



**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.**

**- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-**

**PROPUESTA DE BASES CONCEPTUALES, METODOLÓGICAS Y TÉCNICAS PARA  
LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA REGIÓN CENTRAL  
DESDE EL ENFOQUE DE DERECHOS.**

**JAVIER CABALLERO SÁNCHEZ**

**Número de Contrato:** 021 de 2015.

**Supervisor:** Fernando A. Rincón Trujillo

**Bogotá D.C. 4 de febrero de 2016.**





## ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

**- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-**

### Sexto producto

**Un documento de carácter publicable según orientaciones de contenido, forma y extensión definidos por la supervisión del IDEP, con una propuesta de bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central desde el enfoque de derechos.**

**Contratista:** Javier Caballero Sánchez

**Número de Contrato:** 021 de 2015.

**Supervisor:** Fernando A. Rincón Trujillo

**Objeto Contractual:** Prestación de servicios profesionales para la orientación académica, el desarrollo operativo, el análisis y los resultados del Estudio General para recomendaciones a la política educativa. Fase III.

***Nota:** El presente documento contiene apartes textuales de productos académicos institucionales de Fernando A. Rincón Trujillo como coordinador general y supervisor del estudio, de Nohora Patricia Duarte y Julián David Rosero como investigadores contratistas. También contiene apartes del documento interno de trabajo del Componente Educación y Políticas Públicas del IDEP titulado “Derecho a la educación: el sujeto situado y diferenciado. Propuesta para la valoración de la realización del derecho a la educación en los estudiantes colombianos”, producido por varios autores, todos funcionarios o contratistas del Instituto.*

**Bogotá D.C. 4 de febrero de 2016.**



## Tabla de contenido

RAE: ESTUDIO: “DESAFÍOS PARA UN PLAN EDUCATIVO REGIONAL” .....	9
<b>1. MARCO DEL ESTUDIO “DESAFÍOS PARA UN PLAN EDUCATIVO EN LA REGIÓN CENTRAL” .....</b>	<b>13</b>
1.1 Antecedentes de los estudios en las fases I y II.....	13
1.2 ¿Qué es RAPE? .....	15
1.3 Pregunta del estudio .....	16
1.4 Objetivos .....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos específicos.....	17
1.5 Justificación.....	17
<b>2. BASES CONCEPTUALES PARA LA DEFINICIÓN DE UN PLAN EDUCATIVO EN LA REGIÓN CENTRAL.....</b>	<b>19</b>
2.1 Marco de referencia conceptual .....	19
2.2 Referentes para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación.....	35
2.3 Las políticas educativas en la Región Central.....	46
<b>3. BASES METODOLÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN EDUCATIVO EN LA REGIÓN CENTRAL.....</b>	<b>53</b>
3.1 Enfoque del estudio .....	53
3.2 Tipo de estudio .....	54
3.3 Hoja de ruta y cronograma .....	55
3.4 Especificaciones metodológicas sobre el trabajo de campo.....	56
3.5 Población y muestra.....	57
3.6 Matriz de categorías .....	58
3.7 Instrumentos para la recolección de información .....	59
3.8 Síntesis del soporte teórico para la construcción de los instrumentos y el análisis de resultados....	62
<b>4. BASES TÉCNICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN EDUCATIVO EN LA REGIÓN CENTRAL.....</b>	<b>69</b>
4.1 Criterios de política, pertinencia y relevancia en los que se soporta.....	69
a. El contexto actual de prioridades en materia educativa.....	69
b. Pertinencia y relevancia del proceso de construcción de un plan educativo regional.....	75
c. La Región Central y su papel frente a las iniciativas educativas .....	78
d. La conveniencia de un plan educativo para la Región Central.....	81
4.2 Resultados del estudio: Principales desafíos compartidos en materia educativa en la región central	
a. Condiciones para la realización del derecho a la educación.....	83
b. Organización escolar.....	90
c. Autonomía, situacionalidad y participación.....	94
d. Currículo y evaluación .....	119
e. Relación familia, escuela y contexto .....	132
f. El papel de la educación en un escenario posconflicto .....	135
g. El futuro de la educación en la Región Central para el siglo XXI .....	137
h. Análisis de la evaluación externa en la Región Central -Prueba saber 9º.....	142
<b>5. PROPUESTA DE BASES PARA LA FORMULACIÓN DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA REGIÓN CENTRAL.....</b>	<b>147</b>
5.1 Fase I. Identificación de los desafíos en materia educativa en la Región Central.....	150
5.2 Fase II. Formulación de soluciones o acciones.....	153

a.	Propuesta de bases para un Plan Decenal Regional de educación .....	153
b.	Bases de un Plan Decenal de Educación Regional .....	157
<i>5.3 Fase III. Toma de decisión.....</i>		<i>162</i>
<i>5.4 Fase IV. Implementación.....</i>		<i>164</i>
a.	Momento 1. De socialización de las bases a través de grupos de trabajo.....	164
b.	Momento 2. De validación en instituciones educativas .....	165
c.	Momento 3. De implementación de los programas .....	165
<i>5.5 Fase V. Evaluación.....</i>		<i>166</i>
<b>6.</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>169</b>

## Glosario de Siglas

<b>CEPP:</b>	Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP
<b>DATEXCO:</b>	Data Experts Corporation. Expertos en Información
<b>ETC:</b>	Entidad Territorial Certificada
<b>FARC:</b>	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
<b>IDEP:</b>	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
<b>IEO:</b>	Institución Educativa Oficial
<b>RAPE:</b>	Región Administrativa y de Planeación Especial
<b>PEI:</b>	Proyecto Educativo Institucional
<b>PNDD:</b>	Plan Nacional de Desarrollo
<b>UNESCO:</b>	Organización de las Naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.
<b>ICFES:</b>	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
<b>MEN:</b>	Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
<b>NSE:</b>	Nivel Socioeconómico
<b>PNDE:</b>	Plan Nacional de Desarrollo Educativo
<b>OVAS:</b>	Objetos Virtuales de Aprendizaje



## **RAE: Estudio: “Desafíos para un Plan Educativo Regional”**

**Palabras clave:** Plan Educativo Regional, Política educativa, Región Central, autonomía, situacionalidad, participación.

### **Descripción:**

Se presenta un documento de carácter publicable según orientaciones de contenido, forma y extensión definidos por la supervisión del IDEP, con una propuesta de bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central, desde el enfoque de derechos. Dicha propuesta se elabora con base en los resultados del estudio “Desafíos para un Plan Educativo Regional” realizado bajo el liderazgo del IDEP, y con el apoyo de la Región Central, en 17 secretarías de la región.

### **Contenido**

El presente estudio se estructura en cinco capítulos así: el primero comprende el marco del estudio mostrando los antecedentes del mismo en las fases I y II; en la fase III se plantea la siguiente pregunta de indagación que guía el estudio: ¿Cómo contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes autónomos, situados y participativos en la Región Central, mediante la construcción concertada de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos? Seguido de los objetivos que pretenden dar respuesta a dicho interrogante.

En el segundo capítulo se plantean las bases conceptuales para la definición de un plan educativo en la región central; en el tercero las bases metodológicas; en el cuarto se plantean las bases técnicas, presentando los resultados obtenidos en el estudio en términos de los principales desafíos compartidos en materia educativa para en el cinco, plantear una propuesta de bases para la formulación de una política educativa en la región central, terminando con las conclusiones y algunas recomendaciones.

### **Metodología**

El estudio se enmarca en una investigación de tipo mixto, por cuanto permitió combinar los procesos de recolección y análisis de los datos a partir del uso paralelo de estrategias cualitativas y cuantitativas, proporcionando una comprensión holística y compleja de la realidad educativa y pedagógica (Sampieri 2010), tipo de estudio descriptivo en las fases iniciales que se presentan, y participativa en tanto permitió elaborar concertadamente unas bases conceptuales, metodológicas y técnicas de la política educativa. El estudio se adelantó en 72 instituciones educativas de los cinco departamentos que hacen parte de la Región Central a través de

instrumentos como: consulta en línea, encuestas, guía de revisión documental, grupos focales, taller con los diferentes actores educativos.

### **Conclusiones:**

Como resultado del estudio se plantean cuatro grandes desafíos en cuanto al componente *autonomía*, relacionados con su relevancia en la construcción de un proyecto de vida, de la toma de decisiones, del desarrollo personal y de la necesidad de tener instituciones educativas más autónomas, entre otras; en cuanto al componente *situacionalidad*, se proponen seis retos relacionados con el conocimiento del contexto y del territorio, de la identidad regional y la idea de una escuela abierta; para el caso del componente de *participación*, se plantean cinco desafíos en cuanto a la participación de la familia en el ciclo de la política educativa y de todas las actividades curriculares de la escuela. Además se trazan retos asociados al currículo, la evaluación de los aprendizajes, y la relación entre la familia y el contexto, evidenciando la relevancia de estudios de éste tipo de trabajo para la región central y para el país.

## **Introducción**

En el siguiente informe se presenta el producto contractual número sexto, correspondiente a **“Un documento de carácter publicable según orientaciones de contenido, forma y extensión definidos por la supervisión del IDEP, con una propuesta de bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central desde el enfoque de derechos”**

La propuesta a la que se alude anteriormente se elabora con base en los resultados del estudio **“Desafíos para un Plan Educativo Regional”** realizado bajo el liderazgo del IDEP, y con el apoyo de Región Administrativa y de Planeación Especial (RAPE), en las 17 secretarías de educación que hacen parte de esta región.

El referente conceptual se apoya en las elaboraciones que ha venido realizando el IDEP desde el componente de Educación y Políticas Públicas, a partir de las investigaciones sobre el derecho a la educación, el desarrollo de la herramienta para valorar los fines de la educación y los desafíos en materia educativa. De ahí la referencia al documento titulado “Derecho a la educación: el sujeto situado y diferenciado. Propuesta para la valoración de la realización del derecho a la educación en los estudiantes colombianos”, producido por varios autores, todos funcionarios o contratistas del IDEP durante los últimos cinco años.

Así las cosas, el presente estudio profundiza en la indagación respecto de la participación, autonomía y situacionalidad, identificados mediante el trabajo de campo realizado en las

secretarías de educación de la región central y espera, se constituya en un referente para la formulación de las políticas educativas a nivel regional y territorial.

# **1. MARCO DEL ESTUDIO “DESAFÍOS PARA UN PLAN EDUCATIVO EN LA REGIÓN CENTRAL”**

## **1.1 Antecedentes de los estudios en las fases I y II**

A partir de los Estudios realizados por el IDEP durante las fases I y II (2013-2014-2015) se ha logrado consolidar un sistema de información para valorar la realización del derecho a la educación y proyectar estudios sobre Derechos Humanos y ambientales, ciclos y la relación entre jornada escolar y fines de la educación colombiana desde la perspectiva del derecho a la educación, derivados de un amplio proceso de construcción colectiva desde el componente Educación y políticas públicas.

Este proceso obedece al cumplimiento de los propósitos institucionales del IDEP y en especial aquellos relacionados con “producir conocimiento estratégico en el campo de la educación para la formulación y ejecución de la política pública educativa”, y “generar y socializar conocimiento sobre la vida escolar y la educación ciudadana, a partir del reconocimiento de los actores educativos (...)”, establecidos en el Plan de Acción del IDEP para el cuatrienio 2012 – 2016.

La producción de conocimiento sobre la que se hace alusión en el apartado anterior comprende un conjunto de procesos de reflexión, constatación y estudio que han permitido contar hoy con una propuesta de herramientas **para la valoración del cumplimiento del derecho a la**

**educación en los y las estudiantes, colegios y secretarías de educación.** “Este proceso se concibe como una construcción colaborativa y gradual en el tiempo, a través de la cual se han establecido unos referentes conceptuales y metodológicos e identificado unos campos específicos de mirada, que tienen que ver con tres ámbitos: la interpretación y el seguimiento a lo que se ha establecido como política pública en educación, generalmente a instancias de organismos gubernamentales; la educación ciudadana en correspondencia con los derechos humanos y los derechos ambientales desde las relaciones en la escuela, y; la subjetividad, la diversidad y la interculturalidad”. (Documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado”)

Otra de las categorías suficientemente documentada en los aportes realizados durante los últimos años, gira en torno a la valoración del cumplimiento al derecho a la educación en contraposición con aquellas acciones referidas a la evaluación o medición de la educación.

“Se ha establecido que la valoración se orienta a determinar si los derechos de los niños, niñas y jóvenes están siendo garantizados y realizados en las escuelas, a partir de la indagación sobre las “vivencias situadas y diferencias” que ellos tienen en tanto sujetos de derechos; es decir, a partir de sus experiencias significativas, construidas con las prácticas y los saberes que los sujetos tienen sobre sí mismos, sobre el mundo, sobre los otros y sus relaciones con ellos. Las vivencias son situadas y diferenciadas porque los sujetos no son homogéneos, participan de condiciones de vida heterogéneas y tienen intereses, condicionamientos y necesidades diversos” (Documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014)

Tomando en consideración la política educativa en los ámbitos distrital, regional y nacional para valorar la realización del derecho a la educación, particularmente, teniendo como marco político la Constitución Política de 1991 y en la Ley 115 de 1994, - Ley General de educación-, así como los aprendizajes generados en estos estudios permiten retomar y proyectar con la RAPE (Región Administrativa de Planeación Especial, conformada mediante Convenio 1676 de 2014) el presente estudio general en la región central de Colombia, que permita disponer de una metodología de seguimiento y formulación de política educativa y de la fase III de un sistema de información, y que como objetivo central se logre contribuir con la formación de niños, niñas y jóvenes autónomos, situados y participativos en la Región Central, mediante la construcción concertada de las bases de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos.

## **1.2 ¿Qué es RAPE?**

La Región Administrativa y de Planeación especial –RAPE-, se conformó mediante Convenio 1676 de 2014 suscrito por los gobernadores de Boyacá, Cundinamarca, Meta, Tolima y el Distrito Capital de Bogotá, con fundamento en el artículo 30 de la Ley 1454 de 2011, por la cual se dictan normas orgánicas sobre ordenamiento territorial.

Esta nueva institución, de acuerdo con la cláusula segunda del Convenio se ha constituido con el fin de garantizar la ejecución de planes y programas de desarrollo integral y prestación oportuna y eficiente de los servicios a su cargo, así como el desarrollo económico y social, la inversión, la competitividad del territorio objeto de su competencia y el bienestar de sus habitantes.

De acuerdo con este marco, y guiados por el propósito señalado anteriormente, IDEP y RAPE se han unido para llevar a cabo el Estudio “**Desafíos para un Plan Educativo en la Región Central**”, con el fin de construir conjuntamente con las 17 Secretarías de Educación de la Región, las primeras bases de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos.

### **1.3 Pregunta del estudio**

El Estudio General en la III fase se guiará por la siguiente pregunta de indagación:

1. ¿Cómo contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes autónomos, situados y participativos en la Región Central, mediante la construcción concertada de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos?

### **1.4 Objetivos**

#### **Objetivo General**

Contribuir con la formación de niños, niñas y jóvenes autónomos, situados y participativos en la Región Central, mediante la construcción concertada de las bases de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos.

## **Objetivos específicos**

1. Disponer de un estado del arte sobre los ejes, cifras y efectos de las políticas educativas actuales en la región<sup>1</sup>.
2. Ofrecer información y conocimiento relacionado con la forma como se determinan las políticas educativas en la Región Central.
3. Identificar los problemas y desafíos compartidos más relevantes en materia de políticas educativas en la Región Central.
4. Recomendar unas bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central desde el enfoque de derechos.

### **1.5 Justificación**

Son varias las razones que justifican el presente estudio en aras de la construcción de un plan educativo en la región central que sirva entre otras cosas, como modelo a otras regiones del país con el propósito de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes, desde uno de sus ejes articuladores como lo es la educación.

En primera instancia es pertinente concebir la educación como un derecho humano fundamental, bajo una mirada que enfatice en los procesos de valoración del cumplimiento del derecho desde la voz de sus implicados atendiendo a categorías como la autonomía, la participación y la situacionalidad.

---

<sup>1</sup> Como anexo del presente informe se presenta el documento “Estado del arte sobre los ejes, cifras y efectos de las políticas educativas actuales en la región central, elaborado por Julián

En segunda instancia, a lo largo de las últimas décadas se han hecho múltiples recomendaciones en cuanto a la formulación de estrategias que permitan concebir acciones mancomunadas desde perspectivas globales, que atiendan a las necesidades locales de las comunidades educativas, así lo expresa, por ejemplo la Unesco en la conferencia internacional de educación de 2004 donde se promocionan las alianzas para lograr resultados positivos en materia educativa, al igual que en el foro mundial de Porto Alegre de 2001 en el que se habla de una educación latinoamericana que tenga en cuenta las diferencias y el territorio.

En tercer lugar en la actualidad cada una de las secretarías de educación del país trabaja de manera independiente a la luz de las directrices estipuladas por el Ministerio de Educación, el plan nacional de desarrollo y el plan decenal, sin que ello implique que desde dichos documentos o agentes se indique trabajar de manera individual, son otras las circunstancias que orquestan dicho enfoque. En consecuencia, no es posible encontrar un plan educativo pensado desde la región, donde a través de la investigación se vaya a las fuentes directas a indagar por los problemas y desafíos en materia educativa que afrontan las comunidades y que son compartidos a nivel de región lo que permite trabajar en equipo en la solución de los mismos y la planeación e implementación de acciones concertadas para alcanzar dichos retos educativos.

De allí la pertinencia de realizar el presente estudio, no solo como ejemplo de trabajo de región, sino como una herramienta fundamental para la formulación del próximo plan decenal (vigencia 2016- 2025) para el país.

## 2. BASES CONCEPTUALES PARA LA DEFINICIÓN DE UN PLAN EDUCATIVO EN LA REGIÓN CENTRAL

*“Gran parte de los compromisos internacionales suponen que la educación es un eje clave del desarrollo. El derecho a la educación se ha reconocido a través del tiempo en grandes tratados, pactos y acuerdos mundiales y regionales con los cuales los países se comprometen y los ratifican constitucionalmente. Debido al carácter jurídicamente vinculante de muchos de los pactos, se ha logrado situar la educación como un derecho no menos importante que los civiles y políticos”. (O.E.I, 2010)*

En el presente capítulo se expone el marco de referencia del Estudio y está compuesto por tres subcapítulos. El primero, relacionado con el marco conceptual en el que se soportan las principales categorías del estudio, retomando las elaboraciones realizadas por el IDEP durante los últimos años; el segundo, que expone los referentes para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación en el marco de la construcción conceptual realizada por el IDEP y el tercero, que alude a las políticas educativas en la región central.

### 2.1 Marco de referencia conceptual

El presente marco de referencia conceptual se estructura y expone a partir de estos ejes:

Primer eje: **Enfoque del derecho a la educación.** Se refiere al reconocimiento y la atención a la dignidad de las personas y a las diversidades de origen territorial y cultural en el marco de los derechos humanos.

Segundo eje: **Política educativa nacional.** Que se concreta en los fines de la educación consagrados en la Ley 115 de 1994 y que deben ser realizados en los y las estudiantes.

Tercer eje: **Política pública educativa en la Región central.** En este eje se exponen los elementos específicos relacionados con la posibilidad de construir unas bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la definición de una política educativa en la región central. Se incluyen en este eje las categorías de territorio, región y política educativa regional.

### **Primer eje: Enfoque del derecho a la educación**

Tal como lo sustentan los desarrollos obtenidos en estudios anteriores y construcciones colectivas del IDEP, se presentan dos líneas sobre las cuales se ha desarrollado un corpus conceptual e histórico frente al derecho a la educación. La primera que tiene origen en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (promulgada en 1948) y su posterior desarrollo en diferentes tratados, algunos con un carácter vinculante, otras motivadas por intenciones políticas o académicas, que podrían resumirse en los siguientes apartados:

#### a) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Jomtien, Tailandia (1990)

Los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien Tailandia, en marzo de 1990, y en la que Colombia participó activamente, señalaron que la educación es una condición indispensable, aunque no

suficiente, para el progreso personal y social. No obstante han constatado que, en términos generales, la educación que en ese momento se impartía adolecía de graves deficiencias. De igual manera renovaron el compromiso de ejercer acciones concretas para lograr una educación de calidad para todos. Durante esta conferencia se reconoció la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella. Por tal motivo, y para hacerle frente a la complejidad del desafío que conlleva este compromiso, adoptaron “Educación para todos EPT”, bajo el lema “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”.

#### b) Unesco: La Educación Encierra Un Tesoro (1994)

Se ha convertido en un hito histórico el trabajo liderado por Jacques Delors, durante la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, que desarrolló las cuatro dimensiones de la educación ampliamente difundida durante esta última década: a) aprender a aprender; b) aprender a ser; c) aprender a hacer; y c) aprender a convivir. Igualmente se propuso como propósitos claves para todos los países, en la perspectiva del desarrollo sostenible:

- Educar para la aldea planetaria, con visión de mundo.
- Articularse a la sociedad de la información.
- Combatir el fracaso escolar.
- Buscar el desarrollo de competencias básicas ciudadanas y para el empleo.
- Brindar educación básica y alfabetización para todos, especialmente de las niñas y poblaciones discriminadas.
- Desarrollar una educación permanente y a lo largo de toda la vida.
- Favorecer la integración mundial.

- Reconocer y trabajar por la multiculturalidad y diversidad étnica (Jacques DELORS )

c) Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000)

Los objetivos de Desarrollo del Milenio fueron probados por la ONU en el año 2000. Estos objetivos establecen que la Educación incide directamente en las oportunidades y calidad de vida de los individuos, las familias y las colectividades. El segundo objetivo está orientado a “lograr la educación primaria universal y a que las personas adquieran los conocimientos indispensables para enfrentar los desafíos del mundo actual, desarrollando capacidades para aprender a lo largo de toda la vida”

d) Marco De Acción Dakar (2000)

Luego de una década de acciones desarrolladas sobre los compromisos de la Educación para Todos (EPT), se expidió el marco de acción Dakar (Senegal: 2000) que se ha ido constituyendo en un referente para el cumplimiento de los compromisos acordados en la declaración mundial. Durante esta cumbre se expresó el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia para insistir en el cumplimiento de los acuerdos pactados a comienzo de la década de los noventa.

El documento representa la manifestación de un compromiso colectivo para que los gobiernos nacionales velen porque se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la educación para todos. Para asumir eficazmente esta responsabilidad, se propuso establecer

asociaciones con una base amplia dentro de cada país, apoyándolas con la cooperación de los organismos e instituciones internacionales y regionales.

El marco de acción Dakar hizo un balance acerca del cumplimiento de cada uno de los objetivos acordados en el plan de acción de la declaración de la EPT. De la misma manera que estableció seis objetivos principales basados en la experiencia del último decenio y el contexto mundial de cambio, propuso dos estrategias, siendo una de ellas los objetivos internacionales de desarrollo en relación con la educación, aspecto en el que hay un gran compromiso por parte de los gobiernos y la comunidad internacional.

e) El Foro Mundial de Educación en Porto Alegre (2001)

El Foro Mundial de Educación realizado en Porto Alegre (Brasil) trabajó en la propuesta de construir modelos educativos propios para América Latina “que sean capaces tanto de recoger los retos planteados en las conferencias mundiales de educación, como de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y de desarrollo humano y social de las diversas comunidades latinoamericanas<sup>2</sup>”. En sus lineamientos básicos se resaltan:

- Favorecer para todos, una educación permanente que responda al desarrollo humano.
- Generar políticas educativas y reformas sociales para lograr el desarrollo, ya que la educación es una condición necesaria, pero insuficiente para superar la pobreza y la inequidad social.
- Promover una educación latinoamericana con perspectiva mundial, con identidad, autonomía y cobertura total a las comunidades.

---

<sup>2</sup>Corporación PAISAJOVEN GTZ. *Jóvenes y Escuela, elementos conceptuales y metodológicos para la convivencia y la participación en las instituciones educativas*. Bogotá: Ladiprint editorial Ltda. 2004 Página 24.

f) Conferencia Internacional de Educación (2004)

La Cuadragésima Séptima Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y sus prioridades de acción propuesta con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes, bajo el lema “una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades” presentó un análisis con cifras contundentes en materia de acceso, calidad y ambientes para la educación. Durante esta conferencia se enfatizó en acciones concretas para promover condiciones de acceso a la educación para todos los jóvenes de 12 a 20 años. La conferencia enfatizó en las siguientes prioridades de acción:

- Elaborar una estrategia global
- Aumentar el acceso y la equidad para todos los jóvenes
- Mejorar la manera de innovar y de crear
- Actuar de manera resuelta para compensar la desigualdad de género
- Establecer estrategias que den prioridad a las competencias para la vida
- Centrarse en las justificaciones más comunes de la exclusión
- Reconocer la importancia de los docentes formadores
- Utilizar los conocimientos disponibles y fomentar la investigación
- Mejorar la utilización de los recursos
- Promover alianzas y fórmulas de asociación en todos los niveles
- Educar para el desarrollo sostenible, la paz y la justicia social.

