

**DOCUMENTO MARCO
ENTORNOS EDUCATIVOS PROTECTORES Y CONFIABLES**

**Secretaría de Educación del Distrito
Subsecretaría de Integración Interinstitucional
Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables (ECO)**

Programa *eco*

Bogotá, 2022

Contenido

Introducción	3
1.	5
2.	7
2.1 Objetivo general	7
2.2 Objetivos específicos	8
3.	8
3.1 Armazón central-núcleo conceptual	10
3.1.1 Seguridad Humana Integral	10
3.1.2 Paradigma de capacidades combinadas	13
3.1.3 Redes de relaciones para el cambio social constructivo	14
3.2 Armazón intermedio – Pilares	16
3.2.1 Factores Protectores	16
3.2.2 Entornos Confiables	17
3.2.3 Territorialidad	18
3.2.4 Acción Pedagógica	18
3.2.5 Capacidad de agencia	20
3.2.6 Transformación social	21
3.3 Armazón Externo - Componentes	21
3.3.1 Colegios abiertos a las comunidades	22
3.3.2 Entornos Educativos Compartidos	26
3.3.3. Red de instituciones que aportan al ecosistema de paz y reconciliación	29
3.3.4 Articulación intra e interinstitucional para la transformación social	30
3.3.5 Gestión del Conocimiento	32
4.	33
4.1 Características de la red	34
4.2 Componentes de la red	35
Bibliografía	37

Introducción

La diversidad de realidades territoriales de Bogotá supone un desafío en el relacionamiento entre las instituciones educativas y sus entornos, particularmente por la persistencia de factores de riesgo que facilitan la comisión de conductas que afectan las condiciones de seguridad y convivencia, asociadas a la venta y consumo de SPA, hurtos, explotación sexual y comercial de niñas, niños y adolescentes -NNA- entre otros.

Este contexto ha erosionado el vínculo de la escuela con su entorno y en su lugar, se ha instalado el individualismo, la desconfianza, la segregación, la indiferencia y el aislamiento como detonantes del conflicto. Esta ruptura se puede comprender en doble vía: por un lado, el deterioro de los procesos relacionales a nivel comunitario, genera un vacío y una falta de apropiación de los espacios territoriales, lo que a su vez, se constituye en el escenario propicio que facilita la comisión de conductas que afectan la convivencia y la seguridad.

Como consecuencia, Bogotá carece de esa relación recíproca en la cual los espacios de las instituciones educativas están al servicio de la comunidad circundante, y los equipamientos públicos, como parques o escenarios deportivos, por ejemplo, son aprovechados por niños, niñas y maestros para fortalecer sus procesos de aprendizaje. En este punto, es pertinente subrayar que detrás de la falta de aprovechamiento de los espacios físicos, subyace un sentimiento de temor y desconfianza que dificulta la posibilidad de construir colectivamente escenarios protectores y confiables para los NNA, en los que además, la escuela se fortalezca como un epicentro de construcción de paz y transformación del territorio.

Esto ha llevado a buscar nuevas formas de entender las realidades propias de los territorios, que vuelquen la intervención allí donde los procesos realmente se generan, que permitan encontrar vías de superación de los conflictos escuela-territorio, consecuentes con su papel pedagógico y coherente con el rol protagónico de los colegios y sus comunidades en el desarrollo de procesos de transformación social, encaminados al mejoramiento de los entornos educativos.

El Plan Distrital de Desarrollo “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI” establece como uno de sus principales propósitos “inspirar confianza y legitimidad para vivir sin miedo y ser epicentro de cultura ciudadana, paz y reconciliación”.

En concordancia con el propósito descrito, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), a través de la Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, formuló el Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables (ECO) con el propósito de conformar entornos educativos de confianza y protección, mediante la configuración de redes de comunidades educativas orientadas a liderar procesos de transformación para el mejoramiento de los entornos educativos.

La intención que subyace al fortalecimiento de entornos educativos protectores y confiables, se traduce en la importancia de visibilizar el tránsito de paradigmas que conciben la escuela como un espacio reservado a la comunidad educativa para la adquisición de conocimientos dentro de un contexto intra-mural, hacia un propósito superior encaminado a reconstruir la relación escuela-territorio, mediante la configuración de redes de relaciones orientadas al mejoramiento de los entornos educativos y a la apertura de los colegios a sus comunidades, como aporte del sector educación al ecosistema de paz y reconciliación del Distrito Capital.

1. Antecedentes de la seguridad escolar

Aproximarnos a los antecedentes en el abordaje de los entornos educativos, implica vislumbrar la perspectiva que ha marcado el relacionamiento escuela-territorio; los enfoques que han posicionado el tema en la agenda pública; así como las líneas de intervención y los programas que han orientado y direccionado las estrategias para el mejoramiento de los entornos educativos.

En primer lugar, la mirada cerrada de los colegios, replegada sobre sí misma, ha asociado los entornos educativos como espacios de miedo y riesgo para los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, haciendo que los colegios se aíslen de su comunidad y su contexto territorial. En esta perspectiva, la relación colegio-territorio se expresa desde un sentido amenazante y negativo, marcado por la desconfianza mutua, el individualismo, la indiferencia y la segregación.

Con este telón de fondo, se ha posicionado en la agenda pública el mejoramiento de los entornos educativos, mediante una producción normativa significativa, materializada en la formulación e implementación de proyectos de inversión.

Tabla 1. Acuerdos asociados a entornos educativos

No. Acuerdo	Objeto	Responsables
Acuerdo 684 de 2017	Fortalecer la vinculación de la ciudadanía en procesos de consolidación de corredores seguros en entornos académicos, culturales, de cultos y comerciales en el Distrito Capital.	SED y Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia (SSCJ).
Acuerdo 502 de 2012	Los planes integrales de convivencia y seguridad escolar, PICSE, son las herramientas de planeación y gestión de las instituciones educativas distritales en materia de la seguridad escolar y convivencia estudiantil en Bogotá, D.C., los cuales tienen como objetivo principal prevenir los problemas de seguridad y de convivencia de los estudiantes al interior y en los entornos de los centros educativos.	SED y Secretaría Distrital de Gobierno (SDG).

Acuerdo 449 de 2010	Priorizar las condiciones de seguridad de los entornos escolares para los niños, niñas y adolescentes de la Capital, mediante la participación de la comunidad educativa, los actores sociales circundantes a los colegios y las entidades locales, en la identificación y diseño de rutas seguras en los trayectos de la casa al colegio, como una estrategia para promover el cuidado y protección de las y los niños, niñas y jóvenes.	SED, SDG, Secretaría Distrital de Movilidad (SDM), Secretaría Distrital del Hábitat (SDHT) y Secretaría Distrital de Planeación (SDP).
---------------------------------------	--	---

Fuente: SED, 2020

Los antecedentes respecto al enfoque y al abordaje de los entornos escolares, ponen de relieve un común denominador asociado a una visión tradicional de la seguridad escolar, que prioriza la atención de corte reactivo y de control, desde donde se concibe la escuela como receptora del acompañamiento de acciones policivas y de control, pero se neutraliza su capacidad de participación y agencia en procesos de cambio social y como espacio abierto y en constante relación con la comunidad.

En ese sentido, por algo más de una década, la Secretaría de Educación ha abordado los entornos educativos a través de distintas estrategias, que han oscilado entre: programas que priorizan la intervención de seguridad como el levantamiento de muros, instalación de cámaras y apoyo canino en las labores de vigilancia en las instituciones; hacia programas y proyectos que reconocen el rol protagónico de las comunidades educativas y vecinales en el mejoramiento de los entornos desde un enfoque pedagógico.

Uno de los mayores retos se relaciona con la superación de la carga “securitista” que ronda los imaginarios, las representaciones y las intervenciones orientadas al mejoramiento de los entornos, que propenden principalmente por el despliegue de acciones y dispositivos de seguridad física y de control.

En consecuencia, surge la necesidad de modificar la denominación con la que se ha designado a los entornos escolares seguros, para hablar en términos de entornos educativos protectores y confiables. Esta última acepción supone no sólo un desplazamiento de la línea “securitista”, sino que otorga una perspectiva desde la prevención y el quehacer pedagógico, apostando por el trabajo en red de las comunidades educativas y la vinculación de actores comunitarios al desarrollo de iniciativas y experiencias pedagógicas que se generen en los territorios.

2. Tránsito conceptual y metodológico hacia los entornos educativos protectores y confiables

La formulación del Programa ECO, parte de la necesidad de transitar de una visión tradicional de la seguridad escolar que prioriza la atención de corte reactivo y de control, hacia el enfoque de seguridad humana integral donde se concibe la intervención pedagógica como el centro de la apuesta y se reconoce la corresponsabilidad y la capacidad de agencia de las comunidades educativas como protagonistas para el cambio social.

En esta perspectiva, se reivindica la escuela como espacio abierto de aprendizaje que interactúa en un contexto más amplio, expresado en la familia, el barrio y la comunidad, mediante procesos asociados a la construcción de redes de relaciones la articulación para el fortalecimiento de factores protectores y el desarrollo de capacidades de agencia de las comunidades educativas y territoriales como ejes de transformación social y construcción de paz.

