



Haciendo ECO - resultados de la evaluación del Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables

Convenio de cooperación internacional N°3113
entre la Secretaría de Educación del Distrito-SED
y la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI

Septiembre de 2023

OEI

Programa **eco**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

BOGOTÁ

Haciendo ECO - resultados de la evaluación del Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables

Bogotá, Colombia, septiembre de 2023

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Alcaldesa Mayor de Bogotá D.C

Claudia Nayibe López Hernández.

Secretaria de Educación del Distrito

Edna Bonilla Sebá.

Subsecretaria de Integración Interinstitucional

Deidamia García Quintero.

Directora de Relaciones con el Sector Educativo Privado

Natalia Galindo Alonso.

Líder componente Programa ECO Colegios Abiertos a la Comunidad

Ana María Peñuela Narváez.

Líder componente Programa ECO Entornos Educativos Compartidos

Laura Juliana Pachón Rodríguez.

Líder componente Programa ECO Red de Paz y Reconciliación

Violeta Claire Parra Klussman.

Equipo gestión del conocimiento

Liliana Marcela Pérez Moreno.

Milton Piñeros Fuentes.

Líder de Comunicaciones

Sandra Navarro Cortés.

Textos

Luisa Fernanda González Pineda.

Liliana Marcela Pérez Moreno.

Línea Gráfica

Nicolás Lozano.

Organización De Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI

Secretario General, OEI Madrid

Mariano Jabonero.

Directora, OEI Colombia

Mariela del Socorro Barragán Beltrán.

Directora Adjunta, OEI Colombia

Erika Bohórquez Ballesteros.

Gerente Educación

Milena Molina Parra.

Coordinadora General

Laura Ximena Solorzano Bejarano.

Coordinadora componente Programa ECO Colegios Abiertos a la Comunidad

Ana Marcela Gómez Lopez.

Coordinador componente Programa ECO Entornos Educativos Compartidos

Javier Alejandro Castiblanco Ruiz.

Coordinadora componente Programa ECO Evaluación

Luisa Fernanda González Pineda.

Profesional gestión del conocimiento componente Programa ECO Evaluación

Omar Leonardo Neira Vargas.

ISBN: 978-958-5559-32-5

Esta publicación es producto del Convenio de Cooperación internacional 3113, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito - SED y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Tabla de contenido

Introducción	6
1. Aproximación conceptual y metodológica del Programa ECO	7
2. Objetivos del proceso de evaluación	13
3. Metodología del proceso de evaluación	15
4. Presentación de los diferentes hallazgos derivados del proceso de evaluación	23
Objetivo 1: Comprender la consolidación de redes de relaciones como método para fortalecer la relación escuela-territorio, mejorar los entornos educativos y aportar a la construcción de paz	24
Categoría 1.1. Construcción y consolidación de redes de relaciones	24
Subcategoría 1.1.1. Comprensión y expectativa inicial en torno a la construcción de redes de relaciones	26
Subcategoría 1.1.2. Proceso para la conformación y consolidación de redes de relaciones en el marco del Programa ECO	28
Subcategoría 1.1.3. Incidencia de las redes de relaciones en la construcción de confianza y comunidad y en la generación de procesos de transformación social	31
Objetivo 2: Reconocer logros y dificultades en los procesos operativos, de gestión y administración de recursos de los procesos pedagógicos	36
Categoría 2.1. Formulación de los procesos pedagógicos	37
Subcategoría 2.1.1. Actores que participan de la formulación de las propuestas pedagógicas	37
Subcategoría 2.1.2. Concertación entre los actores para la toma de decisiones	39
Subcategoría 2.1.3. Coherencia y pertinencia de las propuestas pedagógicas	42
Categoría 2.2. Implementación de la propuesta pedagógica	49
Subcategoría 2.2.1. Proceso administrativo para la compra y entrega de bienes y servicios	49
Subcategoría 2.2.2. Desarrollo de los planes de acción de las propuestas pedagógicas y del proceso de formación en construcción de paz	53
Objetivo 3: Establecer criterios básicos para la sostenibilidad de los procesos a partir de las buenas prácticas identificadas	66
Categoría 3.1. Lecciones aprendidas	67
Subcategoría 3.1.1. Hitos y buenas prácticas identificadas	67
Subcategoría 3.1.2. Tensiones emergentes	73
Subcategoría 3.1.3. Recomendaciones y conclusiones para sostener en el tiempo las redes de relaciones	75
5. Bibliografía	78

Índice de gráficos

Gráfico 1. Encuesta-Consolidación red de trabajo entre los colegios y los actores comunitarios	33
Gráfico 2. Encuesta-Incidencia en el mejoramiento de las relaciones entre la comunidad educativa y actores comunitarios	36
Gráfico 3. Categorías temáticas - Colegios Abiertos a la Comunidad	47
Gráfico 4. Categorías temáticas - Entornos Educativos Compartidos	48
Gráfico 5. Encuesta - Papel de los bienes y servicios en la implementación de las propuestas pedagógicas	50
Gráfico 6. Encuesta - Acompañamiento pedagógico y técnico	55
Gráfico 7. Factores que facilitaron el proceso de formación en liderazgo para la construcción de paz	56
Gráfico 8. Encuesta - Comunicación entre actores educativos y actores comunitarios	58
Gráfico 9. Encuesta - Capacidades ciudadanas fortalecidas	64
Gráfico 10. Encuesta - Aporte del proceso de formación a la construcción de paz	65
Gráfico 11. Encuesta - Contribución de los talleres dinámicos a la formación de líderes constructores de paz	66
Gráfico 12. Encuesta - Construcción de redes como el mecanismo idóneo para generar procesos de transformación social	68
Gráfico 13. Encuesta - Sostenibilidad del proceso	68
Gráfico 14. Encuesta - Sostenimiento del proceso de liderazgo para la construcción de paz	73

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Estructura del Programa ECO	8
Ilustración 2. Ruta Metodológica Colegios Abiertos a la Comunidad	9
Ilustración 3. Ruta Metodológica Entornos Educativos Compartidos	10
Ilustración 4. Proceso de formación en liderazgo para la construcción de paz	11
Ilustración 5. Perspectivas frente al abordaje de los entornos educativos	12
Ilustración 6. Actores vinculados en el proceso de evaluación	16
Ilustración 7. Etapas del diseño metodológico	17
Ilustración 8. Marco de Aprendizaje - Programa ECO	18
Ilustración 9. Fases de la codificación y análisis de la información	22
Ilustración 10. Marco de aprendizaje - Objetivo	24
Ilustración 11. Preguntas orientadoras - Comprensión y expectativa inicial en torno a la construcción de redes de relaciones	26
Ilustración 12. Razones alrededor de actuar en red	27

Ilustración 13. Preguntas orientadoras - Proceso para la conformación y consolidación de redes de relaciones	29
Ilustración 14. Preguntas orientadoras- Incidencia de las redes de relaciones	31
Ilustración 15. Ideas alrededor del papel de la escuela en la construcción de redes de relaciones en clave de paz	34
Ilustración 16. Marco de Aprendizaje - Objetivo 2	36
Ilustración 17. Actores que participan en la formulación de las propuestas pedagógicas	37
Ilustración 18. Nube de características de los facilitadores que acompañaron los procesos pedagógicos	38
Ilustración 19. Preguntas orientadoras - Concertación para la toma de decisiones	39
Ilustración 20. Preguntas orientadoras - pertinencia y coherencia de las propuestas pedagógicas	43
Ilustración 21. Problemáticas priorizadas - Entornos Educativos Compartidos	45
Ilustración 22. Preguntas orientadoras - Proceso administrativo para la compra y entrega de bienes y servicios	50
Ilustración 23. Ideas alrededor de la adquisición de bienes y servicios	51
Ilustración 24. Ideas alrededor de la adquisición de bienes y servicios	52
Ilustración 25. Preguntas orientadoras - Implementación de los procesos pedagógicos	54
Ilustración 26. Ideas alrededor del papel de las entidades en la implementación de las propuestas pedagógicas	55
Ilustración 27. Nube de palabras asociadas a los factores territoriales que facilitan la implementación de las propuestas pedagógicas	59
Ilustración 28. Nube de palabras asociadas a los factores territoriales que dificultan la implementación de las propuestas pedagógicas	59
Ilustración 29. Marco de Aprendizaje - Objetivo 3	66
Ilustración 30. Preguntas orientadoras alrededor de las lecciones aprendidas	67
Ilustración 31. Tensiones emergentes	74

Índice de tablas

Tabla 1. Métodos, propósitos y actores vinculados en el trabajo de campo	19
Tabla 2. Número de colegios vinculados en el Programa ECO por localidad	20
Tabla 3. Balance aplicación de instrumentos	21

Introducción

Tradicionalmente, los entornos educativos se han abordado desde un enfoque reactivo y de control para atender las problemáticas y factores de riesgo que afectan a las instituciones educativas y sus entornos. Este enfoque ha llevado a una frágil relación de la escuela con el territorio, marcada por la desconfianza, el individualismo y la indiferencia y ha limitado el papel de las instituciones educativas como espectadores y receptoras del acompañamiento interinstitucional.

Este panorama llevó a indagar procesos innovadores en el tratamiento de los entornos educativos, apelando a apuestas pedagógicas en red que articulen la triada escuela-comunidad e institucionalidad, como método capaz de transformar realidades, fomentar la prevención y generar soluciones corresponsables y sostenibles en el tiempo.

En este orden de ideas, la Secretaría de Educación del Distrito, en concordancia con el Plan Distrital de Desarrollo “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, en el que establece en su propósito 3 “inspirar confianza y legitimidad para vivir sin miedo y ser epicentro de cultura ciudadana, paz y reconciliación, formuló desde la Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado (DRSEP) el Proyecto de Inversión 7746 - Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables (ECO), con el objetivo de conformar entornos educativos de confianza y protección a través de la consolidación de redes de comunidades educativas orientadas a liderar procesos de transformación para el mejoramiento de los entornos educativos, el fortalecimiento de la relación escuela-territorio y la construcción de paz (SED, 2021).

Al ser una apuesta innovadora en el tratamiento pedagógico y preventivo de los entornos educativos, resulta pertinente valorar el abordaje conceptual, metodológico y operativo, reconstruir los procesos y adelantar un análisis crítico, en aras de reconocer los avances, logros, lecciones aprendidas, recomendaciones y acciones de mejora para cualificar la experiencia pedagógica de trabajo en red.

Surge entonces la necesidad de adelantar un proceso de evaluación del Programa ECO, desde la perspectiva de la evaluación de desarrollo (Gamble 2008; Patton, 2010), la cual comprende la naturaleza innovadora, creativa y dinámica al estar en marcha su implementación.

Para avanzar en dicho propósito, la Secretaría de Educación del Distrito-SED suscribió el Convenio de Cooperación Internacional N° 3113-2022, con la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI para “aunar esfuerzos técnicos, operativos, administrativos y financieros, con el fin de continuar con el desarrollo de las fases de las estrategias implementadas en el marco del Programa de Entornos Educativos Protectores y Confiables (ECO) ejecutado en vigencia 2021-2022 y sus nuevos alcances, así como de la sistematización de procesos pedagógicos derivados de la construcción del Ecosistema de Paz y Reconciliación del Distrito Capital”. Fue así como en virtud de uno de sus componentes, se estableció el desarrollo de la evaluación del Programa (ECO), con el fin de validar en términos conceptuales, metodológicos y operativos la puesta en marcha del programa y abordar las posibilidades de sostenibilidad de esta apuesta pedagógica.

En este orden de ideas, el presente documento consolida los resultados de la evaluación del Programa ECO, partiendo de una breve contextualización del abordaje conceptual, metodológico y operativo que estructura esta apuesta pedagógica. En segundo lugar, se relacionan los objetivos del proceso de evaluación, seguido por el desarrollo de las etapas del diseño metodológico que orientaron la valoración del programa y finalmente se presentan los principales hallazgos organizados en tres grandes líneas: i. valoración del enfoque y método planteado por el Programa ECO a la luz de la construcción de redes de relaciones; ii. valoración de los procesos operativos y de gestión que acompañaron la formulación e implementación de las propuestas pedagógicas y los procesos de formación en construcción de paz y iii. reconocimiento de buenas prácticas, tensiones emergentes y recomendaciones para establecer criterios de sostenibilidad.



1 Aproximación conceptual y metodológica del Programa ECO

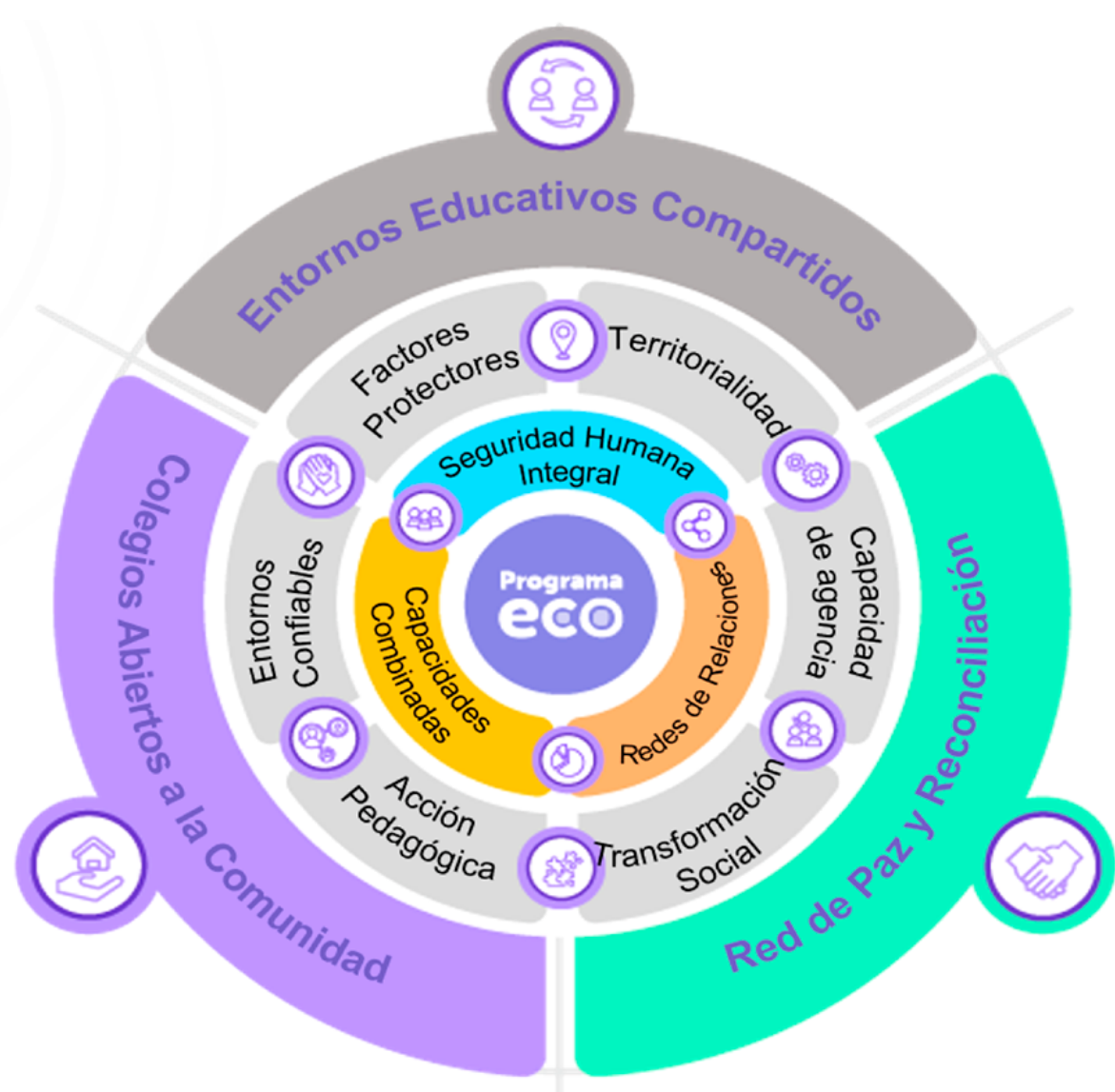
El Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables (ECO) es una apuesta de la Secretaría de Educación del Distrito para reconstruir la relación escuela-territorio, fomentar procesos de transformación para el mejoramiento de los entornos educativos y aportar a la construcción de paz.

Al interior del programa convergen referentes conceptuales, pilares y componentes que le dan sentido y significado a esta apuesta pedagógica. El programa hizo una reinterpretación de la metáfora de la telaraña acuñada por el profesor John Paul Lederach (2007),

en la medida que permite representar gráficamente la configuración de las redes de relaciones como un método orientado a movilizar el cambio social.

El siguiente diagrama ilustra la estructura del Programa ECO, la cual interrelaciona el enfoque y los referentes conceptuales, con los pilares o principios que sustentan el abordaje territorial mediante la puesta en marcha de tres estrategias o componentes de intervención que se dinamizan a través de la construcción de redes como el método para el cambio social (SED, 2021).

Ilustración 1. Estructura del Programa ECO



Fuente: Elaboración SED – DRSEP, 2021

Nivel central - Núcleo conceptual: en el centro de la telaraña se encuentran los conceptos teóricos que fundamentan y orientan el proceso para la consolidación de redes de relaciones, estos conceptos son seguridad humana integral, capacidades combinadas y redes de relaciones para el cambio social constructivo.

Nivel intermedio – Pilares: en el nivel intermedio de la telaraña se encuentran los pilares, una serie de atributos esenciales que son los responsables de alinear, hilar el nivel central (conceptos) con el nivel externo (estrategias) y aterrizar las propuestas pedagógicas en términos metodológicos, pedagógicos y operativos. Los pilares que representan al programa son: entornos confiables, factores protectores, territorialidad, capacidad de agencia, transformación social y acción pedagógica.

Nivel externo – Componentes: en el nivel externo de la telaraña se encuentran las estrategias o componentes que operacionalizan, materializan y consolidan el Programa ECO. Este nivel se caracteriza porque las conexiones se fortalecen y consolidan las redes de relaciones. Los componentes que configu-

ran este nivel son los Colegios Abiertos a la Comunidad, los Entornos Educativos Compartidos y la Red de Paz y Reconciliación.

Con el propósito de describir los 3 componentes que materializan la apuesta pedagógica del programa, a continuación se precisan sus objetivos, características, rutas metodológicas y logros.

Componente Colegios Abiertos a la Comunidad: a través de este componente, i. los colegios adelantan propuestas pedagógicas comunitarias que ayudan a transformar la realidad de su territorio; ii. fortalecen las capacidades de autogestión de la comunidad educativa con proyectos sostenibles donde la IED se convierte en epicentro del accionar pedagógico y iii. contribuye al fortalecimiento y orientación de estrategias de relacionamiento de la IED con su comunidad cercana (vecinal, otros colegios, liderazgos comunitarios, organizaciones, etc.) desde la lógica de trabajo en red.

La ruta metodológica que orienta el desarrollo de las fases del componente, se ilustra en el siguiente esquema:

Ilustración 2. Ruta Metodológica Colegios Abiertos a la Comunidad



Ha sido significativo el avance de este componente con la apertura de 106 Colegios Abiertos a la Comunidad en las 20 localidades de la ciudad, quienes formularon e implementaron propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la relación escuela – territorio. Las propuestas pedagógicas de apertura han versado en torno a 5 ejes temáticos que evidencian las potencialidades de los colegios y sus territorios: gestión ambiental y prácticas sostenibles; relaciones armónicas escuela-territorio y construcción de paz; formación e integración de aprendizajes a nivel comunitario; memoria e identidad y empoderamiento e inclusión social y género.

Componente Entornos Educativos Compartidos: un Entorno Educativo Compartido (EECO) es el espacio geográfico y social compartido por dos o más comunidades educativas (oficiales, privadas, jardines, educación superior o ETDH), con condiciones, factores de riesgo y potencialidades en común, en torno al cual se promueve la reflexión, la acción pedagógica colectiva y el trabajo en red.

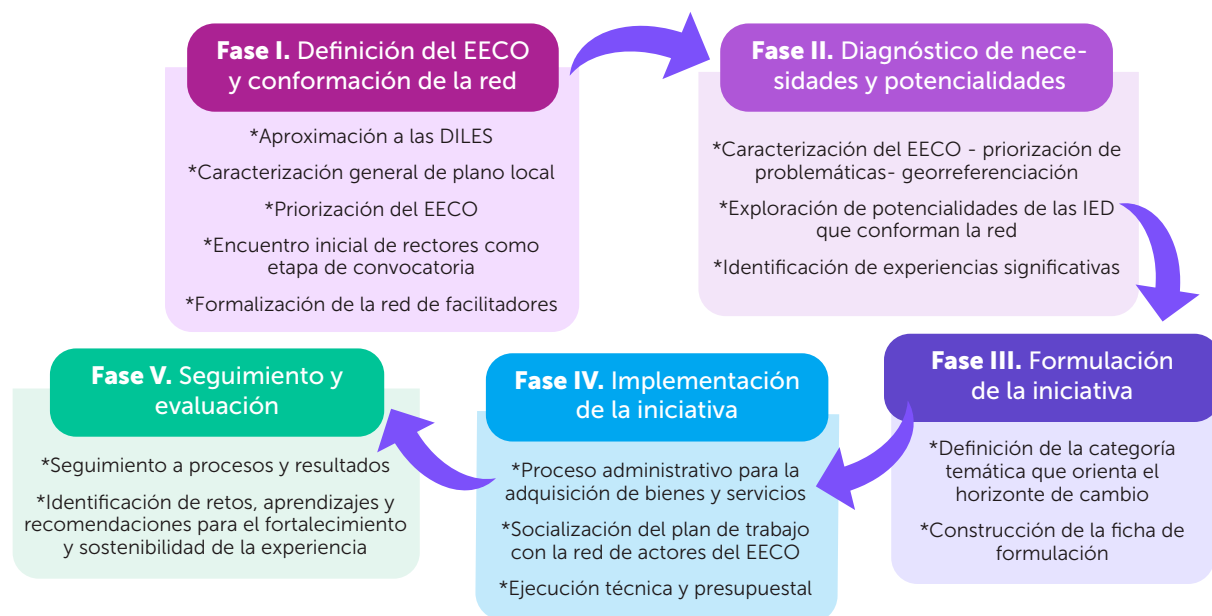
A través de este componente, i. se promueve el trabajo en red para que los colegios, los jardines y los centros de educación superior que sean cercanos geográficamente, desarrollen conjuntamente acciones pedagógicas y comunitarias que contri-

buyan a la transformación social de su territorio; ii. se fortalecen los procesos de cuidado, resignificación y apropiación del territorio y iii. desde esta mirada amplia, no solo se identifican factores de riesgo que afectan a las comunidades educativas y vecinales, sino también sus capacidades y potencialidades que permiten desarrollar estrategias de manera corresponsable para contribuir en la construcción de tejido social y en el abordaje preventivo de las situaciones que inciden en la relación escuela – territorio.

Desde el programa se han conformado 70 Entornos Educativos Compartidos que de manera articulada y colaborativa con las comunidades vecinales han formulado e implementado iniciativas pedagógicas alrededor de diferentes temáticas para el mejoramiento de los entornos asociadas a la prevención de violencias y promoción de la cultura de paz; prevención de consumo de SPA; gestión ambiental y apropiación de los entornos educativos, fortalecimiento de relaciones armónicas entre la escuela y la comunidad vecinal, reconstrucción de memoria histórica e identidad del territorio, entre otras.

La ruta metodológica que orienta el desarrollo de las fases del componente, se ilustra en el siguiente esquema:

Ilustración 3. Ruta Metodológica Entornos Educativos Compartidos

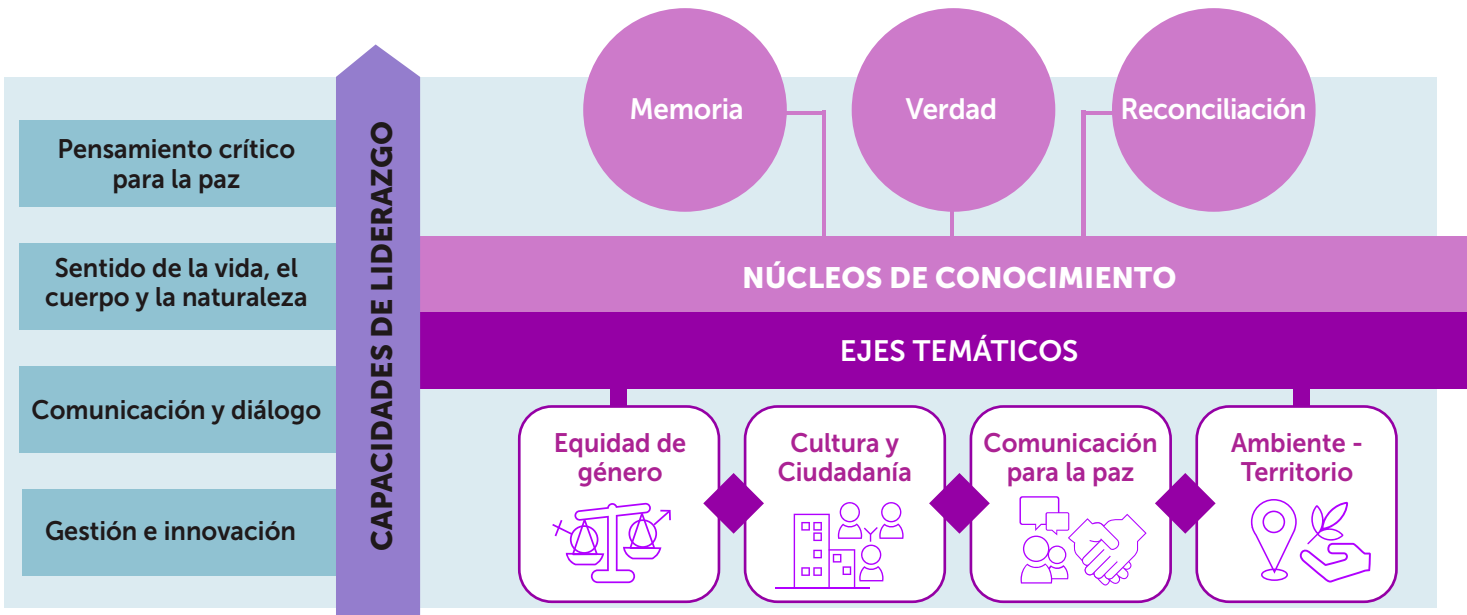


Fuente: Elaboración SED – DRSEP, 2021

Componente Red de Paz y Reconciliación: la construcción de la Red de Paz y Reconciliación parte de un proceso de formación dirigido a estudiantes líderes constructores de paz, en temáticas asociadas a los núcleos

de conocimiento que versan alrededor de la memoria, la verdad y la reconciliación, como una experiencia significativa que suma a la consolidación de relaciones armónicas entre la escuela y el territorio.

Ilustración 4. Proceso de formación en liderazgo para la construcción de paz



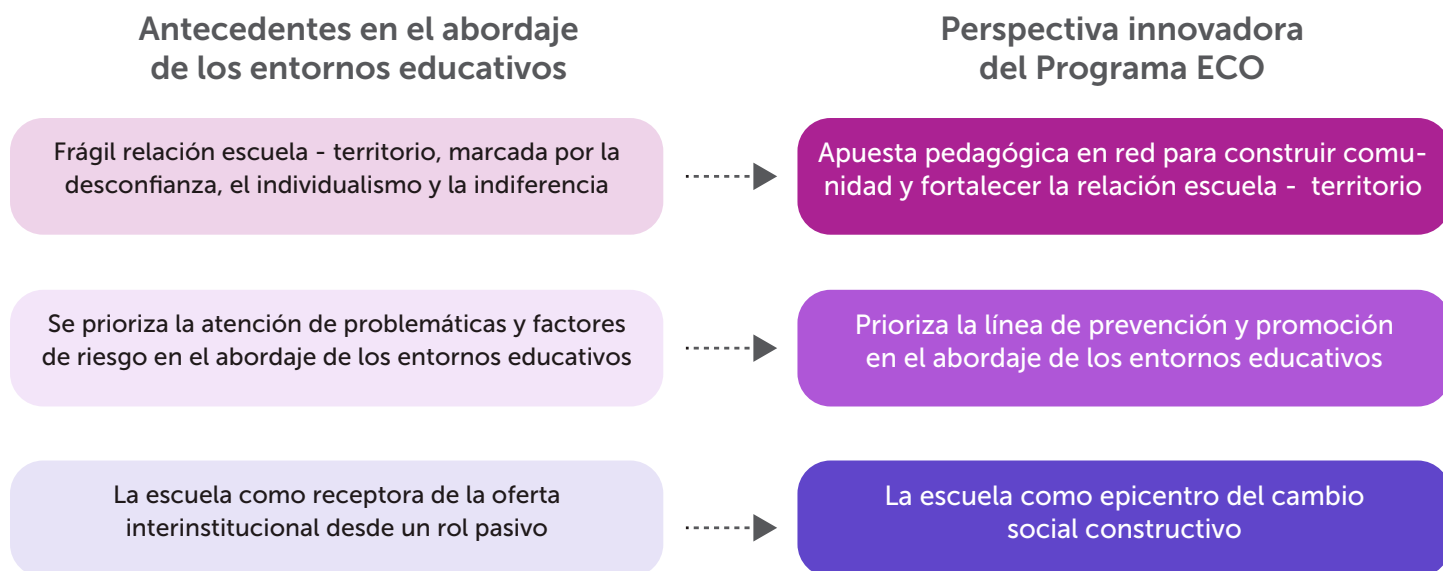
Fuente: Elaboración SED – DRSEP, 2022

Desde la Red de Paz y Reconciliación se han formado más de 2.900 estudiantes líderes constructores de paz en 20 localidades de Bogotá, quienes abanderan procesos de cambio en sus comunidades.

Con la implementación conceptual, metodológica y operativa del Programa ECO se ha posicionado una

nueva forma de abordar los entornos educativos, que reivindica el abordaje preventivo y pedagógico y reconoce la corresponsabilidad y capacidad de agencia de las comunidades educativas y vecinales como protagonistas para el cambio social. El siguiente diagrama ilustra el viraje que ha dado el Programa ECO en cuanto a la relación de la escuela con el territorio y frente a la manera de abordar los entornos educativos.

Ilustración 5. Perspectivas frente al abordaje de los entornos educativos



Fuente: Elaboración SED – DRSEP, 2022

Se evidencia entonces el tránsito hacia un enfoque preventivo y pedagógico, sostenido por una escuela que se reconoce como epicentro del cambio social constructivo y a partir de su capacidad de agencia, construye redes de relaciones con diversos actores del orden comunitario e institucional para fortalecer la relación de la escuela con el territorio, aportar al mejoramiento de los entornos educativos y a la construcción de paz.

Para cerrar este apartado, una vez presentados los elementos que le imprimen una identidad y un sello particular al Programa ECO, solo resta precisar que en el transcurso del documento de presentación de resultados de evaluación, cuando se mencionan las propuestas pedagógicas se hace referencia a las iniciativas formuladas e implementadas desde los componentes Colegios Abiertos a la Comunidad y Entornos Educativos Compartidos y cuando se aborda el proceso de formación, éste alude al componente de la Red de Paz y Reconciliación.