En la conferencia se insistió acerca de la importancia de incluir la educación, desde la perspectiva del derecho, en las políticas nacionales de desarrollo.

g) Declaración de San José: Conferencia Iberoamericana de Educación (2004)

Las ministras y ministros de Educación de Iberoamérica reunidos en la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación, bajo el lema “Educar para Progresar” expresaron el compromiso con el mejoramiento de la educación en Latinoamérica, especialmente porque:

*América latina es la región más desigual del planeta, cuyos índices de pobreza dificultan el acceso a la generación y a los beneficios del crecimiento económico a cerca de 200 millones de personas. Según las estimaciones de la CEPAL, la tasa de pobreza en la región supera el 40% de la población, de la que casi un 50% vive en condiciones de pobreza extrema, lo que agrava las desigualdades y la exclusión social<sup>3</sup>*

h) Declaración final de la XX Cumbre Iberoamericana Declaración de Mar del Plata (2010)

Con el lema “la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, durante la Declaración de Mar de Plata se aprobó el proyecto de Metas Educativas 2021:

*“Se trata, por una parte, de redoblar el esfuerzo para lograr los objetivos de la Educación para Todos en 2015; y, por otra, se pretende precisarlos y completarlos en función de los desarrollos y exigencias de los últimos años y de adecuarlos a los ritmos*

---

<sup>3</sup> Declaración de San José. XIV Conferencia Iberoamericana de Educación. San José de Costa Rica, 28 y 29 de Octubre de 2004

*de crecimiento de cada país, de tal manera que todos se sientan concernidos por ellos y mantengan la tensión a lo largo de la década. Y, finalmente, se busca no dejar pasar una oportunidad histórica, la conmemoración de los Bicentenarios, para situar la educación en el centro de las preocupaciones de cada país y lograr de esta forma el apoyo colectivo para recuperar en once años buena parte del retraso histórico de la región en el ámbito social y educativo”.*

La segunda línea a la que se refiere el documento de uso interno del IDEP titulado (Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado) “refuerza el surgimiento del enfoque alternativo de derechos que se ha venido consolidando como la segunda línea, que tiene como núcleo el rechazo al abandono de la idea del Estado como garante de derechos y la apertura a un enfoque de corresponsabilidades mediante el cual se han venido transfiriendo a la sociedad, más exactamente a la empresa privada, con criterio mercantil (es decir de regulación por el mercado), las responsabilidades que la visión clásica había depositado en él”.

Categorías que conforman el eje de la educación como derecho:

Las principales categorías del eje de la educación como derecho son: la dignidad y solidaridad humana; La integralidad de los derechos y el territorio.

### **La dignidad y solidaridad humana**

Citado en el documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014 Galvis, advierte que valorar el cumplimiento del derecho

en los niños, las niñas y los jóvenes equivale a dar cuenta de hasta dónde son sujetos de derechos o, lo que es igual, hasta donde son reconocidos y actúan como titulares de esos derechos. De la misma manera, señala que las dificultades planteadas por el “adultocentrismo” quedan claras cuando discute las teorías de la voluntad, del interés y de las obligaciones, según las cuales los niños no pueden ser titulares de derechos porque su determinación debe pasar por el reconocimiento de los adultos.

“La niñez tiene unos atributos como la dignidad, la libertad, la igualdad, la responsabilidad y la autonomía, que son definiciones irrenunciables” en tanto constituyen atributos radicales del ser social, político e íntimo cuyo movimiento lo convierte en derecho positivo” (Galvis 2007)

### **La Integralidad de los derechos**

Sustentado en el trabajo realizado por la relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski, especialmente lo referido a las tres dimensiones del modelo: la dimensión propia del derecho a la educación; la dimensión relativa a la realización de todos los derechos humanos en la educación; y la dimensión de los derechos por la educación) y las 4-A: Asequibilidad (disponibilidad), Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

**Tabla1. Modelo de las 4ª según Katarina Tomasevski**

<b>Asequibilidad</b>	Plantea que los estados deben garantizar la existencia de todas las condiciones necesarias para que todas las personas puedan gozar del derecho a educarse, en el sentido amplio de satisfacer la demanda social, incluyendo la financiación requerida, la infraestructura, los maestros, las bibliotecas, los laboratorios, todo antes que los estudiantes entren a las escuelas.
<b>Accesibilidad</b>	Establece que todas las personas deben poder acceder a la educación y permanecer en el sistema desde tres perspectivas: no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica. Incluye pues, la universalidad, la gratuidad y la obligatoriedad sin distinciones de ninguna especie, así como las condiciones de transporte y acceso a las instalaciones y la movilidad en su interior.
<b>Adaptabilidad</b>	Se refiere a que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. Consiste en que los estudiantes matriculados en un establecimiento educativo tienen derecho a permanecer allí en ambientes de estudio, emocionales y afectivos adecuados.
<b>Aceptabilidad</b>	Es la síntesis de la integralidad de las 4-A. La educación no será aceptable sin alguno de los elementos que integran las otras A

**Fuente:** Documento final del estudio Jornada escolar y realización de los fines de la educación en estudiantes colombianos. IDEP.

## **Territorio**

El concepto de territorio ha sido objeto de análisis desde diferentes campos, tales como el antropológico, sociológico, geográfico e incluso desde el campo educativo en el que se han elaborado algunos acercamientos. La construcción de nuevas interpretaciones sobre el territorio ha desplazado la noción de éste, con sentido meramente geográfico-espacial, para entenderlo en conexión con la subjetividad y la dimensión social y política. (Documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

En consecuencia, la evolución del concepto de territorio apunta al desarrollo de trabajos transdisciplinarios con los que se han identificado constructos sociales acerca de diferentes aspectos de la vida de los sujetos. Por ejemplo, **el territorio como un escenario de gobernanza**, que permite la configuración de *territorios de la ciudadanía* entendidos desde la esfera local pero también transnacional.

El concepto de territorio está siendo utilizado, principalmente, para referirse a los espacios de gobernanza a nivel municipal, reuniendo un conjunto de municipios que forman una micro región, como por ejemplo, los *Territorios de Ciudadanía*. También hay proyectos en escalas transnacionales, con la participación de todas las escalas de los espacios de gobierno (...) son "transterritorios" que reúnen territorios de varios países a partir del conjunto de los proyectos ejecutados o en curso de ejecución (...) Los transterritorios son un conjunto de territorios nacionales, entendido como espacio de gobernanza, en diferentes escalas. (Fernandes, 2008, p. 3)

Así mismo, el concepto de territorio se ha relacionado con otras nociones, como “lugar”, “locus”, “campo”, “topos”, las cuales han permitido la problematización de la realidad desde la complejidad. (Documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

Desde las elaboraciones teóricas del equipo del IDEP, el territorio conforma una categoría nuclear en el marco organizativo de la política pública pues permite no solo el desarrollo de unidades territoriales contextualizadas sino también prioriza el escenario local como dimensión necesaria para avanzar hacia relaciones de carácter global. (Documento de

uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

Dentro de este ámbito, se destacan los aportes teóricos de Corbetta y Morín al entender el territorio como un elemento para pensar el contexto y la cultura, es decir: “la forma en que ese espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado” (Corbetta, 2009, p. 270 citado en el documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado”, p.25); pues el territorio conforma el escenario de los acontecimientos, que en palabras de Morin da cuenta de la “ecología de la acción”, pues “los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar” (Morin, 2006, p. 47).

De manera similar Guattari (1990) sustenta que el territorio está conectado con la vida, pues da lugar a la conformación de “territorios existenciales” con los que éste no solo se ciñe al lugar hermético en sí mismo, sino como un “para –si precario, acabado, finitizado, singular, singularizado, capaz de bifurcarse en reiteraciones estratificadas y mortíferas o en apertura procesual, a partir de praxis que permiten hacerlo habitable, por un proyecto humano” (Guattari, 1990, p. 52). Con respecto a lo anterior, se deriva una comprensión de dependencia y conflicto entre la naturaleza y la cultura, pues desde las condiciones contemporáneas estas no pueden ser asumidas como dos dimensiones separadas y desconectadas sino por el contrario supone “pensar transversalmente las interacciones entre ecosistema, mecosfera y universos de referencias, sociales e individuales” (Guattari, 1990, p. 34 47 citado en el documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado”, 2014, p.25)

Por consiguiente, el territorio da cuenta de “un espacio fundamental y de multidimensionalidad para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades; él une pasado y presente. En el pasado, las comunidades mantuvieron la autonomía relativa, así como las formas de conocimiento y estilos de vida conducentes a ciertos usos de los recursos naturales, en el presente existe la necesidad de su defensa” (Escobar, 2010, p. 164 citado en el documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado”, 2014,p.25)

Desde esta perspectiva, el territorio es una construcción histórica que implica pensar los saberes y prácticas en relación con el uso de los espacios y los sentidos elaborados por los sujetos en torno a éste, pues el territorio está enlazado con sus modos de vida. Por consiguiente, la pregunta por el territorio nos remite a una amplia gama de aspectos, dentro de los cuales según Calvo & Gutiérrez (2007) pueden ubicarse los valores y conflictos sociales por el uso del suelo y los recursos.

Desde la mirada educativa se ha implementado por parte del IDEP la postura de asumir el entorno escolar como un aspecto que demarca el territorio, en este sentido los colegios se asumen desde la relación que guardan con su territorio, con la política pública y las diferentes apuestas educativas. Por ello, el IDEP propone ver a los colegios, como territorios de indagación donde se concretiza el derecho a la educación.

La escuela y la ciudad, ambas como gente y como territorios en lo urbano y lo rural, son o deberían ser, en primer término, lugares de protección de las niñas, niños y jóvenes y espacios amables de garantía de derechos y de seguridad. En la escuela y en la ciudad se tiene derecho a la

infancia, al crecimiento, a la bienvenida a lo social y a la búsqueda de oportunidades para la vida, y en muchos casos, de compensación ante desigualdades sociales. (IDEP, 2013f, p. 6 citado en el documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

Desde esta perspectiva, la noción de territorio enlaza el enfoque de derechos con la política pública para pensar a los sujetos, pues permite hacer referencia al carácter “situado” (contextual) del sujeto así como la diversidad da cuenta de su cualidad de “diferenciado”. En consecuencia, desde los caracteres de “situado” y “diferenciado” se da lugar a ubicar al sujeto más allá del espacio geográfico. (Documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado”,2014)

### **Segundo eje: Política educativa nacional.**

Es importante indicar que para el estudio, las políticas se convierten en un eje central en tanto se pretende revisar los procesos de construcción de la política educativa en las secretarías de la Región Central, generando comprensiones que permitan revisar y analizar el alcance de dichas políticas al tiempo que se espera entregar unas bases para la formulación de unas políticas con carácter regional.

De acuerdo con el trabajo adelantado por el IDEP en las dos fases del estudio general, “las políticas públicas son expresión de las correlaciones de fuerzas imperantes entre los actores políticos que las disputan y expresan tensiones y contradicciones a la vez que acuerdos y consensos. Esta dimensión de las políticas públicas enfatiza la necesidad de entender que en su

base están intereses en disputa por parte de actores con mayor o menor capacidad de incidencia en la determinación de sus contenidos y que, por tal razón, no siempre satisfacen plenamente las aspiraciones del conjunto de la sociedad” (Documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

La política pública en educación aparece, así, como resultado de un conjunto de negociaciones complejas determinadas por condiciones de tiempo, lugar y sujeto o, lo que es igual, dependen de correlaciones de fuerzas sociales determinadas. En tal sentido, no son neutras, como se pretende en los enfoques de tipo técnico-instrumental. En condiciones de estatización de la sociedad por debilitamiento de la sociedad civil, la política pública en educación tiende a ser elaborada y aplicada verticalmente desde el Estado, sin participación de los sujetos de la educación (Pulido, 1999, p. 92).

### **Los fines educativos**

El presente marco conceptual recoge y adopta las elaboraciones realizadas en el documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” respecto de los fines educativos, y su relación con las principales discusiones de tipo pedagógica, psicológica y política:

	<b>Fines educativos</b>
<b>1</b>	El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos
<b>2</b>	La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

<b>3</b>	La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
<b>4</b>	La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
<b>5</b>	La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
<b>6</b>	El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad
<b>7</b>	El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones.
<b>8</b>	La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
<b>9</b>	El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
<b>10</b>	La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la Nación
<b>11</b>	La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
<b>12</b>	La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre
<b>13</b>	La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. Decreto Nacional 114 de 1996, la <u>Educación no Formal</u> hace parte del Servicio Público Educativo

Tal como lo se ha señalado en el documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014, estos fines se concretan en los

objetivos específicos de la educación preescolar (Art. 16), en los objetivos generales de la educación básica (Art. 20), en los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria (Art. 21), en los específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria (Art. 22), en los específicos de la educación media académica (Art. 30), y en los específicos de la media técnica (Art. 33), con los cuales guardan concordancia.

## 2.2 Referentes para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación

En el presente acápite se recogen textualmente las elaboraciones realizadas por el IDEP sobre los elementos de la política para la valoración de derecho a la educación, de acuerdo con la versión entregada en el informe presentado por el IDEP ,(2015) Es importante indicar que estos referentes de política están definidos en función de su relación con las categorías o ámbitos de actuación y con las dimensiones o posiciones del sujeto que serán objeto de valoración:



## **Autonomía**

La autonomía es el referente central para la valoración del derecho que se corresponde con el ámbito de actuación de lo identitario y con el sujeto de identidad. Se entiende como la capacidad de construir la propia vida y responder por ella, en el marco de la convivencia. Esto implica el autorrespeto y el respeto hacia los otros y hacia el ambiente, en concordancia con el bucle que articula estos tres ámbitos de ejercicio de los derechos. Se trata del empoderamiento de los sujetos y las comunidades que se agencian a través de la educación. Tiene que ver con la autoestima, la autodeterminación y la definición de los sentidos del saber y de los modos de ser que se alcanzan por la educación. En términos de Maturana, la construcción del sujeto remite al “poder hacer”, a lo que “se hace desde sí”, lo que “se aprende desde sí”, se discrepa desde sí; la autonomía es “saberse a sí mismo” y “estar en el sí mismo”, con plena conciencia del respeto por los otros y por el ambiente, sin los cuales no es posible el sí mismo. (Maturana, 2002, págs. 135-146 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014)

Como se ve, la autonomía es relacional; es componente esencial de la auto organización que es la base de la vida. Si vivir es crearse a sí mismo, transformarse sin pérdida de la identidad, conocerse a sí mismo en ese proceso es también vivir. Ese dominio del vivir y el conocer es el dominio de la autonomía de los sujetos. La agencia del sujeto no tiene otro objeto que este.

La autonomía tiene que ver con la forma como se ejerce de manera concreta la libertad, en el entendido de que no se puede ser cien por ciento libres. Como dice Kosko, “la libertad es multidimensional. Se puede ser libre de una manera y hasta cierto grado y no ser libre de otra

manera y hasta otro grado” (Kosko, 2000, págs. 57-58 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014). Lo mismo puede decirse de la autonomía: se puede ser autónomo de una manera y hasta un cierto grado, y no serlo en los mismos términos. En parte, esto ocurre por el hecho de que la autonomía está directamente ligada a la responsabilidad respecto de las consecuencias de las acciones.

De allí que la autonomía, cuando se analiza desde el ejercicio de los derechos, encuentra sus límites en los derechos de los otros, en el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia. Se puede decir que la realización de los derechos pasa por la determinación de los grados de autonomía de los sujetos, entendida como los grados de libertad que les son posibles dentro de condiciones concretas de tiempo, lugar y modo.

En palabras de Freire, se requiere de una pedagogía de la autonomía, capaz de reconocer “no hay docencia sin discencia”:

Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. (Freire, 2006, p. 24 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014)).

## **Participación**

La participación es el referente que se corresponde con el ámbito de actuación socio cultural y con el sujeto social. Cobra importancia en dos sentidos: de una parte, en la necesaria participación de las comunidades en la definición de las políticas con el fin de asegurar el carácter democrático de su formulación, orientación y desarrollo; y, de otra parte, en el proceso educativo propiamente dicho, dado que se trata de garantizar que los sujetos sean activos en los procesos educativos.

Este referente afirma que las políticas públicas locales permiten avanzar en la implementación de enfoques expansivos en la medida en que las administraciones locales garanticen mecanismos e instancias de participación de la sociedad civil y puedan ejercer su autonomía. Esto, en razón de la naturaleza misma de las políticas públicas que se definen en el marco de las correlaciones de fuerzas sociales que se enfrentan en el terreno político en la disputa por las hegemonías y el acceso al poder en el control del Estado. Esta participación debe llegar a todas las instancias del sistema educativo, especialmente a los colegios, escenario por excelencia para la concreción del derecho. Como anota Rincón:

...una participación que se pueda calificar como “de buena calidad” generará una convivencia amable y constructiva a partir de las diversidades; producirá conocimiento y proyectos sociales; y propiciará modelos más humanos, justos, creativos y productivos de organización institución, barrio, comunidades, ciudad y nación. En síntesis, la participación favorecerá la constitución y expresión social y política de sujetos; promoverá la democracia. (Rincón F. A., La espiral de la

participación, 2009, pág. 5 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014)).

La participación, como nombre genérico, es expresión de la capacidad de concreción del sujeto político y social entendido como actor con capacidad de incidencia real en la construcción de relaciones éticas y políticas garantes de derechos. Rincón dedica a este aspecto una atención especial. La capacidad real de incidencia está ligada a la capacidad de participar en relación con “asuntos” concretos que afectan la vida de las comunidades. Refiriéndose a los aportes de Rafael Lucio Gil y Gary Anderson sobre la participación dice:

De todas maneras, tanto Gil como Anderson circunscriben sus lecturas de participación ligadas a la participación formal desde la institucionalidad. Se siente en ellos un esfuerzo por revalorar a la llamada sociedad civil, de la que decimos se ha dejado en gran parte cooptar por organismos corporativos y manipular por la oficialidad. Al hacer el examen de la denominada participación auténtica, además de demandar una intervención diferente de la sociedad, estos autores exponen como resultados esperados la sostenibilidad de las estructuras de participación, la constitución de sujetos políticos y la profundización de la democracia, sin mencionar lo que suceda con los asuntos que se han tratado en el proceso. Pareciera que la participación fuera para tener una muy buena participación y unos ciudadanos bien activos, pero el fin de ella -porque ella es mediación, o canal o estrategia-, es decir, los asuntos abordados en el proceso, no se mencionan, o se mencionan muy poco (Rincón F. A.,

2009, pág. 5 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014).

Efectivamente, este es punto central de la participación como referente para el análisis del cumplimiento del derecho. No se trata de valorar la existencia de mecanismos e instancias de participación en el ámbito educativo, sino de ver si efectivamente los sujetos, los niños, las niñas y los jóvenes tienen la capacidad de tramitar “asuntos” reales que afectan su disfrute del derecho; en las prácticas pedagógicas, de convivencia y organización escolar, si participan desde sus saberes y expectativas en la construcción de conocimiento y en la creación y la producción de objetos materiales e inmateriales. Dicha idea desborda la barrera de la participación en el marco del gobierno y la convivencia. Esta noción más amplia de participación soportó la construcción de los instrumentos aplicados a los diferentes actores en ésta categoría.

### **Situacionalidad**

Una primera mirada a esta noción puede referirse al tiempo, al espacio y a las personas presentes en una situación concreta, esto quiere decir que es posible hacer un esquema abstracto y entender a través de modelos de pensamiento un hecho concreto, o situación. Sin embargo, al generar un análisis fáctico de esta idea, de manera inmediata emerge en la visión *el sujeto*, que no simplemente “está” en la situación sino que tiene la facultad de imprimirle intencionalidad a todas sus vivencias.

En la discusión sobre la noción de lo *situacional* el filósofo M. Heidegger aportó una concepción dinámica sobre la idea de las vivencias, al afirmar que todas ellas tienen un carácter determinado que surge de la situación en su conjunto y que hacen erróneo plantear un esquema

de equilibrio de tipo situación – yo, básicamente porque al tratar de aplicar un concepto “objetivo del tiempo” el yo resulta deshistorizado y por tanto carente de significación, “el yo se encuentra de esta manera alejado y escindido de la unidad de la situación, la observa desde fuera, ha salido del curso de la historia” (Redondo, 1998, p. 71 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.) y el resultado es la desvitalización de las personas.

En este principio, que rige buena parte de la sustancia de la filosofía fenomenológica de Heidegger, se fundamentó una apuesta comprensiva y dinámica de las relaciones de los sujetos con el mundo que los rodea, en palabras de Heidegger esto es: “Vivo en lo fáctico como en un nexo muy particular de significatividades que se penetran mutuamente de forma permanente, es decir, toda significatividad para y en un nexo de tendencia y expectativa que forma siempre de nuevo en la vida fáctica” (Redondo, 1998, p. 73 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

El carácter situado del conocimiento, y las diferentes manifestaciones del pensamiento, está dado por el hecho de que este pertenece al mundo conocido, y, como diría Habermas, cobra expresión por la voluntad y el consenso de las sociedades que le dan validez al interior de un entramado de prácticas de poder. (Cormick, 2011 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

Con este sentido, la situacionalidad en la filosofía contemporánea empezó a ser entendida como lo dinámico, y por tanto lo transformador y lo crítico:

“No hay pensamiento crítico sin situacionalidad... pero la situacionalidad es también desmontar esos lugares comunes que nos señalan que la buena filosofía es formal, no es progresista ni conservadora, que solo busca consensos y coincidencias morales en lugar de debatir ideologías. Situacionalidad es pensamiento crítico toda vez que renuncia a la vieja pretensión del apaciguamiento político”. (Fragomeno, 2011, p. 121 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

Desde la filosofía contemporánea, y en especial la latinoamericana, se han venido construyendo categorías de análisis en relación al contexto en el que se produce la razón; en este sentido, se plantea la noción de situacionalidad, referida al compromiso político del pensamiento con sus circunstancias, así lo define Auat (s.f) citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.):

La situacionalidad del pensar no consiste meramente en la obvia alusión a las circunstancias que imprimen un sesgo particular a cada pensamiento, sino en la asunción crítica, hermenéutica y axiológica del punto de vista desde donde se habla y piensa, de tal manera que el compromiso político resulta un componente ineludible del pensamiento más serio. Un compromiso que condiciona la direccionalidad de nuestras búsquedas y respuestas teóricas, pero también la rigurosidad de las mismas. (Auat, s.f, p. 1 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

Tener en cuenta la situación significa priorizar la reflexión de los problemas locales en su relación y en sus tensiones con las políticas nacionales y en el marco de los contextos más amplios del orden regional e internacional.

Por la naturaleza de las dinámicas sociales contemporáneas, lo local es condición para la inserción en lo global (Corbetta, 2009, pág. 275 y ss citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.) Sin embargo, dicha inserción conlleva varios problemas para la política educativa latinoamericana contemporánea en el sentido de que la situacionalidad del conocimiento queda truncada en su posibilidad de establecer un dialogo de transformación particular para los sujetos y su mundo de vida, por el ajuste que proviene de las lógicas de los mercados:

En Latinoamérica el ajuste neoliberal se traduce no sólo en una reducción material sino también en un ajuste simbólico, lo que traduce, entre otros efectos, una desciudadanización de los sujetos, que García Canclini ha dado en llamar «*disolución de las monoidentidades*» en tanto éstas se entendían como conjunto de rasgos peculiares que permitían identificar a los habitantes de una nación. La globalización resulta así un concepto totalizador que niega lo heterogéneo en el conjunto de voces de las naciones. Ésta puede describirse como el pasaje de las identidades modernas a otras posmodernas, en tanto esas identidades modernas se caracterizan por ser territoriales, casi siempre mono lingüísticas, y se fijaron subordinando a las regiones y etnias dentro de un espacio llamado “nación” (que se distinguía netamente de otras naciones). A diferencia de ellas, como sostiene García Canclini, las identidades posmodernas son transterritoriales y multilingüísticas, se estructuran desde la lógica de los mercados, no desde el Estado

nacional, ni se basan en comunicaciones orales y escritas (interacciones personalizadas), sino en comunicaciones tecnológicas y masivas que se llevan a cabo dentro de los llamados «no lugares». (Rolón, et. al, 1997. p.34 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

En el caso colombiano, a pesar de una orientación nacional que enfatiza enfoque instrumental de la política hacia el mejoramiento de la calidad y a los incrementos en la eficacia y la eficiencia de la gestión institucional, Bogotá y otras ciudades han podido ensayar la implementación de políticas locales que enfatizan la concepción de la educación como derecho humano fundamental. De allí la recomendación de priorizar esta mirada en los procesos de valoración del cumplimiento del derecho y en la estructuración del componente al interior del IDEP.

En perspectiva de derechos, la situación, más que una dimensión física temporal,

es una construcción social que expresa las tensiones presentes en una sociedad y los diversos intereses en pugna... es un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto -hombre o mujer- individual o colectivo. (Torres, y otros, 2013 citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014.)

Se puede ver claramente que esta manera de entender el territorio articula el enfoque de derechos con la política pública en perspectiva de sujetos.

El territorio hace concreta la cualidad de “situado” del sujeto, así como la diversidad hace concreta su cualidad de “diferenciado”. El que el sujeto sea, a su vez, situado y diferenciado, hace que los “loci” que determinan las posiciones de sujeto a las que se refiere Laó-Montes amplíen la noción de territorio más allá del espacio geográfico.

Retomando una de las nociones presentadas anteriormente, una determinación clave del territorio es la demarcación del colegio y del aula como lugares de realización de derechos. La SED ha llamado la atención sobre la importancia de este énfasis cuando afirma que los colegios deben reorientar su ruta para lograr que la educación sea reconocida por todos como el “eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación”. La SED plantea que el colegio deber ser cada vez menos una institución y más una comunidad; debe dejar de ser

el espacio y el tiempo, ritualizados, sagrados y estáticos, en donde todo es previsible y ocurre según unos cánones preestablecidos y pensados desde fuera, uniformes y estandarizados, para convertirse en “colegio-comunidad”, donde las relaciones con el poder y los saberes, rompen esquemas piramidales, autoritarios y rígidos y se asumen procesos circulares, de construcción de tejido democrático, de participación real, de respeto y de interacción dinámica, con pluralismo y apertura entre todos y cada uno de los actores que conforman ese nuevo esquema: directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, administrativos, sociedad civil y autoridades. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación, 2009, pág. 16) citado en documento de uso interno del IDEP titulado “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado” 2014).

La vida de los niños, las niñas y los jóvenes en el colegio tiene como lugar de acción cotidiana el aula y el hábitat escolar. Ese es el territorio que habitan sus cuerpos, el “loci” donde se concreta intensivamente la relación del sujeto consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. De allí que sea necesario tener una noción de territorio que permita asumirlo para transformar estas relaciones en perspectiva de realización del derecho a la educación.