Desde esta mirada amplia, no solo se identifican factores de riesgo que afectan a las comunidades educativas y vecinales, sino también las capacidades y potencialidades de las mismas que permiten desarrollar estrategias de manera corresponsable para contribuir en la mitigación de las problemáticas propias de la relación escuela - territorio.

2.1 Objetivo general

Conformar entornos educativos protectores y confiables a partir de la configuración de redes de comunidades educativas orientadas a liderar procesos de transformación para el mejoramiento de los entornos educativos, posibilitando modalidades de apertura de los colegios a la comunidad, como aporte del sector educación al ecosistema de paz y reconciliación del Distrito Capital.

2.2 Objetivos específicos

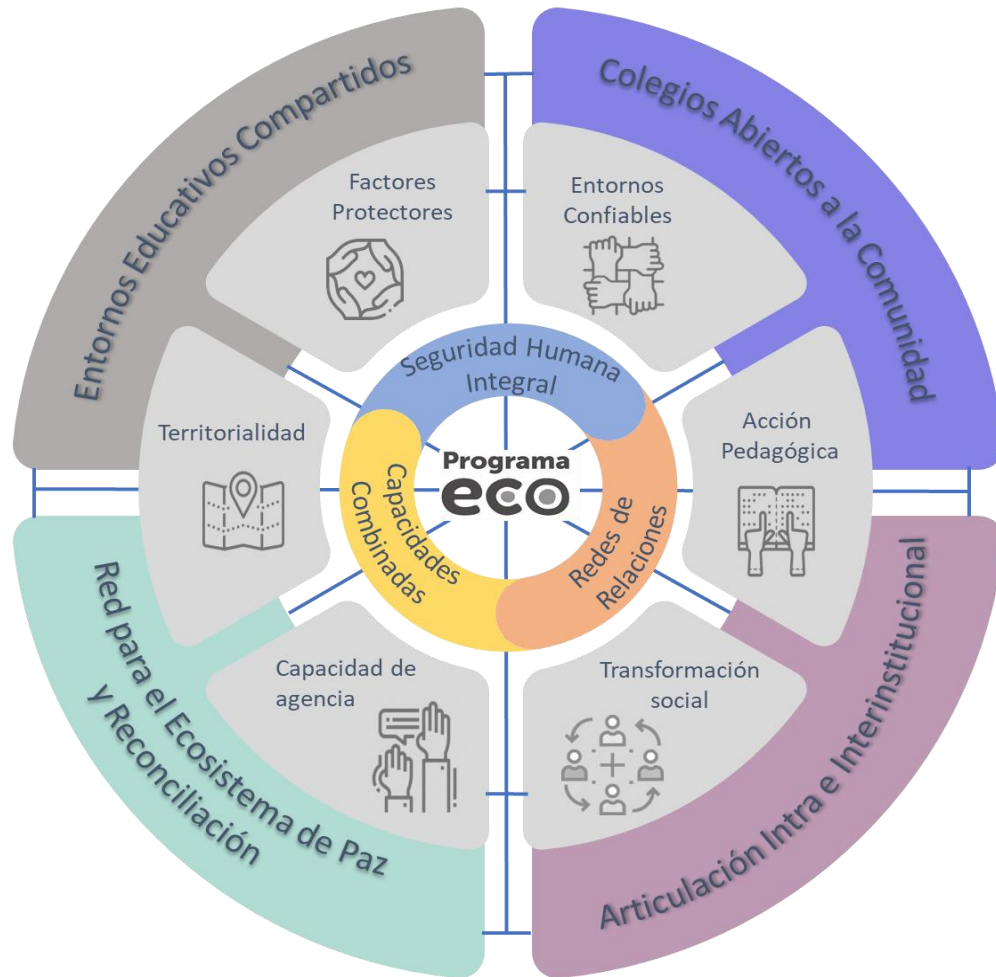
- Impulsar iniciativas que contribuyan al mejoramiento de los entornos de las instituciones educativas de Bogotá.

- Apoyar modalidades de apertura de sedes de instituciones educativas a la comunidad en procesos relacionados con la reconstrucción del tejido social y el fortalecimiento de la relación escuela –territorio.
- Consolidar una red de instituciones educativas que aporten a la construcción del ecosistema de paz y reconciliación del Distrito Capital.
- Articular la oferta institucional que converge en torno al mejoramiento de los entornos educativos y fomentar la participación incidente en espacios interinstitucionales para la toma de decisiones que beneficien a las comunidades educativas y su relación con el territorio.

3. La telaraña como metáfora que estructura el Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables

Se ha apropiado la telaraña como metáfora que expresa la estructura del Programa ECO, en la medida que representa el propósito expresado en la configuración de redes de comunidades educativas orientadas a liderar procesos de construcción de cambio social para el mejoramiento de los entornos educativos compartidos. La estructura del Programa ECO, interrelaciona el enfoque y los referentes conceptuales, con los pilares que sustentan el abordaje territorial mediante la puesta en marcha de cuatro estrategias de intervención que se dinamizan a través de la construcción de redes como el método para el cambio social.

Figura 1. Estructura Programa ECO



Fuente: SED 2022

Apelando a la estructura de la telaraña propuesta por Lederach, a continuación se desglosa el diagrama y se describen sus componentes.

3.1 Armazón central-núcleo conceptual: en el centro de la telaraña se ubica el núcleo o eje que fundamenta el proceso, expresado en el enfoque de seguridad humana integral, desde donde se contempla el desarrollo de capacidades combinadas, comprendidas como oportunidades internas y externas que posibilitan la transformación social, a partir de la red de relaciones que se tejen desde la base. Visualmente, el eje es el lugar donde los primeros hilos se unen a medida que la araña se desplaza desde los distintos puntos estratégicos de su entorno, es decir, es la esencia medular del armazón de la telaraña.



3.1.1 Seguridad Humana Integral

El enfoque de seguridad humana establecido en el marco de las Naciones Unidas representa un marco de referencia que es posible ajustar al ámbito educativo, en relación con los principios que fundamentan su accionar, expresados en: (i) el reconocimiento de las comunidades educativas como agentes activos del cambio, que las respuestas sean (ii) integrales y multisectoriales, que estén (iii) orientadas a la prevención y que sean (iv) contextualizadas.

Tabla 2. Principios de la Seguridad Humana Integral

Principios	Descripción
Centrada en las comunidades educativas	-Toma en cuenta a las comunidades educativas a la hora de definir sus necesidades / vulnerabilidades / potencialidades, actuando como agentes activos para el cambio. -Determina colectivamente la priorización de necesidades, identifica los recursos disponibles y los actores responsables.
Integral y multisectorial	-Promueve el diálogo entre actores clave de diferentes sectores que convergen en el mejoramiento de los entornos educativos. -Armoniza los tipos de intervención de orden pedagógico, físico, de control y de comunicación y difusión. -Es integral, en la medida que reconoce tanto los factores de riesgo

	situacional ¹ , como los factores de riesgo social ² que afectan los entornos educativos, como los factores protectores que contribuyen al bienestar de las comunidades educativas.
Preventiva	-Se centra en respuestas preventivas mediante un marco de protección y empoderamiento. -Se entiende la prevención como la preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo. Por tal razón, vincula a la comunidad en general en procesos de cuidado y autocuidado entendidos como la capacidad progresiva de tomar decisiones respecto de la valoración de la vida, de su cuerpo, de su bienestar y de su salud, así como el desarrollo de prácticas y hábitos para mejorar su propia seguridad y, con ello, prevenir riesgos.
Contextualizada	Se refiere a la importancia de contextualizar los procesos, en la medida que reconocen las particularidades de los entornos educativos, en cuanto a necesidades, intereses y potencialidades.

Fuente: SED, 2021

El enfoque de seguridad humana integral trasciende la visión tradicional de la seguridad escolar centrada en la atención institucional de corte reactivo y de control, donde la relación escuela-entorno es débil y fragmentada. En su lugar, se amplía la perspectiva hacia una mirada integral que pretende transformar de manera positiva la relación escuela-entorno, mediante dos pilares fundamentales: la protección y el empoderamiento, que se refuerzan mutuamente.

Es decir, por una parte, se entiende la seguridad en el ámbito educativo como la construcción y el mantenimiento de condiciones y ambientes protectores, mediante el desarrollo articulado de acciones del orden institucional que permitan espacios de cuidado, respeto, y confianza para las comunidades educativas. De manera simultánea, se busca fortalecer el trabajo colaborativo en red, la capacidad de agencia y el empoderamiento de las comunidades educativas, en torno a la construcción colectiva y corresponsable de intervenciones pedagógicas orientadas al mejoramiento de entornos educativos.