2 Objetivos del proceso de evaluación

Objetivo general:

- Valorar el abordaje metodológico y operativo del Programa ECO en sus tres componentes a la luz de la configuración de redes para fortalecer la relación escuela-territorio, mejorar los entornos educativos y consolidar el rol protagónico de la escuela como eje de transformación social y epicentro para la construcción de paz.

Objetivos específicos:

- Comprender la consolidación de redes de relaciones como método para fortalecer la relación escuela-territorio, mejorar los entornos educativos y aportar a la construcción de paz.
- Reconocer logros y dificultades en los procesos operativos, de gestión y administración de recursos.
- Establecer criterios básicos para la sostenibilidad y replicabilidad de los procesos a partir de las buenas prácticas identificadas.



3 Metodología del proceso de evaluación

Esta evaluación fue diseñada de acuerdo con la propuesta de evaluación de desarrollo de Patton (2010), la cual tiene su origen en la necesidad de apoyar el aprendizaje de programas y proyectos que se encuentran en curso, con un componente alto de innovación y que requieren de enfoques flexibles por contar con múltiples actores que colaboran y se interrelacionan en redes. (Dozois, E., Langlois, M., & Blanchet-Cohen, N, 2010).

En ese sentido, la evaluación de desarrollo apoya programas novedosos que continuamente se adaptan a los cambios impredecibles del contexto y a la vinculación de nuevos actores que dinamizan las redes de relaciones. Se fundamenta en la innovación como principio que impulsa el cambio originado desde los conceptos, las metodologías, la práctica, y en definitiva el tránsito de paradigmas. Es pertinente clarificar, que la innovación se diferencia de la lógica de mejoramiento porque promueve una reorganización sistémica desde una perspectiva de construcción de red (Patton, 2010).

En este orden de ideas, la evaluación de desarrollo tiene varias particularidades que la diferencian de los enfoques tradicionales de investigación. Un rasgo característico de la evaluación de desarrollo es el objetivo de proporcionar información en tiempo real para generar

aprendizajes que cimienten las bases para el desarrollo de propuestas innovadoras, por tanto, la atención está dada en el aprendizaje adaptativo, en lugar de la rendición de cuentas, el juicio y la fiscalización.

Otra diferencia se observa en el trabajo de campo porque se implementan métodos flexibles que evolucionan en la medida que se profundiza en la comprensión del programa evaluado. De este modo, más allá de una recopilación extensa de información y su posterior análisis, los investigadores identifican la dinámica del sistema y contribuyen a proponer estrategias de mejora y sostenibilidad (Dozois, E., et al, 2010; Patton, 2010).

Por último, la evaluación de desarrollo tiene en cuenta la comprensión de los diferentes actores que participan en los procesos. En este caso, se contó con la participación de actores estratégicos que han aportado a los procesos pedagógicos desde la visión técnica de la SED y desde el liderazgo y participación de las comunidades educativas y vecinales que han dinamizado la formulación e implementación de las propuestas pedagógicas. En este sentido, la ilustración 6 presenta los actores que hicieron parte del proceso de evaluación.



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

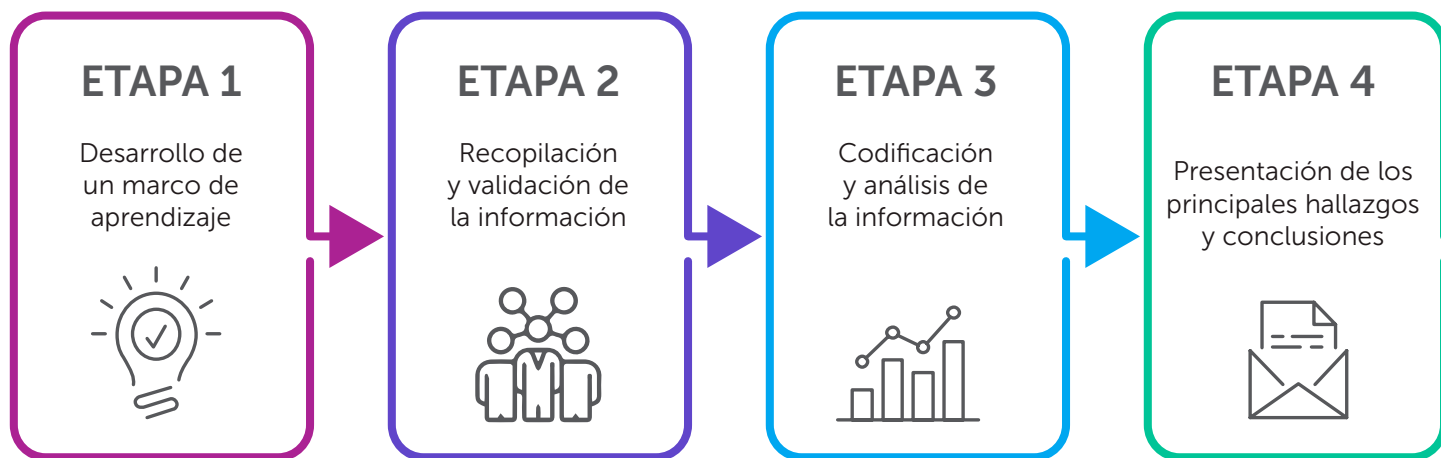
- **Facilitadores:** grupo motor que ha liderado la formulación e implementación de las propuestas pedagógicas en red y de los procesos de formación en construcción de paz. En su mayoría son integrantes de las comunidades educativas, no obstante; en algunos procesos de transformación se vincularon actores comunitarios e institucionales como artífices y protagonistas.
- **Actores participantes y/o beneficiados:** actores vinculados en las propuestas pedagógicas y en el proceso de formación en construcción de paz y fungen como participantes y/o beneficiados del orden educativo, comunitario e interinstitucional.
- **Líderes y dinamizadores ECO:** cada una de las 3 estrategias cuenta con un líder, un dinamizador y de manera transversal con un gestor del conocimiento, quienes orientan el abordaje conceptual, metodológico y operativo y en ese sentido trazan directrices para

el abordaje de los procesos pedagógicos a nivel territorial.

- **Gestores territoriales ECO:** el abordaje pedagógico a nivel territorial, es adelantado por gestores del Programa ECO, quienes apoyan y dinamizan las metas de las 3 estrategias, mediante el apoyo, en términos técnicos, pedagógico y operativos.

3.1 Diseño metodológico: la evaluación de desarrollo, no establece una única ruta para guiar su diseño e implementación, todo lo contrario, promueve la adaptación de diferentes métodos para alcanzar los objetivos planteados (Patton, 2010). No obstante, Dozois et al. (2011) proponen unas etapas para generar condiciones esenciales que contribuyen a cimentar bases alineadas y coherentes con el diseño metodológico y la posterior implementación de la evaluación. La siguiente figura presenta la adaptación de las etapas que guiaron el diseño metodológico conducente a la evaluación del Programa ECO:

Ilustración 7. Etapas del diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Etapas 1. Desarrollo de un marco de aprendizaje: para la evaluación del Programa ECO fue necesario construir un marco de aprendizaje para planear, estructurar y comprender los elementos objeto de valoración. Se tomaron como punto de partida los 3 objetivos

que orientan el proceso de evaluación y por cada uno se definieron categorías y subcategorías de análisis, consideradas clasificaciones que se utilizan para organizar los datos recopilados, tal como se representa en el siguiente esquema:

Ilustración 8. Marco de Aprendizaje – Programa ECO



El primer objetivo y sus correspondientes categorías y subcategorías de análisis se centran en valorar el enfoque y el método que orienta el abordaje pedagógico del Programa ECO. El segundo bloque, indaga sobre los procesos operativos y de gestión que subyacen a la formulación e implementación de las propuestas pedagógicas de apertura de los colegios a la comunidad y de mejoramiento de los entornos educativo; así como a los procesos de formación en liderazgo para la construcción de paz. Finalmente, el tercer objetivo y sus respectivas categorías y subcategorías de análisis consolidan las lecciones aprendidas, las tensiones que surgieron y las recomendaciones a tener en cuenta para promover la sostenibilidad de esta apuesta pedagógica.

Etapas 2. Recopilación y validación de la información: el Programa ECO está fundamentado en la consolidación de redes de relaciones, en ese sentido para el proceso de evaluación, fue fundamental la construcción de relaciones con los actores vinculados, por dos motivos principales. El primero se relaciona con el acceso

a la información ya que, al ser una propuesta dinámica, compleja e interconectada, el trabajo de campo fue un aspecto trascendental para el establecimiento de relaciones de confianza con los diferentes actores.

El segundo motivo estuvo relacionado con los lazos de confianza y credibilidad que se tejieron entre el equipo territorial del programa y los diferentes actores vinculados en los procesos pedagógicos. En la naturaleza de la evaluación de desarrollo se expresa la importancia de apoyar el aprendizaje en tiempo real por medio de la socialización de información y la generación de procesos de retroalimentación. En este sentido, al construir relaciones en las que se desarrolla la confianza y la credibilidad, se producen mejores oportunidades para observar la dinámica de las redes en sus múltiples escenarios y condiciones. En la siguiente tabla se presentan los métodos empleados durante el trabajo de campo, los propósitos de su implementación, los actores e información priorizada para la recopilación y validación de la información.

Tabla 1. Métodos, propósitos y actores vinculados en el trabajo de campo

Método	Propósitos	Actores e información priorizada
Análisis documental	○ Conocer los antecedentes, fundamentos teóricos y metodológicos del Programa ECO. ○ Identificar aprendizajes y desafíos experimentados en el marco de la formulación e implementación de las propuestas pedagógicas y del proceso de formación en construcción de paz. ○ Identificar núcleos temáticos y medios de abordaje que dinamizaron las propuestas pedagógicas.	○ Documento marco del Programa ECO. ○ Informes de gestión del Programa ECO. ○ Guías metodológicas de los tres componentes. ○ Fichas de formulación y matrices que sistematizan las propuestas pedagógicas. ○ Testimonios de facilitadores y de actores participantes del programa, consolidados por el área de comunicaciones en formato podcast, videos, boletines, crónicas y artículos informativos.
Mapeo de actores	○ Identificar los actores educativos, comunitarios e institucionales que participaron del trabajo de campo en el marco de la evaluación del Programa ECO. ○ Identificar experiencias significativas en el mejoramiento de los entornos educativos, en la apertura de colegios a la comunidad y en la construcción de paz a partir del proceso de formación.	○ Gestores territoriales. ○ Líderes y dinamizadores de los tres componentes. ○ Gestora del Conocimiento del Programa ECO.
Entrevistas semiestructuradas	○ Comprender las experiencias particulares en torno a la consolidación de redes de relaciones en el marco del Programa ECO.	○ Facilitadores de las comunidades educativas. ○ Actores comunitarios e institucionales. ○ Directores Locales de Educación - DILES.
Grupos focales	○ Reconocer las percepciones de los estudiantes respecto a la formación como líderes constructores de paz. ○ Comprender la incidencia de la propuesta de formación para la construcción de paz.	○ Estudiantes líderes constructores de paz en proceso de formación.
Encuestas	○ Ampliar la comprensión de la consolidación de redes como un enfoque que fortalece la relación de la escuela con el territorio, contribuye a mejorar los entornos educativos y aporta a la construcción de paz.	○ Facilitadores. ○ Beneficiarios y participantes del Programa ECO (comunidad educativa y actores comunitarios). ○ Estudiantes líderes constructores de paz, formados en el marco del componente de la Red de Paz y Reconciliación.
Cuestionarios	○ Profundizar en la manera como se operacionalizan los componentes del Programa ECO en términos metodológicos y técnicos.	○ Líderes y dinamizadores de los tres componentes. ○ Gestores territoriales. ○ Gestora del conocimiento del Programa ECO.

Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Por su parte, con el propósito de ubicar el número de experiencias pedagógicas que se desarrollan a nivel territorial, la siguiente tabla desagrega el número total de colegios vinculados por localidad en función de los 3

componentes. Esta información fue clave para la toma de decisiones al momento de definir el número de instrumentos a aplicar y para efectos de organizar el equipo destinado para desarrollar el trabajo de campo.

Tabla 2. Número de colegios vinculados en el Programa ECO por localidad

Localidad	Colegios Abiertos a la Comunidad	Entornos Educativos Compartidos		Red de Paz y Reconciliación
		EECO	Colegios	
Antonio Nariño	2	1	2	2
Barrios Unidos	3	2	4	1
Bosa	10	8	20	6
Candelaria	1	0	0	1
Chapinero	1	0	0	1
Ciudad Bolívar	10	7	19	5
Engativá	7	7	17	3
Fontibón	4	2	4	4
Kennedy	10	7	16	7
Los Mártires	3	2	11	3
Puente Aranda	6	2	6	3
Rafael Uribe Uribe	8	5	11	3
San Cristóbal	10	6	19	2
Santa Fe	2	2	4	1
Suba	7	5	12	5
Sumapaz	1	0	0	1
Teusaquillo	1	0	0	2
Tunjuelito	4	3	7	1
Usaquén	5	3	7	4
Usme	11	8	20	4
TOTAL	106	70	179	59

Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Para el desarrollo del trabajo de campo se tomó la decisión de priorizar la participación de las propuestas pedagógicas de los componentes de Colegios Abiertos a la Comunidad y Entornos Educativos Compartidos que se encontraban en fase de implementación y seguimiento, por tener un mayor acercamiento a la apuesta pedagógica, sin desconocer las propuestas sólidas que transitaban por la fase de formulación. De esta manera, fueron priorizadas 35 propuestas del componente de Colegios Abiertos a la Comunidad y 19 iniciativas pedagógicas de Entornos Educativos Compartidos.

Respecto a la Red de Paz y Reconciliación, participaron 26 instituciones educativas que estaban en la etapa final del proceso de formación en liderazgo para la construcción de paz. Es importante precisar que a la luz de los 3 componentes se aplicaron los instrumentos de recolección de información en las 20 localidades de la ciudad, para contar con un panorama general a nivel territorial.

Para precisar el balance general en la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se detallan las técnicas de investigación empleadas, los actores vinculados en el trabajo de campo y el número de instrumentos aplicados:

Tabla 3. Balance aplicación de instrumentos

Instrumento	Actores	Total
Entrevistas	- o Facilitadores que lideran los procesos de los 3 componentes del Programa ECO - o Directores Locales de Educación (DILES)	63
Grupos focales	o Estudiantes vinculados en el proceso de formación de la Red de Paz y Reconciliación	5
Cuestionarios	- o Líderes ECO - o Dinamizadores ECO - o Gestores territoriales - o Profesional Gestión del Conocimiento ECO	51
Encuestas	- o Facilitadores que lideran los procesos de los 3 componentes del Programa ECO - o Estudiantes de la Red de Paz y Reconciliación	682
	TOTAL	801

Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Es pertinente precisar que, además de los instrumentos aplicados en los 35 Colegios Abiertos a la Comunidad, en los 19 Entornos Educativos Compartidos y en los 26 colegios participantes en el proceso de formación de la Red de Paz y Reconciliación, se amplió el radio de análisis al tener en cuenta la información de otros colegios vinculados al Programa ECO, cuyas voces fueron registradas en los testimonios de facilitadores y de actores participantes del programa, consolidados por el área de comunicaciones en formato podcast, videos, boletines, crónicas y artículos informativos.

Consideraciones éticas: los riesgos de esta evaluación fueron mínimos o cercanos a cero para los actores participantes, ya que la información utilizada fue producto de las actividades cotidianas del Programa ECO y en ese sentido las actividades y escenarios habituales para el desarrollo de esta apuesta pedagógica no fueron alterados ni intervenidos por

parte de los actores vinculados. En relación con otras fuentes de información tales como mapeo, entrevistas y grupos focales, los riesgos de que las personas puedan ser identificadas y señaladas por sus opiniones, se minimizaron al asegurar la confidencialidad de la información, a la cual solo tuvo acceso el equipo de sistematización de la OEI y la coordinadora de la evaluación, quienes rigurosamente velaron por garantizar la anonimidad de las respuestas en los productos finales.

Todas las personas que participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria y su decisión fue respaldada con la firma del consentimiento informado. También se les hizo saber que podían dejar de participar en cualquier momento o retirar la información recolectada sobre ellos durante la evaluación, si así lo deseaban y su retiro no tendría ninguna consecuencia negativa en su relación con la SED o la OEI.

Etapla 3. Codificación y análisis de la información:

el análisis de la información tuvo como propósito plantear afirmaciones empíricas por medio de la inducción, la cual parte de identificar semejanzas, diferencias y relaciones entre los datos para llegar a enunciados e inferencias concluyentes. Para esto, la primera acción realizada fue transcribir los audios con la herramienta de Office 365 (entrevistas y grupos focales) y digitalizar las encuestas en los formularios de Google forms. Con esta información sistematizada, se organizaron carpetas en OneDrive bajo un orden predeterminado (componente, localidad, establecimiento educativo, audios, transcripciones, encuestas, consentimientos informados). Con el conjunto de

datos dispuestos como un todo, se procedió con un proceso de lectura línea a línea con el software Nvivo para generar códigos.

Para explicar en mayor detalle la estrategia metodológica del análisis de los datos, fueron seguidos los planteamientos del Método Comparativo Constante (MCC) (Glaser y Strauss, s, f), para la gestión de conocimiento a partir de un procedimiento sistémico, comparativo y analítico que permitió desarrollar las categorías y subcategorías planteadas previamente en el Marco de Aprendizaje. El Método Comparativo Constante (MCC) se desarrolló en cuatro fases que se describen a continuación:

Ilustración 9. Fases de la codificación y análisis de la información



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023. Adaptado de (Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015)

Etapla 4. Presentación de los principales hallazgos y recomendaciones: en el marco de esta etapa se presentan los resultados más relevantes y significativos de la evaluación, se relacionan los hallazgos con los objetivos trazados inicialmente y se presentan los datos clave, los patrones y matices identificados. Teniendo en cuenta la importancia que reviste esta fase, el siguiente capítulo desarrolla y profundiza este apartado.



4 **Presentación de los principales hallazgos derivados del proceso de evaluación**

El propósito de esta etapa es presentar los principales hallazgos del proceso de evaluación, organizados en función del marco de aprendizaje construido a partir de los 3 objetivos que orientan la valoración del programa. En este orden de ideas, por cada objetivo

se presenta una aproximación conceptual de las categorías de análisis propuestas, se relacionan las preguntas orientadoras contenidas en los instrumentos de recolección de información y las principales proposiciones, inferencias y resultados obtenidos.

Objetivo 1: Comprender la consolidación de redes de relaciones como método para fortalecer la relación escuela-territorio, mejorar los entornos educativos y aportar a la construcción de paz

Ilustración 10. Marco de aprendizaje - Objetivo 1.



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Categoría 1.1. Construcción y consolidación de redes de relaciones

Durante los últimos 70 años, el concepto de red desde un enfoque de relaciones humanas ha transitado en medio de diferentes académicos de las ciencias sociales. Barnes (1954) fue el primer antropólogo y etnógrafo que introdujo el enfoque de red social para nominar la multiplicidad de prácticas individuales y colectivas tras observar a una comunidad de pescadores en Noruega. Para definir red social, Barnes (1954) relató en su trabajo:

La imagen que tengo es de un conjunto de puntos algunos de los cuales están unidos por líneas. Los puntos de la imagen son personas o a veces grupos, y las líneas indican qué individuos interactúan mutuamente. Podemos pensar claro está, que el conjunto de la vida social genera una red de este tipo (Barnes, 1954, p.43).

Barnes enfocó su atención en estudiar las relaciones interpersonales y las redes sociales que se formaron en una comunidad y que a su vez conectaron a individuos y grupos a través de vínculos y diferentes formas de interacción. Esto, le permitió comprender la manera cómo aquellas interacciones moldearon la vida en la aldea y cómo contribuyeron a la construcción de una comunidad sólida y cohesionada.

De manera complementaria a la definición de red planteada por Barnes (1954), Sluzki (1996) propuso una clasificación para las redes de relaciones basada en el nivel de proximidad para el individuo, de esta manera, era posible encontrar relaciones primarias (vínculos familiares), relaciones secundarias (comunitarias) y relaciones institucionales (organizaciones de la sociedad tales como educación, salud o justicia). Autoras como Dabas y Najmanovich (2003) toman distancia de la perspectiva centrada en la definición y clasificación por considerarla limitada, también, al argumentar que el enfoque de red de relaciones no es estático, por el contrario, es vivo, dinámico, lugar en el que convergen prácticas individuales y sociales que promueven su desarrollo y expresión.

En línea con Dabas y Najmanovich (2003) y para centrar la atención en esta categoría que tiene como objetivo comprender la incidencia social a partir de la construcción de redes de relaciones, es importante retomar el trabajo de Lederach (2007;2016) en dos sentidos. En primer lugar, señala que la clave para el cambio social constructivo reside en aquello que crea tejidos sociales, relaciones y espacios reticulares. Es decir, la identificación y el reconocimiento de los actores adecuados en el lugar y con las conexiones apropiadas, configura el escenario propicio para gestar los procesos de cambio constructivo.

En segundo lugar, la construcción de redes de relaciones, implica la apertura de escenarios denominados por Lederach como diálogos improbables, los cuales se refieren a encuentros entre actores de diferentes contextos que tienen visiones y perspectivas divergentes. (Lederach, s.f). Estas conversaciones destacan las divisiones y brechas profundas que se han desarrollado a lo largo del tiempo y presentan desafíos para establecer acuerdos y generar acciones transformadoras, aunque también representan una oportunidad para la mediación y la construcción fortalecida de redes en comunidades que buscan su transformación en un escenario social específico.

En ese sentido, estas conversaciones son vistas como espacios para abordar diferencias y conflictos, buscar soluciones colaborativas que beneficien tanto al individuo como al colectivo, superar las barreras y divisiones existentes, todo esto para fomentar la participación colectiva, la negociación y el compromiso con el bienestar de todos los involucrados.

Tomando como referencia estos abordajes conceptuales, el Programa ECO concibe la red de relaciones como “una forma de organización de intercambio entre integrantes de un colectivo (institución educativa, familia, organizaciones sociales, instituciones locales, entre otros) que posibilita la acción colectiva, la potenciación de recursos y la implementación de alternativas novedosas para la transformación de realidades. Al ser un sistema de vínculos entre nodos orientados hacia el intercambio social y la transformación de realidades comunes, está integrado por componentes básicos: nodos, vínculos, sistema de vínculos e intercambio” (SED, 2021).

Nodos: son los núcleos que conforman la red entre los cuales se establecen los vínculos. Los nodos son personas, actores sociales, grupos u organizaciones. En este caso, se refiere a los actores educativos, institucionales y comunitarios, que convergen alrededor de un objetivo común expresado en el mejoramiento de los entornos educativos y el fortalecimiento de la relación escuela-territorio, a partir de mecanismos de diálogo, cooperación y agencia.

El Programa ECO, establece la participación, el empoderamiento y la capacidad de agencia de actores educativos, comunitarios e institucionales que se suman como facilitadores estratégicos en los procesos de transformación social.

- **Actores educativos:** está constituido por actores de la institución educativa, con roles de liderazgo y capacidad de agencia. Además del liderazgo de las directivas de las instituciones educativas frente a la formulación e implementación de las propuestas pedagógicas y de los procesos de formación en construcción de paz, es pertinente reconocer el protagonismo de diferentes integrantes de las comunidades educativas que han participado activamente, ya sea como facilitadores de los procesos o beneficiarios. Se destaca el liderazgo de los estudiantes, docentes, orientadores, personal administrativo, personal de servicios generales, egresados y familias.
- **Actores comunales y comunitarios:** son el conjunto de actores presentes en el territorio que gracias a la relación de vecindad e identidad con su territorio asumen acciones de agenciamiento para fortalecer la relación de la escuela con el territorio y generar procesos locales de construcción de paz. En el marco de las experiencias pedagógicas, se han estrechado vínculos con líderes de la comunidad, juntas de acción comunal, colectivos ambientales, artísticos-culturales, “juntanzas” y agrupaciones de mujeres, comunidad adulta mayor, comunidades indígenas, agrupaciones de mercados campesinos, comerciantes, asociaciones de reciclaje, entre otros.

- **Actores institucionales:** los actores institucionales se convierten en aliados para fortalecer la implementación de las propuestas pedagógicas, al entender que la responsabilidad compartida se traduce en la gestión interinstitucional con competencias claras, de acuerdo con la misionalidad de cada sector. De ahí que, se integren a los procesos pedagógicos, liderados por la SED, intervenciones de tipo físico, asociadas a la atención a condiciones de infraestructura, movilidad, medio ambiente y saneamiento de los entornos; intervenciones de cultura ciudadana, relacionadas con procesos que suman a la sensibilización y fortalecimiento de buenas prácticas para el cuidado de los entornos educativos y la construcción de paz desde diversas dimensiones.

Sistema de vínculos e intercambio: lo central en la red es el conjunto de vínculos entre los nodos. Esto significa que más allá de centrar la atención en las características de cada uno de los nodos o actores que conforman la red, es fundamental reconocer las características de las relaciones que se establecen entre ellos (vínculos). La naturaleza de los vínculos debe priorizar relaciones de tipo cooperativo y no competitivo, para que la red sea operativa.

En la relación entre nodos se produce un intercambio recíproco, el cual puede darse en torno a un interés común determinado. Por consiguiente, se articulan e intercambian recursos y potencialidades alrededor de puntos de anclaje que abarcan procesos de construc-

ción de paz, memoria e identidad, gestión ambiental, apropiación del territorio, empoderamiento, inclusión social y género, entre otros, todos ellos orientados al objetivo común de mejorar los entornos educativos y fortalecer la relación escuela-territorio.

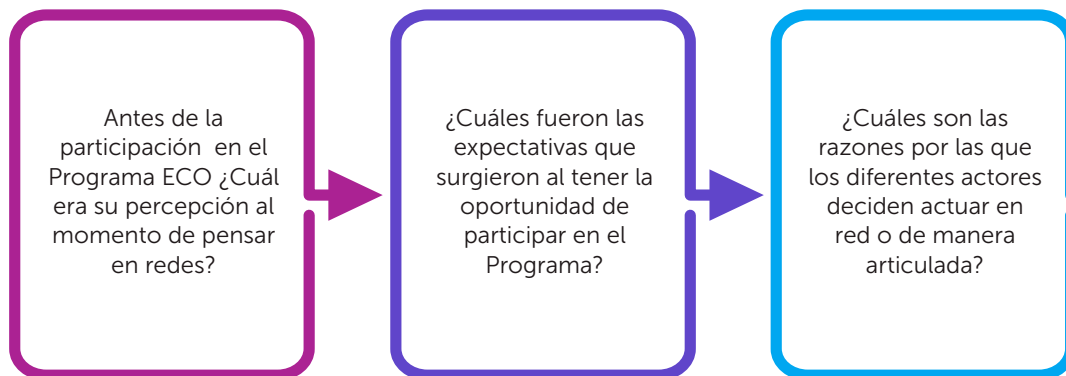
Para comprender esta categoría a profundidad, se plantearon 3 subcategorías de análisis que buscan abordar las percepciones que tienen los actores en torno a la construcción de redes de relaciones, comprender la manera como estas redes se han consolidado y fortalecido en el marco del programa y visibilizar su incidencia en el mejoramiento de los entornos educativos, en el fortalecimiento de la relación escuela-territorio y en la construcción de paz.

Subcategoría 1.1.1 Comprensión y expectativa inicial en torno a la construcción de redes de relaciones

En virtud de esta subcategoría se pretende vislumbrar la percepción inicial de los actores vinculados frente a la construcción de redes de relaciones, al poner de manifiesto las razones por las cuales los diferentes actores deciden actuar en red en consonancia con las expectativas que surgieron al momento de vincularse con el Programa ECO.

Para facilitar la recolección de información que da cuenta de cada subcategoría, se construyeron preguntas orientadoras que fueron aplicadas en los instrumentos de recolección de información.

Ilustración 11. Preguntas orientadoras – Comprensión y expectativa inicial en torno a la construcción de redes de relaciones



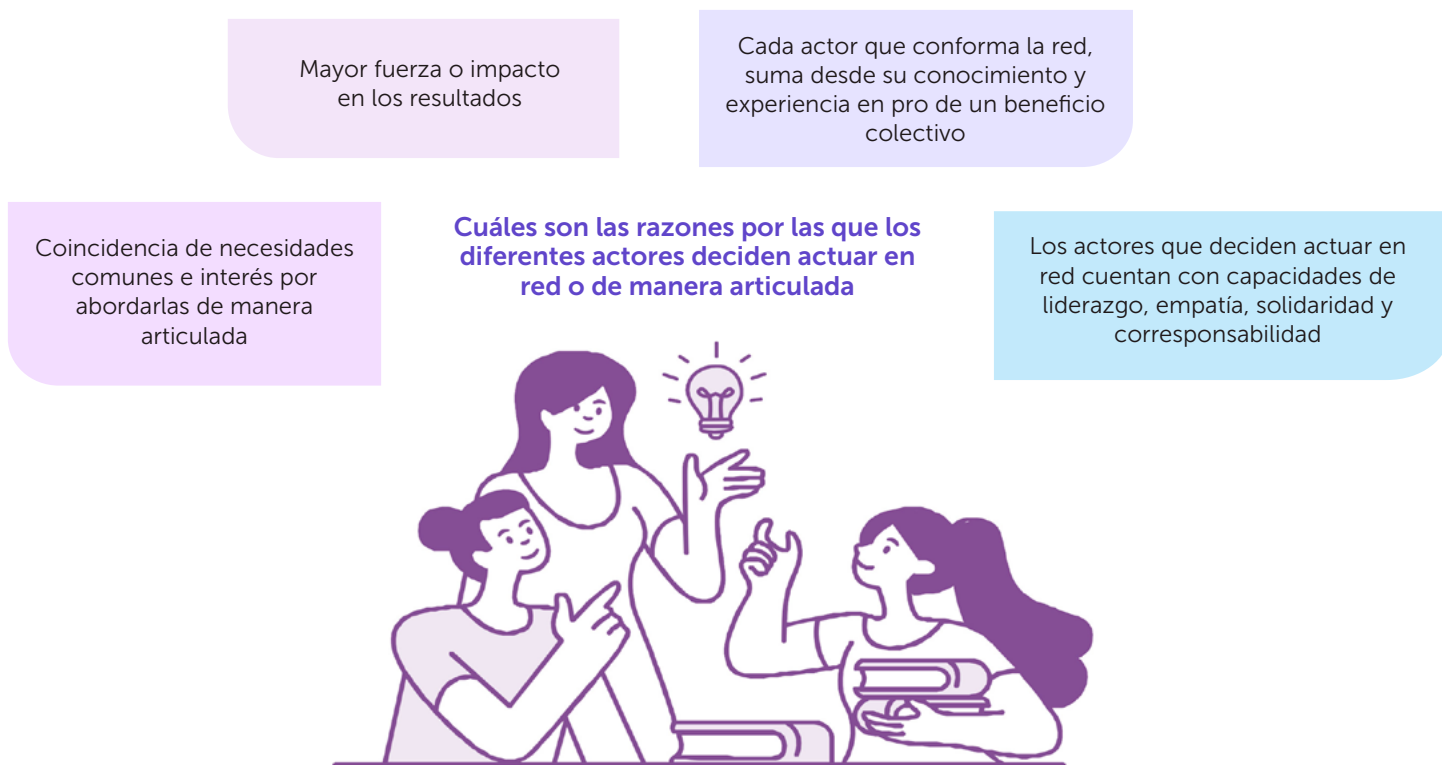
Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la codificación y análisis de las respuestas obtenidas, en clave de las comprensiones y expectativas iniciales de los actores alrededor de la construcción de redes de relaciones.