La idea de que un colegio debe ser un lugar donde ningún derecho puede ser vulnerado cambia la visión tradicional del aula centrada en el maestro, el tablero, y los aprendizajes disciplinares. Pensar la escuela en estos términos lleva a una escuela abierta, inserta en el territorio, en la cultura, en el ambiente, en la complejidad de la sociedad. Una idea como esta llama a pensar en otra escuela, en otros aprendizajes, en otros procesos de construcción de saberes.

Entender el sujeto desde la perspectiva de lo situado hace referencia a observar a las y los estudiantes en su capacidad para comprender e interactuar con su entorno (próximo y lejano), siendo capaces de reflexionar sobre las dimensiones socio culturales que componen los ambientes en los que ellos interactúan y, por tanto, interrogarse sobre el devenir del proyecto social y político en el que se encuentran.

### **2.3 Las políticas educativas en la Región Central**

Una política pública, en palabras de (Cuervo R., 2007) se considera como el flujo de decisión entorno de un problema que ha sido considerado público y ha ingresado en la agenda del Estado. Para otros, puede entenderse como el Estado en acción. Roth por su parte destaca cuatro elementos centrales que permiten identificar la existencia de una política pública: “la implicación

del Gobierno o de una autoridad pública; percepción de problemas o expresiones de insatisfacciones; definiciones de objetivos y proceso” (Roth D., 2014, p. 37) y aunque autores como (Cuervo R., 2007, p. 78) cuestionan tal consideración, al señalar que ¿qué intervención del Estado no incluye estos cuatro elementos?

Para efectos del presente documento, se entenderá como política pública educativa a “la regulación de aquellos asuntos que vinculan la acción del Estado con la educación de la población, particularmente a través del sistema educativo estatal, más específicamente con la educación formal, con miras a lograr metas macroeconómicas y objetivos sociales de equidad” (Ruiz, 2007, p. 11 y 12) retomando el elemento propuesto por (Roth D., 2014) como “proceso”, en el que se pueden analizar las acciones (referentes, procedimientos, sustentos) que han intervenido en la definición de las políticas educativas y el rol que cumplen los actores de la comunidad educativa; tanto en la definición como en los procesos de movilización que garantizan su materialización.

Y aunque no es del alcance del presente estudio, queda planteado el debate respecto del carácter movilizador de las políticas educativas para considerarlas realmente como políticas públicas. Pues como se documenta a continuación, se identifican los sustentos propios de la legalidad de los instrumentos que dan soporte a las orientaciones de política, pero no existen suficientes evidencias para señalar que las políticas gozan de legitimidad por parte de la comunidad educativa. Situación última que justifica su diseño e implementación participativa.

### **Referentes nacionales sobre los que se sustentó la formulación e implementación de las políticas educativas territoriales en el periodo 2012-2016**

Los principales referentes de carácter normativo, político y conceptual a los que apelaron las entidades territoriales que conforman la RAPE, para formular las políticas educativas en el periodo comprendido entre los años 2012 y 2016 se sintetizan en los siguientes documentos:

a) ***el Plan Decenal de Educación 2006-2016*** que asume “la planeación indicativa como aquella que establece el horizonte deseado y define los propósitos, pero deja actuar libremente a quien le corresponde asumir la responsabilidad de la operación, al no pretender una coherencia vertical que amarre acciones a metas y objetivos ” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, p. 13 y 14). Lo anterior en concordancia con el artículo 72 de la Ley 115 de 1994.

b) ***la Ley 1450 de 2011, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014 “Prosperidad para Todos”*** que en el capítulo III, “Igualdad de oportunidades para la prosperidad social”, incluyó un conjunto de disposiciones relativas al sector educativo.

Los primeros dos referentes, es decir el Plan Decenal de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo se armonizan para fortalecer la planeación en las regiones, los departamentos, distritos y municipios, de acuerdo con lo señalado en el artículo 10 de Ley 1450 de 2011 y la Directiva Ministerial 01 del 19 de enero de 2012.

c) ***el documento Bases “Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 Prosperidad para Todos”***. Este documento fue aprobado como parte integrante del Plan Nacional de Desarrollo y como anexo de la Ley 1450 de 2011, según lo reglamentado por el artículo 2 de la citada Ley (Congreso de la República de Colombia, 2011).

d) el documento **“Plan Sectorial 2010-2014”** también conocido como documento 9, advierte que “a través de la política sectorial, se ha propuesto convertir la calidad de la educación en un propósito nacional, entendiendo que para alcanzarla es imprescindible una transformación educativa que atienda todos los factores que inciden en ella” (Ministerio de Educación Nacional, S.F) Este documento expone los principales énfasis de la política educativa nacional: calidad, primera infancia, cierre de brechas, pertinencia-innovación y Modelo de Gestión. Énfasis que como se verá más adelante, han sido los principales ejes de política educativa identificados en el Estado del Arte en RAPE (Ver anexo)

Otras herramientas conceptuales, consideradas como insumo en la formulación de las políticas fueron las siguientes: los resultados de la evaluación externa (Pruebas Saber) principalmente en razón a que la línea base para definir las metas de calidad tomó como referencia los resultados de pruebas Saber de los grados 5º y 9º del año 2009 (Departamento Nacional de Planeación, 2011, p. 274),<sup>4</sup> los Objetivos de Desarrollo del Milenio<sup>5</sup>, el documento “Visión 2019: Educación, propuesta para discusión”<sup>6</sup> y demás instrumentos de orden normativo como la Constitución Política de 1991, La Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001, entre otras disposiciones legales.

De igual manera, el Ministerio de Educación, diseñó e implementó una estrategia de asistencia técnica a las entidades territoriales mediante la conformación de un equipo de Gestores que acompañó a las secretarías de educación. Este proceso estuvo acompañado de encuentros regionales para la socialización del Plan del Sector Educativo y una estrategia de Movilización

---

<sup>4</sup>Para ampliar la referencia sobre el estado de la calidad educativa, citada en términos de resultados de las pruebas puede consultarse el capítulo 3 “Calidad en la formación impartida por el sistema educativo colombiano” en el Documento Bases del Plan de Desarrollo 2010-2014.

<sup>5</sup>Véase el artículo 6 de la Ley 1450 de 2001. por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014 “Prosperidad para Todos”

<sup>6</sup>Consultado el 27 de agosto de 2015, en:[http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf)

Regional. Como ejemplo de ello podemos citar las memorias del primer encuentro regional para la socialización del plan sectorial educativo<sup>7</sup>.

### **De la legalidad a los procesos que legitiman las políticas educativas; la perspectiva de los actores en la Región Central**

Basados en la documentación realizada sobre el contenido de las políticas educativas identificadas en los Planes de Desarrollo – tanto departamental como municipal- en cada una de las entidades territoriales de la Región Central, se puede afirmar lo siguiente:

Primero, **en relación con la legalidad de las políticas.** Tanto las asambleas departamentales como los concejos municipales han aprobado (mediante ordenanza o acuerdo municipal) los planes de desarrollo que dieron soporte legal a los principales lineamientos de política del periodo 2012-2016. Así lo ha documentado Rosero, 2015 (ver anexo del presente documento). Con ello se puede reconocer la dimensión legal de las políticas educativas, ¿pero es suficiente este proceso para considerar la existencia de una política pública educativa? ¿Cuál es la percepción de la comunidad educativa sobre estas políticas? ¿Qué tipo de procesos garantizan su legitimidad?

Resulta oportuno tener en cuenta lo señalado por (Cuervo R., 2012; 76) al considerar que “en un plan de desarrollo no encontramos propiamente políticas públicas, se encuentran lineamientos generales de política pública que deben ser desarrollados a nivel de las secretarías

---

<sup>7</sup>De las 17 secretarías que conforman RAPE, 15 asistieron a este Encuentro Regional para la socialización del Plan Sectorial 2010-2014. Recuperado el 25 de agosto de 2015: [http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articulos-279754\\_archivo\\_pdf\\_ministra.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articulos-279754_archivo_pdf_ministra.pdf)

departamentales y municipales, y en el caso del gobierno nacional, en los Ministerios y otras agencias gubernamentales como departamentos administrativos, programas presidenciales, entre otros”.

Segundo, **el papel de la comunidad educativa frente a las políticas educativas**. Sin pretender reducir las elaboraciones teóricas sobre el análisis de las políticas públicas y las políticas educativas, el IDEP realizó una consulta a diferentes actores educativos en la RAPE, entre ellos a directivos docentes, padres de familia y autoridades educativas a partir de la siguiente pregunta **¿Cuál es la valoración que hace sobre su participación en la formulación, implementación y evaluación de la política educativa?**<sup>8</sup>.

Hasta aquí se han expuesto las bases conceptuales pertinentes para la definición de un plan educativo en la región central, éstos constructos constituyen un referente clave para comprender las bases metodológicas presentadas a continuación.

---

<sup>8</sup> Por autoridades educativas se consideró a los Secretarios de Educación, coordinadores de calidad y jefes (o miembros) de las unidades de planeación.



### **3. BASES METODOLÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN EDUCATIVO EN LA REGIÓN CENTRAL**

#### **3.1 Enfoque del estudio**

Teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación, el trabajo se desarrolló mediante una integración de enfoques, o investigación de tipo mixto, por cuanto permitió combinar los procesos de recolección y análisis de los datos a partir del uso paralelo de estrategias cualitativas y cuantitativas, con las que es posible generar una mirada más amplia y profunda del objeto de indagación. Asimismo, como puntualiza (Sampieri 2010) de forma metafórica, esta postura metodológica:

*“implica conjuntar ambos enfoques en una misma investigación”, o como lo han denominado “—metafóricamente hablando— “el matrimonio cuantitativo-cualitativo”. (Sampieri 2010)*

Consecuentemente con lo anterior, los procesos de investigación mixta proporcionan una comprensión holística y compleja de la realidad educativa y pedagógica al ofrecer una alta riqueza de información, así como procedimientos de análisis de la misma. Desde el marco de los aprendizajes derivados de estudios previos del IDEP, se considera que este tipo de perspectiva metodológica permite recabar información relevante y pertinente, para generar un conjunto de datos que contribuyan al alcance del objetivo propuesto, pasando del enfoque transductivo que caracterizó los estudios anteriores al presente enfoque mixto.

Por otra parte, en relación con las apuestas metodológicas elaboradas por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), se halla recurrencia en implementar la metodología integradora en tanto aporta a la consolidación de los objetivos misionales de su componente Educación y Política Pública. De forma puntual, retomando la clasificación elaborada por Bericat (1998) citada por IDEP (2014) se pueden describir tres perspectivas de la integración metodológica, la primera, se refiere al pluralismo metodológico con el que diferentes métodos correspondientes a distintos paradigmas orientan el proceso investigativo de variadas preguntas de un tema particular. En segundo lugar, se ubica la perspectiva integradora, en la que se retoman metodologías inscritas en paradigmas diferentes para evaluar las carencias presentes entre ellas. En la tercera perspectiva se retoman metodologías pertenecientes a paradigmas distintos, para el estudio de un fenómeno común permitiendo una convergencia.

### **3.2 Tipo de estudio**

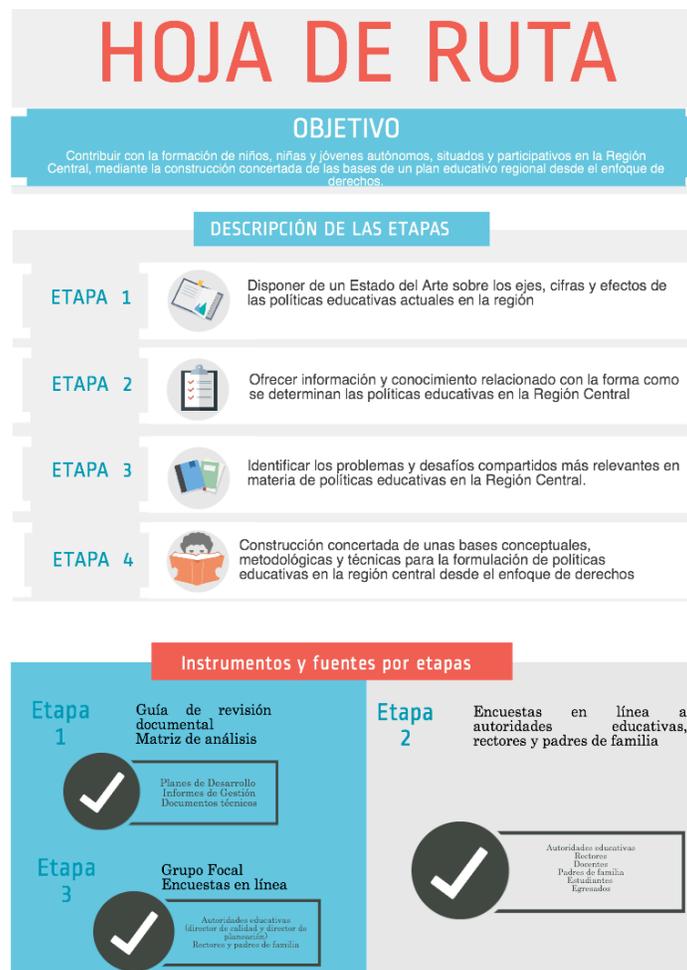
Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, el estudio se orientó bajo la investigación descriptiva, en las fases iniciales que se presentan en la ruta, y participativa en tanto permitió elaborar concertadamente unas bases conceptuales, metodológicas y técnicas de la política educativa. La investigación descriptiva busca puntualizar cómo son y se presentan las situaciones, fenómenos, contextos y eventos, en otras palabras:

“Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que analiza. Describe tendencias de un grupo o población” (Sampieri, 2010, p. 80).

En este sentido, al emplear la investigación descriptiva y participativa, se proyectó, no solo la consolidación de información relevante sobre las particularidades y fundamentos bajo los cuales se elabora e implementa la política pública educativa en el marco de los objetivos trazados para el presente estudio, sino la construcción concertada del documento de bases.

### 3.3 Hoja de ruta y cronograma

A continuación se presenta la hoja de ruta que permitió orientar el trabajo. Es importante anotar que dicha ruta se elaboró teniendo como referente los principales objetivos del estudio, junto con los instrumentos, fuentes a consultar y momentos específicos.



### 3.4 Especificaciones metodológicas sobre el trabajo de campo

El estudio se adelantó en 72 instituciones educativas de los cinco departamentos que hacen parte de la Región Central. Son ellos Meta, Tolima, Cundinamarca, Boyacá, y Bogotá. Para la selección de las instituciones, tal y como se muestra en la tabla 1 se construyó un esquema de ponderación que permitiera considerar, de manera independiente la participación de cada una de las 17 secretarías de educación que se encuentran en los cinco (5) departamentos. De esta manera se determinó la muestra bajo un criterio de aleatoriedad que mantuviera visible la participación de cada una de las secretarías de educación.

**Tabla 2. Muestra de establecimientos educativos por departamento**

Departamento	Entidad Territorial	No. IEO	Ponderación por Entidad	Ponderación por Región
Boyacá	Tunja	4	5,23%	20,93%
	Duitama	4	5,23%	
	Sogamoso	4	5,23%	
	Boyacá (Aquitania, Tasco y San Pablo de Borbur)	4	5,23%	
Bogotá	Bogotá	17	23,29%	23,29%
Cundinamarca	Chía	3	3,42%	27,34%
	Fusagasugá	2	3,42%	
	Facatativá	2	3,42%	
	Girardot	2	3,42%	
	Mosquera	2	3,42%	
	Soacha	3	3,42%	
	Zipaquirá	2	3,42%	
	Cundinamarca (Guachetá, Susa y Tenjo)	3	3,42%	
Meta	Villavicencio	4	8,38%	16,76%
	Meta (Puerto López, La Uribe y Mesetas)	4	8,38%	
Tolima	Ibagué	6	5,84%	11,68%
	Tolima (Rovira, Rioblanco y Santa Isabel)	6	5,84%	
Tamaño de muestra		72		

Una vez estimada esta ponderación, se procedió a determinar las instituciones educativas oficiales que ofrecen los niveles de la educación básica y media completa – es decir, se excluyeron los especializados en educación especial, sólo para adultos, semestralizado, etc. De ahí se eligieron diferentes actores de la comunidad educativa perteneciente a cada una de las Instituciones Educativas Oficiales IEO. Por tanto, para obtener la muestra de colegios, se optó por un muestreo probabilístico, de orden aleatorio simple y con asignación proporcional. Se consideraron las ponderaciones por entidad territorial dentro del universo para tal asignación.

### 3.5 Población y muestra

Como se conoce el tamaño del universo del sujeto de estudio, se utilizó para calcular el tamaño de muestra una fórmula con base en muestreo proporcional, de la siguiente forma:

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 * p * q * N}{\varepsilon^2 (N - 1) + (Z_{\alpha/2}^2 * p * q)}$$

En donde  $n$  es el tamaño de la muestra, el universo son las IEO de la región central, es decir  $N$  son los 1.653 colegios de esa naturaleza que existen en las 17 entidades territoriales. Se asume homogeneidad (no se encuentra a lo largo del universo dos categorías que seccionen la población), por lo que  $p = q = 0.5$ . Así pues, con diferentes niveles de confianza y tamaño de error máximo tolerable a éstos se construyó un primer escenario que se expresa en la siguiente tabla.

**Tabla 3. Tamaños de muestra según nivel de confianza y error máximo tolerable**

Escenarios	1	2	3	4	5
Nivel de Confianza	90%	92,50%	95%	97,50%	99%
Tamaño muestra	66	140	312	907	1500
Error	10%	7,50%	5%	2,50%	1%

De esta manera, la selección de cada una de las IEO se realizó a través de un mecanismo aleatorio sin reposición: se organizó la lista de colegios de la entidad territorial y, aleatoriamente, se le asignó a cada institución educativa un número obtenido de una distribución uniforme en el rango 0 y 1. Una vez asignado este valor, se procedió a organizarlos de mayor a menor, dando como resultado una organización asociada a las instituciones educativas. Se eligieron en orden el número de colegios hasta completar el cupo o cuota asignada para cada entidad territorial.

### **3.6 Matriz de categorías**

Llamada también Sistema Categorial, la matriz de categorías cumplió una importante función en el presente estudio, en tanto permitió organizar coherentemente los objetivos en relación con las principales categorías. De igual manera facilitó el proceso de elaboración de los instrumentos y posteriormente el análisis de la información.

Se constituye en una brújula que orienta el diseño de instrumentos, la recolección y generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales y primarias, su registro ordenado, sistematización y análisis. Permite focalizar las búsquedas y evaluar permanentemente el desarrollo de la investigación (Aristizábal & Galeano, 2008, p. 164)

A continuación se presenta la síntesis de la matriz del estudio:

**Tabla 4. Síntesis de la matriz de categorías**

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías
¿Cómo contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes autónomos, situados y participativos en la Región Central, mediante la construcción concertada de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos?	Contribuir con la formación de niños, niñas y jóvenes autónomos, situados y participativos en la Región Central, mediante la construcción concertada de las bases de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos	Disponer de un Estado del Arte sobre los ejes, cifras y efectos de las políticas educativas actuales en la región	Ejes
			Cifras
			Efectos
		Ofrecer información y conocimiento relacionado con la forma como se determinan las políticas educativas en la Región Central	Formulación
			Implementación
			Evaluación
			Participación de actores
		Educación como Derecho (referentes para valorar su realización) autonomía, situacionalidad y participación.	
		Identificar los problemas y desafíos compartidos más relevantes en materia de políticas educativas en la Región Central	Las 4 A's para examinar obligaciones de Estado, sociedad y familia. Asequibilidad, acceso, adaptabilidad y aceptabilidad.
		Recomendar unas bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central desde el enfoque de derechos	

Fuente: Documento técnico con el marco de referencia del Estudio “Desafíos para un plan educativo regional”

### 3.7 Instrumentos para la recolección de información

Con respecto a los instrumentos que se aplicaron durante el trabajo de campo, es importante indicar que el Estudio se organizó en dos escenarios. En el primero se adelantó una consulta virtual, realizado desde el IDEP, a directivos docentes y representantes de las familias y funcionarios de las secretarías de educación con el propósito de conocer, desde la perspectiva de estos actores, la manera como se ha formulado la política educativa desde el enfoque del ciclo de elaboración de las políticas públicas, es decir, los procesos de formulación, implementación y evaluación. Para ello, se elaboraron e implementaron los siguientes instrumentos:

- Encuesta diligenciada en línea por 17 funcionarios de secretarías de educación. (Anexo A)
- Encuesta diligenciada en línea por 70 directivos docentes. (Anexo B)
- Encuestas diligenciada en línea por 18 padres de familia. (Anexo C)

Este trabajo permitió construir el documento **“Caracterización de la forma como se determinan las políticas educativas en la Región Central”** del que se retoman algunos elementos para apoyar la formulación de los desafíos en materia educativa.

El segundo escenario del proceso de campo adelantado con el apoyo de la firma DATEXCO, facilitó la recolección de información a partir de los siguientes instrumentos y técnicas:

- Cuestionario diligenciado por 1.080 estudiantes del grado 10°. (Anexo E)
- Cuestionario diligenciado por 216 docentes del grado 10°. (Anexo D)
- Cuestionario diligenciado por 216 familias de estudiantes de educación media. (Anexo F)
- Grupo focal con autoridades educativas y expertos. 8 sesiones con la participación de 40 personas, entre directivos docentes, representantes de sindicatos, miembros de los equipos de calidad y planeación de las secretarías de educación, entre otros. (Anexo G)
- Guía de revisión documental: Para el análisis de los resultados de las Pruebas Saber 9° aplicados en el año 2014, en cada una de las 72 instituciones educativas. (Anexo H)
- Taller de identificación de los desafíos en educación para un plan educattivo regional con la participación de los representantes de las secretarías de educación partícipes en el estudio. (Anexo I.)

La tabla número 4 muestra la proporción de actores consultados durante esta fase de trabajo presencial en cada una de las 72 Instituciones Educativas Oficiales. Posteriormente, contacto (y permiso) del directivo docente responsable, se realizó el trabajo de campo de esta manera:

- Se realizó una selección de los estudiantes (15 estudiantes del grado 10º) por medio de un factor aleatorio,
- Tanto los estudiantes como los docentes (3 docentes del grado 10º) respondieron de manera simultánea.
- En los instrumentos al final se solicitaron los datos de los padres para que un agendador de DATEXCO generara una base de datos y así gestionara el contacto de al menos 6 padres para responder al tercer instrumento dirigido a padres de familia (3).
- Todo ello, bajo el principio de obtener información respecto de los estudiantes del grado décimo. Es decir, tanto los docentes como las familias al responder los cuestionarios se refirieron a los estudiantes y no de manera general o hipotética.

**Tabla 5. Actores consultados en el estudio**

		Frecuencia	%
PERFIL	Estudiantes	1.080	71,43%
	Padres	216	14,29%
	Docentes	216	14,29%
	Total	1.512	100,00%

Finalmente, el instrumento **Guía de revisión documental**, fue el soporte para la construcción del apartado referido al tema de la evaluación, el cual a través de la firma Datexco permitió recoger la información presentada por el ICFES en lo concerniente a los resultados obtenidos por los estudiantes de grado noveno en el año 2014, en la prueba Saber 9 (los cuales se encuentran a la fecha del estudio en grado décimo) de cada una de las 72 instituciones educativas

consideradas, posteriormente se procedió a organizar la información suministrada por la guía agrupandola por departamento para realizar así el análisis de la misma.

### **3.8 Síntesis del soporte teórico para la construcción de los instrumentos y el análisis de resultados**

A continuación se presenta una breve síntesis de los aportes conceptuales claves en la construcción de los instrumentos y el posterior análisis de los hallazgos arrojados por éstos.

Las grandes categorías contempladas en el estudio son: **autonomía, situacionalidad y participación**: como ya se ha indicado, estas categorías emergen con ocasión del análisis sobre aspectos relacionados con la realización de los fines de la educación en los estudiantes y el cumplimiento de las obligaciones por el derecho a la educación incorporados en el sistema de las 4A, así como elementos relativos a la organización escolar, considerando que precisamente es en las dinámicas específicas de la cotidianidad donde se logra evidenciar el derecho a la educación desde la perspectiva de la autonomía, la situacionalidad y la participación. Estos elementos, una vez organizados y codificados, permiten identificar y documentar los desafíos que se presentan en el capítulo 4:

- **Autonomía, participación y situacionalidad.** En este grupo de desafíos se retoman los descriptores que se han venido construyendo a partir de la herramienta para la valoración de la realización del derecho a la educación en los estudiantes diseñada por el IDEP.
- **Currículo, formación y evaluación.** Los desafíos que se identifican en este grupo, se han documentado a partir de la lectura cruzada de los resultados de las encuestas y los grupos

focales que permiten poner de relieve algunas categorías emergentes. Podría decirse que estos desafíos se sitúan al interior de la escuela y en los procesos de formación y reflexión crítica de las prácticas pedagógicas, en las que desde luego se incorpora una mirada a la evaluación educativa y sobre la educación.

- **El papel de la educación en un escenario posconflicto.** Los desafíos que se identifican en este acápite fueron el resultado de un diálogo realizado a través de ocho (8) grupos focales realizados en seis ciudades capitales de la región central.