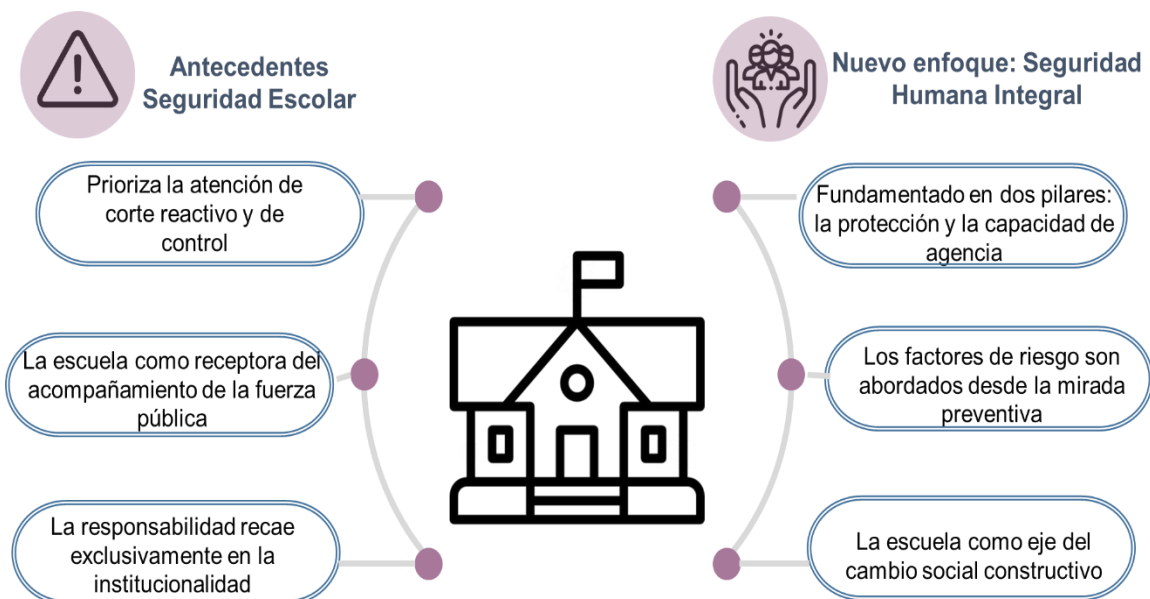
¹ Se refieren a problemáticas físico-espaciales asociadas a: problemas de luminarias, manejo inadecuado de basuras, problemas de señalización vial, contaminación ambiental, lotes abandonados, deterioro de cuerpos de agua; entre otros.

² Los factores de riesgo social se refieren a la presencia de agentes como parches, pandillas, barras futboleras, habitantes de calle, entre otros, asociados no solo a la percepción de inseguridad sino también a la ocurrencia de conductas que afectan la seguridad y la convivencia del sector.

Es un vínculo de doble vía: por un lado, la seguridad humana integral reconoce las instituciones, los procesos y la aplicación de normas necesarias para proteger a las personas de los factores de riesgo y de las situaciones que afectan la convivencia y la seguridad en los entornos educativos, como un camino “de arriba hacia abajo” que va desde la institucionalidad a la base social. De otra parte, el empoderamiento implica una perspectiva “de abajo hacia arriba”, es decir, pretende desarrollar las capacidades de las personas y las comunidades para que puedan tomar decisiones informadas y actúen por sí mismas. Al empoderar a las personas, no sólo se les permite desarrollar todo su potencial, sino que también se posibilita que encuentren formas de participación y que busquen soluciones que garanticen su propia seguridad humana y la de los demás.

En este orden de ideas, la seguridad no se atribuye de manera exclusiva a la implementación de medidas institucionales, sino que se reconoce la corresponsabilidad de las comunidades educativas, actores sociales y comunitarios en los procesos de transformación de realidades.

Figura 2. Tránsito de la Seguridad Escolar a la Seguridad Humana Integral



Fuente: SED 2022

3.1.2 Paradigma de capacidades combinadas

El enfoque de seguridad humana integral encuentra asidero explicativo en el paradigma del desarrollo de “capacidades combinadas” propuesto por Martha Nussbaum (2012), definidas como las oportunidades creadas por la combinación entre las habilidades internas de una persona y las adecuadas condiciones externas para desarrollar dichas capacidades, determinadas por el entorno político, social y económico.

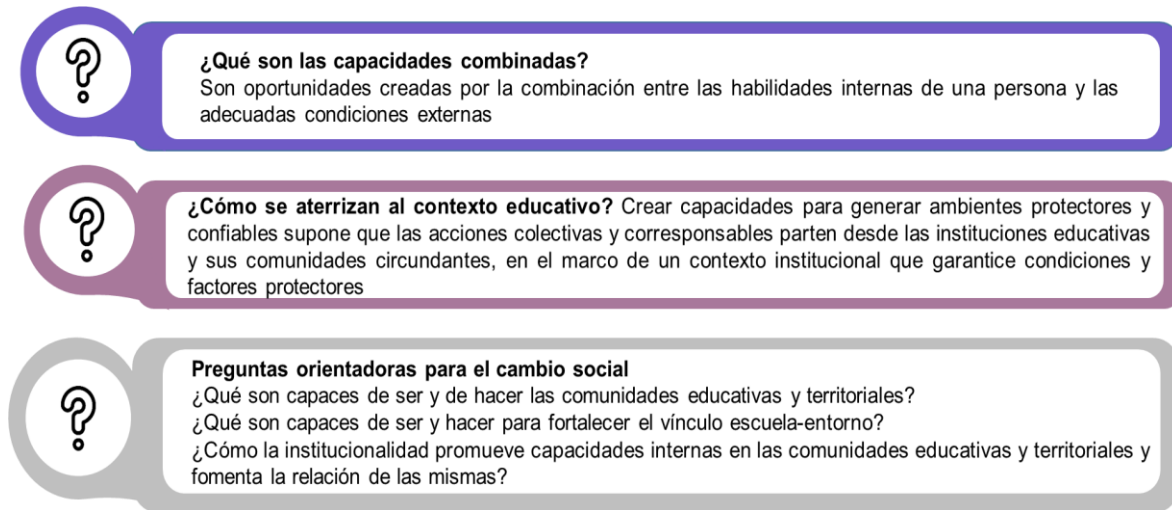
Dicho esto, crear capacidades para generar ambientes protectores y confiables supone que las acciones colectivas y corresponsables parten desde las instituciones educativas y sus comunidades circundantes, en el marco de un contexto institucional que garantice condiciones y factores protectores para el desarrollo de alternativas de intervención sistémicas y estructurales.

A la luz de esta apuesta pedagógica, se busca el reconocimiento de los objetos de cambio para el mejoramiento de los entornos educativos, no desde el sentido negativo y amenazante de las problemáticas y de los factores de riesgo, sino desde la connotación afirmativa que se traduce en las capacidades, habilidades, motivaciones y prácticas que surgen desde la escuela como eje de transformación social.

Desde esta mirada conviene preguntarnos ¿qué son capaces de ser y de hacer las comunidades educativas y territoriales?; ¿qué son capaces de ser y hacer para fortalecer el vínculo escuela-entorno? y ¿cómo la institucionalidad promueve capacidades internas en las comunidades educativas y territoriales y fomenta la relación de las mismas?

Estas preguntas invierten la pirámide del abordaje tradicional, como plantea Nussbaum, partiendo de las comunidades para entender los procesos preventivos y pedagógicos desde la base social hacia la gobernabilidad distrital. Esto indica que, la clave para la transformación de realidades reside en la base conformada por las instituciones educativas y sus comunidades.

Figura 3. Paradigma de Capacidades Combinadas



Fuente: SED 2022

3.1.3 Redes de relaciones para el cambio social constructivo

En palabras del profesor John Paul Lederach (2007) *“la clave para el cambio social constructivo reside en aquello que crea tejidos sociales, relaciones y espacios relacionales”*. 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.

Surge entonces el siguiente interrogante ¿cómo tejer estratégicamente redes en un entorno social dinámico, que pueda hallar los puntos de anclaje que hagan que el proceso resista?”. Frente a estos cuestionamientos, Lederach (2007) nos plantea tres principios:

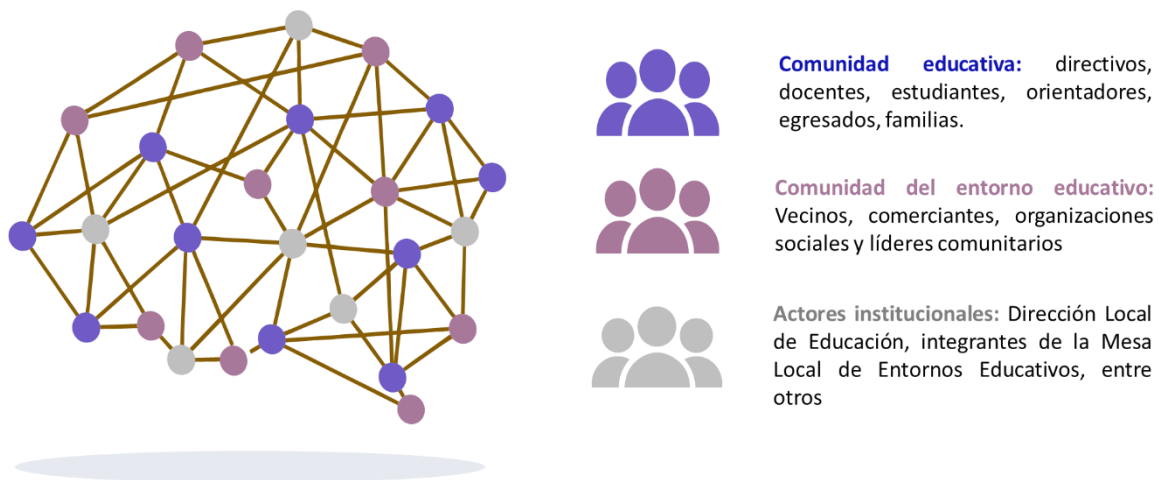
- **Comprender la geografía social** para establecer vínculos entre personas con mentalidades diferentes y situadas en puntos distintos del contexto para reconocer y construir espacios relacionales que no existían o que deben ser reforzados.
- **Pensar siempre en intersecciones** para identificar espacios que crean múltiples vinculaciones coordinadas e independientes que acumulan fuerza, tanto los que existen como los que se pueden crear.