Las comunidades educativas y vecinales que se organizan bajo el enfoque de redes de relaciones cuentan con características y atributos que facilitan el trabajo colaborativo

Los líderes, dinamizadores, gestores territoriales y facilitadores destacaron algunas razones que conducen a los diferentes actores a actuar de manera colaborativa:

Ilustración 12. Razones alrededor de actuar en red



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

En línea con lo anterior, las palabras de la facilitadora de un Colegio Abierto a la Comunidad, evidencia una mayor resonancia e impacto al actuar en red, ya que como ella lo señala, *“cada uno tiene una idea, un proyecto, pero cada quien si lo trabaja solo son islas y así no tiene fuerza, pero si yo logro articularme con otros proyectos eso va a generar unas sinergias y, efectivamente, es lo que necesitamos, porque solos no podemos (...), para mí una red es un tejido social y eso es lo que necesitamos”*. (Fuente: SED, cápsula radial N° 3. Redes de Relaciones, 2022)

Por su parte, un docente de ciencias y matemáticas que ejerce el rol de facilitador en un Colegio Abierto a la Comunidad coincide en afirmar:

Si queremos que trascienda cualquier idea que nazca en el colegio, es vital incluir a la comunidad que la rodea. Por eso cuando llegó ECO, esta iniciativa cobró un valor distinto, porque antes nuestro alcance era interno y lo que pudieran replicar los estudiantes en sus casas, pero ahora estamos trabajando con colectivos locales y vecinos que han potenciado nuestra idea y además, nos han enseñado una solución sustentable al manejo de residuos sólidos que no habíamos pensado

antes. (Fuente. SED: Conozca la ciencia comunitaria del colegio Las Américas y los vecinos del barrio Timiza de Kennedy, 2023)

La vocación e interés por el trabajo colaborativo fue una de las principales motivaciones y expectativas de los actores al momento de vincularse al Programa ECO

Varios actores decidieron participar en el Programa ECO porque encontraron un espacio propicio para la colaboración y el trabajo conjunto. La complejidad de las situaciones que se presentan en los entornos educativos requieren de un enfoque colaborativo que supere los abordajes desarticulados, sin mayor incidencia (Bedoya Mejía, Á. M., Moscoso Marín, L. B., & Rendón López, L. M., 2015).

Desde esta perspectiva, el programa se posicionó como una oportunidad para aprovechar las fortalezas y recursos individuales y potenciarlas mediante la generación de sinergias entre las comunidades educativas, vecinales y los actores interinstitucionales. Muestra de ello, se relacionan algunos testimonios de facilitadores recabados durante el trabajo de campo.

En primer momento se buscó que se hiciera la unión de tres colegios en donde pudiéramos identificar necesidades, intereses en común y de esa manera arrancar con un proyecto nuevo para la localidad (...) Entonces la expectativa inicial pues, fue, el unirnos, los colegios y luego tener ese acercamiento con la comunidad. (Entrevista facilitador docente Entornos Educativos Compartidos, 2023).

Desde el momento en que nos presentaron el programa, las expectativas fueron inmensas, primero, porque no habíamos manejado un proyecto, yo llevo en este colegio 17 años y yo no había manejado nada con el territorio, escasamente de pronto, el Jardín Botánico nos había enseñado cuál era el humedal, pero no habíamos tenido vinculación comunitaria. Entonces, tener vinculación con un colegio privado que nos queda aquí cerca, con otro que es oficial y con un entorno comunitario como es el conjunto residencial, nos hizo como hacer partícipes de que de verdad esta-

mos en un barrio, de que de verdad es un territorio de paz y que podemos compartir muchísimas cosas. (Entrevista facilitador docente Entornos Educativos Compartidos, 2023).

Conocer el contexto, conocer a las personas cercanas, los otros colegios y pues eso es algo como que alimenta toda la propuesta, esa era mi expectativa, que efectivamente pudiera tener lazos, vínculos con los otros protagonistas del contexto más cercano. (Entrevista facilitadora coordinadora, Entornos Educativos Compartidos, 2023).

Bien, inicialmente, sí, la expectativa fue generar unos ambientes protectores alrededor de las instituciones, identificar todas las problemáticas ambientales, de seguridad, pero también buscar aliados en las comunidades, buscar organizaciones que aporten al trabajo pedagógico que hacen las instituciones, porque de hecho, pues no somos entes aislados, sino que estamos dentro de los ambientes comunales, (...) la idea, también era reconocer todo el trabajo que se hace desde fuera de las instituciones y vincularlo a los trabajos internos que se desarrollan a lo largo de diferentes proyectos institucionales. (Entrevista facilitador docente Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023).

Es así como, bajo el planteamiento del trabajo articulado, los actores encontraron en el programa la posibilidad de plantear respuestas conjuntas, con mayor eco y resonancia. Este punto fue importante porque la motivación surgió por la generación de transformaciones reales y significativas, es decir, cuando las instituciones compartieron un propósito común y una visión de cambio, se instauró un ambiente propicio para la colaboración (Cuestionarios dirigidos a los Líderes y Dinamizadores -SED, 2023).

Subcategoría 1.1.2. Proceso para la conformación y consolidación de redes de relaciones en el marco del Programa ECO

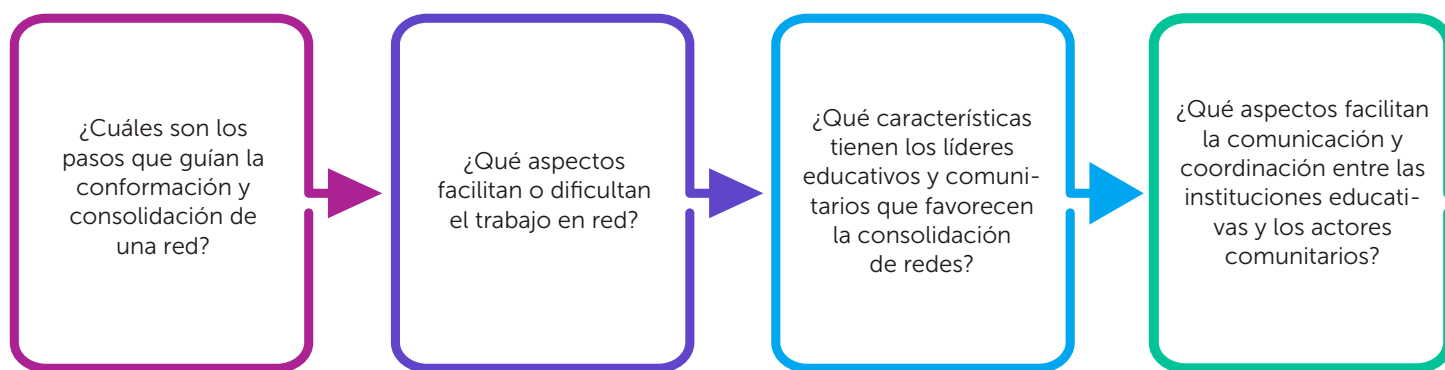
Esta subcategoría presenta la manera cómo los actores educativos, comunitarios e interinstitucionales configuraron redes de relaciones a partir de los pro-

cesos pedagógicos dinamizados desde el Programa ECO. Parte por identificar los principales pasos que guiaron la conformación y consolidación de las redes de relaciones, precisa las condiciones que favorecieron y dificultaron el trabajo en red, relaciona las características que ostentan los líderes educativos y comunitarios que apoyaron la consolidación de redes, es decir, se identificaron las condiciones y posturas

proclives a trabajar de manera colaborativa desde el método de redes de relaciones.

Las preguntas orientadoras que permitieron profundizar en esta subcategoría se presentan en la siguiente ilustración

Ilustración 13. Preguntas orientadoras – Proceso para la conformación y consolidación de redes de relaciones



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

La conformación y consolidación de redes de relaciones no es un proceso lineal, pero sí iterativo en el afianzamiento constante de vínculos con la comunidad

Respecto a los pasos que han orientado el proceso de conformación y consolidación de redes de relaciones en el marco del Programa ECO, no se evidencia la enunciación ordenada de etapas de manera escalonada y lineal, sino más bien, a partir de los aportes derivados de las entrevistas y cuestionarios aplicados, se relacionan una serie de acciones iterativas, que se repiten una y otra vez para generar confianza, cooperación y solidaridad entre los actores.

- Encuentros preliminares entre pares para revisar intereses, necesidades, oportunidades y potencialidades que permitan configurar el tipo de articulación.
- Establecer un propósito en común que congregue a los diferentes actores que se quieren sumar a la red.

- Mapeo de vínculos territoriales, en clave de descubrir la configuración social del entorno, los actores estratégicos y las dinámicas relacionales.
- Convocar a diversos actores educativos, comunitarios e interinstitucionales para nutrir y enriquecer la red con visiones heterogéneas, alternativas y en ocasiones divergentes.
- Desarrollar una reunión o conversación hito donde se formalice la disposición para trabajar conjuntamente.
- Delimitar temas, líneas de acción y puntos de encuentro que permitan configurar una red de trabajo.
- Establecer un plan de trabajo, con metas a corto, mediano y largo plazo.
- Ejecución de actividades preliminares que permitan poner a prueba la planeación y el nivel de solidez y organización que va tejiendo la red.
- Facilitar encuentros periódicos para generar confianza y avanzar en la planeación y puesta en marcha de las propuestas concertadas.

- Flexibilidad frente al ingreso de nuevos actores y capacidad de adaptación frente a entornos cambiantes, en continua transformación.
- Seguimiento permanente y constante sobre el trabajo en red, desde la identificación de acciones de mejora, debilidades y fortalezas de la articulación.

La postura de trabajo en red, visibiliza una serie de cualidades o atributos que comparten las comunidades educativas que se organizan en virtud de este enfoque

En principio es clave la disposición y voluntad de las comunidades educativas de trabajar de manera colaborativa con actores diversos del orden comunitario e interinstitucional. Para ello, la convicción de las directivas de las instituciones educativas frente a la pertinencia del trabajo en red y extensión de esta visión hacia todos los integrantes de las comunidades educativas, es un aspecto que moviliza esta postura pedagógica.

Otra cualidad se refleja en los procesos previos de articulación entre instituciones educativas y comunidades vecinales. Es decir, varios de los colegios que se vincularon al programa ECO ya contaban con relaciones de confianza y solidaridad con su entorno, lo cual facilitó las condiciones para afianzar aún más esta red de relaciones.

Ha sido un esfuerzo de varios años que se inicia con mi gestión como rector desde hace 7 años, entonces la idea era articular el colegio con las dinámicas de la comunidad...entonces empieza el reto de generar cambios, pero que esos cambios sean liderados por la comunidad. (Entrevista facilitador rector Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023)

Este tipo de colegios cuenta con una lectura progresista sobre la responsabilidad social que ostenta la escuela como epicentro movilizador y articulador en los territorios para aportar a la transformación de realidades. Por su parte, son conscientes que el trabajo en red implica concertar tiempos de encuentro, por lo cual,

tienen la habilidad e interés de unificar agendas con cierta periodicidad, mediante la definición de canales de comunicación abiertos y permanentes.

Características de los líderes educativos y comunitarios que favorecen la consolidación de redes de relaciones

Una vez presentados los atributos que comparten las comunidades educativas que se alinean bajo una postura tendiente al trabajo en red, es pertinente aterrizar el análisis en la comprensión de las características de los líderes educativos y comunitarios que favorecieron la consolidación de redes. Para ello, se consolidaron algunas cualidades que emergieron en el proceso de evaluación, entre las que se destacan:

- Tienen la capacidad de reconocer, tanto los factores de riesgo y las problemáticas que afectan los entornos educativos; así como las potencialidades, oportunidades y riquezas que brinda el colegio y el territorio.
- Cuentan con liderazgo y capacidad de agencia para movilizar acciones.
- Su capacidad de actuar al servicio de la comunidad, es reconocida y legitimada por la comunidad educativa, por los habitantes del barrio, por organizaciones sociales y por actores institucionales.
- Tienen sentido de pertenencia por la institución educativa y por el territorio que habitan y comparten.
- Expresan una actitud propositiva y creativa para aportar y sumar en los ejercicios de formulación e implementación de las propuestas pedagógicas.
- Mantienen una comunicación asertiva y respetuosa, lo que facilita la interlocución eficaz y concertación con diferentes actores.
- Inspiran confianza porque cumplen los acuerdos y son leales a la palabra.
- Son corresponsables, empáticos y sensibles al cambio social constructivo.
- Tienen vocación por la labor social y comunitaria.
- Son comprensivos y mediadores frente a posiciones contrarias y divergentes.

- Dedican tiempo y esfuerzo adicional a sus labores convencionales.
- Tienen alta capacidad de convicción frente a la consecución del objetivo común, actitud que irradia y moviliza a los demás actores.
- Tienen una actitud de apertura frente a proyectos de innovación social.
- Son capaces de ver en los otros sus potencialidades y las canalizan en beneficio de la red.
- Posibilitan el trabajo mancomunado y colaborativo con los demás, lo que implica neutralizar la competencia entre intereses antagónicos, canalizar las expectativas recíprocas y evitar jerarquías para favorecer la comunicación horizontal.
- Tienen una curiosidad innata por plantearse preguntas y buscar respuestas alrededor de la construcción de paz en su territorio.
- Conocen el territorio en su dimensión compleja, es decir no solo en términos geográficos, sino además en su trasfondo social, ambiental, económico y político.
- La ausencia de un interés genuino por trabajar de manera articulada.
- Entrada y salida constante de los actores que conforman la red, lo que significa una ausencia de liderazgos permanentes que movilicen el trabajo colaborativo.
- Saturación de proyectos institucionales sin conexión entre ellos.
- El interés en la adquisición de bienes por encima de la intervención social.
- Delegación de los facilitadores por parte de las directivas de las instituciones educativas, sin tener en consideración su voluntad e interés por hacer parte del proceso.
- Colegios cerrados, replegados sobre sí mismos que, por las condiciones de seguridad y convivencia en los entornos educativos, desconfían del actor externo y lo perciben desde una visión amenazante.

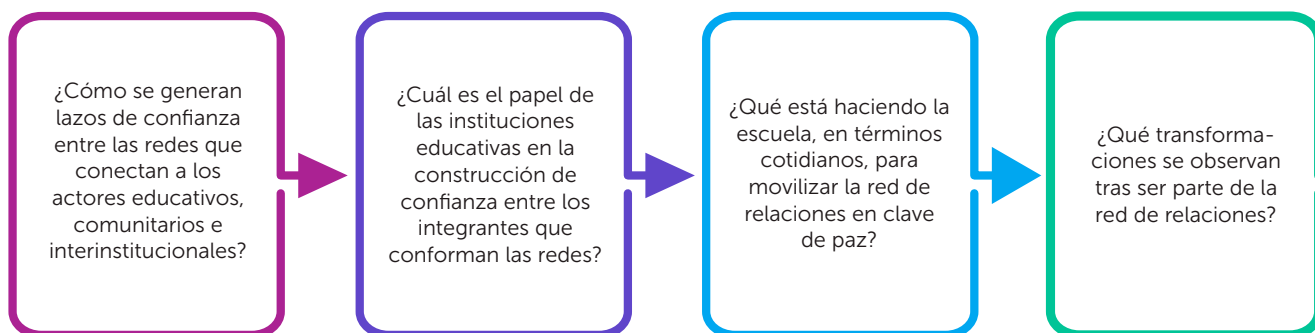
Desafíos y circunstancias que dificultaron el trabajo colaborativo en red

Si bien el trabajo en red genera mayor resonancia e impacto frente a los objetivos trazados de manera mancomunada, no se pueden desconocer los desafíos y circunstancias que dificultaron este tipo de abordaje, enunciados por los actores vinculados en el proceso de evaluación:

Subcategoría 1.1.3. Incidencia de las redes de relaciones en la construcción de confianza y comunidad y en la generación de procesos de transformación social

Esta subcategoría consolida la incidencia de este método en la construcción de confianza y comunidad, destacando el papel preponderante de la escuela en la movilización de procesos de transformación social. En sintonía con lo anterior, se plantearon algunas preguntas orientadoras relacionadas a continuación.

Ilustración 14. Preguntas orientadoras- Incidencia de las redes de relaciones



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Lazos de confianza entre los actores educativos, comunitarios e interinstitucionales que hacen parte de las redes de relaciones

Frente a la pregunta que indaga sobre las maneras de afianzar lazos de confianza entre los actores educativos, comunitarios e interinstitucionales que hacen parte de las redes de relaciones, salieron a colación varios acuerdos y puntos coincidentes.

En primer lugar, la confianza trae implícitos sentimientos de credibilidad, convicción y expectativa, frente a la consecución de un objetivo común. Un punto de partida que generó confianza se expresó en la claridad conceptual y metodológica que respalda el enfoque innovador del Programa ECO. Es decir, aunque se percibe como una apuesta que rompe el molde tradicional en el abordaje de los entornos educativos y tiene varias aristas que por momentos complejizan su comprensión, es claro que el programa cuenta con un soporte teórico y operativo que genera confianza frente a la pertinencia de sus objetivos y postulados.

Así mismo, los facilitadores señalan que, el hecho de compartir problemáticas y buscar soluciones conjuntas, ha permitido generar y/o fortalecer esos lazos de confianza y afianzar las relaciones, sentir que no están solos frente a situaciones y preocupaciones concretas, permite ver al otro como un aliado en la búsqueda de beneficios colectivos, tal como manifestó una facilitadora-rectora de un Colegio Abierto a la Comunidad:

Ha sido interesante ver cómo a pesar de las diferencias, tenemos unas visiones muy similares de lo que significa transformar a la comunidad, y desde ahí hemos encontrado la forma de articularnos. No es un camino sencillo, pero como sociedad estamos en un punto de quiebre donde en lugar de vernos como enemigos, debemos aunar esfuerzos para construir un nuevo tejido social que le permita a estas nuevas generaciones vivir en un país donde las diferencias se solucionen con diálogo y no con violencia. (Fuente. SED: Paideia, apuesta pedagógica alternativa que hizo de un colegio y un barrio de Bosa un territorio de puertas abiertas, 2023)

Otra manera de estrechar los lazos entre la comunidad educativa y vecinal se manifestó con la vinculación real de expresiones comunitarias organizadas, como las juntas de acción comunal, colectivos de diversa índole, fundaciones; así como liderazgos particulares que depositaron confianza en el proceso al sentirse parte activa de las redes de relaciones.

A su vez, se generó confianza cuando se abrieron las puertas físicas y relacionales de los colegios y de manera recíproca, cuando la comunidad y las instituciones pusieron a disposición la infraestructura y los equipamientos sociales (salones comunales, bibliotecas comunitarias, casas de la cultura, etc) para enriquecer los procesos pedagógicos. Las palabras de la presidenta de una Junta de Acción Comunal vinculada al Programa ECO, señalan:

Antes, nosotros sentíamos que el colegio era un sitio cerrado, pero con este proyecto sentimos que se están abriendo las puertas a toda la comunidad y eso significa que vamos a hacer interacciones y generar una cohesión entre la comunidad educativa y el barrio. (Fuente. SED: Paideia, apuesta pedagógica alternativa que hizo de un colegio y un barrio de Bosa un territorio de puertas abiertas, 2023)

Ya en términos operativos relacionados con los encuentros sostenidos durante las diferentes fases metodológicas, se asocia la generación de confianza con el cumplimiento de los compromisos pactados, donde el valor de la palabra cobra relevancia, el establecimiento de una comunicación respetuosa y asertiva entre los actores vinculados y el intercambio de experiencias y visiones, priorizando la escucha activa y el trato igualitario entre los actores participantes.

El papel preponderante de la escuela en la construcción de confianza y comunidad

Respecto al papel de las instituciones educativas en la construcción de confianza entre los miembros de una comunidad, la mayoría de los participantes del proceso de evaluación coinciden en afirmar el rol preponderante de las instituciones educativas en la consolidación de vínculos, destacando algunas afirmaciones de los gestores territoriales.

Cumplen una labor fundamental, pues han estado asentadas en los barrios durante mucho tiempo, han tenido impacto histórico en el devenir de los barrios a lo largo y ancho de la ciudad. Sin ellas, el acercamiento a las comunidades vecinales sería mucho más complejo, porque en muchas ocasiones funcionan como mediadoras entre las necesidades de la comunidad y la oferta institucional. La escuela goza de legitimidad social como institución que, dada su misionalidad en torno al aprendizaje y adquisición de saberes fundamentales para la vida, tiene en consecuencia, una valía pública frente al decir y quehacer de las comunidades. (Cuestionario gestores territoriales, 2023)

trevista facilitador docente Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023).

➤ **Vínculo con la comunidad:** varios de los establecimientos educativos, insertos en una comunidad específica, tienen un vínculo directo con las familias, y con otros actores vecinales, lo cual facilita la conexión y colaboración con los nodos de tipo comunitario al actuar como un puente entre la educación formal y las necesidades, intereses y recursos de la comunidad (Entrevista facilitador coordinadora Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023).

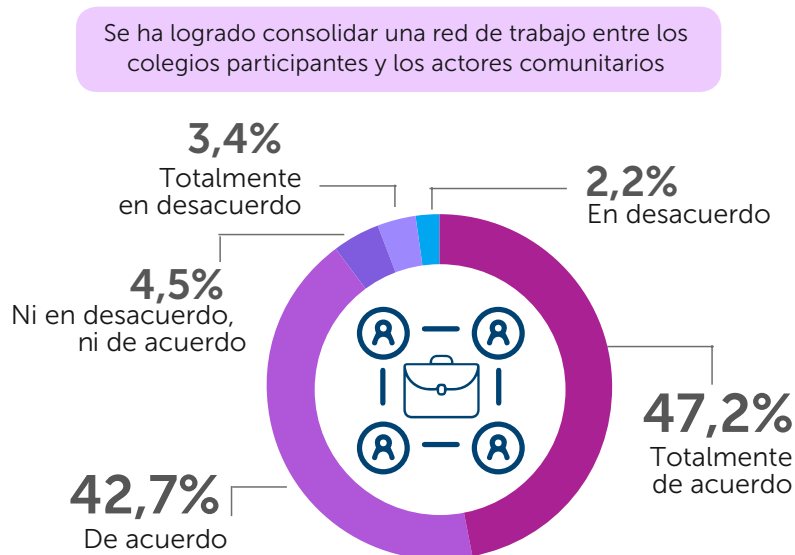
➤ **Relaciones cooperativas con un centro estratégico:** aunque muchos establecimientos educativos asumieron un rol central en la red de relaciones, es importante contemplar que esto no implicó jerarquías o relaciones de poder, en cambio, se promovieron interacciones cooperativas recurrentes entre los actores involucrados.

Lo anterior está correlacionado con que, en la mayoría de las redes de relaciones, las instituciones educativas se reconocen como epicentro o nodo central encargado de articular y coordinar los vínculos establecidos con los diversos actores del orden comunitario e interinstitucional, subrayando los siguientes aportes:

➤ **Coordinación y liderazgo:** varias de las instituciones educativas asumieron roles de convocatoria, comunicación directa y movilización para afianzar la conformación y consolidación de las redes de relaciones y estrechar los vínculos con organizaciones comunitarias, colectivos sociales e instituciones locales (En-

En efecto, se destacan los resultados provenientes de los instrumentos de recolección de información frente a la consolidación de redes de relaciones entre los colegios y los actores comunitarios. El 90% de los encuestados estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con el logro en la consolidación de redes de trabajo entre los colegios participantes y los actores comunitarios.

Gráfico 1. Encuesta-Consolidación red de trabajo entre los colegios y los actores comunitarios



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta evaluación Programa ECO, 2023

La escuela como epicentro movilizador de la red de relaciones que aporta a la construcción de paz

Una de las bases teóricas que ha inspirado el componente de la Red de Paz y Reconciliación, es la construcción de redes en clave de paz trabajada por Jean Paul Lederach (2007) en su libro “La Imaginación Moral”. Menciona que, en el proceso de construcción de paz, existen tres momentos por el que toda persona pasa: despertar, imaginar y trascender.

En el ámbito educativo, encontramos que existen muchos lazos de confianza que docentes, líderes y lideresas han construido con el tiempo, pero que muchas veces no se reconocen como tal. Es por ello que el reconocimiento (el despertar) de ser líderes y lideresas constructoras de paz por parte de ellos mismos, permite empezar a tejer bases de confianza importantes para dialogar (imaginar) alrededor de iniciativas para generar cambios (trascender) que les permitan sostener una paz en el tiempo. En palabras de un gestor de la Red de Paz y Reconciliación: ***“La confianza comienza con la escucha activa y con el diálogo de saberes propositivos que permiten transitar la energía puesta en la agresión***

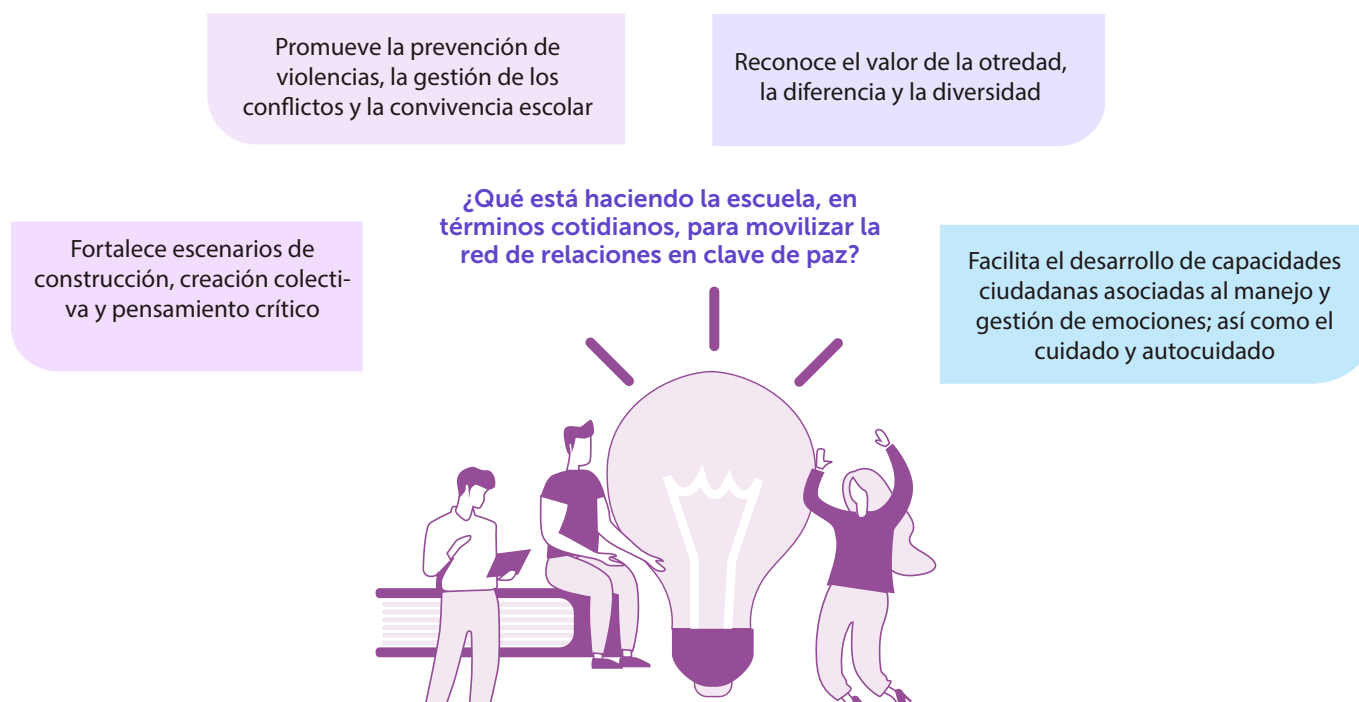
por la energía puesta en la solución o la propuesta de transformación”. (Cuestionario gestores Red de Paz y Reconciliación, 2023)”.

En este orden de ideas, otro elemento que favorece la construcción de confianza es la escucha activa en los procesos y acciones que las comunidades llevan a cabo en su propósito cotidiano de construir paz, más que la introducción forzosa de proyectos y planes impuestos desde la institucionalidad.

En efecto, las escuelas trabajan cotidianamente construyendo paz, desde la labor pedagógica de enseñanza-aprendizaje, desde la relación armónica, los tratos pacíficos y el respeto por la diferencia y la diversidad. No se limitan al espacio intra-escolar, en su lugar, trascienden y proyectan su papel como epicentro para construcción de paz en el contexto, en los entornos educativos, familiares y barriales. (Cardona, M. S., 2010).

Los gestores territoriales que dinamizan la Red de Paz y Reconciliación señalaron los siguientes aportes en construcción de paz que la escuela lidera desde la cotidianidad.

Ilustración 15. Ideas alrededor del papel de la escuela en la construcción de redes de relaciones en clave de paz



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

En consonancia con lo anterior, estudiantes que hacen parte del proceso de formación en liderazgo para la construcción de paz, señalan:

Para mí la paz siento que (...) es respetar las ideas del otro. Es el hecho de poder expresarnos libremente sin el miedo a que alguien nos juzgue. Es la comunión de muchas personas sin tener que recurrir a la violencia. (Fuente. SED: Bogotá presenta la Red de Escuelas como Territorios de Paz, 2023).

Trabajar con el Programa ECO ha sido un proceso muy significativo. El Distrito siempre se piensa desde lo público y eso genera división, entonces espacios como estos desdibujan esas líneas imaginarias y eso es muy valioso, especialmente cuando hablamos de paz porque de eso se trata la paz ¿no? de construir lazos, de encontrarnos en la diferencia, comenta un docente facilitador. (Fuente. SED: Aguapanelitas con Paz en los colegios privados de Bogotá, 2023).

[La incidencia de las redes de relaciones va más allá de la generación de confianza, en la medida que gestiona y moviliza procesos de transformación positiva en los entornos educativos y en el fortalecimiento del vínculo escuela-territorio](#)

No cabe duda del valor de la escuela como eje o motor de la comunidad, del barrio y del entorno, desde donde se gestan y movilizan procesos de transformación positiva de los entornos educativos. Esta visión amplia de la escuela reconoce la interacción y la acción colaborativa que se da entre el ámbito intra-escolar y el contexto territorial. La escuela, al no ser indiferente al lugar en el que coexiste, armoniza sus prácticas pedagógicas con las necesidades, intereses y retos de su contexto, en virtud de las comunidades de aprendizaje (UNESCO, 2022).

Bajo los planteamientos de Coll (2003), a través de las comunidades de aprendizaje el entorno educativo se transforma desde una acción pedagógica práctica, que pasa de la reflexión a la acción, entendiendo que el camino hacia la transformación de las

realidades sociales supone necesariamente, implementar acciones concretas sobre la misma, desde la perspectiva de la educación experiencial. Desde esta óptica, la escuela deja de ser una burbuja destinada a la transmisión y reproducción teórica de conocimientos, para configurarse como punto de anclaje en la construcción participativa de experiencias de enseñanza - aprendizaje (Mesa, C. A. O., Arango, V. M., & López, L. S., 2021).