El proceso de identificación de los desafíos en autonomía, situacionalidad y participación tiene como principal soporte *la herramienta para valorar el cumplimiento del derecho a la educación en los estudiantes y en los colegios diseñada* por el IDEP desde el Componente de Educación y Políticas Públicas (CEPP). En sus antecedentes, es importante destacar el trabajo realizado entre los años 2012 y 2015, a través de la organización de equipos de trabajo interdisciplinarios que adelantaron cerca de 16 estudios e investigaciones con el ánimo de profundizar sobre asuntos relacionados con las políticas públicas en educación. Entre estos estudios se desatacan aquellos relacionados con la jornada escolar de 40 horas en colegios distritales, la investigación sobre los efectos de la reorganización curricular por ciclos en el Distrito Capital, y el más reciente estudio realizado por el IDEP con el propósito de analizar la relación entre jornada escolar y realización de los fines de la educación en estudiantes colombianos; todos ellos liderados desde el componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP:

El análisis de estos estudios evidencia que la preocupación fundamental del componente es profundizar en líneas temáticas que buscan consolidar conceptos que permiten comprender qué significa el cumplimiento del derecho a la educación en los estudiantes. Por ejemplo, en algunos estudios se busca concretar en qué consisten los ejes de indagación de autonomía, situacionalidad

y participación en los estudiantes y de qué forma en estos ejes, conceptos como diversidad, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, están presentes.

La herramienta de valoración a la que se hace referencia tiene su base en el análisis del cumplimiento del derecho a la educación desde la perspectiva de la realización efectiva de los 13 fines definidos desde la Ley General de Educación como metas que deben alcanzar los estudiantes luego de haber pasado por los ciclos de educación básica y media. El componente EPP, luego de haber construido la propuesta conceptual y metodológica del derecho a la educación y de analizar cada uno de los fines, definió un grupo de 8 descriptores y un grupo de 25 indicadores de valoración mediante los cuales se da cuenta de los fines educativos.

En la tabla 5 se presentan los descriptores, indicadores y el referente de indagación al que pertenecen.

**Tabla 6. Descriptores e indicadores para valorar el cumplimiento del derecho**

Descriptor	Indicador de valoración	Referente de indagación
<b>1. El desarrollo y la expresión de la personalidad:</b> se refiere a la construcción de la realización individual, en un contexto colectivo, intercultural y diverso. Esta realización se refiere también a la capacidad del sujeto de saberse ubicado en un contexto histórico y cultural, con capacidad de decidir por sí mismo.	1. El estudiante construye su proyecto de vida	Autonomía
	2. El estudiante toma decisiones y asume las consecuencias	
<b>2. El manejo del cuerpo y de las emociones.</b> Se refiere a la complejidad del sujeto en cuanto a las transformaciones de su cuerpo, sus emociones, sentimientos e ideas que derivan de su relación con diferentes personas, entornos y escenarios, potenciando sus posibilidades para actuar	3. Número de horas a la semana de actividad física y recreativa realizada por el estudiante	Participación
	4. El estudiante realiza prácticas sociales saludables	Autonomía
	5. El estudiante expresa sus emociones asertivamente	
<b>3. La conciencia sobre la vida y los ambientes.</b> Da cuenta de la situacionalidad, o auto-ubicación, del estudiante en sus entornos geográficos y culturales en un tiempo, un espacio y unas condiciones particulares.	6. El estudiante realiza acciones que dan cuenta de su compromiso con el cuidado y respeto por la vida	Participación
	7. El estudiante participa en actividades de cuidado y uso responsable de los recursos	
<b>4. El reconocimiento crítico, reflexivo y propositivo</b>	8. El estudiante actúa bajo una conciencia ética y moral	Autonomía

Descriptor	Indicador de valoración	Referente de indagación
<b>de los Derechos Humanos, la justicia, la política y la autoridad.</b> Implica la actuación de los sujetos consigo mismo. Trasciende el individualismo y la personalización para conformarse como sujetos políticos que participan y asumen responsabilidades por sus actos, trascienden el ámbito de lo individual y se vinculan con lo común y lo público.	9. El estudiante participa en la construcción colectiva de acuerdos	Participación
	10. El estudiante conoce y pone en práctica el ejercicio de los Derechos Humanos	
	11. El estudiante reconoce la importancia de las normas y de las instituciones del Estado que las regulan	
<b>5. La comprensión crítica de la historia, la cultura y la diversidad.</b> Se refiere a la toma de conciencia histórica del sujeto para participar y proponer cambios en lo social y lo cultural desde una perspectiva del reconocimiento de la diversidad para la construcción social de una cultura democrática y la afirmación de las identidades.	12. El estudiante comprende aspectos culturales que han incidido en su identidad	Situacionalidad
	13. El estudiante considera que su proyecto de vida se relaciona con la historia y con su comunidad	
	14. El estudiante comprende los factores que determinan la diversidad cultural.	
<b>6. La conciencia de la soberanía nacional y la solidaridad para la integración, la ubicación y la intervención en el mundo.</b> Se refiere a la comprensión de la dignidad como fundamento de la política y los derechos basados en el reconocimiento a la diversidad, la democracia y la autonomía y la autodeterminación de las personas y las naciones, así como en la solidaridad entre las comunidades y los pueblos. Comprensión crítica de los proceso de mundialización de las actividades humanas.	15. El estudiante actúa en el marco de la Constitución	Participación
	16. El estudiante se siente como sujeto perteneciente e integrante de la Nación	Situacionalidad
	17. El estudiante participa en acciones que aportan a la transformación de contextos locales y globales.	Participación
	18. El estudiante comprende el fenómeno de la globalización	Situacionalidad
<b>7. Los hábitos para el acceso y la generación de conocimiento.</b> Se refiere a la construcción y uso pertinente del conocimiento para la participación, la convivencia y el trabajo desde la perspectiva de aprender a conocer y de aprender a aprehender a lo largo de la vida.	19. El estudiante busca información en diferentes fuentes para hacer consultas y preguntas de investigación	Situacionalidad
	20. El estudiante escribe textos propios presentando sus reflexiones de conocimiento	Participación
	21. El estudiante propone discusiones sobre temas de su interés	
<b>8. El uso del conocimiento en la solución de problemas, la participación, la creación, la producción y el trabajo.</b> Implica la capacidad del individuo para identificar problemas, diseñar y aplicar soluciones desde la perspectiva de aprender a hacer para la transformación de la realidad.	22. El estudiante explica procesos y fenómenos mediante el uso de modelos y mecanismos de constatación.	Situacionalidad
	23. El estudiante aplica sus conocimientos en la resolución de problemas	Participación
	24. El estudiante trabaja de forma colaborativa	
	25. El estudiante produce objetos materiales e inmateriales de calidad aplicando sus conocimientos y soluciones	

**Fuente:** Documento final del diseño del componente con el marco conceptual y metodológico y una herramienta para la valoración de la realización del derecho a la educación en los estudiantes

El anterior esquema sirvió de insumo para la construcción de las preguntas que se incorporaron a los cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes y padres de familia.

En total, el estudio de los **Desafíos para un plan educativo regional** tomó los siguientes aspectos:

- **Sobre autonomía:** se formularon preguntas relacionadas con proyecto de vida, toma de decisiones y cumplimiento de normas y valores.
- **Sobre situacionalidad:** se formularon preguntas relacionadas con el acceso a fuentes para hacer consultas, la búsqueda de espacios virtuales para compartir reflexiones personales, el ejercicio de debates, el reconocimiento de intereses por parte de los docentes, los saberes relacionados con la producción de textos, el interés por indagar los orígenes del barrio y los elementos que indagan por la historia del país y la comunidad.
- **Sobre participación:** se formularon preguntas relacionadas con trabajo en grupo, oportunidades para acceder a una educación de calidad, cultura de la participación y uso de los mecanismos que brinda la Constitución Política y las leyes para el ejercicio activo de los derechos.
- **Sobre Currículo, formación y evaluación:** se formularon preguntas relacionadas con las adaptaciones al currículo que hace la institución teniendo en cuenta a los estudiantes excepcionales, a aquellos con dificultades o condiciones diferentes a los demás, la transformación de la normatividad para garantizar el derecho a la educación, el conocimiento de los resultados obtenidos en la prueba externa Saber noveno y el trabajo de las mismas en la institución.

- **Sobre la relación entre familia, escuela y contexto:** se formularon preguntas relacionadas con la conexión existente entre los aprendizajes escolares y la vida cotidiana, el conocimiento del barrio y el contexto en sintonía con la escuela y el papel de la educación en un escenario de posconflicto en el país.

Dichas preguntas fueron consideradas a través de los diferentes instrumentos empleados en el estudio.

Ahora bien, dada la complejidad y extensión de la herramienta de valoración, se construyó tres criterios para seleccionar los descriptores e indicadores que se utilizaron para la formulación de las preguntas. Los criterios fueron los siguientes:

**Relevancia:** se relaciona con la realización del derecho a la educación y permite identificar los desafíos educativos más relevantes.

**Pertinencia:** el indicador permite identificar información pertinente con la pregunta de indagación del Estudio.

**Coherencia:** el indicador guarda coherencia con las principales categorías del Estudio “*Desafíos para un plan educativo en la Región Central*” sobre las cuales se realizará la indagación.

Una vez realizado el proceso de construcción de los instrumentos, validación y planeación del trabajo de campo, junto con el apoyo de la firma DATEXCO se llevó a cabo el trabajo de campo en cada una de las instituciones educativas del estudio.

Con estas consideraciones previas, de tipo conceptual y metodológico, a continuación se da paso a la exposición de los hallazgos en cada una de las categorías del Estudio. Hallazgos que permiten documentar y soportar los desafíos que se presentan.

## **4. BASES TÉCNICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN EDUCATIVO EN LA REGIÓN CENTRAL**

Teniendo como referente las bases conceptuales y metodológicas presentadas en los capítulos anteriores, a continuación se presentan las bases técnicas necesarias para la construcción de un plan educativo en la región central, las cuales se desarrollan a través del planteamiento de los criterios de política, pertinencia y relevancia en los que se soporta y en los principales desafíos en materia educativa en la región central hallados a lo largo del estudio.

### **4.1 Criterios de política, pertinencia y relevancia en los que se soporta**

#### **a. El contexto actual de prioridades en materia educativa**

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país" (Congreso de la República de Colombia, 2015) ha definido como una de las metas educativas que Colombia pueda ser reconocida como la más educada en América Latina. Ante tal aspiración surgen las siguientes preguntas ¿Cuál es la principal estrategia nacional para hacer de dicha aspiración, un propósito nacional? ¿Cuáles son las acciones que permitirán conducir al país a esta meta?

Esta meta supone un alto nivel de planeación técnica, movilización social, establecimiento de alianzas entre diferentes actores, entre otros aspectos. De lo contrario se corre el riesgo de no pasar de la simple aspiración. Tres argumentos permiten soportar esta afirmación.

**Primer argumento:** se relaciona con el vacío que tiene el actual documento de Bases del Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018), respecto del cumplimiento de las metas educativas trazadas en el anterior Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014). Sólo a manera de ejemplo se puede revisar las metas definidas para el programa de Bilingüismo en dicho periodo. Entre las principales estrategias se señalaron las siguientes:

*“(1) complementar el trabajo de aula para estudiantes de educación media con el desarrollo de un programa de inglés masivo; (2) incluir en las pruebas SABER en grados 5.º y 9.º la evaluación de competencias en inglés, (3) promover en las instituciones de educación superior proyectos que permitan que los estudiantes alcancen al menos el nivel B1 en las pruebas de competencias de inglés (ECAES-PRO); (4) acompañar los procesos de mejoramiento de programa de licenciatura que formen maestros para la enseñanza del inglés; (5) fomentar la certificación de calidad de las instituciones y programas de formación para el trabajo y desarrollo humano orientada a la enseñanza del inglés; (6) impulsar el desarrollo y la operación de proyectos masivos de enseñanza de un segundo idioma, que tenga por objeto incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de sus estudios y consideren la utilización de nuevas tecnologías; (7) promover la implementación de soluciones de enseñanza a distancia con modalidad tutoriada, para alumnos de bachillerato que permita ampliar la cobertura educativa de un segundo idioma”*(Departamento Nacional de Planeación, 2011, p. 94).

Las anteriores estrategias se propusieron con el objetivo de cumplir las metas incluidas en este documento, que en términos del bilingüismo, se concretan en los siguientes aspectos:

Desarrollo de competencias para la prosperidad		
Porcentaje de estudiantes con dominio del inglés a nivel B1	11%	40%
Porcentaje de docentes de inglés con dominio del inglés en nivel B2	15%	100%
Porcentaje de estudiantes de licenciatura en inglés que alcanzan el nivel B2 de competencia	42%	80%
Porcentaje de estudiantes universitarios de otras carreras diferentes a las licenciaturas en inglés que alcanzan el nivel B2 de competencia	18% B1 4%B2	40% B1 20%B2
Programas académicos de pregrado y postgrado a distancia con más del 80% de virtualidad (acumulado)	194	300
Incremento del nivel de desempeño de la población evaluada en las Pruebas SABER 5.º y 9.º, respecto a los resultados de 2009	0%	25%

*Fuente: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014; página 100*

Por su parte, el actual gobierno (2014-2018) expuso cinco (5) estrategias en el programa Colombia Bilingüe: a) atracción, acompañamiento y formación Docentes, b) adecuación del modelo pedagógico, c) evaluación Docentes y Estudiantes, d) Infraestructura y Tecnología, e Inglés fuera del aula. (Departamento Nacional de Planeación Nacional DNP, 2015, p. 52 y 53) y plantea como meta **“subir para el año 2018 el nivel Pre Intermedio B1 del 2% al 8% y del 7% al 35% de los estudiantes en nivel Básico A2”**<sup>9</sup>. Queda entonces el interrogante frente al cumplimiento de las metas anteriores. ¿Cuál fue el balance del programa? ¿Qué ha ocurrido en términos de las acciones estratégicas definidas para el Bilingüismo? Pues bien, un artículo recientemente publicado señala lo siguiente frente al panorama del Bilingüismo en Colombia:

*“De acuerdo con los resultados de la quinta edición del Índice Mundial de Bilingüismo, elaborado por EF EPI, firma especializada en la enseñanza de idiomas extranjeros, el nivel de inglés del país es muy bajo. En la medición, que incluyó a 70 países, Colombia ocupó el puesto 57, con 46,54 puntos. (...) agrega el artículo que “Colombia marcó esta vez por debajo del promedio, superando solo a Venezuela (lugar 59) y El Salvador*

<sup>9</sup>Recuperado el 27 de agosto de 2015: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>

(61). *“Es el único país de la región que no presentó progresos”, indica Minh Tran, director de investigación de EF*”<sup>10</sup>.

Una primera conclusión que se deriva del anterior argumento es que no **es suficiente con fijar una meta educativa si esta no está soportada con elementos técnicos que permitan establecer su viabilidad, posibilidad de realización y seguimiento**. Para el caso del citado ejemplo se fijó como meta en el periodo 2010-2014 (pasar de un 11% de estudiantes con dominio del inglés a nivel B1 a un 40%) a una meta moderada del 2% al 8% en el actual plan de desarrollo

**Segundo argumento que soporta la tesis respecto de las metas educativas:** El actual documento de Bases del Plan de Desarrollo que soporta las políticas educativas para el periodo 2014-2018, se queda corto al presentarle al país un balance sobre el cumplimiento de las metas educativas del anterior periodo. El documento señala lo siguiente:

*“Colombia ha logrado en los últimos cuatro años avances significativos en la cobertura y diseño de su sistema educativo”*(Departamento Nacional de Planeación Nacional DNP, 2015, p. 34) luego se reconocen algunos avances, como es el caso de “la implementación del programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa en básica primaria beneficiando a 2,4 millones de estudiantes en 878 municipios”(Departamento Nacional de Planeación Nacional DNP, 2015, p. 34), aunque queda la duda si realmente el diagnóstico cuestiona la efectividad de este programa, sobre el mejoramiento de la calidad educativa. Esto teniendo en cuenta que no aparecen cifras que sustenten la eficiencia del citado programa. Lo que sí ocurre en aspectos referidos al aumento de la cobertura, alfabetización y reducción de las tasas de deserción.

---

<sup>10</sup><http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/indice-de-nivel-de-ingles-colombia-tiene-muy-bajo-nivel-de-ingles/16426446> (recuperado el 10 de noviembre de 2015)

Se puede observar entonces que la frase con la que se enmarca la introducción del diagnóstico en materia educativa privilegia la cobertura y el diseño del sistema educativo. Situación que ha estado presente en la crítica de los últimos planes de gobierno al considerar que se ha hecho mayor esfuerzo por lograr metas en cobertura; en detrimento de aquellas condiciones en las que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje.

En ausencia de argumentos que permitan profundizar sobre los posibles logros alcanzados en la calidad educativa durante el periodo 2010-2014, se presentan afirmaciones que dan cuenta precisamente de lo contrario:

*“La baja calidad y pertinencia en todos los niveles educativos sigue siendo una problemática presente en la educación en Colombia, limitando la formación y el desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida. Lo anterior se evidencia en los resultados del país en pruebas estandarizadas.”*(Departamento Nacional de Planeación, 2011, p. 34)

Ahora bien, el mismo Gobierno que en el periodo 2010-2014 postuló la calidad educativa como el propósito nacional<sup>11</sup>, cuatro años después cuestiona la efectividad de sus políticas, ¿Será intencional que no existan parámetros de comparabilidad para analizar los efectos de la política educativa en términos de pruebas estandarizadas? ¿Cuál es el balance sobre inversión ejecutada en materia de calidad educativa? O, ¿este nuevo periodo intenta poner la primera piedra en lo que se refiere a una política de calidad?

---

11 Ver documento 9. Ministerio de Educación Nacional. (S.F). Plan Sectorial 2010-2014. Bogotá

**Fijar una meta educativa no es suficiente, se requiere un marco conceptual y técnico claro respecto de la situación que se desea transformar y esto sólo es posible si se tiene suficiente información sobre las necesidades y problemáticas que sustentan la definición de orientaciones de política.**

Es claro que, tales cuestionamientos requieren de un proceso de análisis minucioso que permita identificar las posibles intenciones o vacíos técnicos sobre los cuales se sustentará la política educativa de los próximos cuatro años, lo que sí es cierto, para efectos de sustentar este primer argumento es que existen vacíos en el seguimiento a las metas educativas. Las regiones, como es el caso de Región Central, pueden encaminar acciones diferenciadas para suplir este tipo de situación, encaminando propuestas de política regional, sustentadas en la identificación de necesidades y problemáticas del entorno.

**Tercer argumento.** A la fecha no existe un documento nacional de política del sector educativo en el que se sustenten las principales apuestas del gobierno para el periodo 2014-2018. Es cierto que se cuenta con la Ley del Plan Nacional de Desarrollo y un documento de Bases del Plan Nacional que lo soporta (ya se han citado algunos de los vacíos que lo caracterizan) pero el Ministerio de Educación no ha estructurado un documento del sector que brinde orientaciones de política respecto de las prioridades definidas para enfrentar los grandes retos del sector. Estas orientaciones deben precisar y detallar algunas de las estrategias definidas en el Documento de Bases del Plan Nacional<sup>12</sup>. Tal situación se convierte en un reto para las nuevas administraciones departamentales y municipales al momento de establecer una armonización de las políticas territoriales con las nacionales.

---

<sup>12</sup> Por ejemplo las condiciones para desarrollar la jornada única, los programas de apoyo para docentes a nivel de Maestría, entre otros.

El Ministerio de Educación durante las últimas dos décadas ha intentado estructurar orientaciones de política a través de los documentos de planes sectoriales (como ejemplo ver los documentos 8 y 9), que sin duda, han servido a las entidades territoriales para definir las principales estrategias en materia educativa.

#### **b. Pertinencia y relevancia del proceso de construcción de un plan educativo regional**

La identificación de problemáticas y necesidades se constituye en una condición previa al diseño e implementación de políticas públicas de carácter pertinente y diferenciado. Si no se tienen caracterizadas las necesidades en materia educativa se corre el riesgo de encaminar el aparato del Estado hacia iniciativas sin pertinencia, en tanto no estarían enfocadas a resolver o transformar realidades identificadas previamente, lo que se distancia de asumir dichas intenciones como acciones de política pública.

En palabras de Mauricio Olavarría “Una política pública es una intervención del Estado en un determinado tema sobre el cual hay una idea de que las cosas no marchan como sería deseable” (Olavarría, 2014, p. 92)

De esta manera, se identifican dos asuntos de especial relevancia al momento de documentar los principales desafíos en materia educativa. Son ellos la pertinencia y la relevancia social del proceso de construcción concertada de unas bases para una política regional. Vale entonces revisar estas nociones.

La pertinencia ha estado presente en la agenda educativa de las últimas décadas en tanto permite situar las reflexiones respecto de la significancia de las acciones, la relación de la agenda pública con el contexto, la coherencia de los propósitos que soportan las iniciativas y la respuestas a las necesidades de las comunidades.

Según (Garduño Estrada, 1999) pertinencia se entiende como la relación entre: los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; ya sea que atiendan la solución de problemas prácticos, como de índole científico-técnica. Destacan aquí los vínculos entre los fines o metas institucionales de formación, y los problemas sociales y/o académicos; la UNESCO (2007)

Señala este autor que la pertinencia de la educación remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. “La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el estudiante, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Unesco, página 17).

Así las cosas, la pertinencia del proceso de definición de los desafíos compartidos de la región en materia educativa se expresa en tanto se realiza a través de la consulta de los intereses e inquietudes de las comunidades educativas. Consultando directamente a los actores involucrados mediante un proceso amplio de indagación, que como se ha expuesto en otros apartados, recurre

a un Estudio Regional. Este proceso se soporta en técnicas y estrategias propias de la investigación educativa, otorgándole de esta manera el rigor necesario que ésta exige.

Los desafíos identificados, son entonces, pertinentes en tanto responden coherentemente a aspiraciones de la comunidad frente al reconocimiento y realización de la educación como derecho humano.

Por relevancia se entiende el grado de aceptación y expectativas con el que una acción da respuesta de manera oportuna y eficiente, frente a un hecho esperado o deseado. La relevancia del proceso de concertación de las bases conceptuales de una política en la región central se sustenta en los siguientes elementos.

- El país requiere fortalecer propuestas que den sustento a políticas de Estado, y que se articulen o fortalezcan las políticas de gobierno a nivel territorial. El ejemplo que quizás más ha cobrado relevancia en las últimas décadas se encuentra en los planes decenales de educación que se ha constituido en la herramienta más consistente en el tiempo y técnicamente hablando.
- La relevancia académica que le otorgan los fundamentos en los que se sustenta la identificación de los desafíos educativos mediante procesos de investigación educativa. Tal característica le confiere un estatuto de legitimidad que permite posicionar una lectura de realidades a través de la consulta a (y con) los actores del proceso.

Un aspecto adicional a los elementos anteriormente señalados lo constituye *la relevancia social*. Al momento de plantear aquellos criterios para evaluar la importancia potencial de una investigación, Sampieri (2010; 82) propone las siguientes preguntas:

¿Cuál es su trascendencia para la sociedad?, ¿quiénes se beneficiarán con los resultados de la investigación?, ¿de qué modo? En resumen, ¿qué alcance o proyección social tiene? Sampieri (2010; 82)

### **c. La Región Central y su papel frente a las iniciativas educativas**

El reciente desarrollo de la legislación Colombiana en materia educativa plantea un escenario posibilitador para el impulso de iniciativas como las que caracteriza el presente proceso de construcción de unas bases conceptuales, metodológicas y técnicas para un plan educativo regional.

La Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el marco jurídico relacionado con los procesos de formulación de los Planes de Desarrollo (Nacional y Territorial) y el impulso a la descentralización, que va más allá de la prestación del servicio educativo en las entidades territoriales, se convierten en el principal aspecto que viabilizan, no sólo la consolidación de las bases citadas sino la oportunidad de realizar el seguimiento a dicha iniciativa en la región central y las entidades territoriales certificadas.

Otro aspecto que se constituye en un importante referente normativo se relaciona con la reciente Ley Estatutaria 1757 de 2015, por la cual se dictan disposiciones en materia de

promoción y protección del derecho a la participación democrática. Esta ley señala lo siguiente respecto de la participación democrática en los asuntos relativos a los planes de desarrollo y la gestión de las instituciones:

**“Artículo 2º. De la política pública de participación democrática.** Todo plan de desarrollo debe incluir medidas específicas orientadas a promover la participación de todas las personas en las decisiones que los afectan y el apoyo a las diferentes formas de organización de la sociedad. De igual manera, los planes de gestión de las instituciones públicas harán explícita la forma como se facilitará y promoverá la participación de las personas en los asuntos de su competencia.

Las discusiones que se realicen para la formulación de la política pública de participación democrática deberán realizarse en escenarios presenciales o a través de medios electrónicos, cuando sea posible, utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones” (Congreso de la República de Colombia, 2015)

Tal y como se infiere del artículo 2 de la Ley 1757 de 2015, es un imperativo la garantía efectiva de la participación de las comunidades educativas, no sólo en la formulación de los planes de desarrollo sino, respecto de la gestión de las instituciones educativas.

Adicional al marco normativo antes mencionado, es importante citar la importancia que tendrá la Región Administrativa y de Planeación especial –RAPE-, frente al impulso de planes y programas que tengan como fin último, el desarrollo integral de la región central. Esta entidad se constituyó mediante Convenio 1676 de 2014 suscrito por los gobernadores de Boyacá,

Cundinamarca, Meta, Tolima y el Distrito Capital de Bogotá, con fundamento en el artículo 30 de la Ley 1454 de 2011, por la cual se dictan normas orgánicas sobre ordenamiento territorial.