- **Ser ingeniosamente flexible** para crear espacios de relaciones adaptables, en interacción creativa permanente capaces de dar respuestas continuas.

En ese sentido, la configuración de redes requiere la identificación de nodos o puntos de anclaje donde convergen los actores educativos, institucionales y comunitarios, a partir de mecanismos de diálogo, cooperación y agencia, que posibiliten la acción colectiva, la potenciación de recursos y la implementación de alternativas novedosas para la transformación de realidades.

Lo anterior supone un proceso que se teje con paciencia, similar a la artesanía de la telaraña. Es un proceso con características itinerantes e iterativas: es itinerante porque transcurre de un lugar a otro en medio de las comunidades para ver los espacios de intersección, tanto los que existen como los que se pueden crear y reconocer la geografía social, atravesada por espacios coincidentes y espacios de tensión. Así mismo, es un proceso iterativo que se repite una y otra vez, es decir, exige encuentros repetitivos que logren generar sentimientos de confianza, cooperación y solidaridad.

Figura 4. Nodos de Relacionamiento



Fuente: SED 2022

Recapitulando, el enfoque y los referentes conceptuales, es posible posicionar una mirada desde la prevención, el quehacer pedagógico y el empoderamiento, que le apuesta al desarrollo de capacidades y potencialidades de las comunidades educativas y de los actores comunitarios e institucionales que en conjunto y a partir

de un trabajo colaborativo en red, se convierten en nodos de articulación y agentes transformadores para el mejoramiento de los entornos educativos.

3.2 Armazón intermedio – Pilares: En este segundo radio, se sitúan los pilares entendidos como los elementos esenciales que caracterizan el Programa ECO, los cuales se consideran los hilos que unen el núcleo conceptual con los componentes operativos que aterrizan la apuesta. Es decir, son los atributos que, inspirados en el marco conceptual, alinean los componentes del Programa, en virtud de los siguientes principios.



3.2.1 Factores Protectores: cuando hablamos de factores protectores en el entorno educativo, nos referimos a todos aquellos recursos, posibilidades y potencialidades que contribuyen al bienestar de las comunidades educativas, mediante el trabajo colaborativo en red, el sentido de corresponsabilidad, solidaridad y participación.

Para la Unicef (2000) “un ambiente protector es un espacio seguro de participación, expresión y desarrollo”, lo que se traduce en un escenario donde los derechos y las libertades de las comunidades están garantizados y por su parte, existen

condiciones políticas, sociales y culturales que permiten a las y los ciudadanos potenciar sus capacidades y vivir en plenitud. Desde esta perspectiva, los entornos educativos no se constituyen en escenarios indiferentes y, por el contrario, deben estimarse por su capacidad para fomentar en las comunidades educativas un estado de bienestar que nace de la corresponsabilidad de todos sus microsistemas que además se sostienen a través de lazos afectivos y solidarios que garantizan el cuidado y autocuidado de quienes hacen parte de él.

En efecto, el concepto de protección se constituye en una de las categorías teóricas centrales que invita a repensarse el entorno educativo como un ambiente favorecedor en los procesos de desarrollo de niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, el entorno educativo debe pensarse más allá de la atención unidimensional de factores que ponen en riesgo la seguridad física y socioemocional de las comunidades educativas y trascender a una comprensión integral de todo lo que el entorno puede promover en las y los ciudadanos que hacen parte de él. Es decir, un escenario el cual es condicionado por tensiones sociales, riesgos y necesidades que limitan el desarrollo de la comunidad, pero también un escenario prometedor de herramientas, recursos, posibilidades que contribuyen al bienestar de sus habitantes.

3.2.2 Entornos Confiables: Además de fomentar un ambiente protector, los entornos educativos suponen un escenario favorecedor de confianza en donde las comunidades educativas no solamente experimentan una sensación de cuidado que viene de fuera, sino que en ellas se despierta un sentimiento notable de credibilidad, convicción y expectativa, fundamentales para asumir el entorno como propio y en esa medida desarrollar acciones en favor de sí mismo y los demás.

La palabra confianza tiene implícitos diferentes tipos de relacionamiento a nivel individual, societal y sistémico. En el plano individual, se tiene confianza en las propias capacidades (capacidad de agencia, empoderamiento o habilidad para actuar); en el plano societal, se tiene confianza en alguien que actúa de forma correcta, o en algo que funciona de forma adecuada y en el nivel sistémico, se puede “andar con confianza” por caminos seguros y protectores. La confianza así descrita, es la expectativa sobre el proceder adecuado de un individuo o un sistema, de cuya actuación se espera un resultado previsto.

En este sentido la confianza se asume como uno de los pilares en el desarrollo del Programa ECO, en tanto su existencia da sentido a la construcción de tejido social, favoreciendo en las comunidades educativas y sus entornos la participación, el dialogo, el intercambio, la construcción de identidad y por ende rompe barreras ante el miedo, la exclusión, el aislamiento y la indiferencia.

3.2.3 Territorialidad: entendida como el proceso resultante de la acción reflexiva de las comunidades educativas en relación con el territorio que habitan. Asimismo, se refiere a la importancia de contextualizar los procesos, en la medida que se reconocen las particularidades de los entornos educativos, en cuanto a necesidades, intereses y potencialidades. Por tal razón, en los procesos de caracterización y lectura de realidades, de una parte, se abordan las principales problemáticas que afectan los entornos educativos, agrupadas en tres categorías de análisis: factores de riesgo físico-espacial, factores de riesgo social y las conductas que afectan la seguridad y la convivencia en el entorno educativo. A su vez, se reconocen los recursos y potencialidades que brinda el territorio y que contribuyen al bienestar de las comunidades educativas.

Lo anterior, ofrece un punto de partida para la comprensión territorial, la lectura de realidades y la priorización de situaciones presentes en los entornos educativos, lo que en suma se constituye en un insumo fundamental para formular procesos, iniciativas y experiencias pedagógicas congruentes con la realidad.

3.2.4 Acción Pedagógica: en el marco del Programa ECO, se entiende la acción pedagógica como un tipo de intervención consciente, planificada y organizada que busca propiciar una relación de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de transformar factores de riesgo que afecten a individuos o comunidades presentes en un territorio. La acción pedagógica está compuesta por tres categorías propias de la didáctica, que es la rama de la pedagogía encargada de hacer enseñable un contenido, una problemática o un discurso teórico, estas tres categorías son:

- **Prevención:** entenderemos la prevención como un mecanismo para la obtención, análisis y divulgación de información oportuna, cualificada, actualizada y verificable con la cual los actores territoriales, sean de orden institucional, comunitario o educativo, puedan construir acuerdos en torno a la priorización de objetos de cambio y cuenten además con datos fiables

para el diseño de estrategias e iniciativas dirigidas a transformar las condiciones que facilitan los factores de riesgo que afectan los entornos educativos y en su lugar, desarrollar o potenciar los factores protectores. Para ilustrar lo anterior, un ejemplo de acciones pedagógicas de tipo preventivo, son todas aquellas actividades tendientes a intervenir el espacio físico de los entornos educativos, mediante el mejoramiento de luminarias, la disposición adecuada de residuos sólidos, la apropiación comunitaria de lugares estratégicos, entre otros.

Este tipo de actividades busca el cambio de conducta, por ejemplo, de los vecinos del entorno educativo que sacan la basura a deshoras o la ubican en las inmediaciones de cuerpos de agua, contribuyendo de esta manera a la contaminación ambiental y a facilitar la presencia de factores de riesgo social. Es entonces, mediante acciones informativas que se busca dar a conocer la existencia de unos mínimos para convivir y evitar la comisión de conductas contrarias a la convivencia que afectan los entornos educativos.

- **Mediación:** la mediación es la capacidad de identificar las problemáticas y las potencialidades de solución y articularlas con los agentes, roles y relaciones pertinentes para llegar a acuerdos de intervención.

En el propósito de fortalecer los vínculos de la escuela con el territorio, cobra relevancia el rol articulador y mediador del Programa ECO, como puente para intermediar en conflictos, buscar consensos y generar acuerdos tendientes a transformar situaciones que afectan a las comunidades en los territorios.

- **Resignificar:** re-significar implica volver a dar significado, cambiar los valores o conocimientos que dotan de contenido una realidad, esto es fundamental en los procesos de intervención territorial, para trabajar junto a las comunidades que buscan mecanismos de transformación de las problemáticas y de los espacios que habitan.