En consecuencia, el compromiso educativo va más allá de los muros institucionales, que desde lo reflexivo pone en marcha proyectos empíricos que están al servicio de la comunidad.

Promover una lectura de los colegios como actores vivos de los territorios y sus respectivos contextos, implica necesariamente, involucrarles desde una mirada de corresponsabilidad, en la cual, desde su naturaleza misional, pueden ser agentes de cambio si así se lo proponen y obran de conformidad. (Cuestionario gestores territoriales, 2023)

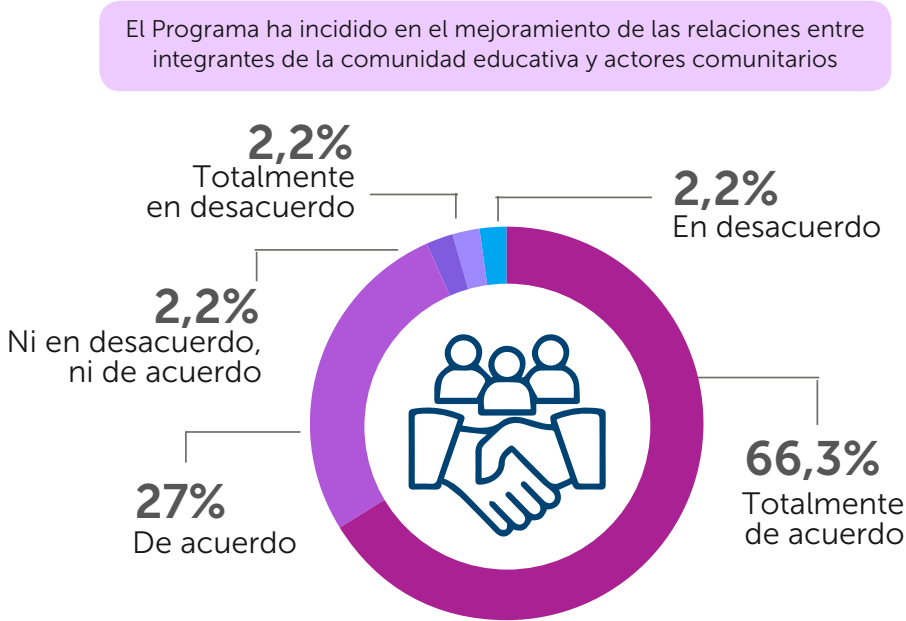
Al entrelazarnos entre colegios, estamos enviando un mensaje muy poderoso a la ciudadanía, y es que la escuela, además de ser un centro pedagógico de conocimiento, también puede ser un centro de transformación social que puede impactar y producir desarrollo en su entorno, en su barrio y, por supuesto, en la vida de nuestras niñas, niños y jóvenes, comentó un docente facilitador del componente Entornos Educativos Compartidos. (Fuente. SED: Tres colegios en la localidad de Bosa se unen para transformar su entorno desde la comunicación, 2023)

El programa comprendió la importancia de potenciar el capital social a través de la consolidación de redes de relaciones, como atributos necesarios para movilizar procesos de transformación positiva en los entornos educativos y mejorar la relación de la escuela con el territorio. No cabe duda que la consolidación de redes de relaciones en el ámbito educativo contribuye en el mejoramiento de los entornos escolares a través del establecimiento de lazos de confianza

entre los diferentes actores y la generación de sinergias para abordar los factores de riesgo y fortalecer las oportunidades presentes en el territorio (Lidueña Lengua, C. P., & Sandoval Erazo, M. D. S., 2018).

Ante la afirmación planteada en el instrumento de recolección de información “el Programa ECO incide en el mejoramiento de las relaciones entre integrantes de la comunidad educativa y actores comunitarios”, el 93% de las personas señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta premisa.

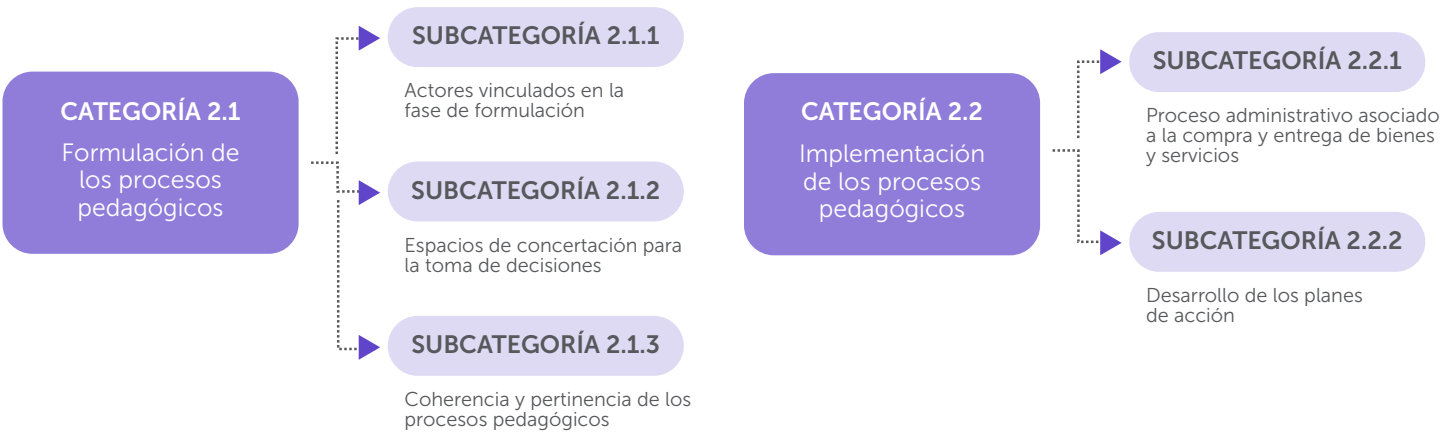
Gráfico 2. Encuesta-Incidencia en el mejoramiento de las relaciones entre la comunidad educativa y actores comunitarios



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta evaluación Programa ECO, 2023

Objetivo 2: Reconocer logros y dificultades en los procesos operativos, de gestión y administración de recursos de los procesos pedagógicos

Ilustración 16. Marco de Aprendizaje - Objetivo 2



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Categoría 2.1: Formulación de los procesos pedagógicos

Esta categoría corresponde a la fase de formulación planteada en la ruta metodológica de los componentes del Programa ECO, descrita previamente cuando fue presentado el nivel externo de la metáfora de telaraña. La formulación de los procesos pedagógicos integra, tanto las iniciativas o propuestas de apertura de colegios a la comunidad y de mejoramiento de los entornos educativos, como la formación en liderazgos para la construcción de paz.

Esta fase implica el desarrollo de mesas de trabajo y encuentros con los facilitadores que lideran el diseño de las propuestas pedagógicas, cuya formulación abarca el diagnóstico y caracterización de necesidades y potencialidades de los colegios y sus territorios, la justificación, objetivos, plan de trabajo con las actividades específicas y el cronograma; así como la identificación de los bienes y servicios requeridos para dinamizar las propuestas pedagógicas.

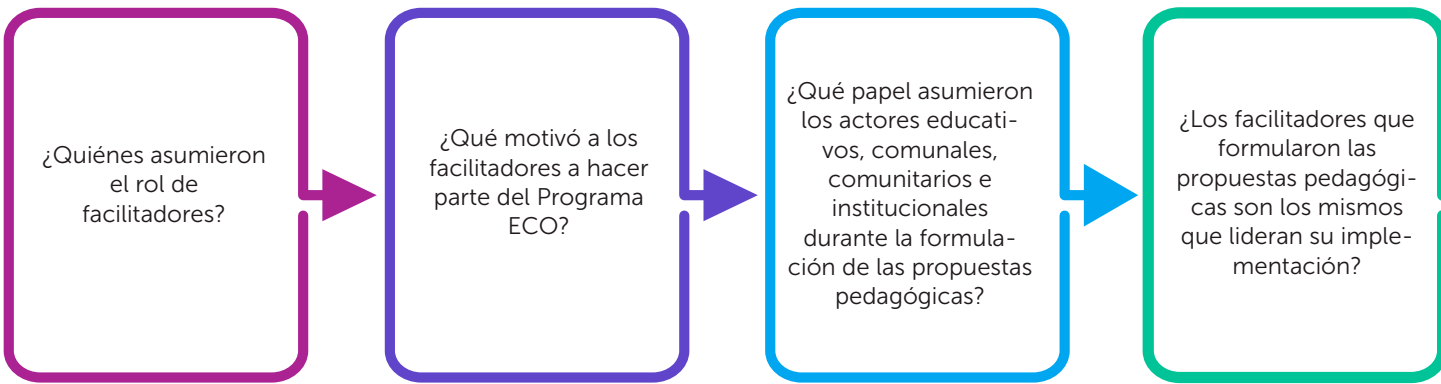
Las subcategorías planteadas tienen como propósito comprender el papel de los actores que participaron en la formulación, valorar el proceso de concertación para la toma de decisiones y reconocer la coherencia y pertinencia de las propuestas pedagógicas y del proceso de formación en construcción de paz.

Subcategoría 2.1.1. Actores que participan de la formulación de las propuestas pedagógicas

Esta subcategoría comprende que en el marco de la consolidación de redes de relaciones participan múltiples actores educativos, comunitarios e inter-institucionales, además de los roles específicos de facilitadores, gestores, líderes y dinamizadores del Programa ECO. Más allá de identificar el número de participantes que se vincularon en el proceso de formulación, esta subcategoría indaga por las motivaciones, perfiles y roles que asumieron los diferentes actores durante esta fase.

Para ello, se tomaron como referente las siguientes preguntas orientadoras que hicieron parte de los instrumentos de recolección de información:

Ilustración 17. Actores que participan en la formulación de las propuestas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Tras la consolidación y sistematización de las respuestas derivadas de las preguntas orientadoras, se presentan los principales hallazgos relacionados con esta subcategoría.

Perfiles y características de los actores que asumieron el rol de facilitadores

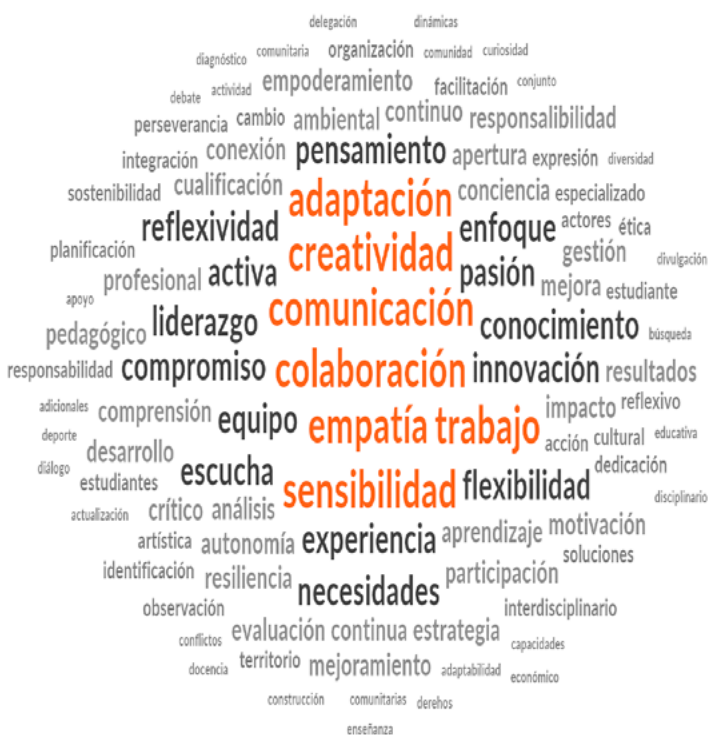
Es clave el papel de los facilitadores, en la medida que se consideran el grupo motor que lidera y dinamiza las propuestas pedagógicas desde la fase de formulación hasta la fase de seguimiento. Muchos facilitadores son docentes, orientadores y directivos docentes, cuya experiencia en la educación, habilidades pedagógicas y la comprensión de las dinámicas escolares, han permitido conectar los objetivos del programa con la realidad de los colegios y de sus territorios.

A continuación, se describen algunos atributos que caracterizan a los facilitadores que apropiaron el proceso, desde la convicción, la voluntad y el deseo genuino de aportar en el mejoramiento de los entornos educativos, en el fortalecimiento de la relación escuela-territorio y en la construcción de paz:

- Suelen ser personas creativas que tienen profundos deseos de hacer, de organizarse, de generar proyectos de interlocución con la comunidad.
- La mayoría son personas que han tenido experiencias previas en la realización de acciones de impacto desde el arte, el deporte, la memoria, las humanidades y la gestión ambiental.
- Perciben el programa como una oportunidad para potenciar los proyectos educativos que han trabajado por años.
- No tienen reparos en destinar tiempo y esfuerzo adicional a sus laborales habituales.
- Son flexibles y se adaptan a los cambios que surgen en el camino.
- Tienen una curiosidad innata por plantearse preguntas y buscar respuestas alrededor de la construcción de paz en su territorio.
- Su medio de relación por excelencia es el diálogo, acompañado por la escucha activa y el respeto.

A partir de la amalgama de perfiles y características de los facilitadores, se presenta una ilustración que consolida las principales cualidades y atributos identificados al momento de sistematizar y codificar los instrumentos aplicados.

Ilustración 18. Nube de características de los facilitadores que acompañaron los procesos pedagógicos



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Respecto al liderazgo de los facilitadores que participaron en las propuestas pedagógicas se observaron algunos aspectos que favorecieron o dificultaron su rol:

Dentro de los facilitadores de las comunidades educativas se subraya el liderazgo de los docentes, el cual fue clave, en la medida que lograron articular los proyectos transversales que lideran con las propuestas pedagógicas ECO, destacando algunas áreas como ciencias naturales, ciencias sociales, comunicaciones, deporte y arte. *“Los principales facilitadores fueron los docentes, teniendo en cuenta su liderazgo en la implementación de los proyectos transversales y demás programas, planes y acciones que adelantan los colegios en articulación con las instituciones locales”* (Cuestionario Gestión del Conocimiento, 2023).

Frente a los facilitadores que se vincularon desde el rol comunitario, es importante reconocer el compromiso de las juntas de acción comunal y de colectivos de tipo artístico, cultural y ambiental, quienes participaron de manera activa en la construcción y proyección de las propuestas pedagógicas.

Aunque la mayoría de los facilitadores ejercieron el liderazgo desde la voluntad y el compromiso, no se pueden desconocer aquellos facilitadores que fueron delegados por las directivas de los colegios y en algunos casos, no se contó con su voluntad y vocación para participar activamente en el proceso. En dichos casos, se vio afectado el desarrollo periódico de reuniones y encuentros con el equipo ECO, debido a la falta de tiempo y disposición de liderar la formulación de las propuestas pedagógicas. (Cuestionarios gestores territoriales, 2023).

La mayoría de los facilitadores que formularon las propuestas pedagógicas fueron los mismos que lideraron su implementación

Generalmente, los facilitadores que formularon las propuestas pedagógicas mantuvieron su liderazgo y compromiso en la fase de implementación. En el caso de los actores vecinales, organizaciones sociales y comunitarias, suelen permanecer en el proceso, por su arraigo y sentido de pertenencia con el territorio.

No obstante, se evidenciaron factores externos que dificultaron la permanencia de algunos facilitadores durante todo el proceso: i. facilitadores-docentes en calidad de provisionalidad, quienes fueron reemplazados por docentes nombrados en propiedad; ii. facilitadores-estudiantes que cambiaron de residencia y localidad; iii. facilitadores que fueron delegados por las directivas del colegio, sin contar con su disposición y voluntad.

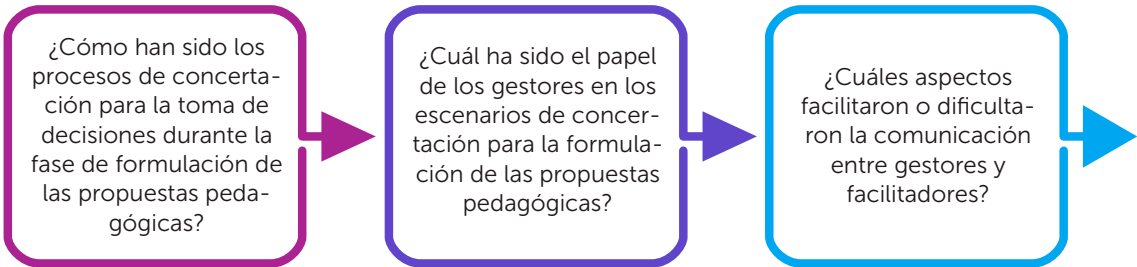
Es importante mencionar, que si bien, lo ideal es que se mantengan los facilitadores desde el punto de partida de la formulación hasta la ejecución de los planes de acción, la red de relaciones es un sistema flexible y abierto a nuevos actores que se van sumando en la marcha, en especial durante la fase de implementación, la cual implica mayor esfuerzo y compromiso, tal como lo referencia un facilitador vinculado al Componente de Entornos Educativos Compartidos.

La mayoría de los facilitadores acompañaron de manera comprometida la formulación e implementación de las propuestas pedagógicas, sin embargo, es importante recordar que el proceso fue flexible en cuanto a la vinculación de nuevos actores que se sumaron en los diferentes momentos de la ruta metodológica. La vinculación de estos nuevos actores fue valiosa para guiar, coordinar y apoyar la ejecución de las actividades planificadas y por tanto necesaria para garantizar la efectividad de las propuestas pedagógicas y que se beneficiara de la experiencia disciplinaria, en virtud de los diferentes núcleos temáticos que orientan las propuestas pedagógicas. (Entrevista facilitador coordinador Entornos Educativos Compartidos, 2023).

Subcategoría 2.1.2: Concertación entre los actores para la toma de decisiones

Esta subcategoría busca profundizar en los procesos de concertación para la toma de decisiones durante la fase de formulación y conocer los aspectos que facilitaron o dificultaron la comunicación entre gestores y facilitadores. Para ello, se construyeron preguntas orientadoras las cuáles fueron aplicadas en los diversos instrumentos de recolección de información:

Ilustración 19. Preguntas orientadoras - Concertación para la toma de decisiones



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Fueron diversos los espacios de concertación para la toma de decisiones en el marco de la formulación de las propuestas pedagógicas

Durante el proceso de formulación de las propuestas pedagógicas se propiciaron espacios para que los diferentes actores expresaran sus puntos de vista, necesidades e intereses en clave de mejorar los entornos educativos y fortalecer la relación de la escuela con el territorio.

Teniendo en cuenta la esencia flexible y dinámica del programa, se identificaron diferentes formas para tomar decisiones en torno a la formulación de las propuestas pedagógicas.

- **Presentación progresiva del Programa ECO y sus componentes como punto de partida para la concertación de las propuestas pedagógicas:** a nivel local, los escenarios facilitados por las Direcciones Locales de Educación (DILE) fueron espacios clave para presentar el programa. Por ejemplo, en las mesas estamentales o en las mesas locales de entornos escolares, donde se contaba con la participación de las directivas de los colegios, quienes a su vez, dieron a conocer la apuesta pedagógica a sus equipos docentes, orientadores, estudiantes y familias.
- **Reuniones lideradas por los rectores quienes a su vez delegaron responsabilidades a los facilitadores:** en algunos espacios de concertación para la formulación de las propuestas pedagógicas de apertura a la comunidad y de mejoramiento de los entornos educativos, fueron los rectores quienes inicialmente lideraron las reuniones y luego delegaron actividades y responsabilidades entre los facilitadores. Estas reuniones permitieron establecer una comunicación efectiva, compartir metas y asignar responsabilidades específicas.

El que haya participación del rector en el grupo de facilitadores, hace que haya una evolución más eficaz en la fase de formulación, siempre y cuando el rector se reconozca como parte del grupo. En otras formulaciones, aunque el

rector no haga parte, da autonomía y confianza al grupo facilitador permitiéndoles asumir el rol de líderes dentro del desarrollo de este ejercicio, manteniendo una comunicación constante y clara no solo con el grupo, sino también con el gestor en cuanto al desarrollo de la formulación. (Cuestionarios dirigidos a los gestores, 2023)

- **Desarrollo periódico de mesas de trabajo:** en la mayoría de los casos, los espacios de concertación se dieron en las mesas de trabajo, donde se avanzaba en cada apartado de la formulación con la participación de todos los facilitadores. Este trabajo en equipo promovió relaciones horizontales, donde las ideas fueron escuchadas e hicieron parte fundamental en la toma de decisiones. Bajo ese enfoque concertado, se facilita el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias que permiten identificar puntos de anclaje para el diseño de acciones educativas que desencadenen oportunidades de cambio en los entornos escolares y en sus comunidades (Jimenez-Cruz, J., 2019).

En concordancia, un gestor territorial afirma: *“las reuniones buscaban contar con los grupos de facilitadores designados para generar diálogos nutridos y diversos que incluyeran todas las voces”* (Cuestionarios dirigidos a los gestores, 2023).

- **Espacios de diálogo inicialmente con un grupo de facilitadores que en el proceso se extendió hacia un mayor número de actores:** en algunos procesos, los espacios de concertación para la toma de decisiones en el marco de la formulación de las propuestas pedagógicas fueron inicialmente espacios de diálogo entre el grupo de facilitadores y en la medida que avanzaba el proceso, estos espacios de concertación se fueron extendiendo. Lo anterior significó la incorporación de nuevos actores de la comunidad educativa y vecinal que se interesaron por conocer más sobre la propuesta pedagógica y el Programa ECO. Gracias a la ampliación de los espacios de concertación, el proceso de

formulación de la propuesta pedagógica se enriqueció porque se incorporaron diferentes perspectivas, experiencias y conocimientos, que incidieron para que la propuesta fuera inclusiva y representativa.

Los gestores territoriales asumieron un papel relevante en la generación de espacios de concertación durante la fase de formulación de las propuestas pedagógicas

A partir del análisis de la información, se reconoció el rol de los gestores territoriales ECO en la generación de espacios de encuentro y entendimiento entre las partes vinculadas en la fase de formulación de las propuestas pedagógicas:

- **Generación de condiciones para establecer el diálogo entre los diferentes actores:** a lo largo del proceso sobresale la presencia y el acompañamiento de los gestores pedagógicos y de las directivas de los colegios en la generación de espacios para el diálogo, la escucha activa y la participación orientada a la construcción colectiva de las propuestas pedagógicas, lo que permitió que los actores educativos, vecinales y comunales manifestaran sus ideas e inquietudes para enriquecer el proceso. Una facilitadora señala: *“pues rescato mucho el acompañamiento también de quienes han estado en representación de ECO, (...) que es muy clave para también permitir que se escuchen los estudiantes que se escuche a la comunidad”* (Entrevista facilitador orientador Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023)
- **El trabajo previo realizado por los colegios en los entornos educativos fue respetado y tenido en consideración por parte de los gestores territoriales:** los gestores reconocieron, respetaron y apoyaron el trabajo previo realizado por los colegios y sus territorios, lo que demostró una actitud de escucha activa, comprensión del contexto y valoración de las ideas generadas en el proceso.

Yo creo que algo vital que hubo en la concertación es que ECO respetó todo lo que se había hecho. Hicimos un reconocimiento público de ese respeto, nos sentimos muy respetados de nuestro proyecto. Porque ellos no vinieron a imponer absolutamente nada sino preguntaron qué era lo que había, cómo podían entrar a ellos, qué queríamos nosotros, que ellos apoyaran y fue una cosa bonita. (Entrevista facilitador docente Entornos Educativos Compartidos, 2023)

- **Apoyo por parte de los facilitadores en la generación de insumos clave para avanzar en la concertación y formulación de las propuestas pedagógicas:** teniendo en cuenta la limitación del tiempo por cuenta de las cargas laborales de los facilitadores, en algunas experiencias se destaca la elaboración previa de propuestas por parte de los gestores como un insumo base para orientar las formulaciones y validarlas en estos espacios, facilitando de esta manera la concertación en la toma de decisiones.

Aspectos que facilitaron la comunicación entre gestores y facilitadores durante la fase de formulación de las propuestas pedagógicas

Ante la pregunta que indagaba sobre los aspectos que facilitaron la comunicación entre gestores y facilitadores, se subrayaron los siguientes puntos:

- Disposición para el trabajo colectivo y la construcción participativa en estos espacios de diálogo y discusión.
- Definición de canales preestablecidos desde las primeras reuniones, como el uso de medios digitales: correo electrónico, llamadas, WhatsApp, grupos de chat, teams.
- Horarios preestablecidos para las sesiones de trabajo.
- En algunos casos, los gestores subieron en un drive compartido los documentos de avance de formulación para la escritura y ajuste de las fichas de manera conjunta.

- Para algunos facilitadores era clave mantener encuentros presenciales de manera periódica para avanzar en los procesos.
- El cumplimiento de los compromisos establecidos en cada encuentro se constituye en un aspecto que garantiza una comunicación fluida entre los diferentes actores vinculados.
- Definición de cronogramas y planes de acción con tiempos y responsables.
- Constante comunicación con las directivas de los colegios, que si bien, no podían asistir a todos los encuentros por sus múltiples compromisos, aportaron en la validación de los procesos y en la realización de ajustes cuando era necesario.
- Respuesta oportuna de los gestores frente a preguntas y dudas formuladas por los facilitadores.
- Los gestores ECO en el 90% de casos, fueron asignados territorialmente conforme a su lugar de residencia, lo que facilitó desplazamientos, cumplimiento de tiempos o visitas extraordinarias en casos requeridos.

En contraste, también se presentaron aspectos que dificultaron la comunicación entre gestores y facilitadores, entre los que se resaltan:

- El cambio de facilitadores dilató los procesos porque implicó ejercicios de empalme y contextualización del programa y de las propuestas pedagógicas a los facilitadores entrantes.
- La falta de interés de los facilitadores en especial cuando su delegación fue impuesta por las directivas.
- En casos puntuales era un requisito explícito la participación impostergable de las directivas de los colegios en cada momento de la formulación, sin embargo; por sus múltiples ocupaciones no podían asistir de manera periódica a los encuentros, lo cual dilató el proceso de comunicación y de toma de decisiones.

- En algunos casos, la dinámica de los colegios en cuanto a la carga laboral y a las múltiples tareas propias del quehacer pedagógico, limitaron el desarrollo de encuentros periódicos con los gestores para avanzar en el proceso. Sumado a la dificultad de coordinar los tiempos de reunión y las agendas de los diferentes actores vinculados en la red de trabajo.
- En situaciones específicas, la falta de constancia y liderazgo técnico del gestor territorial dificultó la comunicación con los facilitadores y en consecuencia el avance en la formulación de las propuestas pedagógicas.

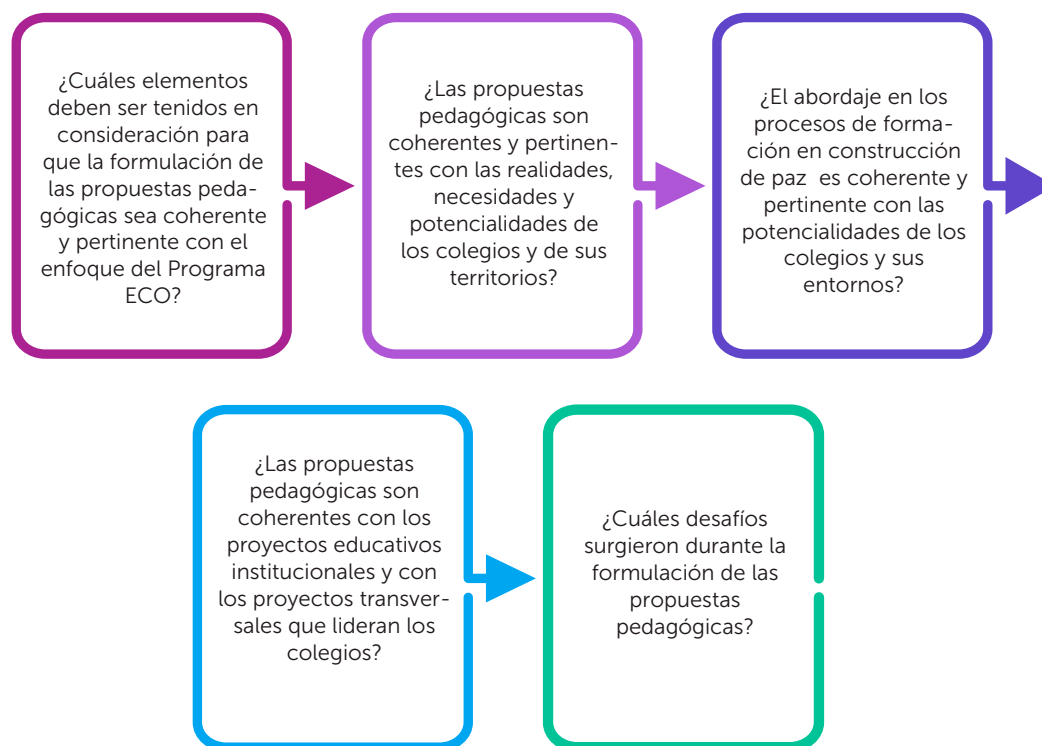
Subcategoría 2.1.3. Coherencia y pertinencia de las propuestas pedagógicas

Para esta subcategoría fue importante identificar la manera como los colegios y sus territorios se apropiaron del Programa ECO, lo articularon a los procesos institucionales y si las propuestas pedagógicas fueron coherentes con las necesidades y/o potencialidades de los colegios y sus territorios. Sumado a lo anterior, esta subcategoría también buscó rastrear información frente a los núcleos temáticos o ejes de transformación que orientaron la formulación de las propuestas pedagógicas.

Las propuestas pedagógicas que se diseñan en coherencia con las posibilidades y potencialidades de los territorios, reconocen la pertinencia contextual, la valorización de la identidad y la cultura local en pro del mejoramiento y la sostenibilidad de la educación en el entorno. (Almansi, F., Motta, J. M., & Hardoy, J., 2020).

Se plantearon las siguientes preguntas orientadoras, las cuales fueron aplicadas en los diferentes instrumentos de recolección de información.

Ilustración 20. Preguntas orientadoras - pertinencia y coherencia de las propuestas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos, tras la sistematización y análisis de las respuestas asociadas a la coherencia y pertinencia de las propuestas pedagógicas.

Los ejercicios de caracterización y diagnóstico fueron un insumo clave para asegurar la coherencia y pertinencia de las propuestas pedagógicas

A partir de diversas metodologías como la cartografía social, el árbol de problemas, el mapeo de actores y los recorridos interinstitucionales empleados durante la fase de formulación de las propuestas pedagógicas, se georreferenciaron, tanto los factores de riesgo como los factores protectores que impactan el territorio y se identificaron los actores estratégicos y los vínculos que suman a la red de relaciones. Al respecto, un facilitador manifiesta: *“Al articular los factores de riesgo y potencialidades, se logra una mayor pertinencia y contextualización de las propuestas pedagógicas, de esta manera, las actividades abordan situaciones reales y concretas que los*

estudiantes encuentran en su entorno” (Entrevista facilitador coordinadores Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023).

Es importante destacar que, en la caracterización de los entornos educativos, uno de los métodos más utilizados fue la cartografía social por ser una herramienta idónea para fomentar la participación y el sentido de pertenencia de los diferentes actores de la comunidad educativa, a través del mapeo y la visualización de las realidades del entorno desde sus potencialidades, emociones, problemáticas, debilidades, oportunidades, amenazas y fortalezas de los colegios y sus entornos.