Esta nueva institución, de acuerdo con la cláusula segunda del Convenio se ha constituido con el fin de garantizar la ejecución de planes y programas de desarrollo integral y prestación oportuna y eficiente de los servicios a su cargo, **así como el desarrollo económico y social, la inversión, la competitividad del territorio objeto de su competencia y el bienestar de sus habitantes.**

“De otra parte, el legislador concibió la RAPE como una persona jurídica, con autonomía y patrimonio propio, lo que la hace receptora de unas atribuciones y funciones administrativas propias, con la capacidad de ser sujeto de derechos y contraer obligaciones legales. Como lo expresa la norma: “Parágrafo 3°. De conformidad con el artículo 325 de la Constitución Política, el Distrito Capital de Bogotá, el departamento de Cundinamarca y los departamentos contiguos a este podrán asociarse en una Región Administrativa de Planeación Especial (RAPE), con personería jurídica, autonomía y patrimonio propio cuyo objeto principal será el desarrollo económico y social de la respectiva región”. (Región Central 2014. p. 88)

Los ejes que ha estructurado Región Central para cumplir sus propósitos son: a) Sustentabilidad ecosistémica y manejo de riesgos , b) Infraestructuras de transporte, logística y servicios públicos, c) Competitividad y proyección internacional, d) Seguridad alimentaria y economía rural , y e) Gobernanza y buen gobierno

#### **d. La conveniencia de un plan educativo para la Región Central**

El panorama anteriormente planteado permite identificar que no es suficiente encaminar acciones (políticas, planes, programas, proyectos y estrategias) denominadas “educativas” si éstas no atienden a las necesidades reales de las comunidades educativas.

Las políticas públicas, para que sean pertinentes, deben partir de un ejercicio riguroso de identificación y diferenciación de las realidades.

El trabajo de campo propuesto para el estudio “**Desafíos para un Plan Educativo Regional**”, así como la documentación relacionada con las posibilidades de concertación de una política regional en materia educativa, permite señalar la conveniencia que tienen las políticas públicas de cara a los procesos de diálogo y convocatoria de la comunidad educativa. No basta con consultar las necesidades; las comunidades se convierten en el actor fundamental al momento de plantear posibles líneas de política.

En coherencia con el reciente fortalecimiento de la investigación relativa a los factores asociados al logro, es urgente la necesidad de plantear políticas, planes y programas atendiendo al criterio de diferenciación de los contextos, las comunidades y las problemáticas que se quieren intervenir. De esta manera, la lectura que resulta de la investigación en la Región Central proporciona importantes elementos para la toma de decisiones en materia educativa en cada uno de los departamentos que la conforman.

El anterior contexto permite concluir que existe un escenario propicio para formular, implementar y movilizar un proceso de construcción de un plan educativo regional y que a su vez este plan se convierte en un aporte a la definición del próximo Plan Decenal Nacional 2016-2025. Se puede señalar que es el momento oportuno, o como lo ha planteado el profesor Vasco:

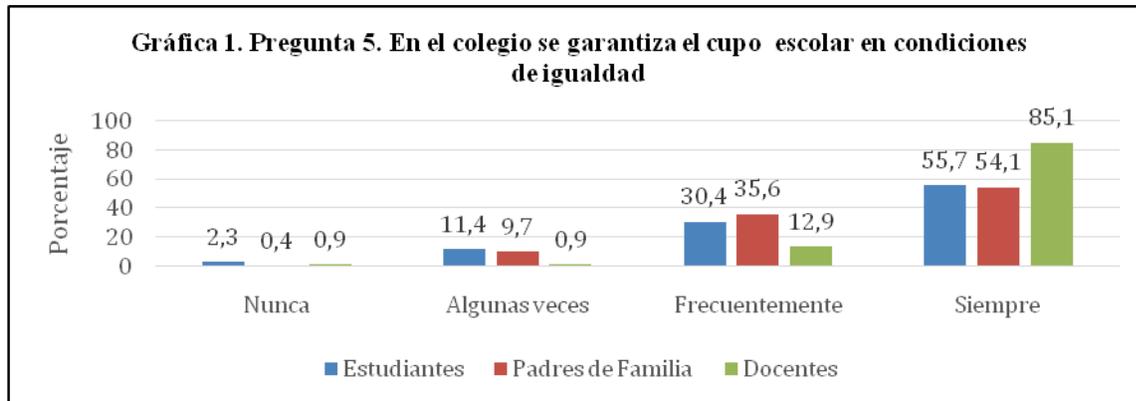
*“hay una pequeña probabilidad, (...), de que en la segunda década de este siglo ocurra algo positivo, ojalá muy positivo, primero en las universidades de estudiantes y docentes y luego en todo el país, que logre revertir la uniforme tendencia descendente de esta gris década perdida.*

#### **4.2 Resultados del estudio: Principales desafíos compartidos en materia educativa en la región central**

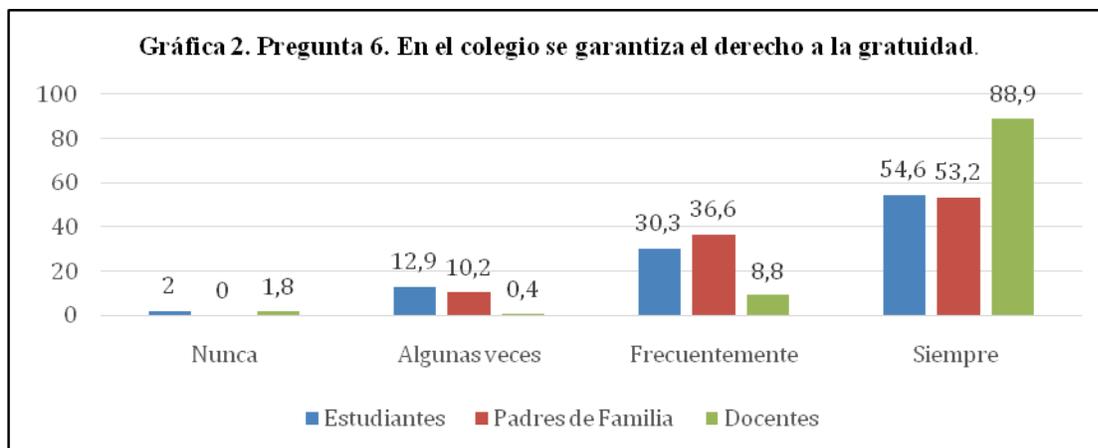
Los desafíos que se exponen en el presente acápite son el resultado del análisis de la información obtenida en cada uno de los instrumentos aplicados y las estrategias empleadas. El punto de partida de este análisis ha sido la matriz de categorías que se presentó en la tabla número 3, anteriormente expuesta. Para comenzar se presentan los hallazgos en cuanto a la realización del derecho a la educación desde el modelo de valoración de las 4 A, posteriormente se presentan los resultados en cuanto a la organización escolar de las instituciones educativas y finalmente lo que refiere a las categorías de autonomía, situacionalidad y participación.

**a. Condiciones para la realización del derecho a la educación**

**Asequibilidad**

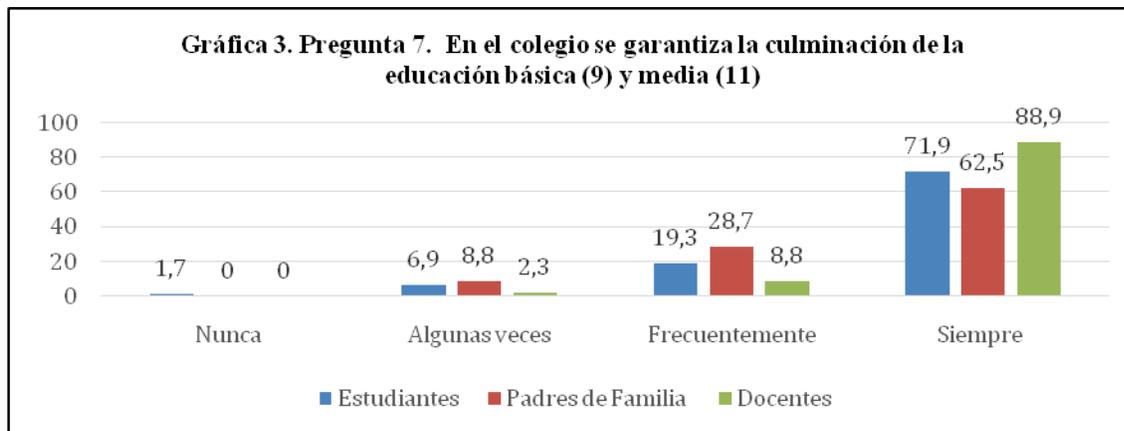


La mayoría de las respuestas dadas por los actores al preguntarles por la garantía del cupo escolar en condiciones de igualdad indican que siempre ocurre, sin embargo llama la atención que para el 43% de los estudiantes ésta condición no siempre está dada, al igual que para el 46% de los padres de familia, lo que puede traducirse en una situación de desigualdad en éste aspecto, dado que es una obligación del Estado ofrecer los cupos disponibles para los estudiantes de manera equitativa.



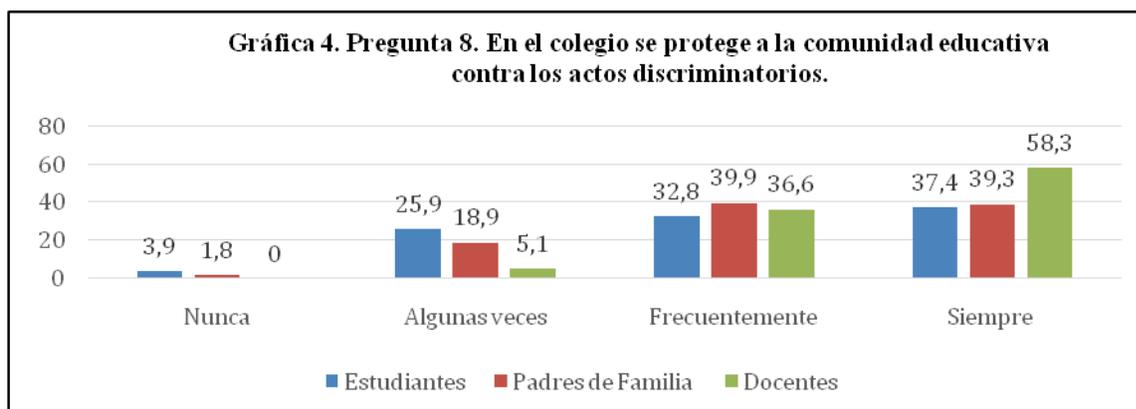
En cuanto a garantizar el derecho a la gratuidad en las instituciones educativas, casi la mitad de los estudiantes y padres de familia afirman que no siempre ocurre, situación que genera

inquietud ya que todas las instituciones educativas incluidas en el estudio son de carácter oficial, mientras que la mayoría de los docentes considera que siempre se garantiza dicho derecho.

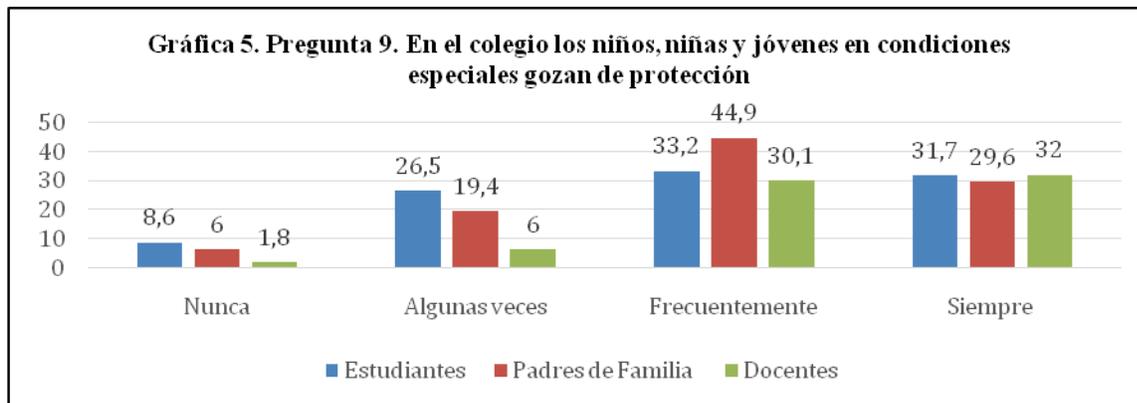


Pese a las múltiples condiciones en las cuales se encuentran las instituciones educativas de la región central y teniendo en cuenta la zona a la cual pertenecen (rural o urbana) el 71% de los estudiantes y el 88,9% de los docentes afirman que el colegio siempre garantiza la culminación de la educación básica y media, mientras que el 38% de los padres de familia indica que no es así.

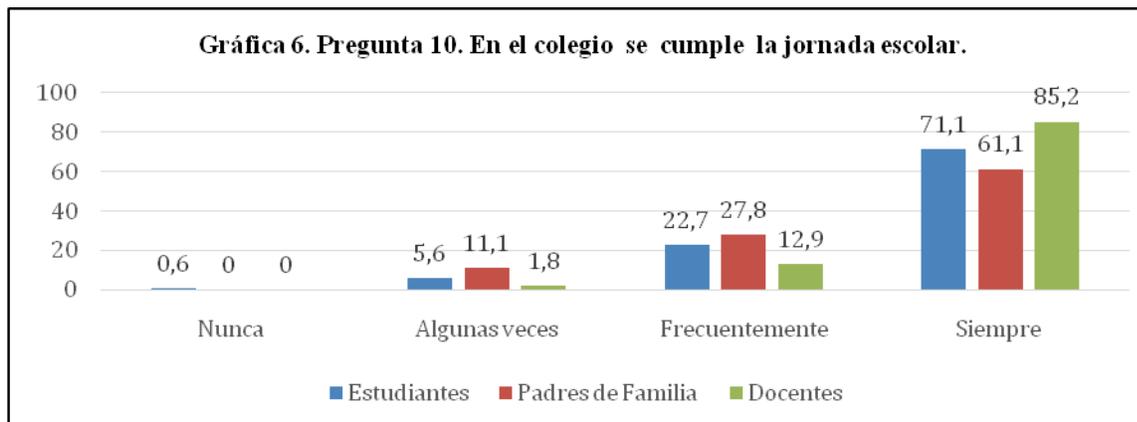
## Accesibilidad



El 30% de los estudiantes y el 20,7% de los padres de familia indican que nunca o algunas veces se protege a la comunidad educativa contra actos discriminatorios, asimismo, alrededor del 35% de los actores afirma que esto ocurre frecuentemente pero no siempre.

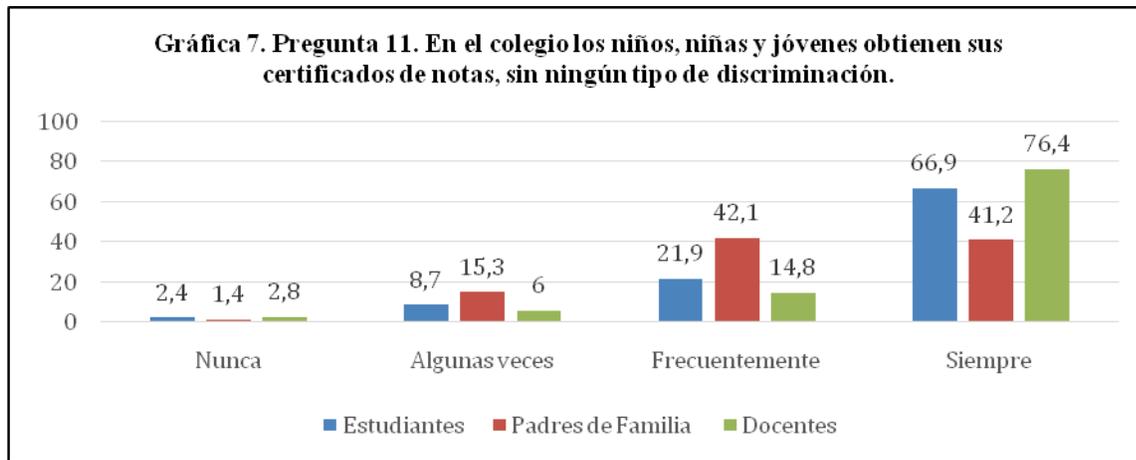


Aunque no siempre los niños, niñas y jóvenes en condiciones especiales gozan de protección, alrededor del 35% de los actores afirman que frecuentemente ocurre, sin embargo, un porcentaje igual de estudiantes indica que nunca o algunas veces hay protección para sus compañeros en condiciones especiales, lo que coincide con las percepciones de las autoridades educativas, quienes a través de los grupos focales señalan que no existen las condiciones necesarias para una inclusión de calidad de la población con necesidades especiales



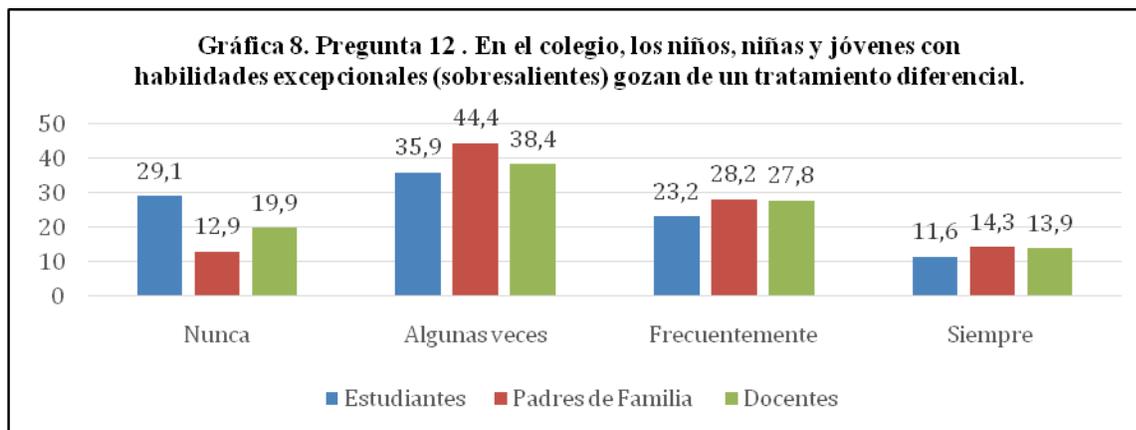
En cuanto al cumplimiento de la jornada escolar son la mayoría de los docentes (85,2%) quienes afirman que ésta se cumple, seguido de los estudiantes 71,1%, mientras que el 39% de los padres de familia considera que algunas veces (11,1%) y frecuentemente (27,8%) hay

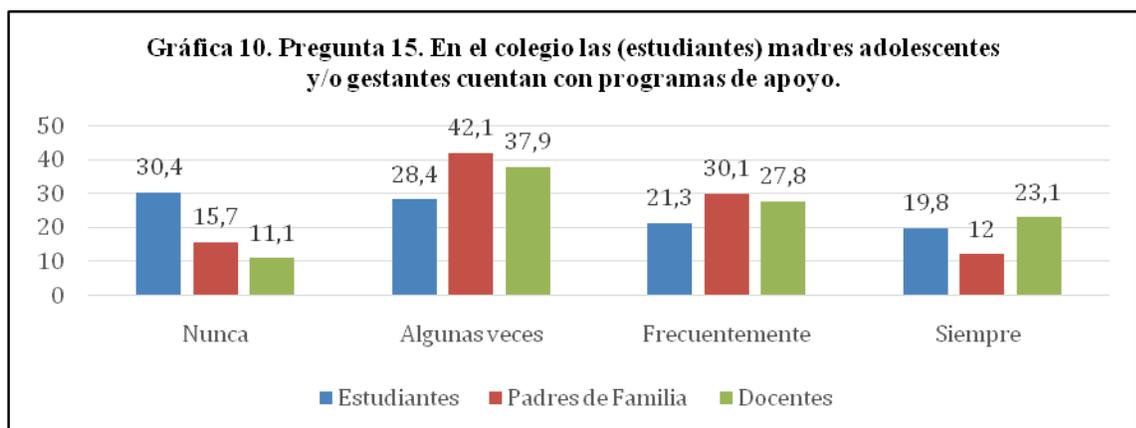
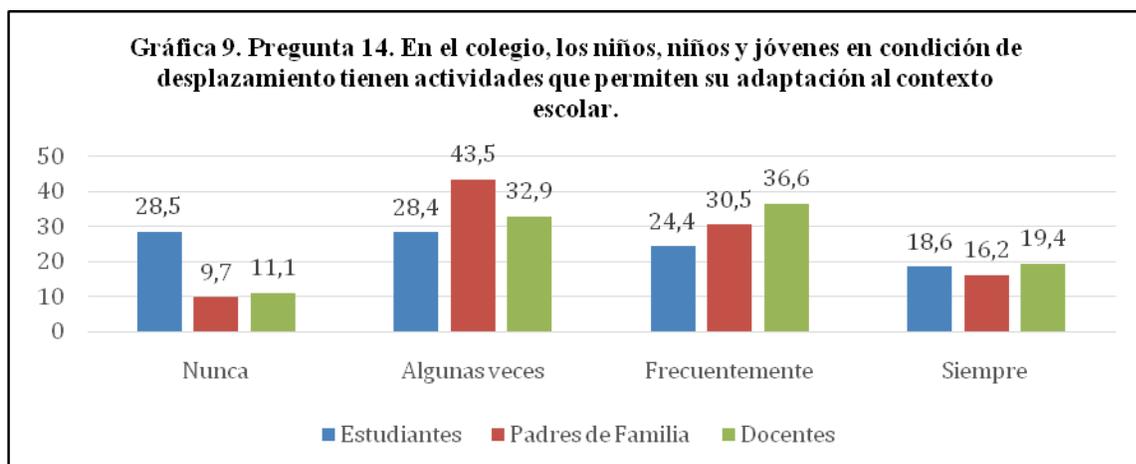
cumplimiento de la misma, percibiendo mayor pérdida de clase o reflejando su deseo de mayor permanencia de sus hijos en las instituciones educativas



Para el 1,4% de los padres de familia sus hijos son discriminados al momento de obtener los certificados de notas, el 15,3 % de ellos indica que algunas veces pueden obtenerlos sin ningún tipo de discriminación.

### Adaptabilidad





Al igual que en la gráfica 5, las gráficas 8, 9 y 10 evidencian que las instituciones educativas no están pensadas en función de la diferencia, son muy pocas las que plantean programas para ello, lo que permite inferir que la mayoría de las escuelas de la región central están al servicio de comunidades estándar, (que dada la diversidad cultural y social natural de los grupos sociales, no existen), concibiendo un perfil de estudiante desde el cual se enfoca el esfuerzo educativo, pero dejando fuera aquellos estudiantes que presentan condiciones diferentes y que, por ende, requieren de escuelas incluyentes, garantes de derechos, lo que desemboca en cierta medida en acciones de exclusión o de desconocimiento de la diversidad.

## Aceptabilidad

Teniendo en cuenta que la aceptabilidad es la síntesis de la integralidad de las 4-A, a los actores de la escuela se les planteó la pregunta abierta ¿De qué manera la institución educativa garantiza su derecho a la educación? Las respuestas obtenidas fueron agrupadas en 8 categorías a saber: equidad, cualificación docente, gratuidad en la matrícula, enseñanza – aprendizaje, cumplimiento de normatividad, procesos y currículo, infraestructura y recursos para el aprendizaje, pertinencia, y servicios complementarios.