Pongamos el ejemplo de un parque controlado por miembros de una organización delincuencia, el cual es usado como lugar de consumo y venta de estupefacientes. Esta realidad concreta y objetiva debe ser resignificada, pero tal resignificación debe ser un efecto de la intervención concreta de tal realidad y debe contar con la participación de las comunidades que buscan

transformar esa realidad, incluyendo aquellos que la generaron y que de facto privatizaron un parque de uso público, con quienes, de ser posible debe generarse un proceso de mediación.

En ese sentido, la resignificación es el proceso de intervención comunitaria de los ambientes, resultado que además de cambiar aquello que las personas pensaban del parque, de la esquina, del colegio, genera nuevas prácticas socioculturales en dichos ambientes, más cercanas al nuevo significado construido comunitariamente.

3.2.5 Capacidad de agencia: proceso mediante el cual las personas y las comunidades desarrollan habilidades de gestión, basadas en relaciones horizontales y trabajo colectivo, para el diseño y puesta en práctica de procesos, propuestas y soluciones que buscan incidir favorablemente en los entornos y sus comunidades.

Amartya Sen (1999) señala que la capacidad de agencia es el poder de llevar adelante acciones que producen cambios según objetivos razonablemente valorados. Para ejemplificar lo anterior, para que una persona o grupo se considere con capacidad de agencia, deben cumplir las siguientes condiciones, tal como lo referencian Crocker y Robeyns (2009) en el análisis sobre capacidad y agencia:

- **Orientación por razón y deliberación:** no cualquier conducta es un logro de agencia. La acción no puede obedecer a caprichos; lo que se hace, se hace por un propósito, meta o razón.
- **Acción:** la agencia involucra la acción y la participación activa del agente. Se carece de agencia si se decide actuar y luego no se toma parte en la acción.
- **Impacto sobre el mundo:** la acción introduce un cambio en el mundo. Además de la intención, la acción de agencia debe tener algún grado de efectividad, un impacto transformador del entorno.

Así mismo, la noción de agencia se relaciona con conceptos como 'empoderamiento', 'autonomía' y 'responsabilidad', entre otros. Es decir, una persona o un grupo ejerce su capacidad de agencia cuando decide por sí misma, cuando actúa con autonomía y cuando la acción emprendida expresa un propósito consciente de transformar y alcanzar una meta razonablemente valorada.

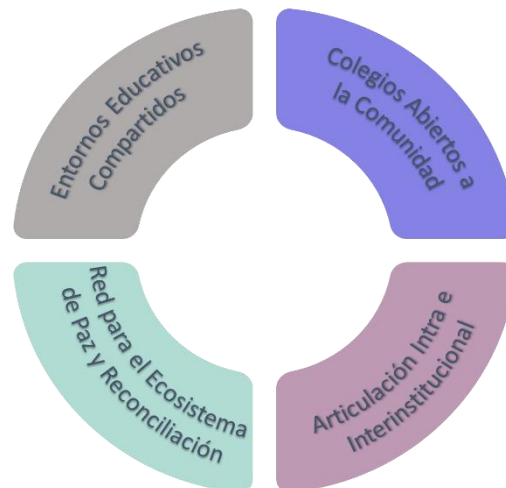
3.2.6 Transformación social: entender a la escuela y su relación con el territorio, como un espacio educativo y transformador, donde cada uno de los actores a nivel educativo, comunitario e institucional, se articulan no como beneficiarios, sino como agentes de cambio capaces de mejorar los entornos educativos. Lo anterior, está relacionado con la educación para la transformación social, cuya pedagogía fue desarrollada por Paulo Freire (2002), quien enfatizó en la importancia de gestar una educación tendiente a fortalecer la capacidad de la gente de intervenir en la gestión de su propio desarrollo, por lo cual, se reconoce el vínculo de la escuela con la cotidianidad, con el proceso social en comunidad y con las necesidades y potencialidades del entorno.

Bajo esta mirada, la escuela y el entorno educativo se consideran el escenario propicio para la transformación positiva de las condiciones, problemáticas y factores de riesgo que afecten a las comunidades, a partir de la movilización social que genera la educación, donde se impulsan ejes o categorías de transformación asociadas a la convivencia, ciudadanía, apropiación del territorio, gestión ambiental, empoderamiento, entre otras.

Así, el programa busca dejar una capacidad instalada en las comunidades que permita la autogestión de sus problemáticas, fortaleciendo las potencialidades en ellas presentes y devolviendo a las comunidades educativas el papel de transformadores sociales que tienen al ser agentes de cambio desde su visión y capacidad pedagógica.

3.3 Armazón Externo - Componentes:

En tercer lugar, se encuentra el armazón externo de la telaraña, cuyas conexiones son mucho más densas y los hilos son más resistentes y más gruesos, teniendo en cuenta que su función está relacionada con la consolidación y solidificación de la red. En este nivel se ubican las cuatro estrategias a través de las cuales se operativiza, materializa y consolida el Programa ECO, descritas a continuación:



3.3.1 Colegios abiertos a las comunidades, para aportar sus capacidades y potencialidades como agentes de cambio y construcción de tejido social, a partir de entender la geografía social de sus territorios e identificar las intersecciones de relaciones con las comunidades de su entorno generando un modelo flexible que se adapte a la realidad de apertura posible de cada contexto social.

Para ello, las comunidades educativas formulan e implementan propuestas pedagógicas que parten de las potencialidades, capacidades y oportunidades con las que cuentan los colegios y sus territorios, como un medio para reconocer, visibilizar y consolidar la red de relaciones que se tejen entre los actores del orden educativo, comunitario e institucional, cuyo entramado de conexiones se constituye en el eje para el cambio social constructivo.

A partir de lo anterior, el Colegio Abierto se define como una institución que asume una postura pedagógica que implica una reflexión didáctica, esto es, un esquema teórico y metodológico que pretende construir e implementar una serie de principios respecto de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de una comunidad educativa y las relaciones que de allí se derivan.

Desde esta perspectiva, se considera la comunidad educativa como comunidad de saberes, lo que implica que el conocimiento es un efecto de la interacción entre quienes participan de tal comunidad. Toda persona que esté vinculada a esta comunidad de saberes hace parte de la comunidad educativa, independientemente de si pertenece o no a los roles escolarizados (docente, estudiante, directivos).

De ahí la relevancia tanto en el saber mismo, como en la construcción de la interacción social; asumiendo así a la escuela como un ambiente dinamizador de la cultura comunitaria, participativa de las dinámicas del entorno y propositiva frente a su transformación. En el Colegio Abierto los saberes comunitarios se vinculan al saber académico y este se pone en servicio de las necesidades de toda la comunidad, lo que fortalece la idea del conocimiento construido colectivamente como mecanismo para el servicio y la transformación de los entornos y sus comunidades.

Con el propósito de orientar el proceso de implementación del componente, se establecieron cuatro modalidades de colegio abierto: i. nodos escolares; ii. Colegios que congregan; iii. centros de integración de aprendizajes y iv. centros de aprendizaje colectivo. En la práctica estas modalidades pueden dialogar entre sí,

abriendo la puerta para que se puedan dar simultáneamente en un mismo proceso de apertura.

i. Nodos escolares: Se realizan actividades de apertura a otras comunidades educativas, donde a través de ellas se fomenta la convivencia, la innovación, el trabajo en red y el diálogo de saberes. Pueden ser procesos como: implementar estrategias de movilidad estudiantil entre colegios; desarrollar procesos de investigación con y para jóvenes de diferentes comunidades educativas; liderar o participar en escenarios del orden local; demostrar uso constante de la infraestructura de los colegios públicos por parte de la comunidad, desarrollar actividades de promoción y prevención en los entornos de las instituciones educativas, desarrollar estrategias para el autocuidado de las comunidades educativas en el entorno.

ii. Colegios que congregan: Esta modalidad abarca a los colegios que realizan actividades y proyectos de apertura en los cuales participan actores de la comunidad de manera organizada y que impactan en sus dinámicas desde el saber hacer.

iii. Centros de integración de aprendizajes: Se establecen alianzas estratégicas con Instituciones de Educación Superior o instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) para ofertar en los colegios sus programas.

iv. Centros de aprendizaje colectivo: Esta modalidad concentra a los colegios que desarrollan proyectos y propuestas orientados a la comunidad y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el marco de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y que permiten consolidar procesos que benefician a la comunidad del entorno y que aportan en la relación escuela – territorio.

Figure 5. Modalidades de Colegios Abiertos a la Comunidad



Fuente: SED, 2021

La ruta metodológica del proceso de apertura de este componente cuenta con cuatro fases: convocatoria, formulación, implementación y ejecución³.

A la luz de las fases metodológicas, es importante identificar, por una parte, las condiciones necesarias para vincularse a esta apuesta pedagógica y así mismo, reconocer los atributos o mínimos que debe reunir un colegio para denominarse “colegio abierto”, cuyas características en conjunto reflejan una postura o posición pedagógica en relación con el territorio y su vocación comunitaria.