Las problemáticas comunes en los contextos educativos son variadas y derivan principalmente de razones sociales, culturales y ambientales semejantes, las cuales afectan a una buena parte de la comunidad, y por tanto requieren de la colaboración y el esfuerzo de los diferentes actores para darles solución. Blanco, R. (1999).

Bajo esta óptica, la caracterización se constituyó en un insumo fundamental para i. identificar las potencialidades aprovechables en la formulación de las propuestas pedagógicas (p.ej. recursos disponibles, equipamientos sociales, infraestructura, liderazgos de las comunidades educativas y comunitarias, entre otros); ii) analizar los factores de riesgo y desafíos que enfrenta el entorno escolar para tener una visión integral y diseñar acciones que respondan de manera pertinente a estas situaciones, iii. formular propuestas congruentes con la realidad del colegio y de su entorno, en la medida que ofrece un punto de partida para la comprensión territorial, la lectura de realidades y la priorización de un horizonte de cambio deseado.

A través del proceso de caracterización se definieron las necesidades y potencialidades que tienen los colegios. Se tuvieron en cuenta sus problemáticas y las experiencias significativas que ya venían desarrollando, ofreciendo la posibilidad de potenciar estas acciones y abrirlas a la comunidad para trabajar mancomunadamente por objetivos en común. Estas iniciativas responden a necesidades, por ejemplo, frente al cuidado y conservación del medio ambiente, a la necesidad de espacios formativos certificados, a la prevención del consumo de sustancias psicoactivas; pero también a experiencias significativas frente al cuidado y protección animal en el entorno. (Cuestionario dirigido a los gestores, 2023)

Inventario de potencialidades y de factores de riesgo priorizados en la formulación de las propuestas pedagógicas

Teniendo en cuenta que el común denominador de las respuestas dadas por los actores vinculados en el proceso de evaluación expresa que la mayoría de las propuestas pedagógicas son coherentes y pertinentes con las realidades, necesidades y potencialidades de los colegios y sus entornos, es fundamental conocer el abanico de posibilidades y potencialidades que brindan los colegios y los territorios; así como los principales factores de riesgo que fueron priorizados en las propuestas pedagógicas.

Para la formulación de las propuestas pedagógicas de apertura de los colegios a la comunidad, se tomaron como punto de partida las potencialidades, comprendidas como todos aquellos recursos y oportunidades con las que cuenta el colegio y su territorio y que fueron fortalecidas mediante la puesta en marcha de las propuestas pedagógicas:

- **Reconocimiento de proyectos educativos institucionales y de proyectos transversales con énfasis comunitario:** varios de los colegios abiertos a la comunidad, han vinculado el componente comunitario en los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– y en los proyectos transversales, como una brújula que orienta la apuesta institucional y las acciones pedagógicas para fortalecer la relación escuela-territorio.
- **Proyectos transversales con diversos énfasis:** se han potenciado los proyectos transversales de los colegios abiertos a la comunidad, cuyo modelo pedagógico une el saber y el saber hacer, mediante el aprendizaje basado en la experiencia y en el conocimiento reflexivo y crítico de la realidad. Durante la formulación de las propuestas pedagógicas se evidenció el poder transformador de varios proyectos transversales con énfasis ambiental, en comunicaciones, en paz y reconciliación, en arte y deporte, en interculturalidad, entre otros.
- **Infraestructura y recursos de las Instituciones Educativas al servicio de la comunidad:** las experiencias pedagógicas de apertura de los colegios a la comunidad, han puesto de relieve el papel de la escuela como epicentro de transformación social. En efecto, en varias de las propuestas de apertura, los recursos de los colegios, que abarcan desde la estructura física hasta los recursos materializados en bienes y servicios, se han convertido en factores protectores que han facilitado la implementación de los proyectos.

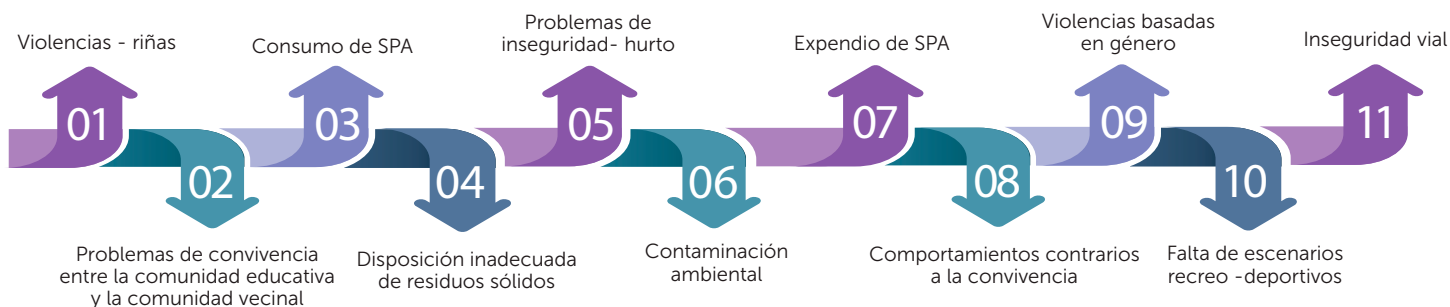
- **Experiencias previas de articulación con la comunidad:** un factor protector se expresa en el reconocimiento y sinergia de las comunidades educativas con liderazgos locales que aportan al proceso de apertura de los colegios a su comunidad. Por ejemplo, varias de las propuestas pedagógicas de apertura, han aprovechado la articulación previa del colegio con colectivos juveniles, organizaciones ambientales de base, juntas de acción comunal y agrupaciones artísticas y culturales, entre otras.
- **Alianzas previas con instituciones de educación superior y ETDH:** se ubican los colegios que cuentan con antecedentes significativos de trabajo con instituciones como el SENA y universidades que han apoyado los proyectos de educación media integral mediante el perfilamiento profesional y técnico dirigido a los estudiantes y los procesos de formación e integración de aprendizajes a nivel comunitario.
- **Aprovechamiento de equipamientos públicos de orden educativo, cultural, deportivo y artístico:** los facilitadores de las instituciones educativas y de las comunidades vecinas, que lideran los procesos de formulación de las propuestas pedagógicas, realizan una caracterización de las oportunidades y potencialidades que brinda el territorio, en cuanto a los equipamientos públicos, que están al servicio de la ciudadanía y son un punto de intersección donde converge, tan-

to la comunidad educativa, como la comunidad vecinal.

- **Ubicación rural del colegio:** varios de los colegios abiertos de la comunidad, de las localidades de Ciudad Bolívar, Suba, Chapinero, Usme, Sumapaz y Santa Fe, han aprovechado la ubicación rural del colegio para liderar procesos de apropiación del territorio con la comunidad vecinal mediante el cuidado ambiental y las prácticas sostenibles, el reconocimiento de los saberes ancestrales y de la cultura campesina.
- **Relacionamiento con actores interinstitucionales:** los actores institucionales fungen como aliados para fortalecer la implementación de las propuestas pedagógicas. En esa medida, los colegios abiertos a la comunidad generan sinergias y reconocen la importancia de vincular la oferta institucional ante las demandas y oportunidades de cambio de los diferentes territorios para actuar de manera colectiva, organizada y sumar de manera corresponsable en los procesos de transformación.

Con respecto a los factores de riesgo que inciden en los entornos educativos, en la siguiente ilustración se relacionan las problemáticas priorizadas por los facilitadores, las cuales obedecen, en primer lugar, a factores de orden relacional asociados a riñas y a problemas de convivencia entre la comunidad educativa y la comunidad vecina.

Ilustración 21. Problemáticas priorizadas - Entornos Educativos Compartidos



Fuente: Elaboración SED – DRSEP, 2023

En el marco de las fichas de formulación planteadas, se priorizó como punto de partida, el debilitamiento del vínculo de la escuela con su entorno marcado por la desconfianza y la indiferencia, donde las comunidades vecinales vislumbran a la escuela como amenaza para su seguridad y convivencia y a su vez las comunidades educativas perciben el entorno como un espacio caracterizado por la existencia de factores de riesgo y problemáticas que atentan contra la integridad de los niños, niñas y jóvenes y demás integrantes que hacen parte de los establecimientos educativos.

Por tal razón, para hacer frente a esta problemática priorizada, varias de las propuestas pedagógicas posicionaron la resignificación y apropiación del territorio como una de las estrategias y líneas de acción clave para el mejoramiento de los entornos educativos, cuyo abordaje se presentará con mayor detalle en la categoría asociada a la implementación de las propuestas pedagógicas.

Por su parte, ante la pregunta que indaga sobre el abordaje en los procesos de formación en construcción de paz y su coherencia y pertinencia con las potencialidades y necesidades de los colegios y sus entornos, los gestores de la Red de Paz y Reconciliación señalaron la importancia de reconocer las diferencias contextuales de cada colegio y entorno educativo, por lo que la creación de los talleres y herramientas lúdicas para el proceso de formación se realizó de manera paralela al conocimiento y diálogo que se iba teniendo con los diferentes actores de la comunidad educativa.

En virtud de esta postura, antes de iniciar el proceso de formación, los gestores realizan visitas programáticas a los colegios para conocer el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las apuestas pedagógicas de cada institución educativa y acercarse al contexto mediante el reconocimiento de las potencialidades y necesidades priorizadas.

Durante las primeras reuniones programáticas, cuando se da a conocer el proceso de formación en liderazgo para la construcción de la paz, los gestores preguntan a la institución educativa por el lineamiento pedagógico que consideran pertinente para

la formación. Lo anterior a la luz de la matriz de correlación de variables que orienta la malla curricular. De una parte, se encuentran los núcleos de conocimiento: verdad, memoria, reconciliación y construcción de paz, los cuales se relacionan con medios de abordaje pedagógicos como: equidad de género, ambiente y territorio, comunicación y diálogo y cultura y ciudadanía.

Al realizar la correspondiente exposición de los lineamientos y la malla curricular, son las comunidades educativas quienes deciden la correlación de las variables, según el grupo de estudiantes con los que se va a trabajar, sus potencialidades e intereses. Algunos colegios centran el proceso de formación en los núcleos de conocimiento de memoria y verdad a través del medio de abordaje de ambiente y territorio, otros se enfocan en procesos de reconciliación desde el lente de la comunicación y el diálogo y así sucesivamente se pueden hacer diversidad de cruces de acuerdo con los intereses, potencialidades y necesidades de las escuelas y sus territorios.

De esta manera, los procesos de formación, aun cuando tienen un marco básico de fundamentación conceptual y teórica, permiten ser flexibles para potenciar las prácticas de paz reconocidas en las instituciones educativas.

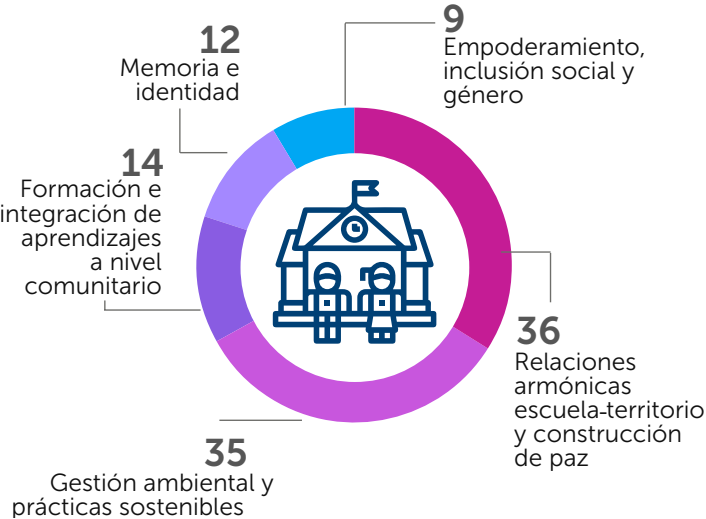
[Los ejes temáticos que trazaron el horizonte de cambio se plantearon a la luz de los factores de riesgo y de las potencialidades de los colegios y sus territorios](#)

Una vez identificadas las potencialidades, intereses y necesidades de los colegios y de sus territorios, los facilitadores plantearon los ejes temáticos, comprendidos como las grandes líneas o ejes de transformación que orientaron la formulación de las propuestas pedagógicas.

Las 106 propuestas pedagógicas de apertura de los colegios a la comunidad versaron en torno a 5 categorías temáticas: gestión ambiental y prácticas sostenibles; relaciones armónicas escuela-territorio y construcción de paz; formación e integración de aprendizajes a nivel comunitario; memoria e identi-

dad y empoderamiento e inclusión social y género. La siguiente gráfica ilustra el número de propuestas pedagógicas de apertura por cada una de las categorías temáticas o puntos de anclaje que orientaron el horizonte de cambio social.

Gráfico 3. Categorías temáticas - Colegios Abiertos a la Comunidad



Fuente: Elaboración SED – DRSEP, 2023

Dos categorías temáticas ocuparon los primeros puestos con solo 1 punto de diferencia. En primer lugar, con 36 propuestas pedagógicas, se ubica la categoría de relaciones armónicas escuela-territorio y construcción de paz, cuyo punto de anclaje se centra en el fortalecimiento de las relaciones armónicas entre la comunidad educativa y la comunidad vecinal y prioriza la implementación de estrategias orientadas a la gestión y mediación de conflictos, prevención de violencias, sensibilidad y manejo emocional, resignificación y apropiación del territorio e identificación del colegio como territorio de paz.

Seguido por la categoría denominada gestión ambiental y prácticas sostenibles con 35 propuestas pedagógicas. El vínculo alrededor de esta línea temática se enfoca en el desarrollo de un pensamiento crítico frente a la sostenibilidad ambiental que involucra procesos de agricultura urbana, alimenta-

ción consciente, disposición adecuada de residuos y cultura del reciclaje, promoción de aulas ambientales comunitarias, bienestar y protección animal, procesos de reforestación –reverdecimiento de zonas, cuidado de cuerpos de agua, reconocimiento de saberes ancestrales y resignificación y apropiación del territorio.

El 3° puesto lo ocupa la categoría de formación e integración de aprendizajes a nivel comunitario; el vínculo de relacionamiento se da mediante el desarrollo de alianzas estratégicas entre instituciones educativas e Instituciones de Educación Superior o instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) para ofertar en los colegios, centros de aprendizaje comunitario en diferentes disciplinas como TICS, ofimática, gastronomía, repostería, inglés, educación ambiental, danzas, artes, comunicación, formación para el emprendimiento, entre otros.

La categoría denominada memoria e identidad se ubica en el 4° lugar, cuyo punto de anclaje se centra en el reconocimiento de saberes tradicionales e intergeneracionales, recuperación de la tradición cultural e histórica del territorio, reivindicación de la diversidad e identidad cultural y recuperación de la memoria y la cultura campesina. Finalmente, se presenta la categoría de empoderamiento, inclusión social y género, comprendida como todos aquellos procesos que confluyen alrededor del fortalecimiento de la participación comunitaria, diálogo de saberes en derechos humanos, prevención de violencias basadas en género y fortalecimiento de capacidades de cuidado y autocuidado.

Por su parte, las 70 propuestas pedagógicas de mejoramiento de los entornos educativos compartidos giraron en torno a 3 categorías temáticas: gestión ambiental y apropiación del territorio; relaciones armónicas escuela-territorio y construcción de paz y memoria e identidad.

Gráfico 4. Categorías temáticas - Entornos Educativos Compartidos



Fuente: Elaboración SED – DRSEP, 2023

Nuevamente, en primer lugar, con 48 de las propuestas pedagógicas de mejoramiento de los entornos educativos compartidos, se ubica la categoría de relaciones armónicas escuela-territorio y construcción de paz, cuyo punto de anclaje se centra en el fortalecimiento de las relaciones armónicas entre la comunidad educativa y la comunidad vecinal y prioriza la implementación de estrategias orientadas a la gestión y mediación de conflictos, prevención de violencias, prevención de consumo de SPA, sensibilidad y manejo emocional y resignificación y apropiación del entorno educativo compartido.

[Las propuestas pedagógicas son coherentes con los proyectos educativos institucionales y/o con los proyectos transversales que lideran los colegios](#)

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se constituyen en la carta de navegación que orienta y establece la visión, misión, objetivos, metas y estrategias que se convierten en derroteros y horizontes pedagógicos. Desde una actitud de respeto y reconocimiento por las experiencias pedagógicas que adelantan los colegios, estuvo presente de manera constante la premisa de articular la formulación de las propuestas pedagógicas ECO con el Proyecto Educativo Institucional, con los proyectos transver-

sales y con otros procesos académicos dinamizados por las diferentes áreas.

En efecto, algunos de los colegios aprovecharon el acompañamiento técnico y financiero brindado por el Programa ECO para potenciar los procesos pedagógicos anclados al PEI o a los proyectos transversales. Es decir, cuando se han desarrollado previamente proyectos educativos bajo la línea de trabajo comunitario, estos se fortalecen porque se logra su continuidad, se consolida y reconocen los avances alcanzados, desde el trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes y la vinculación con el entorno (Gómez Guzmán, L. M., & Perozo Chirinos, S. R. (2020).

[Elementos requeridos para que la formulación de las propuestas pedagógicas sea coherente con el enfoque del Programa ECO](#)

Adicional a la pertinencia de las propuestas pedagógicas con el contexto territorial y con el horizonte institucional expresado en el PEI y en los proyectos transversales, se interrogó acerca de los elementos requeridos para que la formulación de las propuestas pedagógicas fuera coherente y pertinente con el enfoque del Programa ECO, subrayando los siguientes aspectos:

- En virtud del propósito del programa asociado al fortalecimiento de la relación escuela-territorio y al mejoramiento de los entornos desde una visión preventiva y pedagógica, es importante que los objetivos de las propuestas apunten también a reestablecer el tejido social y a consolidar relaciones armónicas entre la comunidad educativa y vecinal.
- Es fundamental que la justificación de la propuesta pedagógica obedezca a un análisis de las condiciones de la escuela con relación a su entorno educativo, contemplando necesidades, pero sobre todo potencialidades.
- Reconocer las capacidades, potencialidades y experiencias significativas de los colegios y sus entornos, permite reivindicar el rol protagónico y corresponsable de los actores en

los procesos de cambio social constructivo, lo que genera una postura activa y propositiva que se distancia del rol pasivo de la escuela, limitada a recibir la oferta interinstitucional.

- Enfatizar que las propuestas pedagógicas ECO no son proyectos de aula con incidencia restringida al interior del colegio, sino que trasciende su impacto hacia el entorno educativo.

Principales desafíos que surgieron durante la formulación de las propuestas pedagógicas

En virtud de la naturaleza dinámica, flexible e innovadora de los procesos pedagógicos del Programa ECO, surgieron retos comprendidos como oportunidades de mejora para cualificar los procesos de formulación de las propuestas pedagógicas:

- Teniendo en cuenta que la fase de formulación implica el desarrollo constante de mesas de trabajo, uno de los principales desafíos se traduce en la necesidad de armonizar los tiempos de los diversos facilitadores, lograr coincidir las agendas y optimizar los espacios, en ocasiones reducidos, para el desarrollo de los encuentros.
- En algunos casos, al momento de formular las propuestas pedagógicas, los facilitadores pretendían abarcar una diversidad de temáticas, lo que generaba muchos frentes de acción sin mayor profundidad. En ese sentido, los gestores territoriales asumieron el reto de repensar el proceso e invitar a los facilitadores a ponderar una línea temática o varias líneas, siempre y cuando respondieran a un eje central de cambio deseado.
- La claridad y pertinencia de los bienes y servicios solicitados dentro de la ficha de formulación, fue uno de los retos sorteados por los facilitadores y gestores ECO en la medida que, en casos puntuales, los bienes solicitados no contaban con las especificaciones técnicas requeridas o no eran coherentes con los objetivos de la propuesta pedagógica.

- El equipo ECO asumió un desafío latente desde la fase de formulación, relacionado con la importancia de transmitir de manera constante a los facilitadores que, sin bien, el programa brinda acompañamiento técnico y apalanca las propuestas pedagógicas, finalmente son las comunidades educativas y vecinales quienes deben apropiarse del proyecto desde el inicio y garantizar que se mantenga en el tiempo.

- Aunque la mayoría de los facilitadores tomaron en consideración las necesidades, intereses y potencialidades de los colegios y sus entornos, no se pueden desconocer aquellos casos particulares donde los colegios se enfocaron en sus realidades internas y no lograron conectarse con la comunidad y con otras instituciones. En ese sentido, algunas instituciones educativas no lograron adoptar el enfoque comunitario en sus procesos, y se centraron en el desarrollo de proyectos de aula intra-escolares con una limitada proyección comunitaria.

Categoría 2.2. Implementación de la propuesta pedagógica

Esta categoría focalizó la atención en dos aspectos fundamentales que facilitaron la implementación de las propuestas pedagógicas: proceso administrativo para la compra y entrega de bienes y servicios y el desarrollo de los planes de trabajo de las propuestas pedagógicas de apertura de los colegios a la comunidad, de mejoramiento de los entornos educativos compartidos y del proceso de formación en liderazgo para la construcción de paz.

Subcategoría 2.2.1. Proceso administrativo para la compra y entrega de bienes y servicios

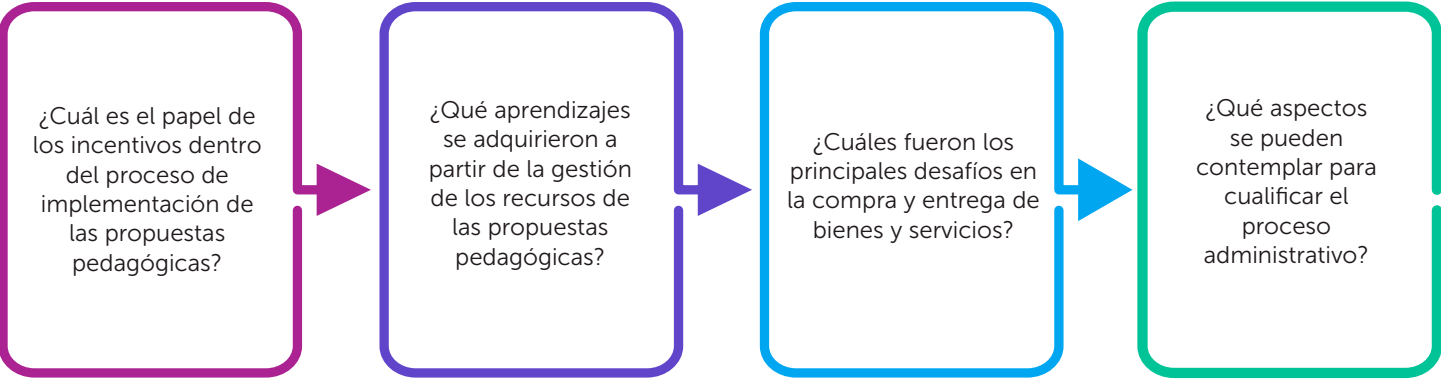
Esta subcategoría se enfocó en describir el proceso para la adquisición de bienes y servicios que apoyó la implementación de las propuestas pedagógicas de apertura de los colegios a la comunidad y de mejoramiento de los entornos educativos compartidos.

El proceso administrativo fue dinamizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) quien en el marco del Convenio de Cooperación Internacional N° 3113, realizó la compra de bienes y servicios para el desarrollo de las propuestas pedagógicas, siguiendo una ruta operativa.

Una vez los facilitadores definen los bienes y servicios requeridos por cada una de las propuestas pedagógicas, OEI como aliado estratégico recibe los formatos de solicitud y procede a cotizar los diferentes ítems

descritos en la ficha de formulación. Posteriormente, el aliado cotiza los bienes y servicios organizados por categorías (ferretería, material pedagógico, muebles, tecnología, vivero, alimentación, utilería, instalaciones y servicios), y acto seguido procede a adquirir los bienes y servicios con el visto bueno de la SED, que finalmente son entregados a las instituciones educativas. Las siguientes fueron las preguntas que orientaron el análisis de esta subcategoría:

Ilustración 22. Preguntas orientadoras - Proceso administrativo para la compra y entrega de bienes y servicios



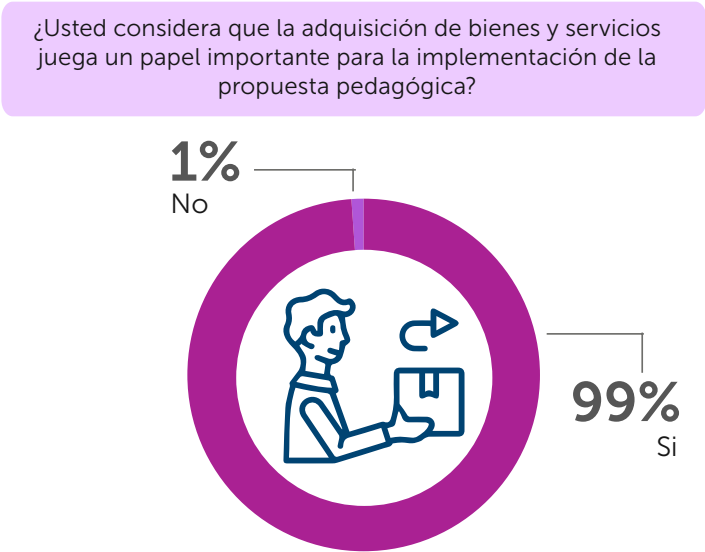
Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

A continuación, se describen los principales hallazgos que surgieron en el marco del proceso administrativo asociado a la compra y entrega de bienes y servicios que apalancaron la implementación de las propuestas pedagógicas.

La asignación de bienes y servicios facilitó e impulsó la implementación de las propuestas pedagógicas

La mayoría de los actores vinculados en el proceso de evaluación, considera que la adquisición de bienes y servicios juega un papel importante para la implementación de las propuestas pedagógicas, cuyo porcentaje del 99% a favor de esta afirmación, evidencia el nivel de coincidencia de las personas encuestadas.

Gráfico 5. Encuesta - Papel de los bienes y servicios en la implementación de las propuestas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta evaluación Programa ECO, 2023

Para los facilitadores, líderes, dinamizadores y gestores del Programa ECO, los bienes y servicios lograron motivar, incentivar y movilizar a las comunidades educativas, en la medida que, de una parte, fortalecieron aquellos procesos pedagógicos que ya estaban en curso, dándoles mayor resonancia y ampliando su incidencia y, de otra parte, lograron materializar y aterrizar nuevos procesos que se gestaron con el programa ECO. Asimismo, permitieron de alguna manera motivar a los diferentes actores involucrados para el desarrollo de las actividades propuestas y el alcance de los objetivos planteados.

En los casos donde la propuesta pedagógica solicitó servicios, las comunidades educativas tendieron a vin-

cular a las comunidades vecinales, mediante la oferta brindada por colectivos artísticos-culturales, colectivos ambientales, entre otros, favoreciendo en ese sentido, las economías “populares” - locales y estrechando lazos de confianza con los actores comunitarios.

Sin duda, la asignación de bienes y servicios se constituyó en la semilla y el catalizador que permitió sacar adelante propuestas de transformación social y resulta ser un elemento llamativo que puede aumentar la adherencia de los colegios al programa.

Las siguientes figuras ilustran la diversidad de comentarios positivos alrededor del papel de los bienes y servicios en la implementación de las propuestas pedagógicas.

Ilustración 23. Ideas alrededor de la adquisición de bienes y servicios



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Por su parte, la asignación de bienes y servicios también desempeñó un papel importante al dinamizar la cotidianidad de los entornos educativos y facilitar actividades asociadas a la apropiación y resignificación del territorio, mediante expresiones artísticas y culturales, actividades deportivas, desarrollo de acciones

para sostenibilidad ambiental como el cuidado de huertas escolares y comunitarias, recorridos ecológicos, sensibilización frente a la cultura de reducir, reciclar y reutilizar, recuperación de la tradición cultural e histórica del territorio, entre otras líneas de acción.

Ilustración 24. Ideas alrededor de la adquisición de bienes y servicios



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Sin embargo; de acuerdo con afirmaciones de facilitadores y del equipo ECO, se presentaron algunas situaciones que ponen de relieve dos caras divergentes frente al apalancamiento de las propuestas pedagógicas, entre las que se destacan:

- El apoyo financiero se debe comprender en sus justas medidas para que no termine opacando los fines pedagógicos y comunitarios que subyacen a las iniciativas. Es decir, se corre el riesgo de que en ocasiones se pierda el equilibrio entre la entrega de incentivos y el fomento de una motivación genuina para afianzar la implementación de las propuestas pedagógicas.
- La adquisición de bienes y servicios, no debe ser condición necesaria para llevar a cabo este tipo de procesos, en la medida que se está promoviendo la capacidad de agencia y el liderazgo de los actores por auto - gestionar acciones con entidades público-privadas

competentes. En ese sentido, si bien es cierto que los bienes y servicios son relevantes para la consecución de ciertas líneas de acción, es indudable que otras actividades dependen solo de procesos de agencia, capacidad de innovación y voluntad para gestionar la oferta interinstitucional y comunitaria.

- Algunas afirmaciones indicaron que posiblemente sin esta asignación de bienes (materiales, equipos, herramientas, libros, tecnología, etc) y servicios (apoyo de expertos, capacitaciones, acompañamiento técnico, entre otros) la implementación de la propuesta pedagógica no tendría un alcance e incidencia significativo.

Desafíos del proceso administrativo asociado a la entrega de bienes y servicios

Uno de los principales desafíos señalados por los facilitadores y por el equipo del Programa ECO tiene que

ver con la disonancia entre los tiempos del calendario escolar y los ritmos de la administración pública.

De una parte, el calendario escolar contempla periodos propios del quehacer académico y pedagógico como las semanas institucionales, jornadas de evaluación y periodos de receso y vacaciones. Por otro lado, los ritmos de la administración pública para la adquisición de los bienes y servicios involucran una serie de procesos asociados a las modalidades de contratación implementadas, que pueden tardar el proceso, generando retrasos en la entrega de los recursos requeridos. Este tipo de desajustes entre los calendarios escolares y los ritmos de la administración pública generaron desafíos frente a la implementación de las propuestas pedagógicas, ya que los colegios debieron ajustar sus cronogramas y reorganizar las actividades planificadas.

A su vez, estos cambios en los cronogramas generaron incomodidad y dificultades para los colegios, porque perturbaban la secuencia y continuidad de las actividades. Al respecto, un docente facilitador señala: *“en la actualidad hemos postergado el lanzamiento oficial del proyecto porque hemos tenido inconvenientes con la entrega total de los insumos y esto pues nos ha generado ciertos cambios dentro de los cronogramas que teníamos como tal”*. (Entrevista facilitador docente Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023).

Puntos de mejora para cualificar el proceso de adquisición y entrega de los bienes y servicios

Frente a los retos experimentados durante esta fase, se plantearon varios puntos de mejora para cualificar el proceso de adquisición y entrega de los bienes y servicios que apalancan las propuestas pedagógicas.

En principio, es fundamental que las fichas de formulación presenten con la mayor precisión posible la solicitud de bienes y servicios, incluyendo todos los detalles y especificaciones técnicas necesarias para evitar confusiones y optimizar los recursos. En este sentido, es necesario identificar las medidas exactas de los elementos, los colores, materiales y la utilidad de cada bien.