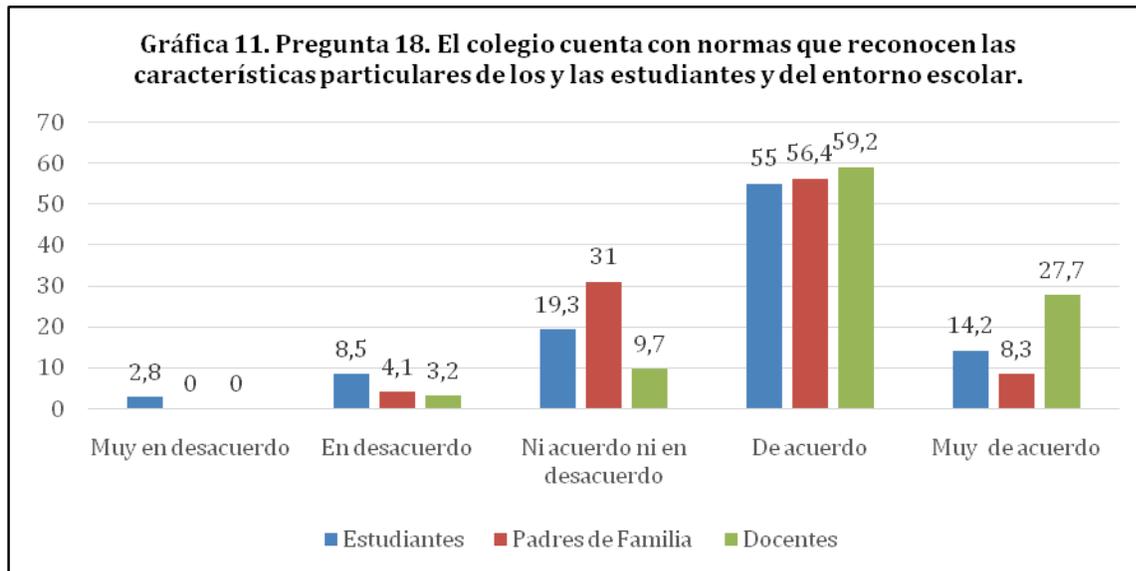
**Tabla 1. Pregunta 16. ¿De qué manera la institución educativa garantiza su derecho a la educación?**

<b>Categoría</b>	<b>Respuestas abiertas</b>
1. Equidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no se presenta ningún tipo de discriminación / rechazo</li> <li>- dan un trato equitativo</li> <li>- con la libertad de expresión</li> <li>- desarrollando programas de inclusión</li> <li>- informando los derechos del estudiante</li> </ul>
2. Cualificación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- buenos docentes calificados que demuestran interés</li> <li>- excelentes docentes</li> </ul>
3. Gratuidad en la matrícula	<ul style="list-style-type: none"> <li>-brindado /garantizando un cupo</li> <li>-dando las matrículas</li> <li>-ofreciendo la educación gratuita</li> <li>-matrícula gratuita</li> <li>-manteniendo la cobertura</li> <li>-brindado apoyo para la educación</li> </ul>
4. Enseñanza – aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-buena educación/aprendizaje / enseñanza / - formación</li> <li>-buenas oportunidades de estudio</li> <li>-ofreciendo un conocimiento / enseñanza</li> <li>-la buena calidad en la educación</li> <li>-brindándole enseñanza con valores</li> <li>-orientando a los alumnos y padres</li> <li>-brindando respeto</li> <li>-ofreciendo un buen servicio</li> </ul>
5. Cumplimiento de normatividad, procesos y currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-garantizando las clases / plan de estudio</li> <li>-cumpliendo una jornada</li> <li>- informando el desempeño del alumno</li> <li>- realizando actividades / talleres</li> <li>- haciendo un seguimiento de los alumnos</li> <li>- dándole la oportunidad de recuperar</li> <li>- oportunidad para culminar el estudio</li> <li>- cumplimiento como se plantea en la ley / norma</li> <li>- exigiendo un rendimiento académico</li> <li>- fortaleciendo el alumno</li> <li>- dando la oportunidad de un desarrollo personal</li> <li>- por medio del manual de convivencia</li> <li>- cumpliendo con los programas estipulados</li> </ul>

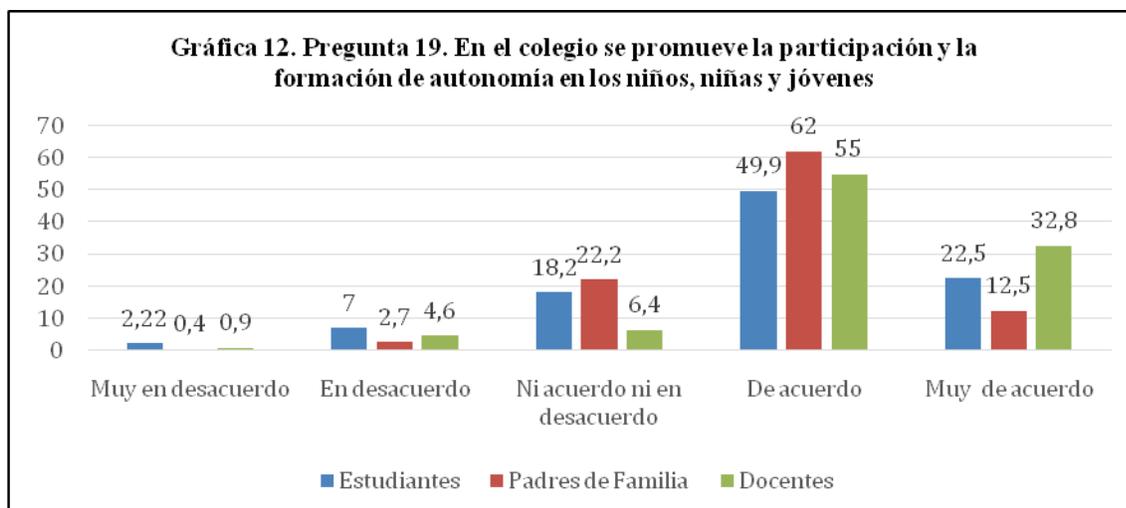
6. Infraestructura y recursos para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-con una buena planta física / infraestructura</li> <li>- permitiendo el ingreso a las instalaciones</li> <li>- espacios para la recreación deporte y cultura</li> <li>- brinda implementos/ herramientas para estudiar</li> </ul>
7. Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-creando programas para garantizar una mejor aprendizaje</li> <li>-brindando educación por un mejor futuro</li> <li>- mejorando el método de aprendizaje</li> </ul>
8. Servicio complementarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ofreciendo alimentación</li> <li>- ofreciendo servicio de transporte</li> <li>- brindando seguridad / protección</li> </ul>

Dentro de éstas 8 categorías se destacan 3: gratuidad en matrícula, enseñanza – aprendizaje y cumplimiento de normatividad, procesos y currículo; lo que evidencia que desde la percepción de los actores las instituciones educativas garantizan su derecho a la educación siempre y cuando ésta sea gratuita, se garantice el cupo escolar, se ofrezca conocimiento y enseñanza, orientación a los estudiantes y padres de familia, formación en valores, cumplimiento de la jornada, cumplimiento de los planes de estudio, cumplimiento de la normatividad, teniendo un manual de convivencia, haciendo seguimiento a los estudiantes, exigiendo rendimiento académico y dando la oportunidad de que el estudiante se desarrolle como persona, en síntesis, temas como cobertura y permanencia en el marco de la normatividad en las instituciones educativas son claves para garantizar su derecho a la educación.

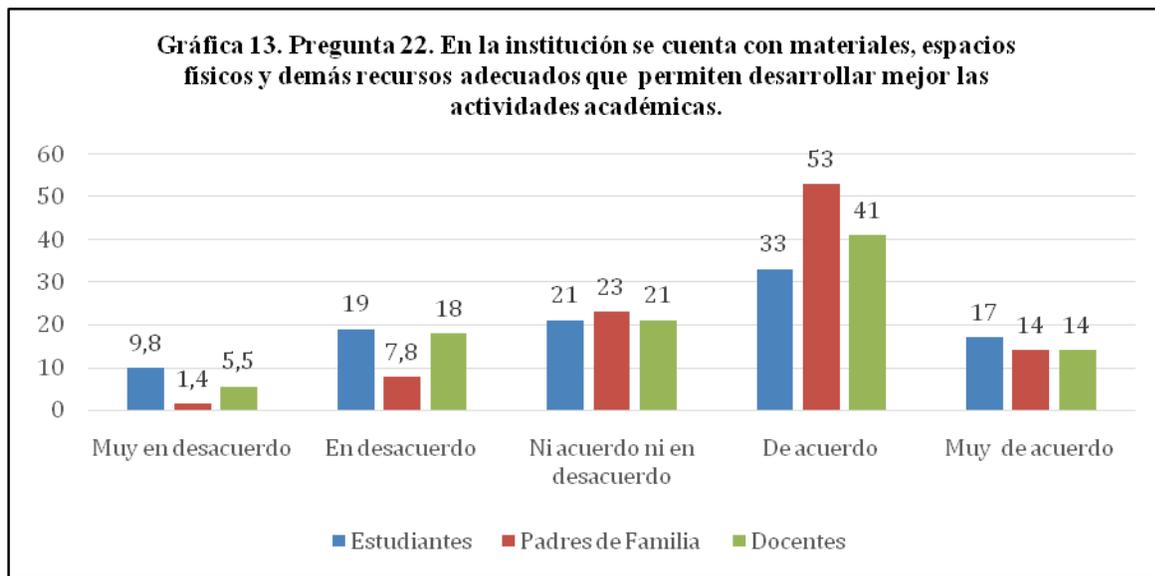
## b. Organización escolar



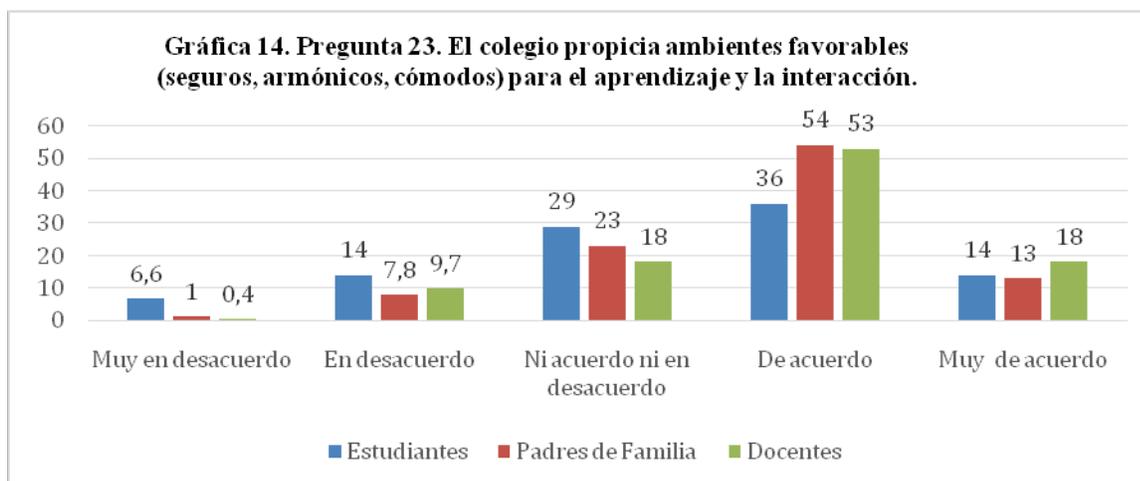
Al indagar a los actores por el reconocimiento de las características particulares de los estudiantes con relación a las normas que se establecen en las instituciones educativas, se encuentra que la mayoría de los actores está de acuerdo y muy de acuerdo con ello, siendo los docentes el porcentaje más alto 59,2% y 27,1% respectivamente, seguido por los estudiantes con un 55% de acuerdo y 14, 2 muy de acuerdo, lo que evidencia que a la hora de formular la normatividad institucional es tenido en cuenta el estudiante en cada institución en particular, aunque alrededor del 30,6% de los estudiantes no comparten esta misma percepción.



De acuerdo con la percepción de los actores en el colegio, se promueve la participación y la formación de autonomía de los estudiantes ya que el mayor porcentaje de respuesta se ubica en las escalas *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, sin embargo más del 27% de los estudiantes no comparte esa postura, situación que vale la pena resaltar dado que es un porcentaje significativo y responde directamente a las categorías por las cuales se indagan en el presente estudio.



Las respuestas en este ítem son dispersas, lo que permite en primer lugar poner de relieve la diferencia misma que presenta cada institución educativa con respecto de las otras en el contexto de la región central, en segundo lugar pone de manifiesto las carencias en cuanto a la infraestructura con la que cuentan las instituciones, situación percibida principalmente por los estudiantes de las mismas quienes en un 28,8% afirman que las instituciones no cuentan con materiales, espacios físicos y demás recursos adecuados que permitan desarrollar mejor las actividades académicas., al igual que el 25% de los docentes.



El 20% de los estudiantes indican que el colegio no propicia ambientes favorables (seguros, armónicos, cómodos) para el aprendizaje y la interacción, mientras que el 29% manifiestan no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 67% de los docentes están de acuerdo en que los colegios sí propician estos espacios (54%) y 13% muy de acuerdo.

Finalmente, a través de la pregunta abierta ¿En qué actividades, proyectos, planes de aula o estrategias ha participado en su institución? Se indaga por aquellos escenarios donde los estudiantes se hacen partícipes encontrando las siguientes categorías:

**Tabla 2. Pregunta 20. ¿En qué actividades, proyectos, planes de aula o estrategias ha participado en su institución?**

CATEGORIA	RESPUESTAS ABIERTAS
1. ACTIVIDADES CULTURALES	- Semana cultural - Campeonatos danzas - Campeonatos bandas musicales - Actividades lúdicas - Actividades culturales - Bailes Teatro - Música - Semana Nukuma - Emisora - El folclorito
2. ACTIVIDADES DEPORTIVAS	- Campeonatos futbol - Actividades de recreación - Deportivas - Voleibol - Recreación - Baloncesto

	- Intercolegiados
3. ACTIVIDADES ACADÉMICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ferias</li> <li>- Exposiciones</li> <li>-Foros</li> <li>- Talleres</li> <li>- Pre-Icfes</li> <li>- Izadas de bandera</li> <li>- Guías de drogadicción</li> <li>- Extra de apoyo / refuerzos</li> <li>- Proyecto ambiental escolar</li> <li>- Salidas pedagógicas</li> <li>- Sena</li> <li>- Maratón de lectura</li> <li>- Prevención y riesgos</li> <li>- Lecturas</li> <li>- Rendimiento académico</li> <li>- Manual de convivencia</li> <li>- Debates</li> <li>- Empresariales</li> <li>- Proyectos científicos/ ciencias</li> <li>- Pruebas de matemáticas</li> <li>- Actividades de aula</li> <li>- Día del idioma / ingles</li> <li>- Jornada 40x40</li> <li>- Educación sexual</li> <li>- Fábrica de papel</li> <li>- Proyectos transversales</li> <li>- Proyectos de investigación</li> <li>- Emprendimiento</li> <li>- Media fortalecida</li> <li>- Jornada de talentos</li> <li>- Servicio social</li> </ul>
4. ACTIVIDADES DEMOCRÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gobierno escolar</li> <li>- Comités / convivencias</li> <li>- Mediador de conflictos/ Hermes</li> <li>- Derechos humanos</li> <li>- Gestores de paz</li> <li>-</li> </ul>

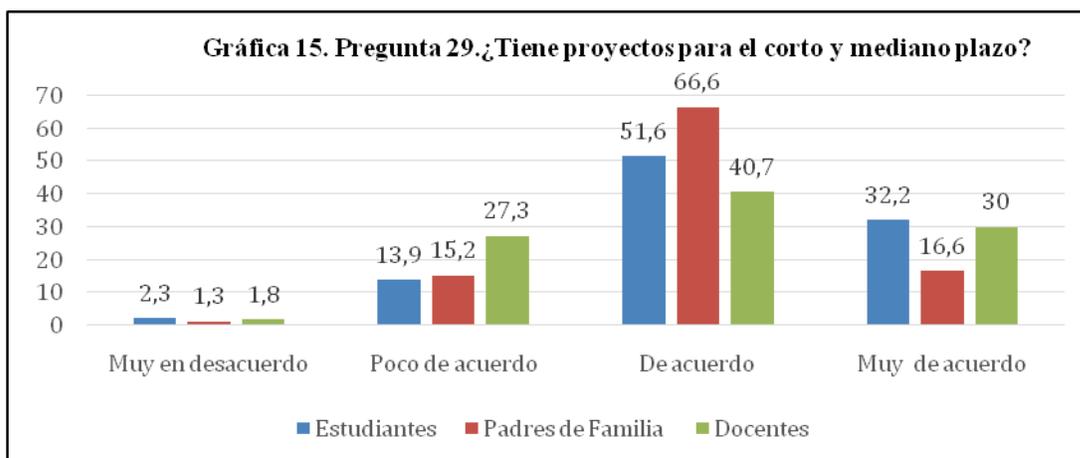
Como es notorio, los estudiantes sienten que pueden participar a través de aquellas actividades de tipo académico principalmente, dado que éstas permean día a día la escuela, y son éstos productos intelectuales los que permiten que el estudiante participe activamente desde su aporte personal; en segundo lugar se ubican las actividades de tipo cultural tales como teatro, música, semanas culturales institucionalizadas; en tercer lugar se encuentran las actividades de tipo deportivo y finalmente aquellas que por su naturaleza buscan la participación de las comunidades, como lo son las actividades democráticas.

### c. Autonomía, situacionalidad y participación

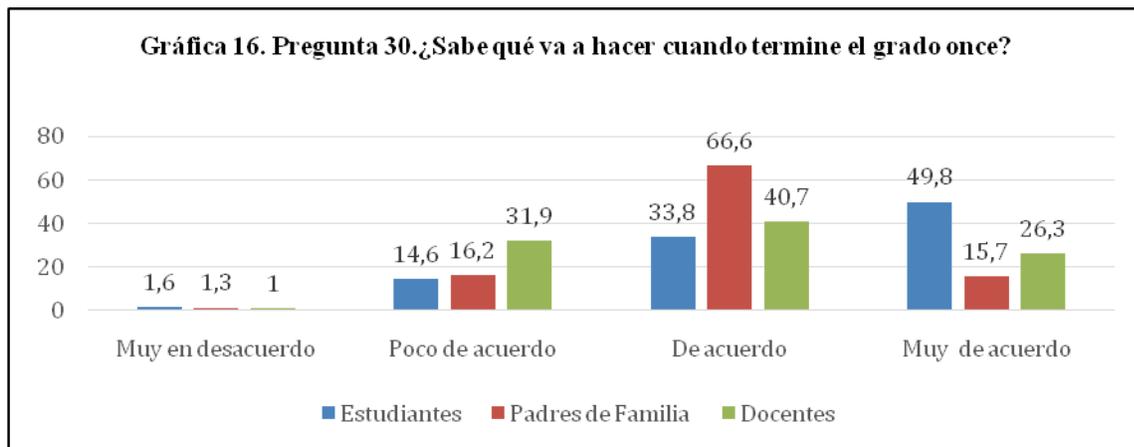
#### *Autonomía*

Las instituciones educativas enfrentan el reto de transformar sus proyectos educativos institucionales PEI a partir del contexto regional y local, promoviendo, desde las mismas prácticas pedagógicas pertinentes. Se trata entonces de construir una autonomía institucional que desborde la visión tradicional, asida de forma habitual, y casi de manera inextricable al ámbito de la normatividad, para situarla en un escenario de la vida cotidiana. Tal aspecto será condicional indispensable para crear ambientes propicios para la consolidación de la autonomía en los estudiantes, (esto) bajo el entendido de que no es posible propender por una cultura de la autonomía en los estudiantes si las instituciones se consideran organizaciones heterónomas.

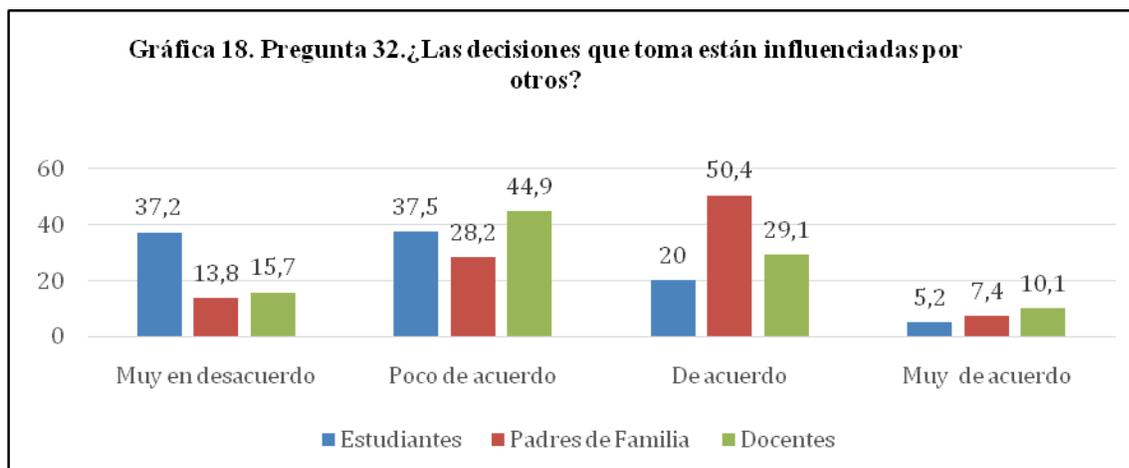
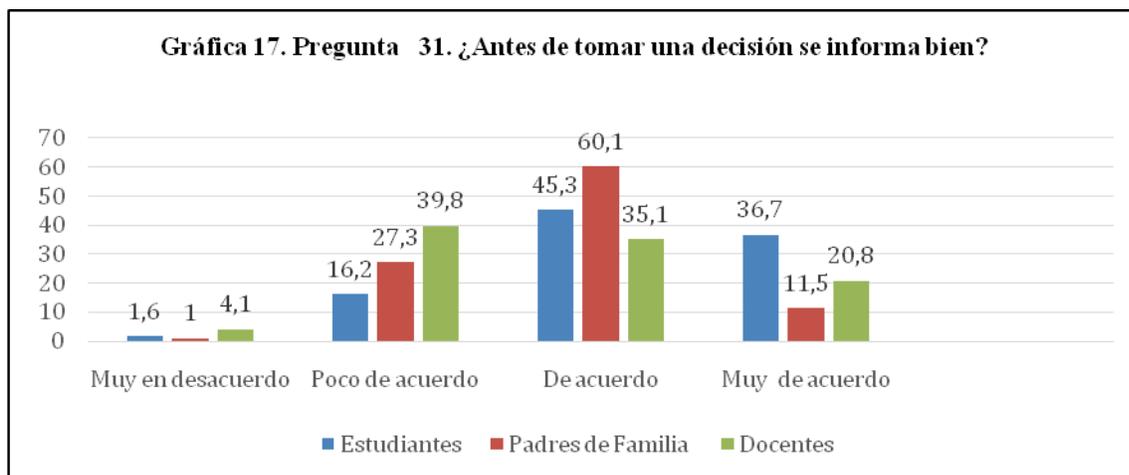
Luego de consultar a los actores se presentan los siguientes hallazgos a través de las preguntas formuladas en los ítems 29, 30,31, 32, 33, y 34 de los cuestionarios aplicados a estudiantes, padres de familia y docentes.



Frente al proyecto de vida los tres actores consultados coinciden en afirmar que los estudiantes tiene establecido un proyecto, sin embargo los más convencidos de ello son los padres de familia y los estudiantes con un porcentaje de 83.2% y 83.8%, respectivamente, en menor medida lo están los docentes de las instituciones educativas, los cuales manifiestan estar de acuerdo en un 40,7% y muy de acuerdo en un 30%. Vale la pena preguntarse por el 16% de los estudiantes que afirman no tenerlo, en cuanto a la proyección que tienen de lo que harán con su vida, teniendo en cuenta que son estudiantes que están próximos a culminar la educación media.

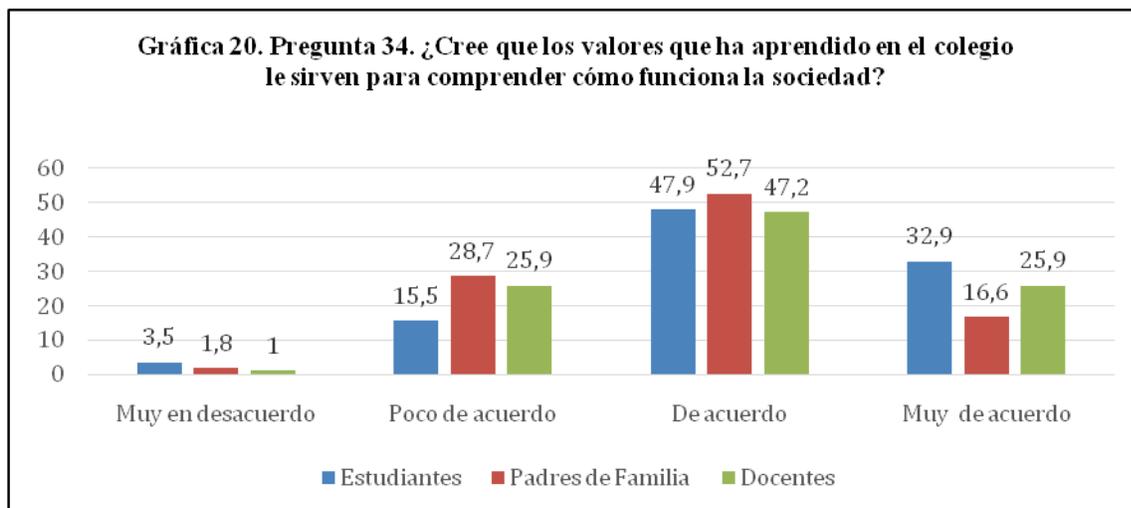
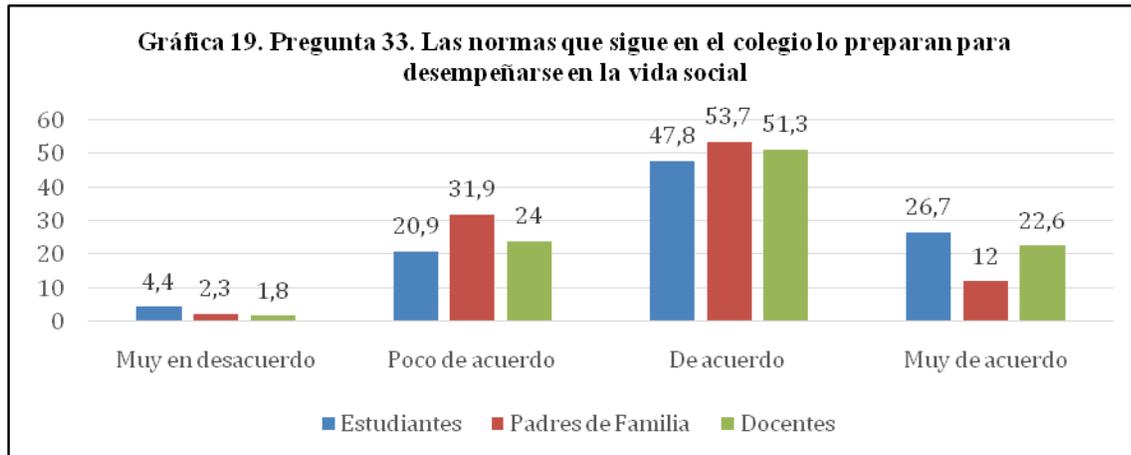


De acuerdo con la gráfica 16, un 82,3% de los padres de familia manifiestan que sus hijos saben que van a hacer luego de culminar el grado 11, cifra que coincide con lo señalado por los estudiantes puesto que más del 80% están de acuerdo o muy de acuerdo. Menos confianza hay entre los docentes dado que el 40,7% esta de acuerdo y el 26,3% muy de acuerdo.



Uno de los descriptores relacionados con la autonomía es la posibilidad de que las decisiones que toman los estudiantes esté influenciada por otras personas. Este descriptor permite identificar qué tanto los estudiantes toman decisiones de manera personal o de lo contrario, cómo algunas personas influyen en ello. De ahí que la gráfica 18 presente los resultados que se obtuvieron al triangular lo que piensan cada uno de los actores consultados. De esta manera podemos observar que el 74,7% de los estudiantes señalan que no hay una influencia externa que afecte la toma de decisiones. Esto teniendo en cuenta que el 37,2% señala estar en desacuerdo con la pregunta y 37,5% poco de acuerdo. Por su parte, el 29,1% de los docentes manifiestan estar de acuerdo y 10,1% muy de acuerdo en que las decisiones que toman los estudiantes están influenciados por otras personas. Respecto de lo que opinan las familias, se puede observar que el 50,4% esta de acuerdo y el 7,4% muy de acuerdo. Es probable entonces que dicha indagación

requiera un análisis más profundo que permita identificar la relación que existe entre la toma de decisiones (como elemento característico de la autonomía) y la posibilidad de que dicha acción se vea afectada por la influencia de otros actores.