Condiciones de apertura del colegio a su comunidad

- **Énfasis comunitario en los proyectos educativos institucionales:** son todos aquellos colegios que vinculan el componente comunitario y su relación con el entorno, en el Proyecto Educativo Institucional –PEI- y en los proyectos transversales, como una carta de navegación que orienta la apuesta institucional y las acciones pedagógicas para fortalecer la relación escuela-territorio.
- **Colegios con experiencias comunitarias no sistematizadas:** En este criterio también se ubican los colegios que cuentan con antecedentes significativos

³ Las fases y los momentos que orientan el proceso, se exponen de manera detallada en el Anexo 1. Guía metodológica para la apertura de colegios a la comunidad.

de trabajo con comunidad, aun cuando no se encuentra sistematizada la experiencia y tampoco es explícito el énfasis comunitario en los proyectos y planes institucionales.

- **Relacionamiento del colegio con actores comunitarios y con instituciones educativas del entorno:** aquellos colegios que, aunque no han adelantado actividades formuladas y estructuradas en el marco de un proyecto o un proceso de intervención sistemático, tienen vínculos de confianza con actores comunitarios y con instituciones educativas del entorno.
- **Voluntad y disposición del colegio por liderar experiencias de apertura a su comunidad:** aun cuando el colegio no cuente con antecedentes de trabajo comunitario o trabajo previo con otras instituciones educativas, es suficiente la voluntad y la disposición para construir tejido social y aportar sus capacidades y potencialidades al servicio de la comunidad.

Atributos de un colegio abierto

- **Plan de gestión comunitaria sostenible:** un colegio abierto debe contar con un plan de gestión comunitaria, reflejado en un itinerario de actividades permanentes que institucionalicen y formalicen el desarrollo de acciones periódicas de apertura del colegio a su comunidad.
- **Colegios con infraestructura y recursos al servicio de la comunidad:** es pertinente que el colegio cuente con una infraestructura propicia para recibir a la comunidad, lo cual abarca desde la estructura física del colegio hasta los recursos materializados en bienes y servicios orientados a fortalecer la relación escuela-territorio.
- **Mapa de relacionamiento:** un colegio abierto cuenta con un mapa de relacionamiento, el cual está integrado por comunidad educativa, actores comunitarios e institucionales que en conjunto fortalecen la relación escuela-territorio.
- **Intercambio de saberes:** desde la perspectiva de comunidad educativa ampliada, un colegio abierto fomenta escenarios de diálogo e intercambio de saberes con los actores territoriales del orden comunitario e institucional.
- **Vinculación del componente comunitario en los planes y proyectos institucionales:** aunque no es condición, se considera una buena práctica incluir en el PEI y en los proyectos transversales el énfasis comunitario y la importancia de vincular actividades tendientes a fortalecer los lazos de la escuela con el territorio.

3.3.2 Entornos Educativos Compartidos, como el espacio geográfico y social compartido por dos o más comunidades educativas (oficiales, privadas, jardines, educación superior o ETDH), que comparten condiciones, factores de riesgo y potencialidades en un territorio determinado, permitiendo así la reflexión y acción pedagógica colectiva que se traduce en conexiones, en trabajo en red.

La estructura y dinámica de un entorno educativo supone una relación y está conectado a un escenario más amplio que el perímetro circundante del colegio. En ese escenario más amplio se encuentran las realidades de varias instituciones educativas que comparten problemáticas y oportunidades de cambio. Por ello la necesidad de leer el entorno desde esa extensión geográfica y social que comparten dos o más establecimientos educativos y permiten la reflexión y acción pedagógica colectiva. Por consiguiente, un entorno educativo compartido es una red de instituciones educativas que se conforman como un eje de transformación social a partir de la relación escuela-territorio.

Figure 6. Redefinición de los entornos educativos

**Transformar el concepto de entornos escolares
asociado al:**

Área circundante que rodea a una institución educativa, con una serie de condiciones y factores de riesgo

para entender que

El entorno es el espacio geográfico y social compartido por dos o más comunidades educativas (oficiales, privadas, jardines, educación superior o ETDH), que comparten condiciones, factores de riesgo y potencialidades, permitiendo así la reflexión y acción pedagógica colectiva que se traduce en conexiones, en trabajo en red.



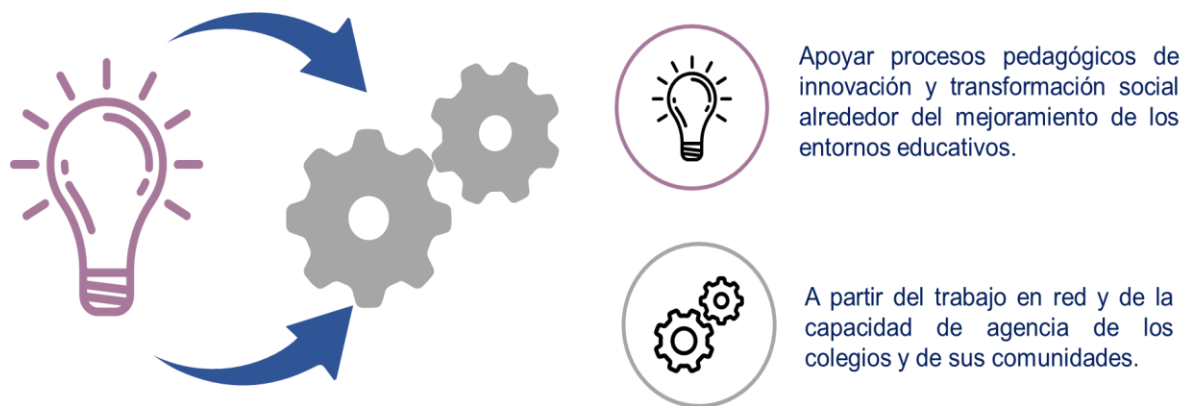
Fuente: SED, 2020

En el marco del componente se formulan e implementan iniciativas de mejoramiento del entorno educativo compartido, concebidas como una herramienta para configurar redes de colegios que se constituyan en ejes de transformación social, donde la acción pedagógica es el centro de la apuesta. En consecuencia, la iniciativa se constituye en el medio para la consecución de un propósito común, expresado en la consolidación de comunidades educativas que lideran procesos

pedagógicos para la transformación social a partir de capacidades de acción colectiva.

En otras palabras, la configuración de la red va más allá de la sumatoria de comunidades educativas que comparten un entorno determinado, y en su lugar se vislumbra como un proceso sistémico y colectivo, que involucra un horizonte de transformación común. Por tal razón, es fundamental el fortalecimiento de los nodos que configuran la red de relaciones, contemplados como puntos de encuentro donde convergen los actores educativos, institucionales y comunitarios, a partir de mecanismos de diálogo, cooperación y agencia.

Figure 7. Propósito de los Entornos Educativos Compartidos



Fuente: SED, 2021

En este orden de ideas, la conformación de entornos educativos protectores y confiables apalancará procesos de innovación social en el territorio a partir de iniciativas formuladas desde las comunidades educativas y actores comunitarios, en clave de espacios de cuidado para niños, niñas y jóvenes de la ciudad, donde se cuente como mínimo con los siguientes atributos:

- El entorno educativo compartido debe vincular a más de una institución educativa, adicional a las sedes que hacen parte integral del colegio.
- El entorno educativo compartido debe estar integrado por instituciones educativas que comparten factores de riesgo físico y social; así como factores protectores, concebidos como oportunidades que brinda el territorio.
- Las instituciones educativas que hacen parte del entorno educativo compartido deben identificar puntos de anclaje en común que permitan

generar consensos frente a las problemáticas y situaciones objeto de cambio, reflejados en ejes o categorías temáticas que orientan el desarrollo de la iniciativa.

- Se cuente con un mapa de actores por cada entorno educativo, el cual está integrado por comunidad educativa, actores comunitarios e institucionales
- Acciones de corresponsabilidad entre instituciones educativas, familias y actores estratégicos del territorio.
- Voluntad de trabajo en red entre las instituciones educativas presentes en un mismo entorno.
- Posibilidad de generar capacidad instalada en las comunidades educativas con prácticas que tengan consistencia y durabilidad en el tiempo.
- Aportes concretos a la configuración de un ecosistema de paz y reconciliación en el Distrito Capital.

A partir de estos criterios mínimos, el componente de entornos educativos plantea el proceso metodológico necesario para operativizar su propósito en el territorio y que ello genere las orientaciones necesarias para definir y organizar las acciones con los actores implicados en el proceso. Es así como se ha formulado una ruta compuesta por cinco fases, a través de las cuales se proponen diferentes macroactividades que le dan sentido a lo mencionado anteriormente⁴.