Otro aspecto importante a mejorar es el cumplimiento de los cronogramas establecidos de entrega de los bienes y servicios por parte del aliado, para que se cumpla la planeación de este proceso administrativo y sea coincidente con los tiempos del calendario escolar. En ese sentido, es clave la puntualidad en la entrega de los bienes y servicios para no afectar la implementación de las iniciativas, ni afectar la relación armónica con las comunidades educativas ni vecinales.

Por su parte, es necesario contemplar desde el inicio de las compras, la recepción y almacenamiento de todos los bienes por parte del aliado, para garantizar entregas totales o la entrega del mayor número de bienes al colegio, teniendo en cuenta que genera malestar y ralentiza el proceso, entregas parciales o mínimas que no permiten avanzar de manera óptima. En caso de entregas parciales, es fundamental concertar con el aliado un límite de entregas por colegio para coordinar de manera previa con los directivos, facilitadores y personal administrativo.

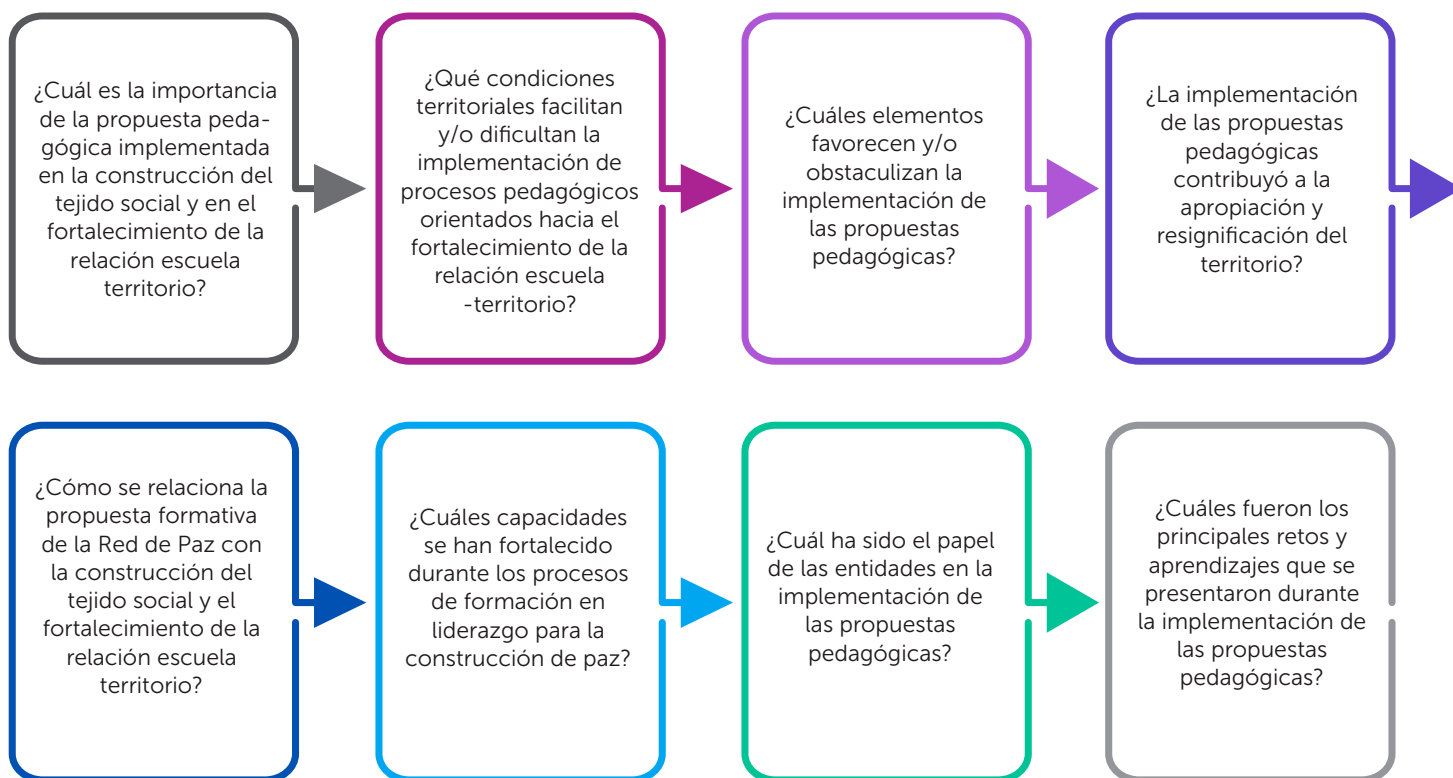
Respecto al proceso administrativo, se expresa la necesidad de reducir los tiempos asociados a la cotización y compra/contratación de los bienes y servicios solicitados. Por último, se recomienda contar con una planificación flexible que permita adaptarse a posibles retrasos en la entrega de los bienes y servicios, es decir, considerar márgenes de tiempo adicionales en los cronogramas y tener planes de contingencia para hacer frente a posibles contratiempos.

Subcategoría 2.2.2. Desarrollo de los planes de acción de las propuestas pedagógicas y del proceso de formación en construcción de paz

Esta subcategoría se centró en el desarrollo de las propuestas pedagógicas que surgieron de los planes de trabajo de los componentes Colegios Abiertos a la Comunidad y Entornos Educativos Compartidos; así como en los procesos de formación liderados por la Red de Paz y Reconciliación. Estos planes y actividades fueron fundamentales para la implementación efectiva del Programa ECO, reflejada en el fortalecimiento de la relación escuela-territorio, la apropiación y resignificación de los entornos educativos y la construcción de paz.

Se tomaron en consideración las siguientes preguntas orientadoras que dinamizaron la aplicación de los instrumentos de recolección de información.

Ilustración 25. Preguntas orientadoras - Implementación de los procesos pedagógicos



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Elementos que favorecieron y/o obstaculizaron la implementación de las propuestas pedagógicas y los procesos de formación en construcción de paz

Al momento de preguntar sobre los principales retos y aprendizajes que se presentaron durante la implementación de las propuestas pedagógicas, surgieron algunos aspectos que favorecieron y otros que dificultaron esta fase metodológica. Un primer paso que favoreció la implementación de las propuestas pedagógicas fue la definición clara de un cronograma con tiempos establecidos y responsabilidades, cuyo diseño se proyectó en la ficha de formulación.

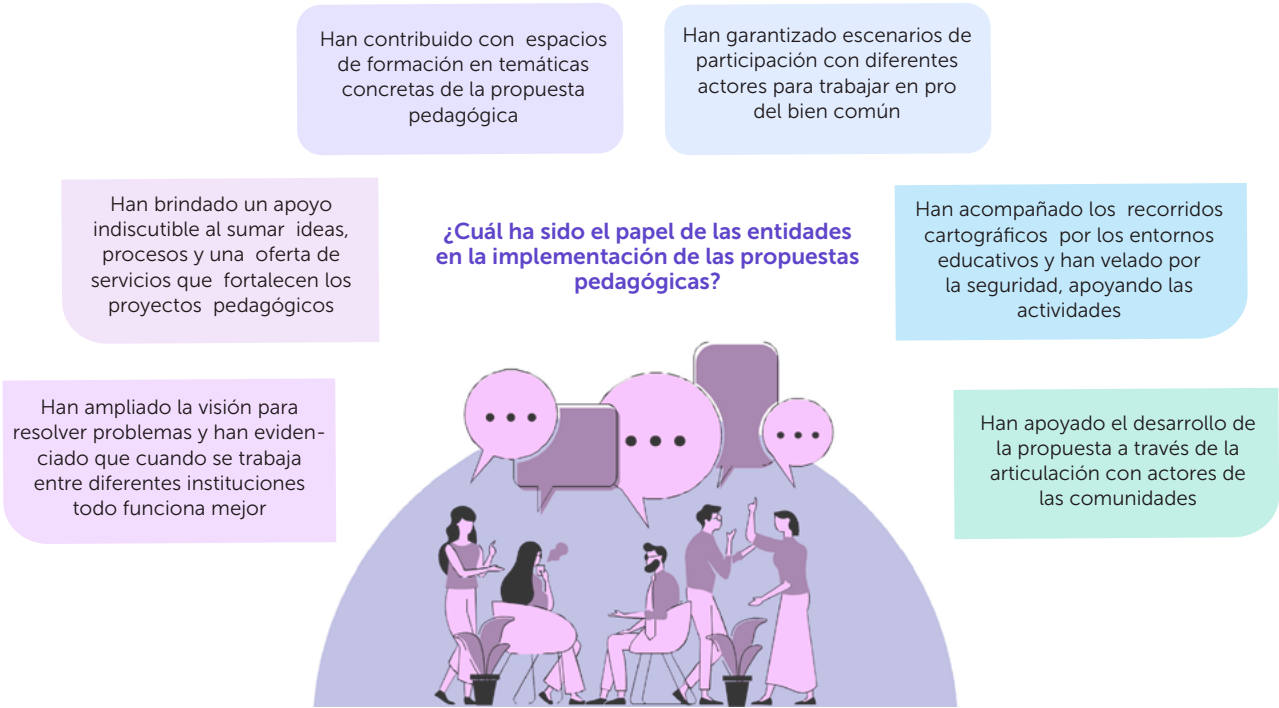
Así mismo, el proceso de implementación se fortaleció cuando se aprovechó la oferta interinstitucional y comunitaria reflejada en cursos, talleres, acompaña-

miento técnico y apoyo a los procesos. Las entidades robustecieron los planes de acción formulados en las propuestas pedagógicas mediante la oferta institucional en el abordaje de las situaciones de riesgo que afectan los entornos educativos en materia de movilidad, cultura ciudadana, seguridad y convivencia, salud, espacio público y ventas informales, aseo, limpieza y alumbrado, género, hábitat, entre otros.

Desde la articulación interinstitucional se ha logrado integrar a diferentes entidades que han dado un apoyo indiscutible en la implementación de las iniciativas pedagógicas ya que llegan a sumar ideas, procesos y una oferta de servicios que fortalecen los proyectos pedagógicos. (Cuestionario dirigido a líderes y dinamizadores, 2023).

La siguiente ilustración presenta la diversidad de comentarios positivos alrededor del papel de las entidades en la implementación de las propuestas pedagógicas.

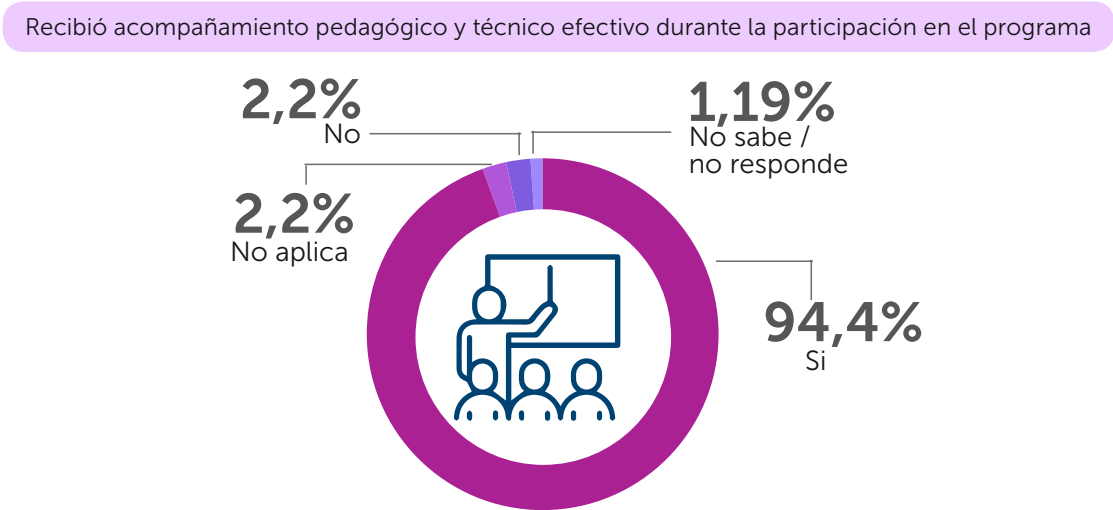
Ilustración 26. Ideas alrededor del papel de las entidades en la implementación de las propuestas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Por su parte, el acompañamiento pedagógico y técnico por parte del equipo ECO, favoreció la puesta en marcha de las propuestas pedagógicas de apertura de los colegios a las comunidades y de mejoramiento de los entornos educativos; así como los procesos de formación liderados por la Red de Paz y Reconciliación, tal como se ilustra en la siguiente gráfica que consolida las respuestas de los encuestados.

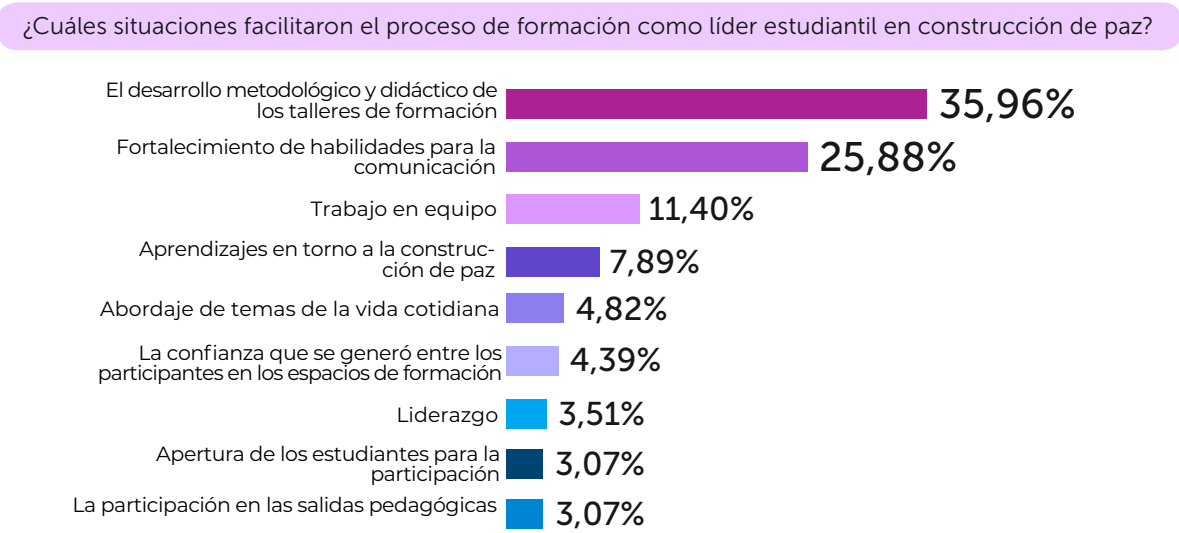
Gráfico 6. Encuesta - Acompañamiento pedagógico y técnico



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta evaluación Programa ECO, 2023

Respecto a los factores o situaciones que facilitaron el proceso de formación en liderazgo para la construcción de paz, se consolidaron las respuestas brindadas por los estudiantes en los grupos focales desarrollados durante la evaluación.

Gráfico 7. Factores que facilitaron el proceso de formación en liderazgo para la construcción de paz



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

En contraste, dentro de los aspectos que obstaculizaron la implementación de las propuestas pedagógicas, se subrayan:

Se encontraron algunos desafíos al momento de llevar a cabo acciones pedagógicas asociadas a la apropiación y resignificación del territorio, mediante intervenciones físicas que implican procesos previos de autorización, los cuales deben ser contemplados en los cronogramas establecidos. Por ejemplo, este tipo de abordajes físico-espaciales requieren de un proceso previo de autorización por parte del sector líder, como la solicitud del SUGA en caso de eventos (Sistema Único de Gestión para el Registro, Evaluación y Autorización de Actividades de Aglomeración de Público en el Distrito Capital); o la autorización de la Secretaría Distrital de Ambiente, al momento de intervenir un mural, entre otras intervenciones físicas.

Por su parte, las percepciones de miedo y desconfianza en materia de seguridad y convivencia, en ocasiones, generaron temor a los facilitadores y directivas de las comunidades educativas, frente al desarrollo de actividades en los entornos escolares que

implicaron la participación de las y los estudiantes fuera de la institución educativa, lo cual se constituyó en un reto por temas asociados a los permisos y los consentimientos informados por parte de los acudientes.

Frente a los temas administrativos, en algunos casos, la demora en la asignación de bienes y servicios conllevó a que algunos colegios paralizaran la implementación de las propuestas pedagógicas, más aún aquellos colegios que no vincularon la oferta interinstitucional para dinamizar los procesos.

[La implementación de las propuestas pedagógicas fomentó la construcción de tejido social y fortaleció la relación escuela-territorio](#)

En el marco del Programa ECO la construcción de tejido social y el fortalecimiento de la relación escuela-territorio se materializó con la implementación de las propuestas pedagógicas de apertura a las comunidades y de mejoramiento de los entornos educativos y con el proceso formativo en liderazgo para la construcción de paz.

El desarrollo de los procesos conectó a las instituciones educativas con su entorno físico y social, generando espacios pedagógicos significativos, relevantes y enriquecedores tanto para la comunidad educativa como para la comunidad vecinal (Herrera, J. D., 2016). Se destacan los siguientes aportes a la luz de las respuestas obtenidas durante el trabajo de campo:

Con la implementación de las propuestas pedagógicas de apertura de los colegios a las comunidades y de mejoramiento de los entornos educativos compartidos, se han congregado a diversas entidades, organizaciones y colectivos que han fortalecido la red de relaciones y han posicionado a la escuela como epicentro o nodo central que moviliza y atrae nuevas relaciones que anteriormente no existían.

Así mismo, el afianzamiento de los vínculos ha permitido que los actores cercanos que rodean los colegios empiecen a asumir un rol de protección y cuidado de la escuela, cuyos liderazgos son personificados por actores estratégicos vecinales y comunitarios, quienes han facilitado el trabajo en territorio; así como las familias articuladas con el proceso, que han logrado tender puentes entre el colegio y el territorio.

Cuando los colegios se abren a sus comunidades, es mucho más lo que nosotros aprendemos de ellas. En este caso, conocer a estos líderes ambientales y conocer de ellos cómo han conservado la hermosísima zona rural de Ciudad Bolívar es algo muy valioso, es un intercambio de experiencias y aprendizajes increíbles. Con el Programa ECO hemos vinculado a las familias al proceso de la huerta del colegio y también nos ha contactado con otros espacios de Ciudad Bolívar; esto nos emociona y nos hace soñar con un paso más: empezar a enseñarle a la comunidad a tener sus propias huertas caseras, señala la rectora facilitadora de un Colegio Abierto a la Comunidad. (Fuente. SED: El Colegio Fanny Mikey abrió sus puertas a líderes y lideresas ambientales de Ciudad Bolívar, 2023)

Por su parte, la puesta en marcha de los planes de acción ha visibilizado una versión de la escuela en acción fuera de sus muros, generando mensajes y

reflexiones asociadas al posicionamiento de la escuela ampliada con proyección hacia su entorno. En efecto, un gestor territorial afirma:

Las actividades de implementación han sido la excusa para mostrar que hay diferentes formas de encuentro entre la escuela y la comunidad, esto se ha confirmado cuando otros actores presentes en el territorio se sienten incluidos en la iniciativa y participan de actividades que son interesantes para ellos, así mismo se han fortalecido antecedentes de relacionamiento y se han promovido escenarios de diálogo que antes no se habían dado. (Cuestionario dirigido a gestores, 2023)

Así mismo, se ha instalado el concepto de escuela viva de aprendizajes que muestra cómo el fortalecimiento del tejido social está relacionado con la lógica de enseñanza-aprendizaje, más allá de las aulas. El testimonio de un rector-facilitador, relata la importancia de abrir las puertas y posicionar el colegio como núcleo del desarrollo comunitario.

Es así como, desde el año 2021, se generó la oportunidad de ofrecer en las instalaciones de la institución, cursos o acciones que vincularan a la comunidad sin importar si eran o no estudiantes del colegio. El año pasado se hizo todo un análisis de qué posibilidades tendríamos y le apuntamos a cuatro iniciativas: fortalecer el grupo de agricultura urbana, las danzas, aprender ajedrez y tenis de mesa. (Fuente: SED, cápsula radial N°2 Pedagogía para la resignificación, 2022)

Otra experiencia ratifica la importancia de apropiar el modelo de escuela de puertas abiertas. La rectora-facilitadora señala:

Las acciones pedagógicas que nos han permitido llevar a cabo este proyecto, nos llevaron a entender que el espacio de la escuela es un espacio de enseñanza y aprendizaje, no solo para los niños, sino para todo el que esté cerca y todo el que la necesite. Entonces eso nos llevó a reflexionar y entender que efectivamente las puertas del colegio tienen que

estar abiertas, que por supuesto hay temores y muchas preocupaciones, pero que el colegio debe brindarle apoyo y ayuda al que lo necesite. Y no son solamente nuestros niños, niñas y jóvenes, sino también las mamás, son los vecinos, son los padres de familia, son la gente que tiene trabajo y nos puede enseñar cosas, como la gente que no tiene trabajo y necesita una oportunidad. Entonces es eso, la posibilidad de enseñar mucho más amplia. (Fuente: SED, cápsula radial N° 7 Construcción de tejido social, 2022)

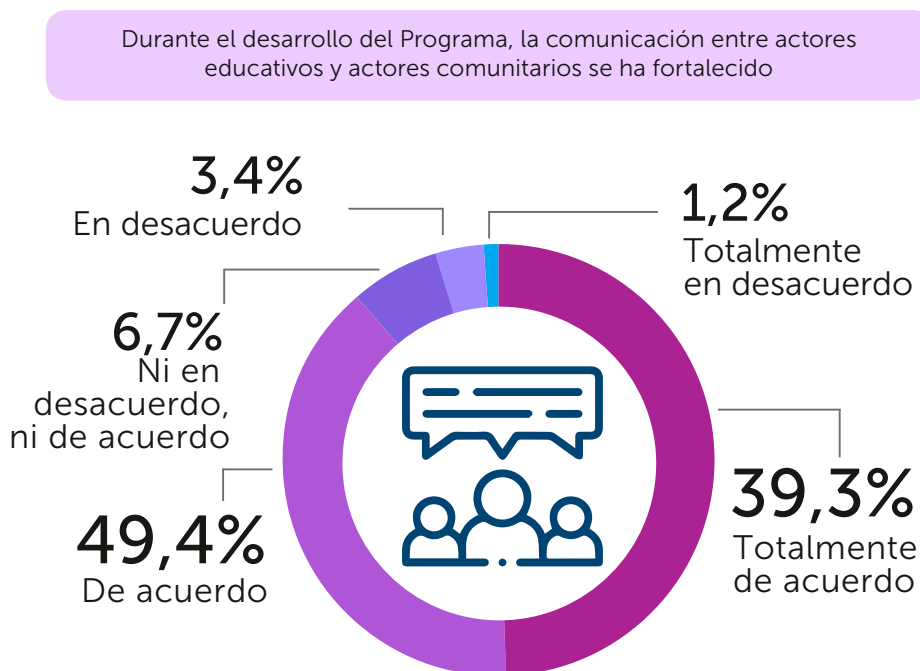
Quisimos sumarnos al Programa ECO porque creemos que los colegios tienen el potencial para convertirse en centros de desarrollo local. El colegio no debe ser solamente para los que están matriculados, sino también para toda la comunidad que lo rodea, desde allí tienen un espacio de encuentro, de crecimiento

y recreación para compartir diferentes experiencias. Este trabajo con la comunidad es a lo que le apuesta ECO, afirma el rector-facilitador de un Colegio Abierto a la Comunidad. (Fuente. SED: El colegio Chuniza Fámaco se suma a la estrategia de 'Colegios Abiertos' del programa ECO, 2023)

Se evidencia entonces que, la educación también tiene lugar en espacios no formales, mediante el reconocimiento de los saberes populares que hacen de la escuela un laboratorio vivo de experiencias comunitarias.

En sintonía con lo anterior, la mayoría de los encuestados afirmó que la comunicación entre actores educativos y actores comunitarios se ha fortalecido durante el desarrollo del Programa, con un registro del 88%, sumando las respuestas alineadas con las opciones que señalan estar totalmente de acuerdo o de acuerdo.

Gráfico 8. Encuesta -Comunicación entre actores educativos y actores comunitarios



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta evaluación Programa ECO, 2023

Las condiciones territoriales facilitan y/o dificultan la implementación de procesos pedagógicos orientados al fortalecimiento de la relación escuela-territorio

Reconocer las condiciones territoriales permite contextualizar los procesos, en la medida que se reconocen las particularidades de los entornos educativos, en cuanto a necesidades, intereses y potencialidades. Hablar del territorio, implica reconocer, no solo las dinámicas físico-espaciales, sino además la geografía social, expresada en los actores que habitan y comparten los entornos educativos y los vínculos que ostentan.

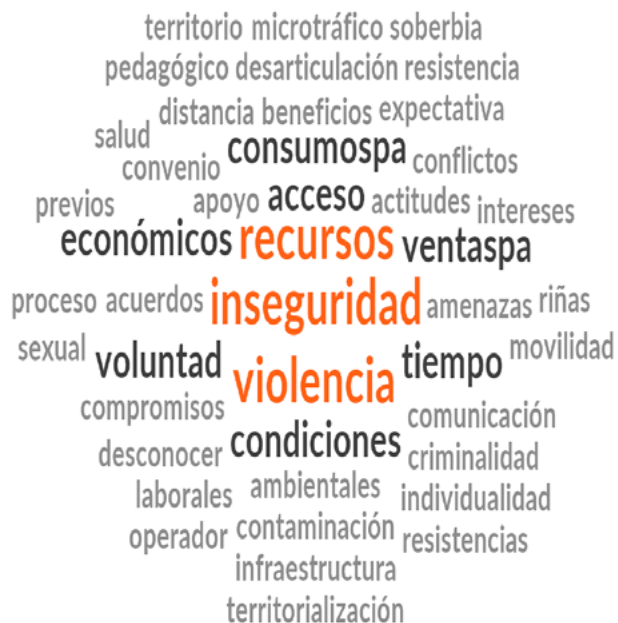
Se presentan algunas palabras clave que emergieron al momento de valorar las condiciones territoriales que facilitaron y dificultaron la implementación de los procesos pedagógicos:

Ilustración 27. Nube de palabras asociadas a los factores territoriales que facilitan la implementación de las propuestas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Ilustración 28. Nube de palabras asociadas a los factores territoriales que dificultan la implementación de las propuestas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

De acuerdo con facilitadores, líderes, dinamizadores y gestores territoriales ECO, fueron diversas las condiciones territoriales que facilitaron la implementación de los procesos pedagógicos, enunciadas a continuación:

- Cuando los colegios aprovecharon los equipamientos públicos de orden cultural, deportivo y artístico (bibliotecas comunitarias, polideportivos, casas de la cultura, parques, etc.) se fortaleció la apropiación del territorio y se promovieron escenarios de intersección donde confluye, tanto la comunidad educativa, como la comunidad vecinal.
- Condiciones de seguridad y convivencia favorables en los entornos educativos generaron ambientes de confianza y protección para el desarrollo óptimo de las actividades de apropiación y cuidado del territorio.
- Los contextos rurales pueden tener una mayor sensibilidad frente a su territorio, lo que hace que los actores tengan mayor claridad frente a las situaciones que quieren mejorar, generalmente en términos de gestión ambiental y prácticas sostenibles.

- El arraigo y sentido de pertenencia por parte de líderes vecinales, facilitó el desarrollo de acciones pedagógicas en el territorio.

En contraposición, los factores territoriales que dificultaron la implementación de las propuestas pedagógicas se traducen en:

- Dificultades de acceso en términos de movilidad.
- Problemas de inseguridad asociados a conflictividades, violencias y delitos.
- Territorios hostiles que generan miedo para desarrollar acciones pedagógicas de manera extramural.
- Resistencia del equipo de facilitadores frente al desarrollo de recorridos por el entorno para comprender, apropiar y resignificar el territorio.
- Ausencia de redes vecinales o institucionales que dificultaron el desarrollo de acciones con incidencia territorial.
- Condiciones del entorno educativo donde el espacio público es limitado y existe un déficit de equipamientos recreo-deportivos para fomentar acciones pedagógicas.

Una postura intermedia señala *“Considero que las condiciones territoriales per se no facilitan o dificultan la implementación de los procesos pedagógicos. Se han evidenciado contextos hostiles en términos de factores de riesgo, conflictividades y violencias, que desde la voluntad y disposición de actuar en red, se articulan y trabajan de manera mancomunada”*. (Cuestionario Gestión del Conocimiento, 2023)

La implementación de las propuestas pedagógicas aportó a la apropiación y resignificación del territorio

El territorio se concibe como un espacio vivo y dinámico, habitado y compartido por comunidades educativas y vecinales que se convierten en agentes activos en su desarrollo y transformación. Al ser un lugar en constante evolución, se generan procesos de construcción y transformación social, en el que la comunidad juega un papel fundamental en la toma de decisiones y en la construcción de un entorno

más justo, inclusivo y sostenible (Corbeta, 2010).

En efecto, las comunidades educativas y vecinales que apropiaron el territorio, generaron un sentido de pertenencia y cuidado del espacio compartido, donde no sólo se transformó la manera como éste era concebido, sino también se evidenciaron cambios positivos que afianzaron el relacionamiento entre los actores vinculados. (Ulloa, J., Carrasco, A., Cortez, M., Gajardo, J., & González, P., 2017).

Frente al desarrollo de acciones orientadas a la resignificación y apropiación del territorio, son varias las experiencias pedagógicas que priorizaron el cuidado y embellecimiento del entorno educativo. Cuando las comunidades intervienen los espacios, parques, escenarios deportivos, zonas vecinales y otros lugares de los entornos escolares, estos adquieren un nuevo significado, que se refleja en su apropiación y cuidado.

Varias de las propuestas pedagógicas han encontrado como punto de anclaje en común, la gestión ambiental y la apropiación del territorio, mediante el fortalecimiento de la agricultura urbana y la promoción de huertas escolares y comunitarias, como plataforma de aprendizaje alrededor de la cual se ha promovido el intercambio de saberes entre la institución educativa, los colectivos ambientales vinculados y las entidades asociadas a la línea ambiental.

Así mismo, se reconoce y apropia el territorio mediante la reforestación y el cuidado del agua. Un docente facilitador de un Colegio Abierto a la Comunidad señala:

Uno de esos proyectos es el de renaturalización de la cuenca del Río Fucha y esa recuperación no la podemos hacer solos, sino también educamos a nuestros adultos, a nuestros padres de familia y a nuestros vecinos, que el trabajo es mancomunado, que el trabajo es entre todos. (Fuente. SED: Limpieza del Río Fucha, 2022)

Una líder ambiental y egresada del colegio abierto en mención, complementa: *“este proceso salió de una*

necesidad barrial, que los chicos cambiaran el aula tradicional y salieran a vivir experiencias fuera del colegio, experiencias significativas ambientales con la comunidad” (Fuente. SED: Limpieza del Río Fucha, 2022)

Desde el principio y con el apoyo de ECO, esta iniciativa fue pensada y construida por los estudiantes. Por eso ha sido muy valioso ver cómo ellas y ellos, además de apropiarse del proyecto, son los que han fortalecido el proceso de abrir el colegio a la comunidad y trabajar mancomunadamente con sus vecinos para hacer del Fucha un aula viva. (Fuente. SED: El Fucha de Reconecta, 2023)

Otras propuestas pedagógicas se enfocaron en la sensibilización alrededor de la cultura de reducir, reciclar y reutilizar, como un aporte significativo orientado a apropiarse y resignificar el territorio.