Las instituciones educativas desde el punto de vista de la mayoría de los actores contribuyen en buena parte a la preparación de los estudiantes para comprender cómo funciona la sociedad y poder desempeñarse en ella.

Teniendo en cuenta la información recogida a través de los **grupos focales**, al indagar por los problemas que aquejan la educación en la región, es posible identificar en ésta categoría la **falta de autonomía de las instituciones educativas y de los estudiantes**. En el caso de las primeras es evidente que ellas se han limitado a seguir los lineamientos y directrices establecidas por las autoridades educativas, olvidando su capacidad para desarrollar, adaptar o proponer enfoques pedagógicos en el marco de sus currículos, esto con el fin de lograr procesos educativos pertinentes y situados, es decir, que tengan en cuenta las particularidades regionales y locales de las comunidades que atienden, pues muchas veces se ignoran múltiples e interesantes elementos como las condiciones culturales y las características propias de las poblaciones y los territorios.

Podría señalarse entonces, que si bien las encuestas anteriormente expuestas no arrojan situaciones preocupantes en cuanto la autonomía, los asistentes a los grupos focales coinciden en advertir que un problema compartido en la región tiene que ver con el escaso desarrollo de la autonomía en los estudiantes. “La escuela tiene como fin contribuir en la formación de personas autónomas, capaces de asumir responsabilidades y tomar decisiones pensadas e informadas, lo cual no ocurre, materializado en situaciones concretas como el alto y creciente consumo de sustancias psicoactivas, confusión frente al concepto y realización del libre desarrollo de la personalidad y embarazos adolescentes” ( Grupo focal Chía). Es decir, una lectura más amplia frente a las problemáticas que aquejan especialmente a los jóvenes se puede cuestionar el desarrollo de la autonomía.

La tensión entre la lectura sobre la autonomía desde el ámbito escolar y las problemáticas que enfrentan los jóvenes de la Región Central, pone de manifiesto la necesidad de ampliar los referentes para profundizar en la comprensión de esta categoría. Quizás el trabajo realizado por

algunos autores colombianos desde el campo de la pedagogía, como es caso de Leal Zambrano nos aporta un marco conceptual para comprender dicha tensión. Para este autor:

*“La autonomía es el modo como el juicio opera en la resolución de las problemáticas de la vida. Se aprende a operar la razón para poder ser autónomo (...)*

*Ser autónomo puede desembocar o desemboca en la plena aceptación del juego de obediencias sociales. ¿En verdad, somos autónomos? ¿La razón y sus juicios nos hacen libres? ¿Qué discurso instauro y construye este engranaje? Sin lugar a dudas, lo moderno. Esta es otra trampa del poder disciplinador, otra estratagema contra el espíritu virtuoso, otro límite contra el sufrimiento.”* (Leal, 2013, pág. 42)

En consecuencia, podría señalarse que los siguientes son los principales desafíos frente a la autonomía que se identifican en este acápite. En primer lugar, los colegios enfrentan el reto de transformar sus proyectos educativos institucionales PEI a partir del contexto regional y local, promoviendo desde los mismos, prácticas pedagógicas pertinentes. Se trata entonces de construir una autonomía institucional, de la que se habla en la Ley General de Educación, que desborde la visión tradicional, asida de forma habitual, y casi de manera inextricable, al ámbito de la normatividad asumida de manera restrictiva, para situarla como atributo de personas e instituciones en escenarios de la vida cotidiana. Tal aspecto resulta ser una condicional indispensable para crear ambientes propicios para la consolidación de la autonomía en los estudiantes, bajo el entendido de que no es posible propender por una cultura de la autonomía en los estudiantes si las instituciones se consideran organizaciones heterónomas.

El segundo desafío tiene que ver con la formación de jóvenes críticos, responsables, capaces de tomar decisiones coherentes con su proyecto de vida. Más allá de las valoraciones que puedan arrojar un conjunto de percepciones, la autonomía precisamente tensiona el predominio de ambientes fuertemente normatizados y disciplinados. La autonomía entonces exigiría cierto nivel de trasgresión, para liberarse en cierta medida, -como observamos en la cita anterior- del juego de las obediencias sociales.

El tercer desafío es mucho más complejo. Invita a de-construir y desnaturalizar el conjunto de lógicas instaladas en el ámbito escolar respecto del aparente desarrollo de las denominadas “competencias ciudadanas”. Ningún tipo de formación ciudadana será posible si ésta se valora exclusivamente con pruebas de lápiz y papel. Un acercamiento a la comprensión sobre las competencias que requieren los sujetos para habitar el mundo en el presente siglo, implicará, necesariamente establecer conexiones entre las problemáticas locales (barrio, comuna, localidad) y los grandes desafíos del mundo global a partir de los saberes adquiridos en la escuela y en la vida cotidiana, que de estar en sintonía proveen las herramientas necesarias para conocer y participar activamente en su contexto local, sin desconocer lo que ocurre en el mundo al comprendiendo su incidencia en el mismo.

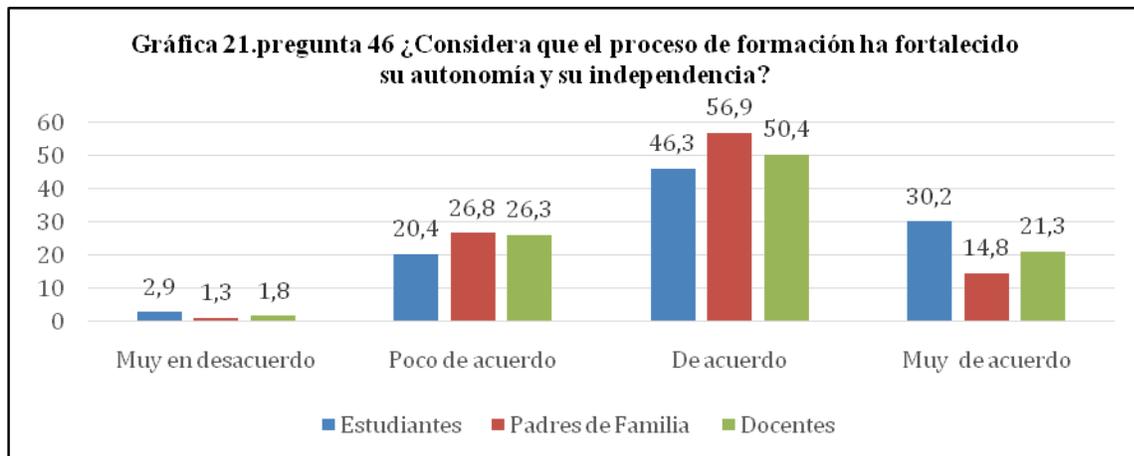
### ***Situacionalidad***

**Ha quedado en evidencia el desafío de avanzar en la construcción de propuestas de formación que propendan por el fortalecimiento de la identidad regional**, en las que los estudiantes conozcan el contexto territorial con el ánimo de generar propuestas de desarrollo ante aquellos problemas locales. Asimismo, es pertinente enfocar los aprendizajes y las habilidades

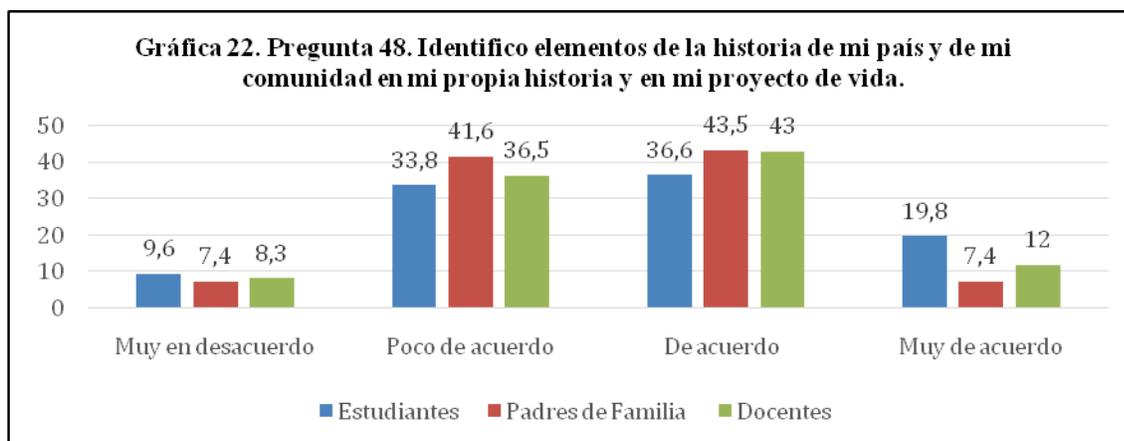
que se trabajan en la escuela hacia la vida cotidiana, los cuales además deben estar en sintonía con los intereses y expectativas de los estudiantes.

La Situacionalidad se relaciona con la capacidad del estudiante para comprender e interactuar con el entorno (próximo y lejano), siendo capaz de reflexionar sobre las dimensiones socio culturales que componen los ambientes en los que interactúa y, por tanto, interrogarse sobre el devenir del proyecto social y político en el que se encuentran. (IDEP: 2014-1)

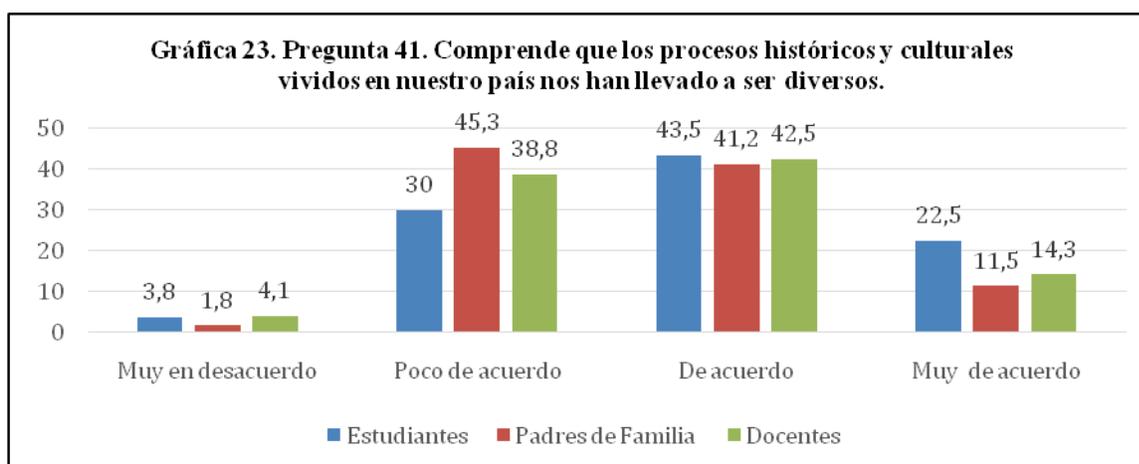
En este sentido, y teniendo en cuenta las precisiones conceptuales realizadas en capítulos anteriores, el estudio indaga por los siguientes aspectos:



La gráfica anterior nos permite ver la percepción de los actores en cuanto a la manera como la formación recibida en la escuela se relaciona con la autonomía e independencia, como aspectos ligados a la consolidación de la identidad-rasgo fundamental para conocer la “categoría de situacionalidad”. Al respecto, un alto porcentaje de estudiantes (76,5%, 71,7% docentes y 71,7% padres de familia) manifiestan estar de acuerdo y muy de acuerdo, en considerar que el proceso educativo ha fortalecido la autonomía e independencia de los estudiantes.

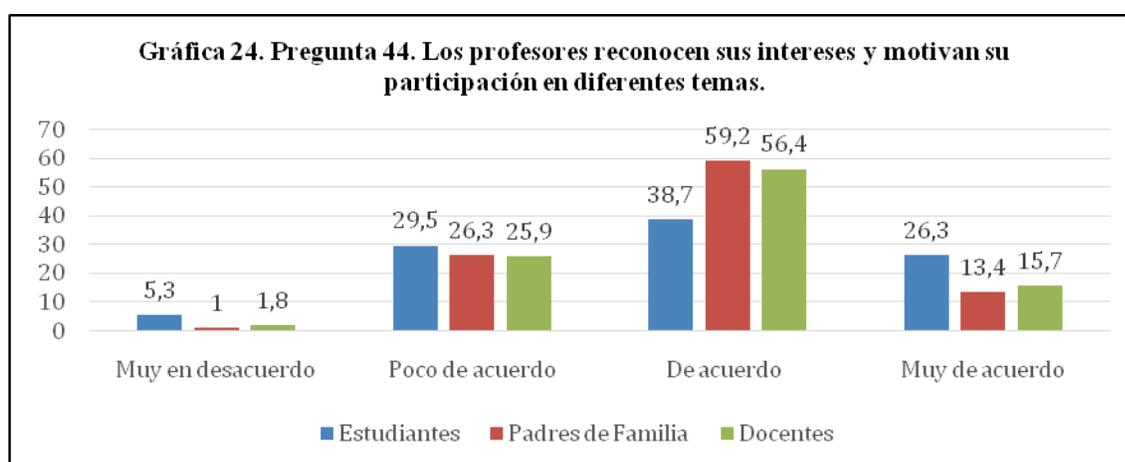


En el marco de esta categoría, se formuló a los actores (familias, estudiantes y docentes) la siguiente pregunta ¿el estudiante identifica elementos de la historia del país y de su comunidad en su propia historia y proyecto de vida? Al respecto, se presentan diferencias. Los estudiantes evidencian una opinión dividida puesto que el 56,4% de ellos afirma hacerlo, mientras que el porcentaje restante, que es casi la otra mitad, está poco de acuerdo o en desacuerdo con ello, (percepción compartida por los padres de familia) lo que permite inferir que éste tipo de indicador, por sí solo, no permite establecer conclusiones con relación al proyecto de vida.

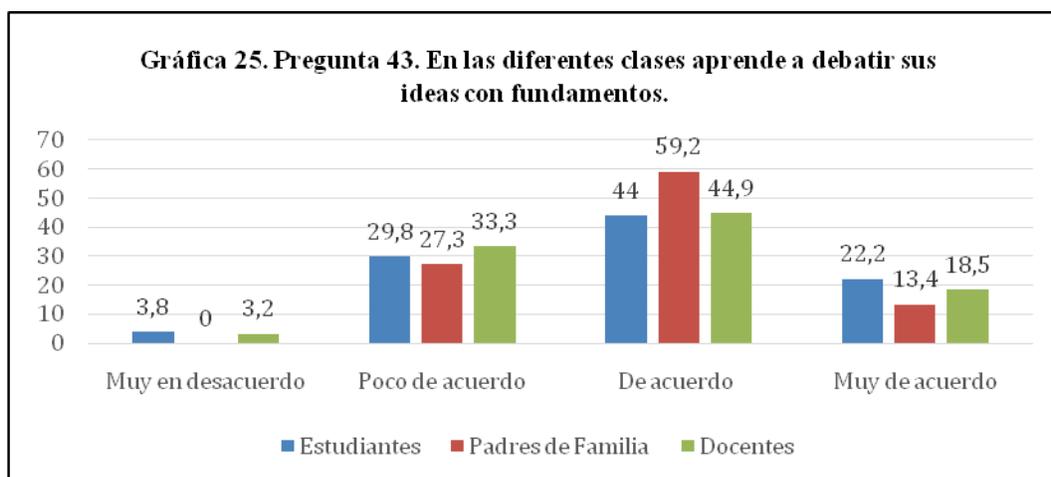


En el tema de la comprensión de la incidencia de la historia y la cultura en la construcción de comunidades diversas, se observa una dificultad para establecer inferencias concluyentes. Para

ir más allá de señalar que “la mitad de los actores manifiestan comprender dicho proceso, pero la otra mitad de ellos no lo hace”, es necesario procurar una lectura entre líneas. Especialmente porque no se trata de un ejercicio de indagación de sus conocimientos. No se le pide al encuestado que dé cuenta de un conocimiento, sino que ponga en juego su percepción. Adicional a esto, la pregunta intenta indagar por “lo situado” del sujeto estudiante. Es decir, cada una de las preguntas estuvieron enfocadas en las percepciones que se tienen sobre el grupo de estudiantes de la muestra.



A través de ésta pregunta se pretende valorar cual es la percepción de los estudiantes en cuanto a una enseñanza contextualizada y significativa para ellos, donde son tenidos en cuenta sus intereses y motivaciones como promotores de la participación y el aprendizaje con sentido, aunque la mayoría de los docentes afirman tenerlos en cuenta, seguidos de los padres de familia, los estudiantes perciben que no es así, estando poco de acuerdo el 29,5% y muy en desacuerdo el 5,3%.



Esta pregunta guarda una estrecha relación con el ítem anterior, ya que si el estudiante no se siente parte del proceso de aprendizaje difícilmente podrá debatir sus ideas en clase y no se verá motivado a fundamentar las mismas de manera autónoma, así lo demuestra la valoración negativa hecha por el 33% de los estudiantes encuestados y el 36% de los docentes.

De otra parte, al retomar la discusión realizada en los grupos focales con las autoridades educativas de las secretarías de educación, se encuentra que la percepción positiva de los encuestados difiere frente a la de las autoridades educativas, ya que la mayoría de los actores del proceso educativo (estudiantes, padres de familia y docentes) consideran que durante la escolaridad se construye el proyecto de vida y que éste de alguna manera está relacionado con la cultura e idiosincrasia de la comunidad de la cual hacen parte, que es diversa por naturaleza. Sin embargo, para las autoridades educativas dicha impresión se enmarca en los contextos académicos vividos al interior de la escuela, que en muchas ocasiones es limitada y de cierta manera artificial, los cuales además no cuentan con la participación directa de los estudiantes en las dinámicas organizativas de las instituciones. Concretamente las diferencias encontradas consiste en que durante los diálogos realizados en los grupos focales, los asistentes (autoridades educativas, docentes y directivos docentes) señalan la necesidad de contar con un mayor nivel de participación con características activas y propositivas.

Tal aspecto hace suponer, para padres de familia y estudiantes que es una situación correcta y por ende está bien lo que se hace día a día en la institución educativa. En consecuencia, es posible identificar que el problema común en la región es ubicar la escuela actual fuera de contexto, es decir, la educación que hoy se ofrece en la mayoría de las instituciones educativas de los municipios que conforman la región central no tiene en cuenta las particularidades de las regiones y sus habitantes, lo que contribuye a la no aceptación por parte de los estudiantes de las condiciones en las cuales viven, de sí mismos, de su familia y sus raíces, puesto que muchos de los jóvenes no presentan interés por indagar acerca de su origen, debilitando el sentimiento de pertenencia por su municipio y departamento. Dicha dificultad de reconocimiento de sí, en el contexto histórico y particular de cada sujeto provoca, de cierta manera, la negación a la diferencia y el desconocimiento de múltiples situaciones y condiciones de diversidad.

Las falencias en los procesos de identificación y de identidad en los jóvenes de la región, de acuerdo con los aportes sistematizados durante los grupos focales, se refleja en los crecientes problemas de convivencia al interior y exterior de los planteles educativos; al seguimiento de estereotipos lejanos que provocan proyecciones irreales de lo que quieren ser; al desconocimiento de las problemáticas sociales que se viven al interior de las comunidades próximas, ya que no hacen parte activa de las organizaciones democráticas del barrio, la vereda, el municipio, la localidad, entre otras; y en el rechazo a muchas de las propuestas que las autoridades educativas plantean, puesto que no se ven reflejados en ellas. Un ejemplo de ello es un profesor que nos comenta su postura crítica frente a la diversidad en el Meta.

*“Seguimos enseñando a los estudiantes la biodiversidad a través de materiales impresos, cuando el entorno nos muestra una riqueza envidiable que no entendemos ni protegemos.”*

*Docente. Grupo Focal Meta.*

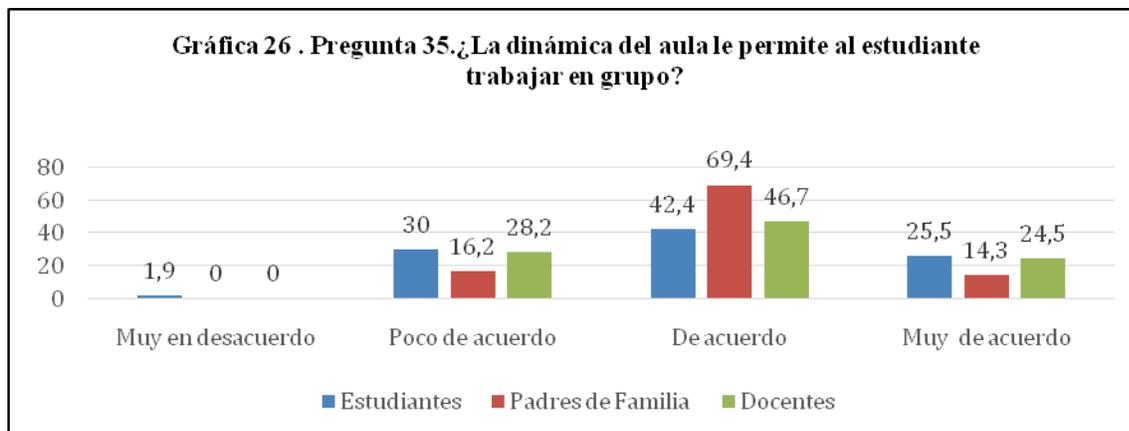
Así las cosas, son dos los desafíos en cuanto a la situacionalidad educativa de la región:

a). la necesidad de avanzar en la construcción de propuestas curriculares que propendan por el fortalecimiento de la identidad regional donde los estudiantes conozcan el contexto territorial con el ánimo de generar propuestas de desarrollo ante aquellos problemas situacionales concretos, los cuales requieren de su participación para ser solucionados, bajo el precepto de que si el estudiante conoce su realidad, puede tener conciencia de su responsabilidad en la misma, posibilitándolo para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y expectativas de progreso de su comunidad; b). es pertinente enfocar los aprendizajes y las habilidades que se trabajan en la escuela hacia la vida cotidiana y desde el entorno. Por ejemplo, nadie puede entender mejor las problemáticas del fenómeno de la sequía por la que atraviesa el país, que los habitantes del departamento del Meta y del Tolima.

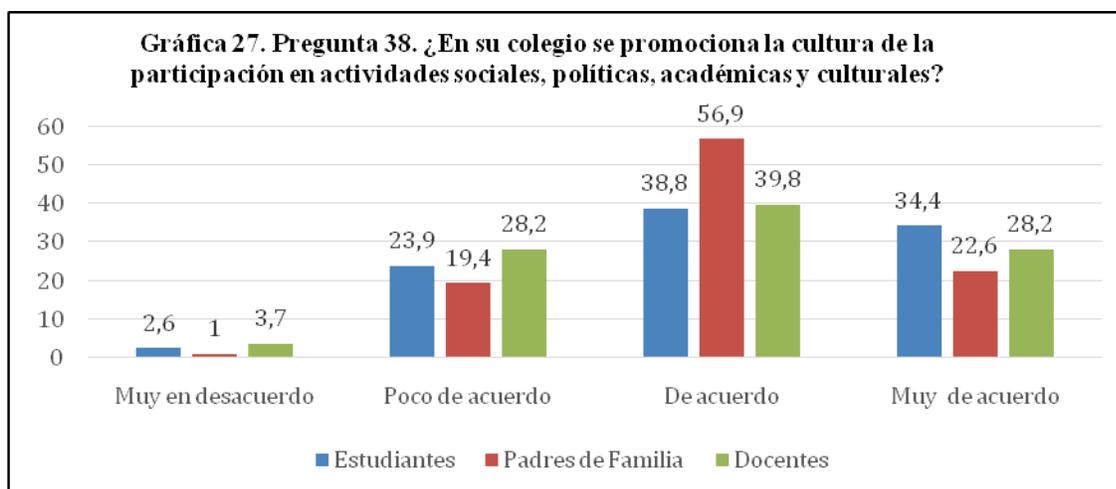
### ***Participación***

La Participación, desde el enfoque de la valoración del derecho a la educación, se corresponde con el ámbito de actuación socio cultural y con el sujeto social. Se refiere a la capacidad real de incidencia de los estudiantes, la cual está ligada a la participación en “asuntos” concretos que afectan la vida de las comunidades. Se trata de ver si efectivamente los estudiantes tienen la capacidad de tramitar “asuntos” reales que afectan su disfrute del derecho si participan desde sus saberes y expectativas en la construcción de conocimiento, en las prácticas pedagógicas, de convivencia y organización escolar (IDEP: 2014-1)

A continuación los resultados encontrados a través de la aplicación de los cuestionarios a los actores.

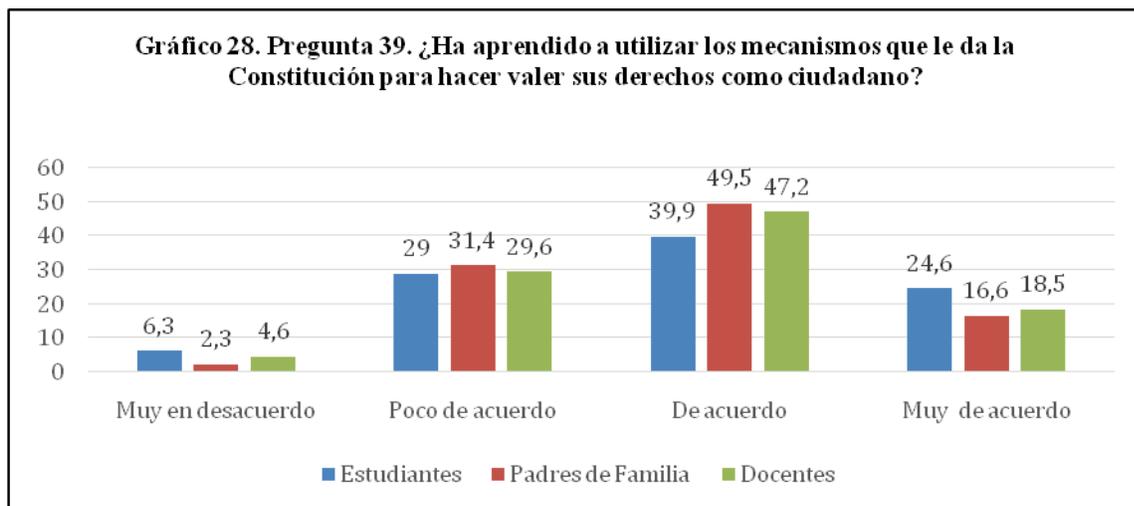


Más del 50 % de los actores encuestados afirman que en las instituciones educativas las dinámicas desarrolladas en el aula privilegian el trabajo en grupo. Llama la atención, sin embargo que el 83,7% de los padres de familia están de acuerdo y muy de acuerdo con dicha afirmación, por encima de los estudiantes (67,9%) y docentes (71,2%). Dicha estrategia permite a los estudiantes el trabajo cooperativo, siendo participes en las construcciones que de allí resulten. De todas maneras resulta necesario examinar que para 3 de cada 10 docentes y estudiantes, la dinámica del aula no permite trabajar en grupo.