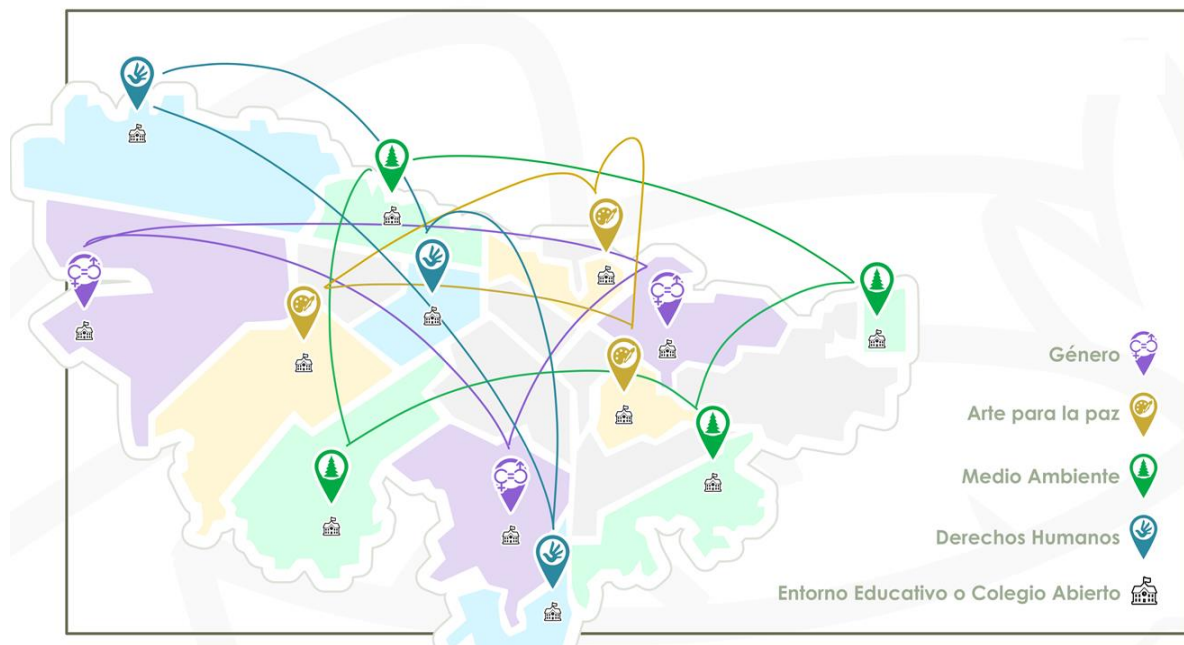
La sostenibilidad de las iniciativas formuladas a partir del trabajo colaborativo en red y de la capacidad de agencia de los actores educativos y comunitarios, radica en el sentido horizontal y corresponsable que le confiere protagonismo a la base social como eje de transformación de realidades. Bajo esta lógica participativa, aumenta el compromiso de la comunidad educativa y la corresponsabilidad comunitaria y social por garantizar la continuidad de los procesos, desde un modelo de autogestión flexible, que se adapta a la vinculación de actores emergentes y a la incorporación de nuevas ideas que persigan el horizonte del cambio social deseado.

⁴ Ver Anexo 2. Guía Metodológica para el Mejoramiento de Entornos Educativos Compartidos.

3.3.3. Red de Instituciones Educativas que aportan al Ecosistema de Paz y Reconciliación, a partir de la articulación de estudiantes, docentes, orientadores, coordinadores, y rectores como facilitadores en sus comunidades, en dialogo con actores del entorno, lo que permite consolidar liderazgos colectivos y conectados que aporten a la construcción de una cultura de paz, resaltando el poder transformador de la escuela en escenarios de intersección como son la familia, los círculos de amistades y comunales, entre otros.

Esta red se configura a partir de los nodos de relacionamiento identificados en el marco de las iniciativas de mejoramiento de los entornos educativos y de los procesos de apertura de los colegios a sus comunidades. Es decir, el ecosistema de paz y reconciliación está integrado por todos aquellos actores del orden educativo, comunitario e institucional que representan los nodos a partir de los cuales se conectan desde diferentes puntos de anclaje o temáticas de interés, que abarcan procesos convivencia y paz, memoria e identidad, gestión ambiental y apropiación del territorio, empoderamiento, inclusión social y género.

Figure 8. Nodos que integran la Red del Ecosistema de Paz y Reconciliación



Fuente: SED, 2022

Estas categorías temáticas son tan solo marcos de referencia o vehículos para movilizar los esfuerzos hacia un propósito mayor expresado en la construcción de paz, fundamentada en la consolidación de redes conformadas por actores con mentalidades y contextos diferentes que desarrollan interacciones creativas (Lederach, 2007).

De esta manera, la construcción de paz no significa la identificación, selección y el relacionamiento exclusivo de aquellas personas con pensamientos comunes, situadas en contextos similares en términos políticos, económicos y sociales. Tal como lo advierte Lederach, el desafío se expresa en la imaginación y el arte de crear plataformas para generar respuestas creativas, puntos de anclaje común que integren actores disímiles en pro de un horizonte de cambio deseado.

¿Cómo es posible unirnos en escenarios que aparentemente están marcados por la diferencia y el conflicto? Para que la escuela y sus comunidades se reconozcan como constructores de paz, es necesario que se reconozcan y reconstruyan los vínculos comunitarios que se han fragmentado por la desconfianza, el miedo y el conflicto generado por los factores de riesgo que afectan las condiciones de convivencia y seguridad. Estos vínculos se pueden reestablecer mediante la identificación de intereses, puntos de coincidencia y el despliegue de capacidades y potencialidades de las comunidades encauzadas en procesos colectivos y objetivos compartidos.

La ruta metodológica de este componente cuenta con cuatro fases: fase preparatoria, conformación de los nodos locales, consolidación de los nodos locales, articulación de los nodos – constitución de la red y articulación distrital, nacional e internacional con otras redes afines⁵.

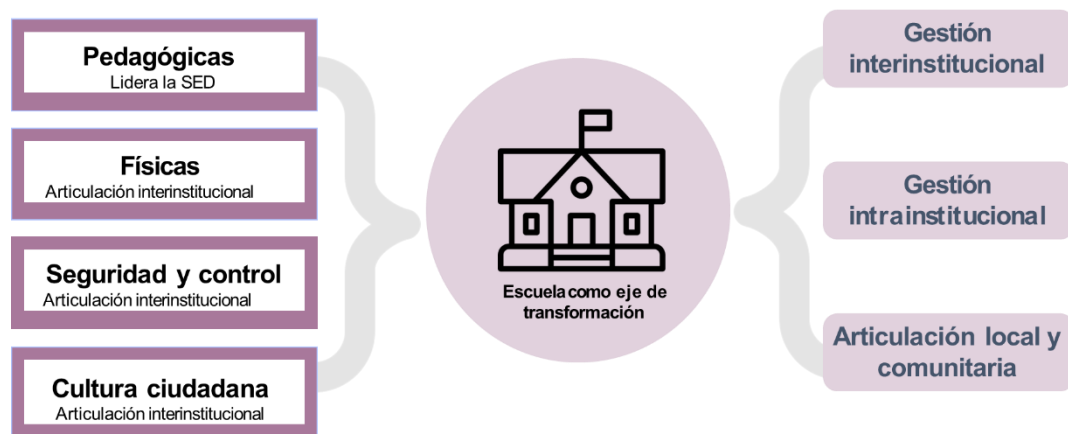
3.3.4 Articulación intra e interinstitucional para la transformación social desde donde la gobernabilidad distrital genera las condiciones para que entren en funcionamiento las capacidades de las comunidades, fomentando la participación incidente en espacios interinstitucionales para la toma de decisiones que benefician a las comunidades educativas y su relación con el territorio.

⁵ Anexo 3. Guía Metodológica para la consolidación de la Red de Instituciones que aportan al Ecosistema de Paz y Reconciliación.

En ese sentido, el rol fundamental de ECO es ser eje articulador de 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. Las gestiones y articulaciones con los diferentes sectores que contribuyen al abordaje integral de los entornos educativos abarcan:

- **Intervención pedagógica:** Lo lidera la Secretaría de Educación del distrital con las estrategias ECO y las demás áreas de la entidad que suman desde el concepto pedagógico a la transformación de realidades.
- **Intervención física:** Atención a condiciones de infraestructura, movilidad, medio ambiente y saneamiento de los entornos.
- **Intervención de control:** Acciones desde la prevención y control a condiciones que afectan la seguridad y la convivencia de los entornos.
- **Intervención de cultura ciudadana:** Todos aquellos procesos que suman a la sensibilización y fortalecimiento de buenas prácticas para el cuidado de los entornos educativos desde diversas dimensiones.

Figure 9. Tipos de intervención en los procesos de articulación



Fuente: SED, 2021

3.3.5 Gestión del Conocimiento: De manera transversal a las 4 estrategias que aterrizan el Programa ECO, se encuentra la línea estratégica de gestión del conocimiento orientada a apoyar la producción documental que abarca el desarrollo conceptual y la generación de herramientas metodológicas; así como implementar acciones, mecanismos e instrumentos que fortalezcan el intercambio de información en materia de entornos educativos. En virtud de este propósito se plantean 4 líneas de acción que estructuran el quehacer pedagógico y la labor de organización sistemática de la información.