Lo que buscamos con este proyecto, es desaparecer basuras a partir de la transformación de narrativas y prácticas ciudadanas sobre los residuos, y también dignificar a las familias recicladoras, por la labor tan importante que hacen. Entre más personas se sumen a esta iniciativa, es más poderosa, y por eso que el colegio se nos una es maravilloso. Era algo que estábamos buscando, pero que sólo pudimos hacer realidad hasta la llegada del programa ECO, afirma un facilitador que hace parte de una asociación de familias recicladoras vinculadas a esta iniciativa de colegio abierto. (Fuente. SED: Conozca la ciencia comunitaria del colegio Las Américas y los vecinos del barrio Timiza de Kennedy, 2023)

Sumado a la apropiación del territorio a través de la gestión ambiental y las prácticas sostenibles, se reconocen otro tipo de vehículos o medios para apropiarse y cuidar el entorno educativo mediante la puesta en escena de prácticas artísticas y culturales, donde el teatro, la danza, la música, el muralismo, entre otras actividades, han estrechado el vínculo de la escuela con el territorio, incidiendo en los siguientes aspectos: i. se ha activado la creatividad y la imaginación para expresar experiencias, emociones y pensamien-

tos diversos; ii. se ha fomentado el trabajo en equipo colaborativo entre la comunidad educativa y vecinal, lo cual consolida lazos de confianza, aumenta la cohesión social y transforma relaciones distantes, indiferentes e individualistas; iii. se ha embellecido el entorno físico mediante la intervención de murales y otros proyectos artísticos que revitalizan y mejoran los espacios; iv. se ha aumentado el sentido de pertenencia, arraigo y cuidado del territorio.

Hemos hecho alianzas estratégicas, en donde como colegio favorecemos unos espacios a la comunidad. Un ejemplo de eso es el festival de talentos, el festival de talentos era una actividad que se hacía dentro del colegio, se sacó a la comunidad, ya no es un festival de talentos del colegio ahora, sino es un festival del barrio, de la integración del barrio. (Entrevista facilitadores Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023).

Por su parte, la resignificación y apropiación del territorio, también encontró cabida en el reconocimiento de la memoria y la identidad cultural, en la recuperación de la tradición histórica del territorio y en la valoración de los saberes intergeneracionales.

Crear esa identidad a partir de lo ambiental, a partir de lo artístico, (...) a partir de la historia. Y la historia implica reconocer que otras generaciones han existido aquí. Reconocer que hay padres y abuelos que han ayudado en la construcción del colegio, tanto física como en su cotidianidad, y un poco esa intencionalidad está plasmada en lo que se proyecta con ECO, afirma una docente-facilitadora. (Fuente. SED: Cápsula radial N° 6. Memoria y apropiación, 2022)

Cuando nosotros vemos eso, potenciamos esas relaciones interpersonales, o sea, entre los estudiantes y los abuelos, para que ellos mismos vayan dándose cuenta de la importancia de esta transmisión de conocimiento, de historias, de cultura. Entonces ellos le van dando ese significado, y empiezan también a tener como un punto de encuentro en común. Empezamos y hemos fortalecido mucho

la parte de oralidad y memoria. Sí, en donde ya le damos esa resignificación y le damos esa importancia a los relatos que los abuelos nos cuentan. (Entrevista facilitadora docente Colegios Abiertos a la Comunidad, 2023)

Se destaca la recuperación de saberes intergeneracionales como una manera de preservar la memoria y la identidad a través del reconocimiento y la valoración de los conocimientos, experiencias y prácticas transmitidas por la comunidad adulta mayor, cuya sabiduría acumulada enriquece la identidad cultural, fortalece la cohesión social y promueve la continuidad de tradiciones y conocimientos que son fundamentales para apropiarse y resignificar el territorio.

[La implementación de las propuestas pedagógicas movilizó procesos de cambio social y mejoramiento de los entornos educativos](#)

Entender a la escuela y su relación con el territorio, como un espacio educativo y transformador, donde cada uno de los actores a nivel educativo, comunitario e institucional, se articulan no como beneficiarios, sino como agentes de cambio capaces de mejorar los entornos educativos, es un logro a destacar por el programa.

Desde nuestra experiencia, el trabajo con ECO ha sido maravilloso en la medida en que nos permite un acercamiento distinto a la institucionalidad porque, bajo la mirada de este programa, se transforman las necesidades de las comunidades, lo que ha hecho que los colegios se vuelvan motores culturales que, a largo plazo genera transformaciones profundas en nuestros jóvenes y por consecuencia en los territorios, señala un líder de un colectivo ambiental vinculado a un colegio abierto. (Fuente. SED: El Colegio Fanny Mikey abrió sus puertas a líderes y lideresas ambientales de Ciudad Bolívar, 2023)

La mayoría de los actores vinculados en el proceso de evaluación coinciden en afirmar el poder de las propuestas pedagógicas para la promoción del cambio social en sus comunidades educativas y en sus

entornos. Al respecto, facilitadores, líderes, dinamizadores y gestores del Programa ECO destacan los siguientes aportes:

- Replantear la manera tradicional de abordar los entornos educativos, se constituye en un avance significativo frente al cambio de paradigma que posiciona un abordaje innovador que vincula la intervención pedagógica y social en los entornos escolares de Bogotá.
- Dependiendo de las categorías temáticas que orientaron el horizonte de cambio deseado, las propuestas pedagógicas han incidido en la consolidación de relaciones armónicas escuela-territorio, en la gestión ambiental y apropiación del territorio, en el empoderamiento y la inclusión social, en el fortalecimiento de la memoria y la identidad territorial y en la generación de procesos de formación de aprendizajes comunitarios.
- Aunque las iniciativas pedagógicas son proyectos comunitarios que abarcan una realidad micro social, desde allí se aporta a la transformación de la ciudad, en la medida que se restauran relaciones y lugares, se propician reflexiones y se instalan nuevos paradigmas en las comunidades.
- Los colegios han hecho de su entorno y de su barrio, un espacio abierto de aprendizajes donde la pedagogía se constituye en una herramienta poderosa para transformar su realidad. En efecto, se han ocupado espacios públicos que solían ser asociados a factores de riesgo, y esto ha hecho que la escuela apropie y resignifique los espacios de manera positiva.
- La ruta metodológica que guía el paso a paso en la formulación e implementación de las propuestas pedagógicas, invita a los facilitadores y a los participantes y beneficiarios directos a pensar y actuar desde la lógica del cambio social. Es decir, el hacer parte de procesos que transmiten mensajes de paz, de cuidado, de restauración, de construcción de

tejido social, de colaboración, de diversidad, de empoderamiento, entre otros, deja instalada una idea que invita a actuar para transformar y mejorar la realidad social.

En palabras de un gestor territorial, la propuesta pedagógica: *“ha sido la excusa para que las comunidades educativas y vecinales se sientan reconocidas desde el lugar de sus intereses y potencialidades, lo cual ha sido un vehículo para sembrar la semilla de la transformación social”*. (Cuestionario dirigido a los gestores, 2023)

En muchos casos, la transformación de realidades no parte de cero, por el contrario, se reconocen los antecedentes, las experiencias significativas y el recorrido previo de los colegios por generar impactos positivos frente al mejoramiento de los entornos educativos y el fortalecimiento de la relación escuela-territorio. Al respecto, los gestores señalan:

Al llegar a los colegios, en su mayoría, el Programa ECO es visto como una oportunidad de potenciar las iniciativas que ya se desarrollan en pro de cambios sociales en los contextos educativos. Si el colegio decide iniciar con una iniciativa nueva, en ambos casos, el programa también se recibe como un apoyo técnico y económico para desarrollar acciones entre el colegio y la comunidad externa que posibilita cambios significativos en el entorno. (Cuestionario dirigido a los gestores, 2023)

Las iniciativas pedagógicas tienen un papel transformador, al ser el medio que eligen las comunidades educativas para cambiar su realidad y fortalecer los lazos con actores externos, de abrir sus puertas a la comunidad y trabajar en red de manera colaborativa por un objetivo en común. (Cuestionario dirigido a los gestores, 2023)

[Los procesos de formación en liderazgo estudiantil han aportado a la transformación de realidades en clave de construcción de paz](#)

Respecto al aporte del proceso de formación en la transformación de realidades en clave de paz, es importante reconocer su contribución en el fortalecimiento de capacidades ciudadanas que incidieron de manera positiva en la forma cómo se relaciona la escuela con el entorno. Fueron diversas las capacidades apropiadas por las y los líderes vinculados en el proceso de formación, entre las que se destacan:

- **Pensamiento crítico para la paz:** la formación fortaleció el pensamiento crítico para la paz, como la capacidad que permite a los y las estudiantes cuestionarse las dinámicas de su entorno, desnaturalizar patrones violentos heredados generacionalmente, buscar formas creativas de superar aquellas violencias y proponer formas nuevas de relacionamiento con los otros y con el entorno.
- **Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza:** el desarrollo de esta capacidad se enfocó en comprender, sentir y actuar en paz desde el primer territorio que es el cuerpo, luego se trasciende al segundo territorio, que es el inmediato, mediado por la interacción armónica con el otro. El tercer territorio es el contexto en el que se vive (localidad, ciudad, país, mundo). Entender este tercer territorio brinda herramientas para comprender la cultura de las relaciones, la historia generacional y las dinámicas de violencia y desde esta línea base, construir acciones que las superen en clave de paz.
- **Comunicación y diálogo:** esta capacidad permitió que líderes y lideresas comprendieran que la alternativa para la superación de escenarios violentos es el diálogo. El diálogo contiene una gran cantidad de herramientas, tales como la escucha activa, la evocación de la palabra a partir de la verdad, la confianza de narrar emociones de diversa índole, la posibilidad de escuchar opiniones divergentes sin entrar en confrontaciones violentas. Desde esta perspectiva, se promovió tanto la comunicación efectiva que facilita la comprensión mutua y el establecimiento de relaciones positivas, como la comunicación no violenta para abordar las diferencias y desacuerdos de manera pacífica y constructiva.

Además de la comunicación verbal, se fortaleció la expresión creativa a través de prácticas artísticas relacionadas con la música, la danza, el teatro, la pintura o la escritura, los líderes estudiantiles expresaron sus ideas, emociones y preocupaciones de una manera creativa y significativa, visibilizaron y generaron conciencia sobre las problemáticas de sus comunidades y fomentaron la reflexión en torno a temas relacionados con la paz y la justicia.

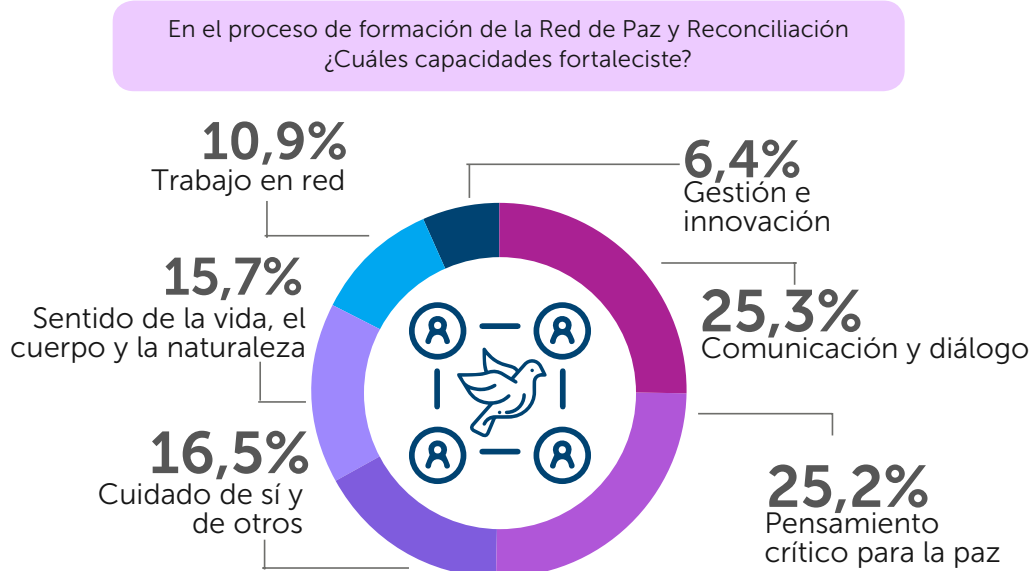
- **Cuidado de sí y de otros:** entender esta capacidad como un asunto ético implica que el cuidado, más que una acción, es una postura frente a la vida. El cuidado de sí mismo, de las relaciones interpersonales, de los vínculos con la naturaleza, con el entorno educativo, con la familia, entre otras esferas de la vida cotidiana. Esto también implica que el cuidado, al ser relacional, va en doble vía: yo ejerzo cuidado, pero también busco personas, espacios y relaciones que me cuiden.
- **Gestión e innovación:** esta capacidad está implícita en todas las acciones de transformación. La gestión es la capacidad de buscar vínculos y relaciones para fortalecer la red y

trabajar bajo objetivos comunes; mientras que la innovación es la capacidad de que esas redes y relaciones contengan herramientas y acciones novedosas y creativas que aporten a la construcción de paz.

- **Liderazgo y capacidad de agencia:** la formación estudiantil permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades tales como el liderazgo, la toma de decisiones y la capacidad de agencia. Al fortalecer su capacidad de agencia, los estudiantes se sintieron empoderados para generar un impacto positivo en la construcción de la paz y en la gestión de conflictos.
- **Trabajo en red:** los estudiantes aprendieron a valorar y aprovechar las fortalezas individuales de los demás, a escuchar y respetar diferentes perspectivas, y a trabajar en colaboración hacia objetivos comunes, lo que facilitó la construcción de redes en clave de paz.

En el marco de los grupos focales realizados con los estudiantes vinculados en el proceso de formación, se preguntó acerca de las capacidades desarrolladas, obteniendo los siguientes resultados:

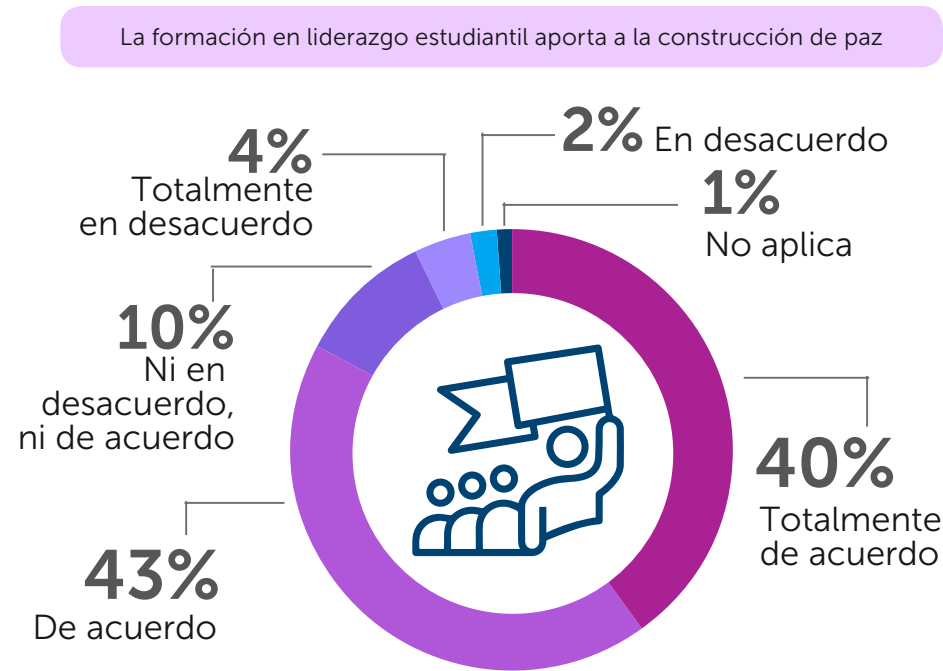
Gráfico 9. Encuesta – Capacidades ciudadanas fortalecidas



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta evaluación Programa ECO, 2023

Es así como el desarrollo y fortalecimiento de estas capacidades ha brindado herramientas a los estudiantes para aportar a la construcción de paz, lo cual se refleja en términos cuantitativos con la siguiente gráfica que ilustra un porcentaje del 83% de las respuestas que manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con el aporte del proceso de formación en la construcción de paz:

Gráfico 10. Encuesta - Aporte del proceso de formación a la construcción de paz



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta evaluación Programa ECO, 2023

[El desarrollo de actividades lúdicas durante las sesiones de formación permitió aterrizar lo aprendido a las prácticas cotidianas](#)

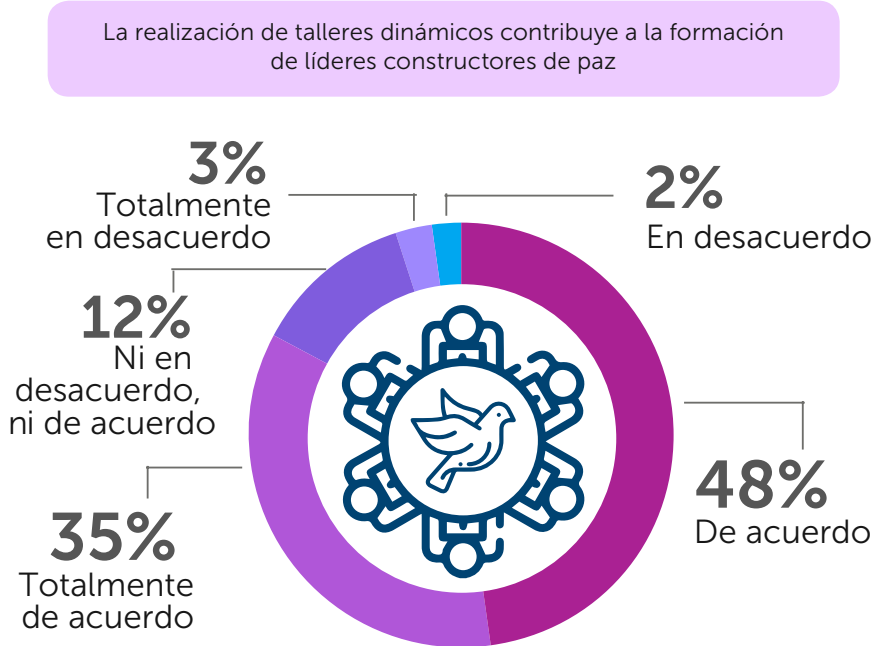
Es importante mencionar el aporte de la lúdica en el desarrollo de las capacidades mencionadas y en la apropiación de los núcleos de conocimiento (verdad, memoria y reconciliación), apelando al paradigma pedagógico del aprendizaje significativo, en virtud del cual se promueve el juego y la didáctica para descubrir diversas formas de construir paz desde la cotidianidad de las relaciones intra-escolares y de los vínculos con el entorno. Por ejemplo, a través de obras de teatro, los estudiantes representaron situaciones relacionadas con la memoria, la verdad y la reconciliación, lo que les brindó la oportunidad de explorar y comprender mejor las diferentes perspec-

tivas involucradas. Al respecto, una gestora de la Red de Paz y Reconciliación afirma:

Es así como se relaciona “el yoga para la paz” con el cuidado de sí y de los demás, el cuento del “árbol de muchas verdades” con la importancia de la verdad como bien común, el juego “línea de tiempo viva” con la importancia de la memoria para la no repetición (Cuestionario dirigido a gestores de la Red de Paz y Reconciliación)

En efecto el 83% de los estudiantes encuestados manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la importancia de los talleres dinámicos, basados en la lúdica y el juego, en los procesos de formación en liderazgo para la construcción de paz.

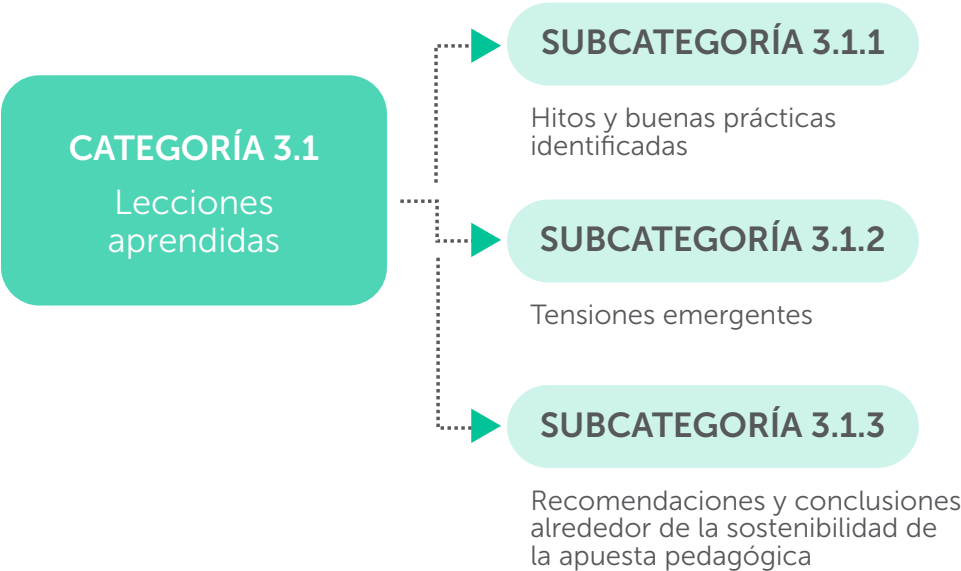
Gráfico 11. Encuesta- Contribución de los talleres dinámicos a la formación de líderes constructores de paz



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta evaluación Programa ECO, 2023

Objetivo 3: Establecer criterios básicos para la sostenibilidad de los procesos a partir de las buenas prácticas identificadas

Ilustración 29. Marco de Aprendizaje - Objetivo 3



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Categoría 3.1 Lecciones aprendidas

Las lecciones aprendidas, no solo identifican buenas prácticas y experiencias significativas, sino también los desafíos experimentados; así como los elementos que favorecen la continuidad de la apuesta pedagógica.

En ese sentido, para desarrollar esta categoría se plantearon 3 subcategorías de análisis: i. hitos y bue-

nas prácticas identificadas, ii. tensiones y resistencias al cambio que emergieron durante el proceso y iii. recomendaciones para sostener en el tiempo las redes de relaciones.

En el marco de esta categoría se plantearon las siguientes preguntas orientadoras:

Ilustración 30. Preguntas orientadoras alrededor de las lecciones aprendidas



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Subcategoría 3.1.1. Hitos y buenas prácticas identificadas

El Programa ECO posicionó un paradigma pedagógico y preventivo en el abordaje de los entornos educativos. Instaurar esta postura implicó romper el molde tradicional y plantear un enfoque innovador asociado a la construcción de redes de relaciones como el método idóneo para fortalecer la relación escuela-territorio, mejorar los entornos educativos y aportar a la construcción de paz.

En el camino hacia la consolidación de entornos educativos protectores y confiables, se marcaron varios hitos o puntos de inflexión que modificaron no solo el panorama conceptual y metodológico, sino lo más importante, transformaron de manera positiva la relación de la escuela con el territorio.

El reflejo de lo anterior, se expresa en la aprehensión y apropiación de lo que significa un colegio abierto a la comunidad que, con la apertura de sus puertas físicas y relacionales, contribuye a reconstruir el tejido social y a estrechar lazos de confianza con su territorio.

Así mismo, se posicionó una noción amplia de entorno educativo compartido que va más allá de la zona perimetral que circunda los colegios, en términos físico-espaciales, pues además de los elementos territoriales, involucra la geografía social que se traduce en las interacciones que se tejen entre los actores del orden educativo, comunitario e institucional.

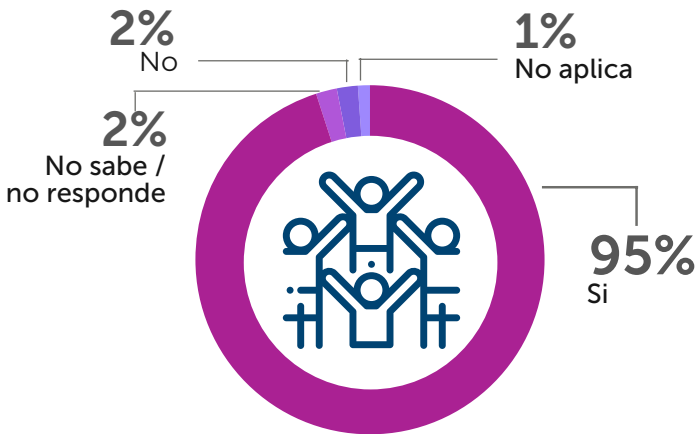
Por su parte, se logró crear un espacio de formación, diálogo de saberes en torno a la cultura de paz, desde el poder transformador de la escuela como nodo central o motor que moviliza el cambio social constructivo.

Los tres componentes que dinamizaron las propuestas pedagógicas y el proceso de formación en construcción de paz, han dejado huella en la manera como se conciben los establecimientos educativos, su relación con la comunidad y con los actores interinstitucionales, desde el método que afianza las redes de relaciones.

Al preguntar si los vínculos o redes constituidas entre las instituciones educativas y los actores territoriales se consideran el mecanismo idóneo para generar procesos de transformación social, el 95% de los encuestados respondió de manera positiva, destacando el papel crucial de las redes de relaciones como método dinamizador para el cambio social constructivo.

Gráfico 12. Encuesta - Construcción de redes como el mecanismo idóneo para generar procesos de transformación social

Los vínculos o redes constituidas entre las instituciones educativas y actores territoriales son el mecanismo idóneo para generar procesos de transformación social



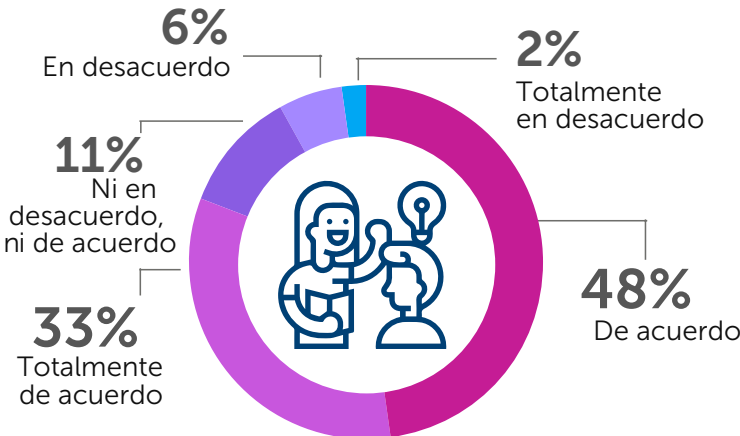
Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Bajo el enfoque de trabajo en red, las comunidades educativas unieron sus esfuerzos con los actores comunitarios e interinstitucionales, compartieron recursos y conocimientos, generaron sinergias para abordar de manera más efectiva los factores de riesgo y desde esta perspectiva, plantearon un horizonte de cambio común.

En efecto, la vinculación de diferentes actores durante la formulación e implementación de la propuesta pedagógica es un factor que, consideran las personas encuestadas, garantiza la sostenibilidad del proceso, aún sin el acompañamiento del Programa ECO, con un porcentaje total equivalente al 81% entre aquellos que estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con dicha afirmación.

Gráfico 13. Encuesta - Sostenibilidad del proceso

La vinculación de diferentes actores durante la formulación e implementación de la propuesta pedagógica es un factor que garantiza la sostenibilidad del proceso, aún si el apoyo del Programa ECO



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta Evaluación Programa ECO, 2023

También se impulsó un cambio de paradigma en la cultura escolar relacionado con las normas, valores, creencias y prácticas que prevalecieron tradicionalmente en las instituciones educativas frente a la concepción de la escuela como un espacio reservado a la comunidad educativa para la adquisición de conocimientos dentro de un contexto intra-escolar.

El tránsito hacia la consolidación de redes de relaciones, ha proyectado la escuela hacia el entorno y ha posibilitado la acción colectiva y la implementación de alternativas novedosas entre la triada compuesta por la escuela, la comunidad y la institucionalidad. En este sentido, tras provocar un cambio en la cultura escolar, se generan condiciones propicias para el diseño de acciones conjuntas, corresponsables y colaborativas, valorando la diversidad, el diálogo inclusivo, el aprendizaje y mejora continua, la participación y el empoderamiento (Conejeros, M. L., Rojas, J., & Segure, T., 2010). En consonancia con lo anterior, un facilitador señala:

De los retos que se nos ponen a nosotros, romper paradigmas, considerar que la escuela es lo que hay de las puertas hacia adentro, y empezar a contemplar que la comunidad también es importante y también construye escuela. Es cambiar ese paradigma de que la escuela es solo de las puertas hacia adentro. (Fuente: SED, cápsula radial N° 8. Corresponsabilidad, 2022).

Otro tránsito de perspectiva se dio, cuando las comunidades educativas y vecinales dejaron de percibirse como actores pasivos y receptores de la oferta interinstitucional y empezaron a reivindicar su rol protagónico en los procesos de cambio social, desde la capacidad de agencia y la corresponsabilidad.

Lo anterior implicó que todos los actores involucrados en el proceso educativo asumieran responsabilidades y contribuyeran de manera activa y comprometida en el logro de objetivos comunes. Esta actitud propositiva fue importante en el desarrollo de las propuestas pedagógicas porque fomentó la participación

y colaboración activa de los actores en la toma de decisiones, la planificación de las acciones, así como el establecimiento de alianzas estratégicas con instituciones, organizaciones comunitarias, entidades y líderes locales. En efecto, *“estas acciones corresponsables fueron fundamentales para ampliar la huella de las propuestas pedagógicas que impulsaron una corresponsabilidad extendida más allá de la institución educativa”* (Entrevista facilitador orientador Entornos Educativos Compartidos, 2023).

A continuación, se presentan las buenas prácticas reflejadas en atributos clave y elementos característicos que le dieron identidad al Programa ECO a través de sus tres componentes Colegios Abiertos a la Comunidad, Entornos Educativos Compartidos y Red de Paz y Reconciliación:

Atributos de los Colegios Abiertos a la Comunidad

A través de este componente, los colegios reconocieron que forman parte integral del territorio en el que se encuentran, por esto, fue fundamental la promoción de acciones para habitar y abrir los espacios físicos y relacionales con la comunidad. De esta manera, lograron apropiarse del territorio y retomaron el papel primigenio de los colegios en los barrios como epicentros de desarrollo y de transformación social. Esto significó que las instalaciones educativas (bibliotecas, laboratorios, áreas deportivas, salones de usos múltiples, entre otros) fueran utilizadas no sólo para las actividades escolares, sino también para los eventos comunitarios, reuniones, talleres y demás actividades planteadas en las propuestas pedagógicas, en beneficio de la comunidad educativa y vecinal. Con esto, también se establecieron colaboraciones y alianzas con las organizaciones comunitarias y sociales.

Así mismo, reconocieron que la educación no se limita al espacio físico del colegio, sino que se extiende a todos los ámbitos de la vida. Por tal razón se promovió la convergencia en el espacio escolar de diversos actores comunitarios e institucionales que facilitaron

el diálogo de saberes y posicionaron el concepto de escuela experiencial y espacio vivo de aprendizaje, donde la comunidad educativa extiende su conocimiento en distintas áreas a la comunidad vecina y por su parte, los vecinos y la comunidad circundante entregan sus saberes y experiencias, reconociendo la importancia de la educación popular y de los conocimientos ancestrales.

