bogotá en el sector de Teusaquillo
		Creciente distribución y comercialización de marihuana, bazuco y cocaína en entornos escolares bajo la modalidad de menudeo
		Utilización de NNA para el transporte y comercialización de estupefacientes
		Consumo de SPA, matoneo, delitos como comercialización de sustancias alucinógenas, hurto, lesiones personales y la explotación sexual en menores de edad en los entornos escolares de Bogotá.
		Deserción escolar asociada con la inserción de NNA a bandas de microtráfico y falta de capacidad económica
		Distribución de estupefacientes en el sur occidente de Bogotá en entornos escolares y parques aledaños
		Por falta de oportunidades económicas y de desarrollo humano los NNA en la localidad de Usme son reclutados para integrar bandas de microtráfico
13	El deterioro ambiental por la disposición inadecuada de residuos sólidos, el aumento de partículas tóxicas en el aire y la permanente contaminación auditiva generan afectaciones a la salud y a la percepción de seguridad en entornos escolares.	Incremento en la contaminación auditiva por alto flujo de vehículos motorizados en zonas aledañas de instituciones educativas
		Incremento en la contaminación del aire por alto flujo de vehículos motorizados en zonas aledañas de instituciones educativas
		Alto riesgo de afectaciones respiratorias en NNA por elevados niveles de contaminación en el occidente de Bogotá, que han superado el 150% según OMS
		Contaminación ambiental por disposición inadecuada de residuos sólidos en los entornos escolares
		Acumulación de residuos sólidos, ligado al fenómeno de habitabilidad en calle se asocia a la oferta de sustancias psicoactivas en colegios
14	Acoso escolar entre estudiantes de instituciones educativas por manifestación de orientación sexual y/o rendimiento académico.	Los casos de agresiones y acoso en contra de estudiantes que han expresado su orientación sexual han aumentado en los entornos escolares y dentro de las familias, generando casos de depresión y suicidios significativos.
		Según encuesta nacional de clima escolar, los estudiantes temen ir al colegio porque sufren de matoneo a razón de su orientación sexual
		Altas cifras de acos escolar o bullying han ubicado a Colombia como uno de los países con más casos de acoso, cuyas motivaciones se deben a la orientación sexual, rendimiento académico y orientación sexual.
		Casos de agresiones y casos en contra de estudiantes que han expresado su orientación sexual diversa
		Las poblaciones diversas son permanentemente discriminadas en los espacios educativos en Colombia
		Según la alerta temprana 0,46-19 de la DP con datos de la SED, se presentaron 127 casos de violencia o abuso sobre estudiantes en la localidad de Santa Fe





		Aumento del 36% en casos de matoneo en comunidades educativas de instituciones públicas y privadas en Bogotá"
<b>15</b>	<b>Deficiencia en los mecanismos y rutas de atención para la resolución de conflictos escolares.</b>	Deficiencias de los mecanismos de resolución de conflictos al interior de las instituciones educativas
		Conflictividades por convivencia en espacios comunes entre colegios
		Perdida de autoridad de los docentes frente a estudiantes, debido a que padres de familia manifiesta que son los que saben que necesitan sus hijos
		Amenazas a profesores en la localidad de Ciudad Bolívar
		Desactualización de la encuesta bienal de clima escolar y victimización
		Desatención de conflictividades que pueden generar vulneraciones a lo escolar
		Aumento de la violencia intrafamiliar luego de pandemia, lo cual ha afectado la convivencia en los colegios
		Agudización de la violencia física y verbal en recintos educativos y sus entornos
		Aumento en la agresividad de los estudiantes luego de la pandemia en colegios de la Localidad de Usme
		Desconocimiento de rutas y protocolos de gestión de conflictos por parte de la comunidad educativa
		Fallas en los diagnósticos y claridad en las rutas de acción, prevención y promoción frente a los problemas que afectan a la comunidad estudiantil



**Anexo 3. Matrices para la identificación, clasificación, sistematización y análisis de prensa y documentos oficiales**

**Anexo 4. Matriz para la identificación, clasificación y sistematización de actores**

**Anexo 5. Matriz de Stakeholders**

**Anexo 6. Matrices para la identificación, clasificación, sistematización y análisis de información normativa**