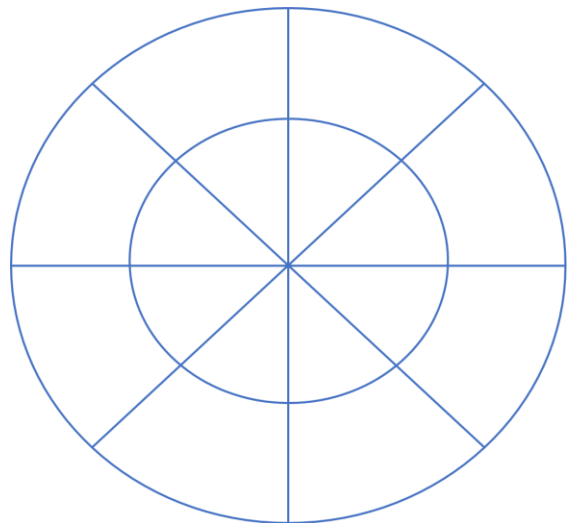
- **Desarrollo conceptual y metodológico del Programa ECO:** esta línea de acción abarca la producción documental materializada en la consolidación del documento marco, en el desarrollo de notas técnicas que reflejen los logros y aprendizajes en la implementación de las estrategias y el fortalecimiento conceptual de los análisis del proceso de caracterización de los entornos educativos.
- **Articulación intra e interinstitucional asociada a la dimensión de gestión del conocimiento y la innovación:** en el marco de esta línea de acción se pretende i) aportar desde el Programa ECO a los propósitos del Observatorio de Convivencia Escolar; ii) producir contenidos y articular con la oficina de comunicaciones para divulgar la información que se genere desde el Programa ECO; iii) generar escenarios de debate para visibilizar las experiencias y lecciones aprendidas en materia de entornos educativos compartidos, apertura de los colegios a sus comunidades y consolidación de la red de instituciones que aportan al ecosistema de paz y reconciliación.
- **Aplicación de instrumentos de planeación y seguimiento:** en el marco de esta línea de acción se alimentan los diferentes instrumentos de planeación y seguimiento institucional y se sistematiza y analiza información relacionada con los entornos educativos, que sirva para la toma de decisiones informadas.
- **Dinamizar la fase de preparación de la política pública de entornos educativos protectores, confiables y seguros para Bogotá D.C:** apoyar el desarrollo de los ejercicios correspondientes a la estrategia de participación y socialización ligados a la fase de agenda pública de la política pública de entornos educativos protectores y confiables.

4. La red como el método para el cambio social

La construcción de redes de relaciones se considera el método para movilizar el cambio social que contribuya al mejoramiento de los entornos educativos y al fortalecimiento de la relación escuela-territorio. En el diagrama propuesto, la red es el trasfondo metodológico que materializa el mecanismo de interrelación entre los componentes del programa.

Tal como lo referencia Lederach, se ha pensado demasiado en la «generación de soluciones» y muy poco en los espacios sociales y la naturaleza de las relaciones interdependientes y estratégicas, lo que en últimas, juega un papel crucial en la movilización del cambio social.

Para ello, es importante reconocer y comprender el entramado de la red de relaciones que tejen entre los distintos actores de la comunidad educativa y los agentes comunitarios e institucionales, y cómo esta interrelación contextual incide en la transformación de realidades tendientes al mejoramiento de los entornos educativos.



Con el fin de decantar el método asociado a la construcción de redes, a continuación se define el concepto de red, las características de una red y los elementos que la componen.

La red es 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.

En este orden de ideas, se trabaja en la consolidación de redes que permiten potenciar la capacidad de agenciamiento de estas comunidades para la identificación, abordaje y solución de diferentes condiciones y factores de riesgo, que afectan la calidad de vida en estos entornos.

4.1 Características de la red: La red alude a un concepto vincular y como tal, reúne una serie de características asociadas al tipo de articulación; la capacidad de adaptación y flexibilidad y la naturaleza abierta y creativa.

Tabla 3. Características de la Red

Características	Descripción
Tipo de articulación con un centro estratégico y relaciones heterárquicas	Articulación con un centro estratégico: Aunque la red no se estructura en torno a un sujeto establecido, se asume el colegio como el nodo central a partir del cual se movilizan e intersectan los nodos de tipo comunitario e institucional. En ese marco, la escuela se asume como centro estratégico que dinamiza y regula los nodos, sin perder el carácter horizontal y el grado de autonomía de cada una de las unidades, donde cada participante tiene independencia y autonomía, pero debe cumplir con el acuerdo de integración, si ingresa a la red. Articulación heterárquica: teniendo en cuenta la circulación del poder y la gestión compartida. En palabras de Lederach, es un espacio que no tiene jerarquías o relaciones de poder, no es competitivo, por el contrario, es un sistema de interacciones cooperativas recurrentes.
Capacidad de adaptación y flexibilidad	Flexible: Es amplia y flexible respecto a la vinculación de nuevas articulaciones multidimensionales entre organizaciones, instituciones, asociaciones, grupos y actores individuales. Adaptación: capacidad de adaptación a entornos cambiantes, entornos en continua modificación. El desafío es responder a entornos cambiantes sin perder de vista el horizonte del cambio deseado.
Sistema abierto y creativo	Creatividad: Es un sistema abierto a nuevos temas, a nuevos actores (nodos), a nuevos procesos y líneas de intervención. La genialidad de la araña está en su habilidad para adaptar, redefinir y rehacer su red de conexiones dentro de las realidades que se le presentan en un determinado espacio.

Fuente: elaboración propia con base en el artículo de Giacobbe, Mirta y Moscoloni, Nora (2009), Redes comunitarias: un desafío para escuelas urbano-marginales.

4.2 Componentes de la red: La red 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, vínculo, sistema de vínculos e intercambio.

- **Nodos:** son los núcleos que conforman la red entre los cuales se establecen los vínculos. Los nodos pueden ser 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, a partir de mecanismos de diálogo, cooperación y agencia.

- **Sistema de vínculos:** 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 cuanto a las características de los vínculos, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2007) plantea cuatro rasgos fundamentales:

- ✓ **Multidimensionalidad:** esta característica se presenta cuando entre dos miembros de la red el vínculo cumple diversas funciones.
- ✓ **Reciprocidad:** está dada en la medida en que la interacción entre los miembros de la red opera en doble vía. Es decir, debe existir una corresponsabilidad entre cada uno de los integrantes de la red, con el fin de promover recursos que promuevan la reconstrucción del tejido social.
- ✓ **Intensidad, compromiso o fuerza del vínculo:** hace referencia a la permanencia de los vínculos para la satisfacción de necesidades.
- ✓ **Historia, duración y estabilidad de los vínculos:** Se refiere al sentido y la manera como se ha mantenido el vínculo en el tiempo.

- **Intercambio:** 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 convivencia y 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.

Siguiendo a Lederach en la metáfora de la telaraña, lo que importa es rastrear los puntos de anclaje que movilizan la red, en pro de un horizonte de cambio deseado. Su fuerza radica en la aceptación global de parte de las personas que la componen de sistemas de recompensa mutua y de solidaridad que refuerzan la cohesión. Esto significa que, sin el placer compartido de participar a una causa común, la red se desagrega y desaparece.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2020). Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI.
- Concejo de Bogotá. (2017). Acuerdo 684 de 2017: "Por el cual se establecen los lineamientos para el diseño e implementación de la estrategia corredores seguros en entornos académicos, culturales, de cultos y comerciales en el distrito capital, y se dictan otras disposiciones". Bogotá D.C.
- Concejo de Bogotá D.C. (2010). Acuerdo 449 de 2010: "Por medio del cual se establece el Programa Caminos Seguros al Colegio como política distrital en Bogotá, D.C.". Bogotá D.C.
- Concejo de Bogotá D.C. (2012). Acuerdo 502 de 2012: "Por medio del cual se crean los planes integrales de convivencia y seguridad escolar, PICSE, y se dictan otras disposiciones". Bogotá D.C.
- Crocker, David y Robeyns, Ingrid (2009). Capability and Agency. Cambridge University Press.
- Freire, Paulo. (2005). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2002). Educación y cambio. Buenos Aires: Galerna.
- Giacobbe, Mirta y Moscoloni, Nora (2009). Redes comunitarias: un desafío para escuelas urbano-marginales. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 1, enero-abril, 2009.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007) Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias. Bogotá: Ministerio de la Protección Social.
- Lederach, John Paul (2007) La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz, Bakeaz Gernika gogoratzuz/ Red Gernika
- Ley 1620 (2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Martínez, Víctor (2006) El Enfoque Comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales. Santiago de Chile.

Nussbaum, Martha (2012) Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano. Barcelona, Paidós.

Organización de las Naciones Unidas. (2013). Resolución 66/290 de la Asamblea General sobre Seguridad Humana. Disponible en:
<https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/68/685>

Organización de las Naciones Unidas (2009). Teoría y práctica de la seguridad humana. Aplicación del concepto de seguridad humana y el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la seguridad de los seres humanos.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). El enfoque de la seguridad humana integral desde tres estudios de caso. San José, Costa Rica.

Secretaria de Educación del Distrito (2021). Circular N° 005 de 2021. Bogotá D.C.

Secretaría de Educación del Distrito (2020). Entornos educativos protectores y confiables- Formulación del Programa. Bogotá D.C.

Sen, Amartya. (1999). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.

UNICEF (2000). Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. Costa Rica: UNICEF.