La importancia de este tipo de iniciativas como ECO reside en que al conocer no solo a nuestros vecinos, sino también a los otros colegios, empezamos a crear un trabajo en red que permite, en nuestro caso, conocer de primera mano la historia ancestral que se esconde en nuestros territorios y eso hace que esta información trascienda con más fuerza no solo en los estudiantes, sino también en sus familias y en más personas de la comunidad vecina, haciendo más efectiva la resignificación y construcción de paz en nuestros entornos, explica un docente facilitador. (Fuente: SED, La escuela y comunidad Muisca de Suba trabajan en red para resignificar sus entornos escolares, 2023)

Los colegios con esta vocación de apertura, mantienen constante comunicación con las familias, con las juntas de acción comunal, con organizaciones sociales y con los diferentes actores que habitan el territorio, reconociendo la importancia de mantener vínculos sólidos con la comunidad vecinal (Gallegos Torres, G. M., 2015). En su ADN institucional se promueve la comunicación abierta, la participación, la toma de decisiones compartida, la colaboración y el trabajo en equipo.

Tal como lo referencia el rector-facilitador de un Colegio Abierto a la Comunidad: *“el colegio (...) es un colegio abierto ya por vocación. Ya tenemos la vocación de servir a la comunidad. Formamos líderes en transformación social y sabemos que la transformación social parte de nuestro trabajo con la comunidad”*. (Fuente: SED: Limpieza del Río Fucha, 2022)

Este tipo de colegios con tradición y vocación de apertura presentan planes de gestión comunitaria sosteni-

bles, reflejados en un itinerario de actividades permanentes que institucionalizan y formalizan el desarrollo de acciones periódicas con la comunidad vecina.

Atributos de los Entornos Educativos Compartidos

Como respuesta a la separación y aislamiento entre colegios cercanos y entre estos con la comunidad, el Programa ECO logró posicionar un concepto amplio del entorno educativo, que va más allá de la zona perimetral y de las condiciones físicas que lo rodean, y en su lugar, cobra relevancia la geografía social que se traduce en las redes de relaciones e interacciones que se tejen entre instituciones educativas de distinta naturaleza (colegios distritales, privados, jardines infantiles, educación superior) y la comunidad vecinal.

Para ilustrar lo anterior, se traen a colación testimonios de facilitadores vinculados en este componente.

El entorno educativo compartido es la posibilidad que tenemos de reunir varios conocimientos y construir a partir de ahí. Considerar que no existe solamente una mirada, sino que son múltiples facetas y que pueden ayudar a transformar, precisamente, esa realidad. Yo entiendo un entorno educativo compartido como una posibilidad de poder ver experiencias comunes a nosotros, y que podemos enfrentarlas como una sola. (Fuente: SED, Capítulo 4. Entornos Compartidos, 2022)

Si bien es cierto que los tres colegios son diferentes y cada uno tiene su propia realidad, también es verdad que habitamos el mismo territorio y, con el apoyo de los gestores pedagógicos de ECO, identificamos no solo problemáticas comunes de convivencia, movilidad y seguridad, sino también descubrimos que la comunicación era una pasión compartida. Por eso, decidimos articular esta red y nuestros entornos alrededor de la comunicación, afirma un rector facilitador. (Fuente: SED, Tres colegios en la localidad de Bosa se unen para transformar su entorno desde la comunicación, 2023)

Respecto a la incidencia de la cercanía física entre instituciones educativas al momento de conformar redes, se aprecia que la cercanía geográfica entre las instituciones educativas genera un ambiente común frente a los factores de riesgo, las necesidades y potencialidades que comparten a nivel territorial. Así mismo, esta cercanía entre instituciones educativas, facilita la comunicación regular y el desarrollo de encuentros periódicos. Esta proximidad se comprende, no solo desde el factor físico-espacial; sino también, desde las relaciones simbólicas, culturales y éticas que se construyen en estos escenarios de trabajo en red.

Esta experiencia ha sido interesante porque a pesar de ser colegios vecinos, antes de ECO, no teníamos contacto y en este proceso nos hemos dado cuenta de que lo ambiental, nos mueve y nos motiva. Ellos, con actividades como el avistamiento de aves, nosotros con la elaboración de ladrillos y el humedal como nuestro escenario, nos ha permitido recuperar y transformar el territorio que nos rodea, explica una docente facilitadora. (Fuente: SED, Colegios República Dominicana y La Gaitana trabajan en red para construir 'Rutas ECO Protectoras', 2023)

También se reconoció el diálogo de saberes como un escenario poderoso para el mejoramiento de los entornos educativos y para acercar a los colegios con sus comunidades. De esta manera, se entendió la construcción en colectivo como un elemento fundamental, en el que los diferentes saberes y experiencias de los actores fueron aprovechados a través de la participación activa, el diálogo y la reflexión colectiva.

Un facilitador docente de una propuesta pedagógica de entornos educativos compartidos señala: *“Un entorno educativo compartido es un diálogo de saberes. Podemos desde todas las ciencias, las artes, los oficios, podemos pensarnos para transformar, para acercar a la comunidad. Cuando nos conectamos podemos ver otras cosas, otras soluciones, otras realidades”*. (Fuente: SED, Cápsula radial N° 4. Entornos Compartidos, 2022)

En sintonía con lo anterior, varias experiencias significativas apelaron al método cualitativo asociado a la Investigación Acción Participativa (IAP) para la reflexión crítica y la toma de decisiones alrededor del mejoramiento de los entornos educativos. En el marco del análisis crítico de la realidad, se identificaron, tanto las potencialidades (para desarrollarlas y fortalecerlas), como los factores de riesgo (para buscar alternativas de solución). Estas acciones movilizaron el cambio gracias a la creación de un conocimiento contextualizado y relevante para el entorno educativo.

Atributos de la Red de Paz y Reconciliación

El proceso de formación visibilizó el papel de la escuela como territorio de paz, en virtud del cual se fortalecieron una serie de capacidades ciudadanas que permitieron apropiarse una cultura de paz, reflejada en el diálogo constructivo, en la gestión y mediación de conflictos y en el respeto por la otredad y la diferencia.

Un elemento valioso que se hizo visible y fue transversal al proceso de formación fue la promoción del pensamiento crítico, que le permitió a los estudiantes líderes analizar, evaluar y cuestionar de manera reflexiva la información, los argumentos, opiniones divergentes y las ideas que rondan en su entorno. Tal como lo señala un docente facilitador *“creamos un espacio de encuentro, diálogo de saberes, aprendizaje y movilización en torno a la construcción de paz”*. (Fuente: SED, Escuelas como territorios de paz, 2023)

También se considera un atributo esencial del proceso de formación, la *“práctica de paz”*, cuya importancia radica en la posibilidad de reconocer los aprendizajes compartidos en el proceso de formación y proyectarlos a la vida diaria, a la cotidianidad de la escuela, del entorno, de la familia, del barrio, como un ejercicio habitual iterativo y de largo aliento. Al respecto un rector facilitador señala: *“es interesante ver, por ejemplo, cómo hay una red de paz de las instituciones educativas donde todos le estamos apostando a la paz desde nuestras realidades, desde nuestros contextos y desde nuestras concepciones”*. (Fuente: SED, Cápsula radial N° 3 Redes de relaciones, 2022).

Las siguientes son experiencias que evidencian el paso de la teoría a la acción en clave de construcción de paz:

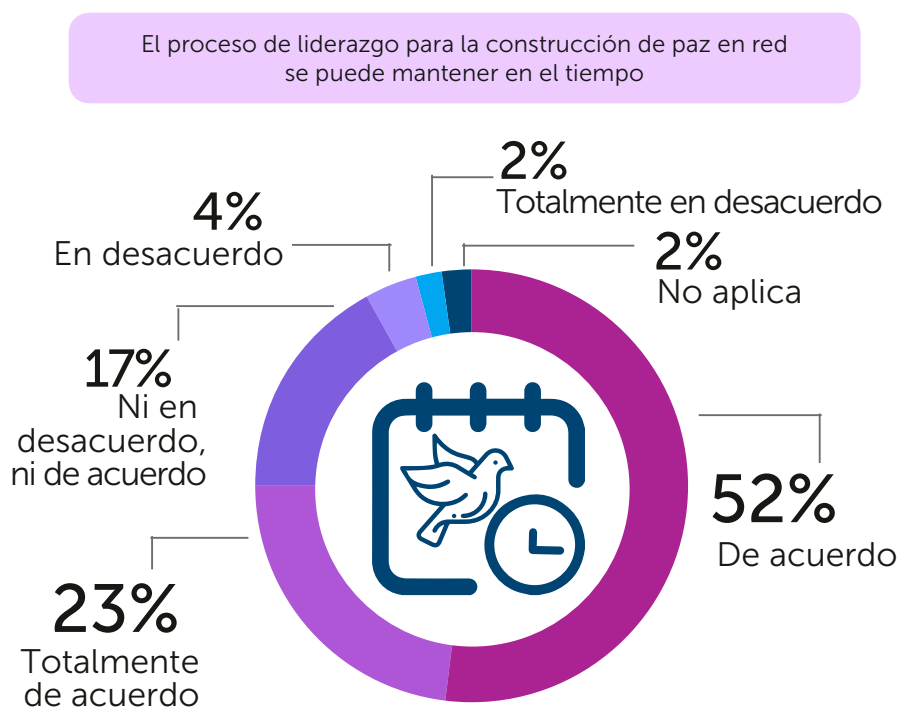
- "Jornada de Vacunación" a favor de los buenos tratos y la convivencia escolar, concebido como un espacio de sensibilización frente a la prevención de violencias en el contexto escolar. (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad de Teusaquillo. Marzo 2022).
- Paz Ambiental. Estudiantes de una institución educativa de la localidad de Teusaquillo, se reunieron para reflexionar alrededor de la paz ambiental desde la socialización del Informe Final de la Comisión de la Verdad. (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad Teusaquillo, 2022)
- Recorrido Territorial "Comparsa por la paz". La jornada logró el posicionamiento del mensaje a favor de la paz con proyección hacia el entorno educativo y vecinal (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad de Rafael Uribe Uribe. Septiembre 2022).
- Taller "EstamPaz" derechos humanos y deberes. Durante la jornada, las y los estudiantes recibieron formación sobre los derechos y deberes; también se realizó un debate sobre la diversidad, la interseccionalidad y la garantía de derechos. (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad de Usme. Agosto 2022).
- Taller de paz y memoria. Estudiantes participaron de este espacio a través del cuento "Un árbol con muchas verdades" de la autora e ilustradora Beatriz Eugenia Vallejo Franco, y con el que abordaron y comprendieron los procesos de reconciliación y reparación para la construcción de paz que utilizaron la Comisión de la Verdad. Gracias a este ejercicio, también fue posible abordar una problemática interna ocurrida al interior de la clase, con la simulación de una Comisión de la Verdad para dar una solución a dicho problema desde la verdad como derecho y la memoria como aliada para la paz (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad de Bosa. Octubre 2022).
- Muralismo social "Al-Paz". Estrategias para efectuar acciones que incidan de manera positiva en puntos geográficos de la institución y del entorno educativo que la comunidad percibe como conflictivos. Con esto en mente, nació la idea de intervenir con un mural la cancha del colegio que despertaba sensaciones de miedo e inseguridad entre los estudiantes, quienes unidos entre jornadas mañana y tarde, se armaron de pintura y aerosoles para resignificar este espacio que le apuesta a convertirse en un territorio de paz (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad de San Cristóbal. Noviembre 2022).
- Construcción de paz desde el abordaje de la violencia de género. En este espacio, el colectivo Jacarandas dio orientaciones a los estudiantes, sobre los derechos vulnerados hacia la mujer, cómo defenderlos y la importancia de la sororidad entre personas de todos los géneros. También se contó con la participación de un grupo circense que reflexionó sobre la adversidad como impulso para superar los obstáculos (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad de Fontibón. Noviembre 2022).
- Continúan los talleres ¿Qué es ser constructor de paz? de la #RedEsPaz. Más de 260 estudiantes de colegios públicos y privados las localidades de Kennedy, Usaquén, Chapinero, Usme, Bosa y Engativá participaron del taller liderado por la #RedEsPaz, ¿Qué es ser constructor de paz? Estos talleres, dieron la bienvenida a los y las estudiantes, al trabajo en red a través de la motivación para la acción y la identificación de conceptos previos. A través de diferentes ejercicios de sensibilización, se buscaron responder preguntas como ¿Qué es ser constructor de paz?, ¿Qué características tiene un constructor de paz? ¿Qué acciones puedo proponer y realizar para construir la paz en nuestro territorio?, entre otras. (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad de Kennedy. Abril 2023).
- Vacunatón de la #RedEsPaz contra la violencia. Esta actividad también sirvió como una práctica de autoobservación del rol de conci-

liadores, líderes y lideresas de paz que vienen desarrollando las y los estudiantes de este colegio, que hacen parte de la Red de Escuelas como Territorios de Paz #RedEsPaz, un movimiento educativo impulsado por la Secretaría de Educación del Distrito, para potenciar las capacidades de los ciudadanos en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y empática (Fuente. SED: Boletín ECO. Localidad de Bosa. Junio 2023).

entidades con las que sus experiencias pedagógicas puedan potenciarse y trabajar en red. A la fecha, 1352 directivos y docentes de 37 colegios públicos y privados de Bogotá han participado en las Aguapanelitas con Paz, un espacio donde el fortalecimiento institucional, el reconocimiento de la labor docente y el compromiso de aportar a la construcción de paz desde la escuela, son protagonistas. (Fuente. SED: Boletín ECO. Julio 2023).

- Aguapanelitas con Paz, desde la Red de Paz y Reconciliación, se realiza en los colegios públicos y privados de Bogotá, las Aguapanelitas con Paz, un ejercicio que mapea las iniciativas sobre paz que existen en los colegios para luego conectarlos con otras instituciones y/o Transferir los conocimientos adquiridos al entorno escolar, permite pasar de la teoría a la acción mediante la desnaturalización de violencias, la mediación de conflictos y la reconciliación entre los actores educativos y comunitarios, lo que, a su vez, contribuye a la sostenibilidad del proceso formativo.

Gráfico 14. Encuesta - Sostenimiento del proceso de liderazgo para la construcción de paz



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Encuesta Evaluación Programa ECO, 2023

Subcategoría 3.1.2. Tensiones emergentes

El abordaje preventivo que toma distancia frente a la visión reactiva y de control, ha generado una serie de desafíos que se traducen en tensiones emergentes que oscilan entre posturas tradicionales en el tratamiento de los entornos educativos y la perspectiva pedagógica propuesta por el Programa ECO.

Ilustración 31. Tensiones emergentes



Fuente: Elaboración propia OEI – SED. Evaluación Programa ECO, 2023

Las tensiones y resistencias al cambio se consideran procesos naturales y esperados, especialmente, porque transformar paradigmas y enfoques tradicionales, trae consigo el miedo a lo desconocido, la nostalgia por mantener prácticas habituales y un esfuerzo adicional por comprender un abordaje conceptual y metodológico novedoso.

Adicional a las tensiones que suponen un cambio de perspectiva en el abordaje de los entornos educativos, a continuación se relacionan algunos retos asumidos durante las diferentes fases que orientaron esta apuesta pedagógica:

Uno de los grandes retos ha sido el posicionar la idea del trabajo colaborativo en red, pues algunos colegios están acostumbrados a la eficiencia del individualismo, orientada a resultados y a beneficios particulares. Adicional, no siempre hay una disposición para trabajar en red, principalmente porque se presenta dificultad en los colegios para coordinar tiempos entre actores y armonizar agendas.

En línea con lo anterior, algunos facilitadores expresaron la falta de disponibilidad de tiempo y la resistencia a asumir cargas adicionales para dinamizar las propuestas pedagógicas, teniendo en cuenta las res-

ponsabilidades habituales, en términos pedagógicos y administrativos, propias del quehacer educativo. En estos casos, representó un desafío el ejercicio de armonizar la cotidianidad y ritmos de los establecimientos educativos con los cronogramas planteados en las propuestas pedagógicas.

Pensar en clave de red implica, también, *“de construir prácticas e imaginarios que posibilitan salir de la zona de confort para proyectarnos con otros, respetar la diferencia y la diversidad y en ese sentido, trabajar en torno a objetivos comunes”*. (Cuestionario dirigido a gestores, 2023). Por su parte, la consolidación de redes relaciones implicó enfrentar contingencias, situaciones inesperadas y retrasos en los tiempos, todos factores comunes en proyectos que requieren la colaboración de múltiples actores y la coordinación de diversas actividades.

En el marco de la implementación de las propuestas pedagógicas, algunos de los colegios manifestaron resistencia a vincular a la comunidad vecinal y realizar actividades fuera del colegio, por razones asociadas a la falta de lazos de confianza y percepción de amenaza e inseguridad en el entorno.

Con relación a la articulación interinstitucional, ganar la confianza de la comunidad fue un proceso desafiante en el trabajo territorial, especialmente cuando hubo participación de entidades externas. Esta resistencia se sustenta en la desconfianza que la comunidad mantiene hacia aquellas entidades que no han cumplido los acuerdos y compromisos pactados en función de su competencia y misionalidad.

Finalmente, la polarización frente al tema de la construcción de paz en el país generó tensiones en los diferentes contextos, esto porque la reactividad de algunos actores condicionó la participación de los estudiantes en el proceso de formación como líderes constructores de paz.

Subcategoría 3.1.3. Recomendaciones y conclusiones para sostener en el tiempo las redes de relaciones

Finalmente, se presentan recomendaciones asociadas a la replicabilidad y sostenimiento de esta apuesta pedagógica fundamentada en la construcción de redes

de relaciones. Se traen a colación las afirmaciones de una gestora de la Red de Paz y Reconciliación:

Siguiendo los principios de la IAP, en palabras de Orlando Fals Borda, uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica. Habrá terrenos más fértiles que otros donde la sostenibilidad de las redes perdure en el tiempo; depende también de la pericia de aquellos que la conforman para encontrar esos terrenos fértiles o abonar aquellos más áridos para que la semilla de fruto. (Cuestionario dirigido a los gestores de la Red de Paz y Reconciliación, 2023)

A la luz de los testimonios y respuestas procedentes de la aplicación de los instrumentos de evaluación, se consolidaron algunos elementos a tener en cuenta para sostener en el tiempo las redes de relaciones y darle continuidad a las propuestas pedagógicas.

- El sostenimiento de las redes de relaciones depende en gran parte de los resultados positivos derivados del desarrollo de las propuestas pedagógicas, por consiguiente, resulta relevante el cumplimiento de acuerdos, el apoyo mutuo, la corresponsabilidad, entre otras prácticas, que permitan e incentiven la articulación en el largo plazo.
- Si bien el Programa ECO ha acompañado el proceso en términos técnicos y financieros, es fundamental que los facilitadores y demás participantes vinculados desde las comunidades educativas y vecinales, se apropien del proceso y se comprometan a continuar dinamizando las actividades pedagógicas. Por tal razón, es pertinente mantener los escenarios de diálogo entre los diversos actores vinculados, actualizar constantemente los intereses compartidos, las potencialidades y los factores de riesgo que afectan a las comunidades educativas y vecinales.
- Es clave que las iniciativas pedagógicas respondan a propósitos proyectados a mediano y largo plazo, de tal manera que la red de relaciones tenga un horizonte de largo aliento.

- La planificación estratégica, la búsqueda de alianzas y el diálogo con entidades gubernamentales permite establecer una visión a largo plazo para asegurar la articulación interinstitucional y la gestión de fuentes de financiamiento que posibiliten la innovación y mejora continua de las propuestas pedagógicas. Lo anterior depende de la capacidad de agencia de la red para gestionar recursos técnicos y materiales que permitan mantener la propuesta pedagógica, mediante la articulación con actores del sector público, privado y con organizaciones sociales.
- A partir de las herramientas pedagógicas y técnicas brindadas desde el programa, se genera capacidad instalada para que las comunidades educativas y vecinales repliquen los procesos pedagógicos aprendidos para el abordaje preventivo de los entornos educativos.
- Aunque la SED ha apalancado las propuestas pedagógicas, en términos técnicos y financieros mediante la entrega de bienes y servicios, se recomienda que los colegios asuman este tipo de incentivos como un impulso inicial para fortalecer los planes de acción y en ese sentido no se genere un grado de dependencia que neutralice la capacidad de agencia de las comunidades educativas y vecinales frente a la continuidad de los procesos.
- Es fundamental reconocer el rol de las Direcciones Locales de Educación frente a la promoción y mantenimiento del método de trabajo en red y del abordaje pedagógico en el tratamiento de los entornos educativos, cuya postura se puede seguir difundiendo y apropiando en diferentes instancias de participación local y en escenarios institucionales como las mesas estamentales. En efecto, fue crucial el papel que desempeñaron en la coordinación y establecimiento de canales de comunicación efectivos, promoción de la interacción entre las instituciones educativas y otros actores para el logro de objetivos comunes y en la identificación de actores estratégicos que se sumaron a la red de relaciones.
- Cada día resulta más pertinente que los modelos institucionales, reflejados en el PEI y en los proyectos transversales, incluyan de manera decidida el vínculo de la escuela con su territorio. Contar con una hoja de ruta institucional que le confiera protagonismo al trabajo en red y a la apertura de los colegios a la comunidad, se considera un elemento clave para garantizar la sostenibilidad de este enfoque. Así mismo, al vincular el componente comunitario en el PEI y en los proyectos transversales, los colegios adoptan una visión más integral de la educación en la que reconocen que la educación está intrínsecamente conectada con la comunidad y con el entorno.
- Para garantizar la sostenibilidad de los procesos, algunos colegios han establecido estrategias y acuerdos que involucran una especie de trueque e intercambio entre las comunidades educativas y vecinales. De una parte, las organizaciones sociales y los actores vecinales se benefician de la infraestructura de las instituciones educativas para el desarrollo de actividades comunitarias y en contraprestación, los colectivos sociales continúan brindando sus conocimientos populares a través de procesos de formación en diferentes disciplinas.
- La participación de liderazgos estudiantiles es clave para garantizar la continuidad de las propuestas pedagógicas. Por un lado, es fundamental la participación de los estudiantes de los primeros grados de básica secundaria (6°, 7° y 8°), quienes logran aportar durante varios años y dejar legado a otros grupos de estudiantes de cursos inferiores que van asumiendo progresivamente el liderazgo. Así mismo, para los estudiantes que se encuentran en la educación media, sería interesante vincular el componente comunitario a las actividades propias del servicio social.
- La formación a formadores contribuye a la sostenibilidad de los procesos, en la medida que se centra en proporcionar herramientas didácticas y estrategias de enseñanza a los integrantes de las comunidades educativas en

diferentes disciplinas, para que sean replicadas posteriormente y se amplíe la cobertura de aprendizaje a nivel comunitario.

- El liderazgo desde las instituciones educativas es un factor clave para sostener en el tiempo las redes de relaciones porque tienen la capacidad de generar confianza y credibilidad entre los diferentes actores y movilizar planes de acción de la red a través de una actitud abierta, honesta, de confianza y compromiso. Bajo estas características, contar con la presencia de líderes en las instituciones educativas es crucial para promocionar y respaldar las redes de relaciones porque son garantes del desarrollo y sostenibilidad de los procesos pedagógicos.
- El respaldo y apoyo en la agenda pública es fundamental para asegurar la continuidad y sostenibilidad a largo plazo de esta apuesta pedagógica para el tratamiento de los entornos educativos. La integración del programa en las políticas y programas educativos a nivel gubernamental no solo fortalece su base, sino que también aumenta su impacto y alcance si: i) se logra una asignación continua de recursos financieros para este tipo de apuestas pedagógicas, ii) se asegura que el programa no se limite a la administración vigente, iii) se logra un reconocimiento gubernamental que le confiera legitimidad, iv) se facilita la colaboración interinstitucional, v) se alinea con políticas educativas distritales y nacionales.
- Aquellas redes que se configuraron a través de propuestas pedagógicas formuladas en función de causas comunes y compartidas entre los nodos educativos, comunitarios e interinstitucionales, tienen mayor posibilidad de consolidarse y sostenerse en el tiempo, frente a aquellas que obedecieron a intereses particulares e individualistas, cuya red tiende a desagregarse y desaparecer.

En contraste, se indagó sobre los factores que pueden obstaculizar y dificultar la sostenibilidad de las propuestas pedagógicas, resaltando los siguientes puntos:

- Los factores que dificultan la sostenibilidad de las propuestas pedagógicas se relacionan con cambios en la conformación de los grupos de facilitadores, y sobre todo cambios de liderazgos sin un ejercicio juicioso de empalme.
- Otro elemento que dificulta la sostenibilidad de las propuestas, se expresa en casos mínimos y puntuales, donde prevaleció la adquisición de los bienes y servicios como un fin en sí mismo, dejando en un segundo plano la apropiación de la apuesta pedagógica. En esa medida, los facilitadores no se empoderaron ni generaron un sentido de pertenencia con el trabajo en red para el mejoramiento de los entornos educativos y el fortalecimiento de la relación escuela-territorio.
- La falta de articulación interinstitucional puede erosionar el proceso, en la medida que no se nutre el plan de acción con nuevos actores y nuevas actividades derivadas de la oferta de sectores públicos y privados.
- Planes de acción formulados para el corto plazo o que en su defecto las redes se conecten solo para temas coyunturales, lo que hace que su proyección no sea de largo aliento.
- Aquellas formulaciones que obedecieron a intereses particulares e individualistas tienden a ser frágiles en cuanto a criterios de sostenibilidad porque no cuentan con la legitimidad y validez de los distintos actores que dinamizan la triada escuela-comunidad-institucionalidad.
- Que se prioricen intervenciones de corte reactivo y de control para abordar los factores de riesgo que afectan los entornos educativos, dejando en un segundo plano el abordaje pedagógico y el trabajo en red.

5. Bibliografía

- Almansi, F., Motta, J. M., & Hardoy, J. (2020). Incorporación del lente de resiliencia en la transformación social y urbana de los asentamientos informales. Caso: proceso participativo de mejoramiento en Villa 20, Buenos Aires (2016-2020). *Cultura Económica*, 38(100), 137-172.
- Barnes, John, "Class and committees in a Norwegian Island Parish", en *Human Relations*, 7(1), 1954, pp.39-58.
- Barreto, Liliani. 2019. "El diálogo y el trabajo en red: aproximaciones a la experiencia de un escenario de coordinación interinstitucional". *Trabajo Social* 21 (1): 81-115. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. doi: <https://doi.org/10.15446/ts.v21n1.71494>
- Bedoya Mejía, Á. M., Moscoso Marín, L. B., & Rendón López, L. M. (2015). Incidencia de los procesos educocomunicativos en los proyectos ambientales escolares. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 75-83.
- Castro Ávila, A. M. (2012). Incidencia ciudadana como instrumento de participación.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48(1), 55-72.
- Cardona, M. S. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Vía Iuris*, (9), 141-160.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva.
- Cifuentes, G., & Caldas, A. (2018). Lineamientos para investigar y evaluar innovaciones educativas. Principios y herramientas para docentes que investigan y evalúan el cambio. Bogotá, Ediciones Uniandes.
- Comisión de la verdad. Diálogos improbables. Obtenido de <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/los-dialogos-improbables-de-john-paul-lederach-una-forma-de-construir-confianza-en-los-territorios>
- Conejeros, M. L., Rojas, J., & Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, 32(129), 30-46.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina, 263-303.
- Denzin y Lincoln (2000). *Manual de Investigación cualitativa*. Gedisa
- Dickson, R., & Saunders, M. (2014). Developmental evaluation: Lessons for evaluative practice from the SEARCH Program. *Evaluation*, 20(2), 176-194.
- Dozois, E., Langlois, M., & Blanchet-Cohen, N. (2010). *DE 201: A Practitioner's Guide to Developmental Evaluation*. The JW McConnell Family Foundation and the International Institute for Child Rights and Development PNUD (2021) Directrices de evaluación <http://web.undp.org/evaluation/guideline/Spanish/index.shtml>
- Gallegos Torres, G. M. (2015). Estrategias de relacionamiento comunitario urbano.
- Gamble, J. A. (2008). *A developmental evaluation primer*.
- Glaser y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goertzen, J. R., Fraser, A. D., Stasiewicz, M. E., & Grinman, M. N. (2021). Applying the eight principles of developmental evaluation: Complex Care Hub as a case example. *Evaluation*, 27(2), 251-270.
- Gómez Guzmán, L. M., & Perozo Chirinos, S. R. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 102-117.
- Guijt, I. M., Kusters, C. S. L., Lont, H., & Visser, I. (2012). *Developmental Evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use* (No. CDI-12-015). Wageningen UR Centre for Development Innovation.
- Herrera, J. D. (2016). La relación escuela-comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 9(1).
- Herrera Montero, L.A., y Herrera Montero, L. (2020). Territorio y territorialidad: Teorías en confluencia y refutación. *Universitas*, 32, pp. 99-120.
- Jimenez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235.
- Lam, C. Y., & Shulha, L. M. (2015). Insights on using developmental evaluation for innovating: A case study on the cocreation of an innovative program. *American Journal of Evaluation*, 36(3), 358-374.
- Lederach, J. P. (1989). *Elementos para la resolución de conflictos*. Publicación del Servicio Paz y Justicia. Tomado de <https://es.slideshare.net/teoriade-laconciliacion/lederach>

- Lederach, J.P. (2017) La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz. *Bakeaz Gernika gogoratu/ Red Gernika*.
- Lidueña Lengua, C. P., & Sandoval Erazo, M. D. S. (2018). Estrategia participativa para mejorar la convivencia escolar: Caso Ateneo Juan Eudes (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mesa, C. A. O., Arango, V. M., & López, L. S. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44).
- Mora, G. T. G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.
- Patton, M. Q. (2010). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford press.
- Patton, M. Q. (2016). State of the art and practice of developmental evaluation. *Developmental evaluation exemplars*, 1-24.
- Patton, M. Q. (2021). Emergent Developmental Evaluation Developments. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 17(41), 23-34.
- Romero, C. A. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 0.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- SED (2020) Formulación proyecto de Inversión 7746 Entornos Educativos Protectores y Confiables. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SED (2021) Documento Marco Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SED (2021) Guía Metodológica para el Mejoramiento de los Entornos Educativos Compartidos. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SED (2021) Guía Metodológica Colegios Abiertos a la Comunidad. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SED & OEI (2022) Anexo técnico, convenio 3113-2022, Programa ECO.
- SED (2023) Compendio de material comunicativo del Programa ECO, disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/eco-programa-entornos-educativos-protectores-confiables
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2022). *Making lifelong learning a reality: a handbook*.
- Ulloa, J., Carrasco, A., Cortez, M., Gajardo, J., & González, P. (2017). Desarrollo de capacidades de liderazgo escolar en Centros de Innovación: Una experiencia en desarrollo.
- Zanotti, A. S. (2018). (Re) Pensando el concepto de territorialidad: Una propuesta para la reflexión sobre su uso e implementación a partir de un caso de estudio. In *I Jornadas Platenses de Geografía 17 al 19 de octubre de 2018 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía.

Programa **eco**



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: (601) 324 1000

Bogotá, D. C. - Colombia