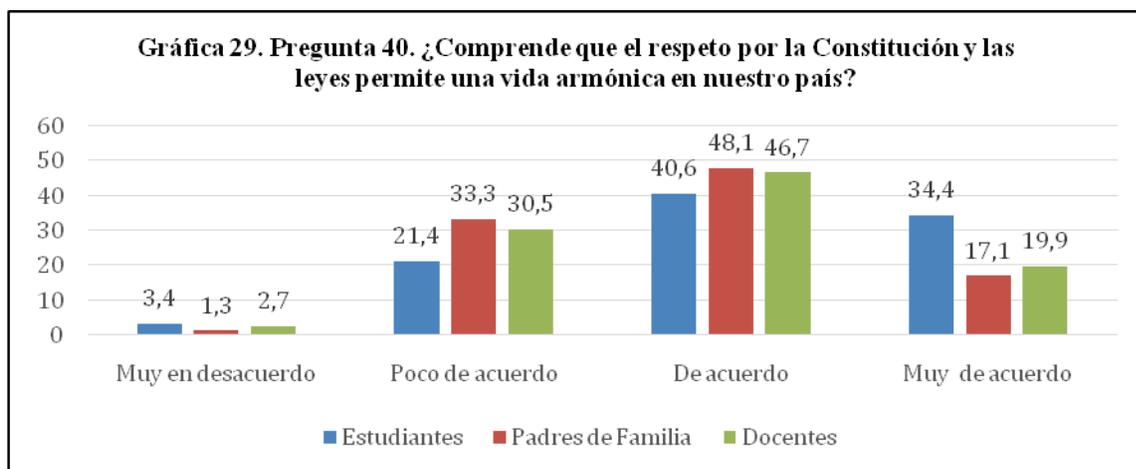


Frente a la pregunta acerca de la promoción que hace la institución educativa de la cultura de la participación de los estudiantes en las actividades sociales, políticas, académicas y

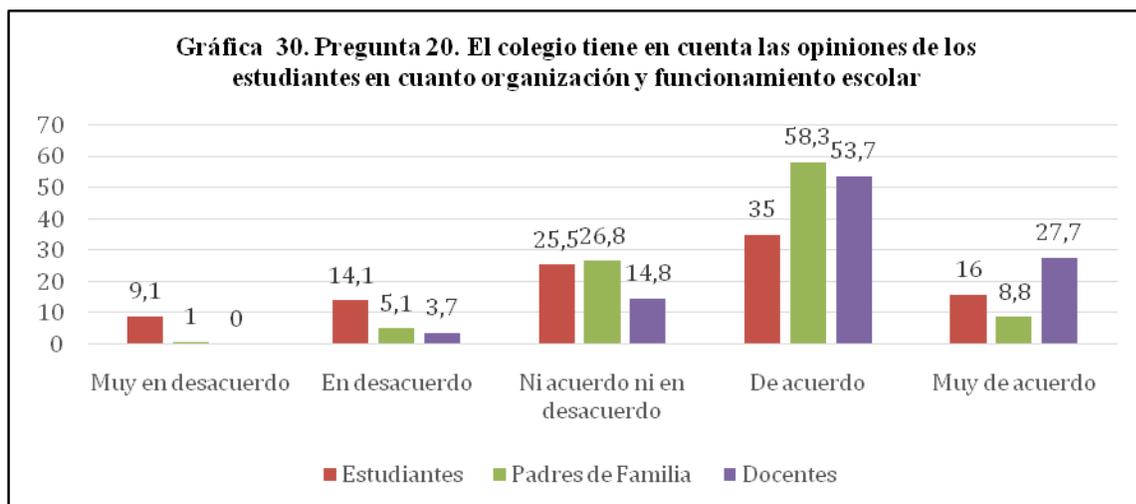
culturales, los tres actores manifiestan estar de acuerdo y muy de acuerdo en que ello ocurre, con la siguiente distribución porcentual: estudiantes 73,2%, padres de familia 79,5 y docentes 68%, lo que pone de manifiesto que dichas actividades se realizan en las escuelas. Igual que en el caso anterior, vale observar que para el 26% de estudiantes y el 32% de los docentes, en los colegios no se promociona la participación (esto sumando resultados de poco de acuerdo y muy en desacuerdo).



En cuanto a la actuación en el marco de la Constitución, la mayoría de los actores considera que los estudiantes han aprendido a utilizar los mecanismos que da la constitución para hacer valer sus derechos como ciudadanos, sin embargo, preocupa que el 34% restante de jóvenes que se encuentran próximos a abandonar la escuela sientan que no tienen las herramientas necesarias para hacer valer sus derechos en la sociedad, convirtiéndose inevitablemente en sujetos más vulnerables. Esta sensación es en buena medida compartida por sus padres y docentes.

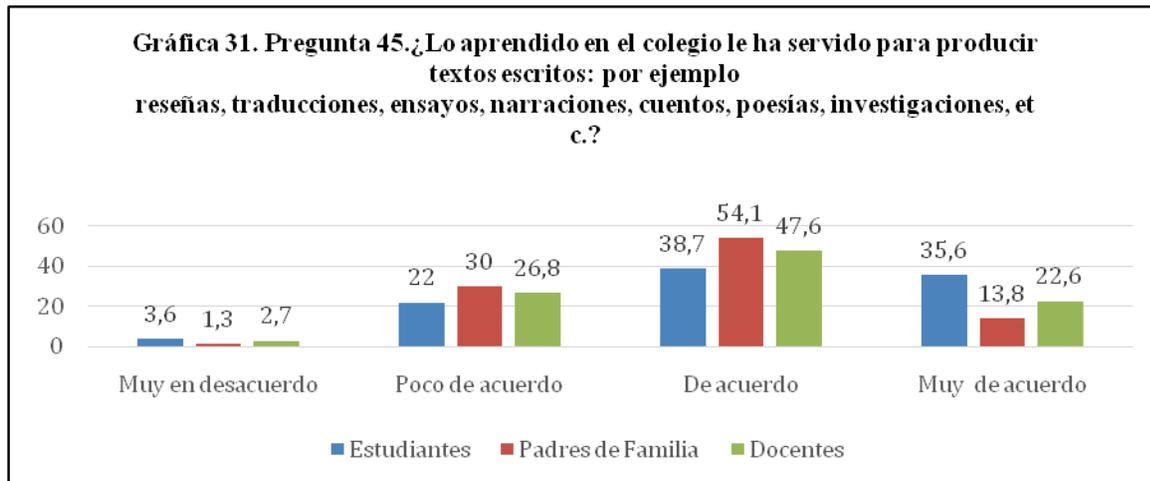


El 75% de los estudiantes comprende que el respeto por la Constitución y las leyes permite una vida armónica en nuestro país, y aunque los padres de familia y docentes también expresan en su mayoría estar de acuerdo, el 30% de éstos últimos no lo está, lo que genera un cuestionamiento acerca de lo que ocurre en la escuela con respecto al tema, dada la relevancia que tiene la Carta Magna como marco para los procesos de participación y de vida en sociedad.

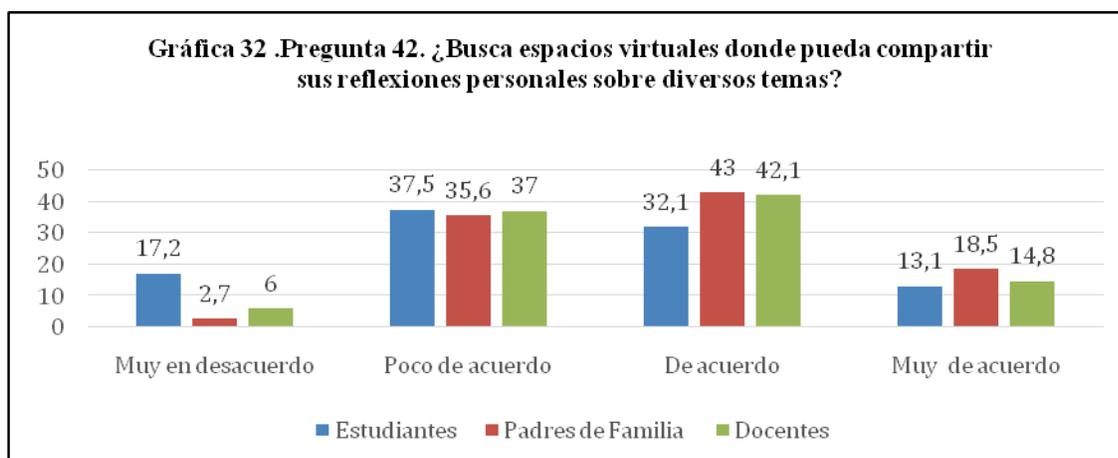


De acuerdo con la valoración que hacen los actores acerca de la participación que tienen los estudiantes con respecto a la organización y funcionamiento de sus instituciones educativas se evidencia una percepción baja por parte de los estudiantes en dichos procesos ya que el 35% está

de acuerdo con que esto sucede y el 16 % muy de acuerdo (suman 51%), lo que indica que pese a que la mayoría de los docentes y padres consideran que los estudiantes están participando de manera activa, ellos no sienten lo mismo.



Aproximadamente el 70% de los actores consideran que lo aprendido en el colegio le ha servido a los estudiantes para producir textos escritos: por ejemplo reseñas, traducciones, ensayos, narraciones, cuentos, poesías, investigaciones, entre otros, lo que puede interpretarse como productos intelectuales generados por los jóvenes donde se ponen en juego, de alguna manera, los conocimientos y habilidades adquiridas durante la vida escolar. A pesar de esto, no nos permite valorar si éstas dan cuenta de sus pensamientos y reflexiones a razón de sus intereses y preocupaciones y no del cumplimiento de una tarea escolar. No obstante, la producción intelectual es también una manera de participación. También vale destacar que para una cuarta parte de los estudiantes eso no ocurre, lo que es constatado por docentes y padres.



Aunque la mayoría de los docentes y padres de familia consideran que los jóvenes buscan espacios virtuales donde puedan compartir sus reflexiones personales sobre diversos temas, el 54.7% de los estudiantes manifiestan estar poco de acuerdo o muy en desacuerdo de llegar a hacerlo, lo que denota que el constante uso de las redes sociales por parte de los jóvenes no es señal de expresión de sus pensamientos y reflexiones, como muchas veces se cree.

Retomando la información acopiada durante los grupos focales respecto de los procesos de participación, es clara una escasa formación política en la comunidad educativa, existe una brecha al referirnos al concepto de participación y vivir en un contexto de participación, visible en los siguientes testimonios:

*“en lo que concierne al interior de las instituciones educativas, se crean órganos e instancias de participación para docentes, padres de familia y estudiantes como el gobierno escolar, el consejo académico, el consejo de padres, entre otros, que terminan siendo requisitos por cumplir, perdiendo así su valor como oportunidad de democratización de la educación”. Grupo focal Ibagué. Octubre 09 de 2015.*

De otra parte, existe cierta resistencia de las instituciones para generar espacios donde la comunidad pueda hacerse partícipe, lo que en consecuencia impide la vinculación directa y constante de las familias en los procesos de formación integral de los estudiantes. Sumado a ello, la política pública de educación no trasciende el papel, es decir, algunas prácticas puntuales desdibujan el sentido de la misma, convirtiéndola en objeto de intereses muy lejanos a la formación de ciudadanos autónomos, situados y participativos.

### *La participación en las políticas educativas*

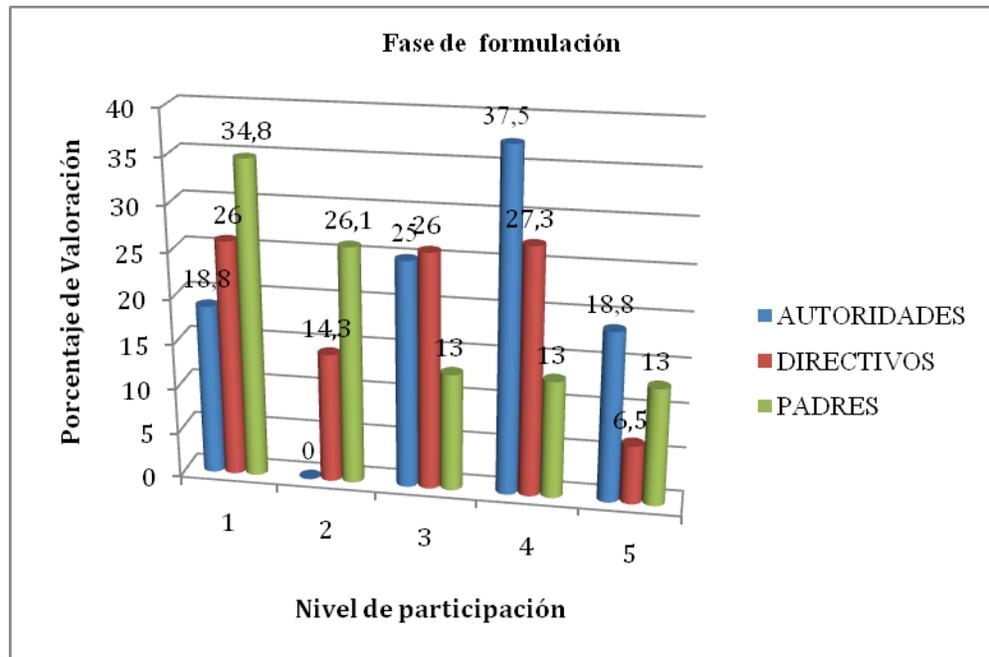
En coherencia con el tercer objetivo del estudio, el proceso permitió recoger información sobre la forma como se determinan las políticas educativas en la Región Central. Tal y como ya se advirtió en el capítulo 3 sobre las bases metodológicas, este proceso se realizó a través de una consulta en línea realizada con directivos docentes, padres de familia y autoridades educativas.<sup>13</sup>

Mediante la pregunta **¿Cuál es la valoración que hace sobre su participación en la formulación, implementación y evaluación de la política educativa?**<sup>14</sup>, se logró determinar el nivel de participación de dichos actores en los procesos de formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas en una escala de 1 a 5, donde 1 es la valoración más baja y 5 la más alta:

---

<sup>13</sup> Por autoridades educativas se consideró a los Secretarios de Educación, coordinadores de calidad y jefes (o miembros) de las unidades de planeación.

- Sobre los procesos de formulación de las



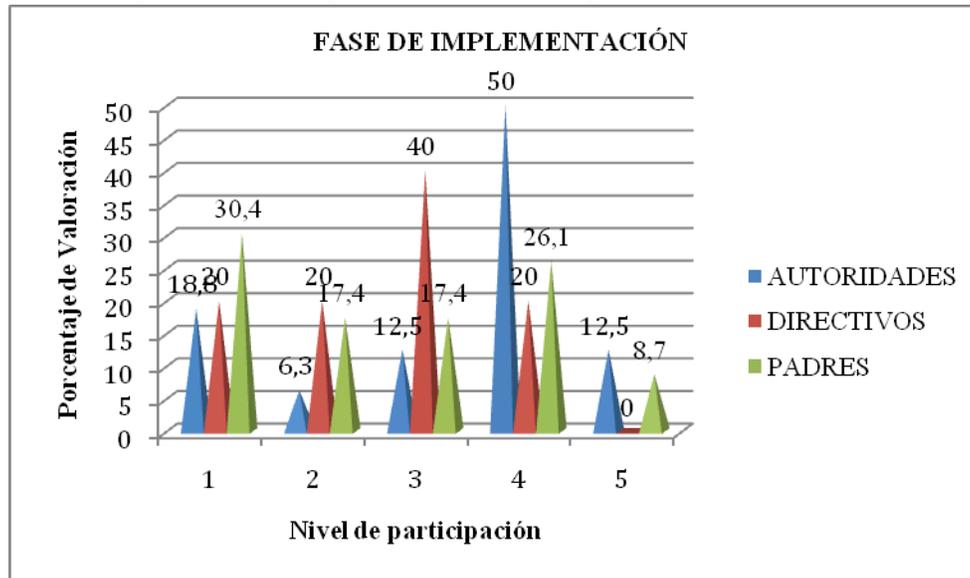
políticas.

**Nivel de participación de los actores en la fase de formulación de la política educativa. Consulta realizada en línea durante el estudio de la Región Central desafíos para un plan educativo regional. 2015**

**En lo que concierne al ciclo de una política pública, se encuentra que en la primera fase de formulación de la misma los padres de familia valoran su participación en los niveles 1 (34,8%) y 2 (26,1%), principalmente, en una escala de 1 a 5 (donde 1 es el valor mínimo), lo que pone en evidencia que estos actores no son consultados en el momento de pensar la política educativa de la región, situación que puede dar pistas sobre lo que ocurre a nivel nacional, frente a éste aspecto. De manera similar ocurre con los directivos docentes quienes valoran su participación en los niveles 1 con un (26%), en el nivel 2 con un (14,3%) y en nivel 3 con un (26%), sin embargo dicha valoración indica un bajo nivel de participación en la formulación de las políticas; por el contrario, más del 70% de las autoridades educativas afirman hacer parte de éste proceso, con una valoración en el nivel 3 del (25%), en el nivel 4 (37,5%) y en el nivel 5 de (18,8%). Situación que podría explicarse en tanto dichos agentes tienen responsabilidades directas en la definición y puesta en marcha de las políticas. Esto teniendo en cuenta que fungen**

como líderes de calidad, jefes de planeación o profesionales especializados de estas áreas. (Técnicamente las autoridades no hacen parte de la comunidad educativa).

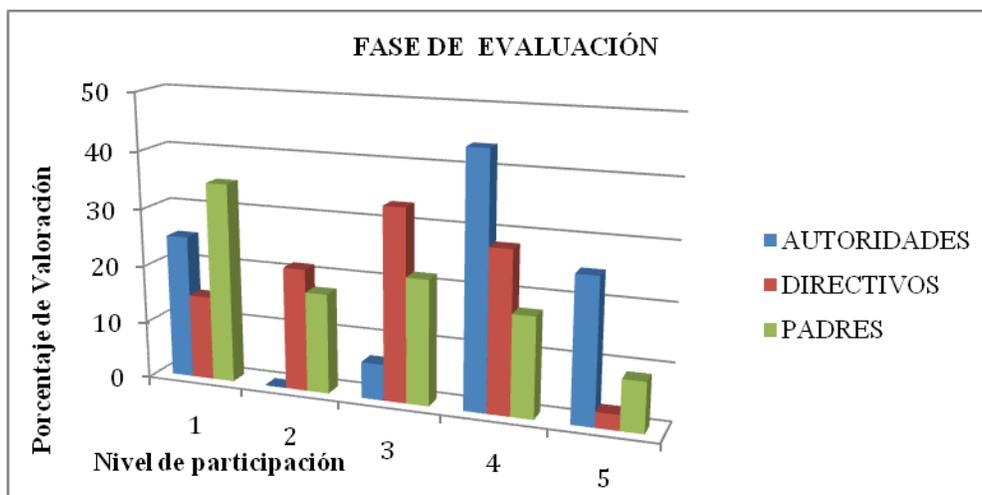
- Sobre los procesos de implementación de las políticas.



Nivel de participación de los actores en la fase de implementación de la política educativa. Consulta realizada en línea durante el estudio de la Región Central desafíos para un plan educativo regional. 2015

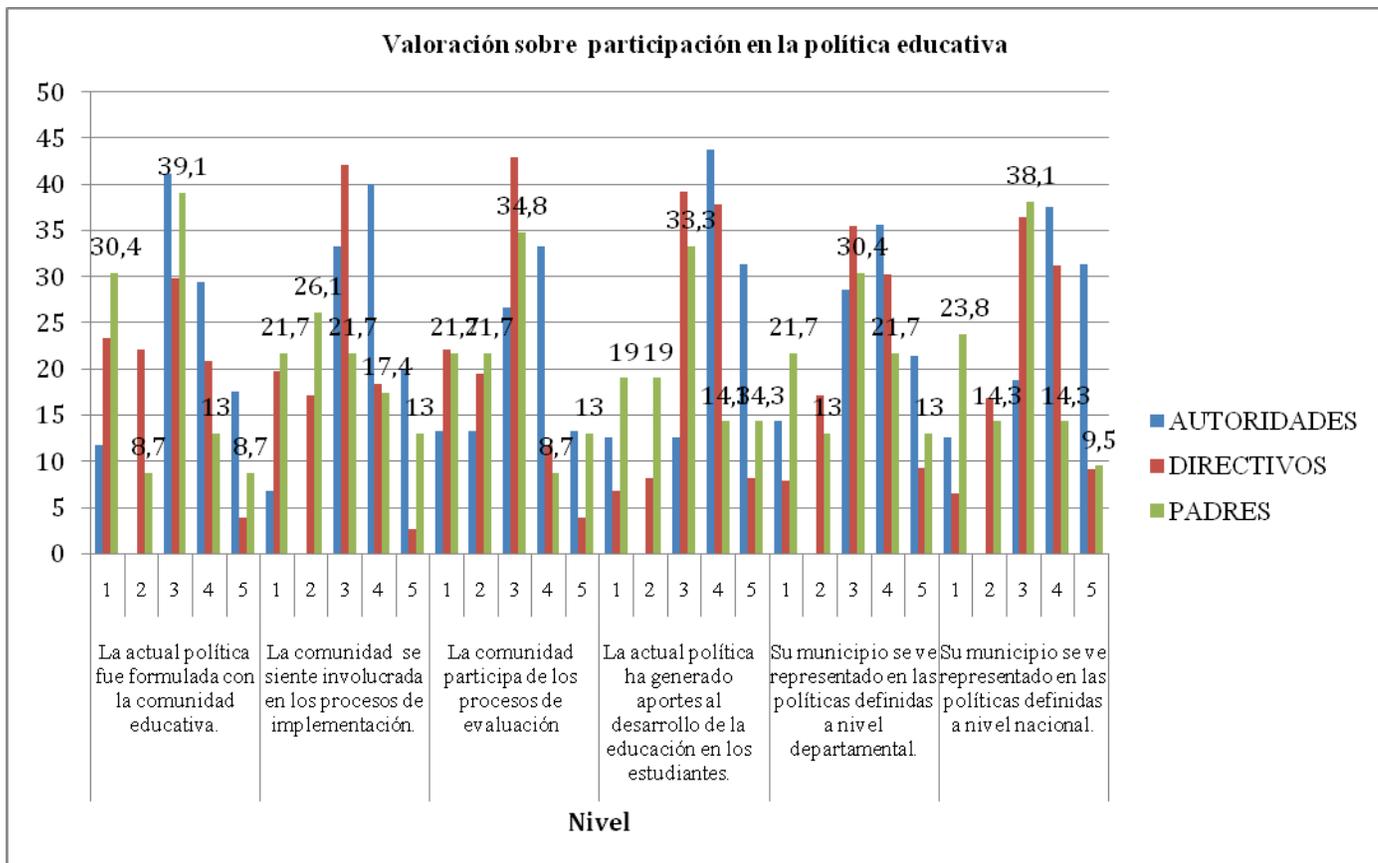
**En la segunda fase de implementación, la tendencia se mantiene para las autoridades, quienes se sienten altamente partícipes** en esta etapa, los directivos docentes aumentan su participación, mientras que los padres de familia se sienten relegados con una valoración en el nivel 1 del (30,4%), en el nivel 2 con el (17%) y en el nivel 3 con (17,4%) *situación inquietante en cuanto a que la materialización de los programas y líneas de política se lleva a cabo en las instituciones educativas directamente*, en consecuencia, es la comunidad educativa quien debe sentirse parte de la realización de las mismas, por ser ellos los primeros implicados.

- Sobre los procesos de evaluación de las políticas.



Nivel de participación de los actores en la fase de evaluación de la política educativa.  
 Consulta realizada en línea durante el estudio de la Región Central desafíos para un plan educativo regional. 2015

Finalmente, **en la última fase del ciclo de la política pública que corresponde a la evaluación**, la tendencia se mantiene en cuanto el protagonismo de las autoridades educativas ya que ellas se sienten partícipes en dicho proceso con una valoración en el nivel 4 del (43,8%) y en el nivel 5 de (25%), lo que contrasta bastante respecto de los directivos docentes y los padres de familia, quienes manifiestan tener poca incidencia en dicho momento, los primeros con las siguientes valoraciones: nivel 1 (14,7%), nivel 2 (21,3%) y en el nivel 3 (33,3%) lo que impide realizar una estimación completa del alcance e impacto de las acciones que fueron adelantadas en el marco de la política, desde la mirada de todos sus actores, generando afirmaciones parcializadas acerca del nivel de acierto o desacierto de las mismas, dejando en la comunidad educativa la sensación de que esta parte del proceso no se efectúa.



**Valoración sobre la participación de los actores en la política educativa.**  
**Consulta realizada en línea durante el estudio de la Región Central desafíos para un plan educativo regional.**  
**2015**

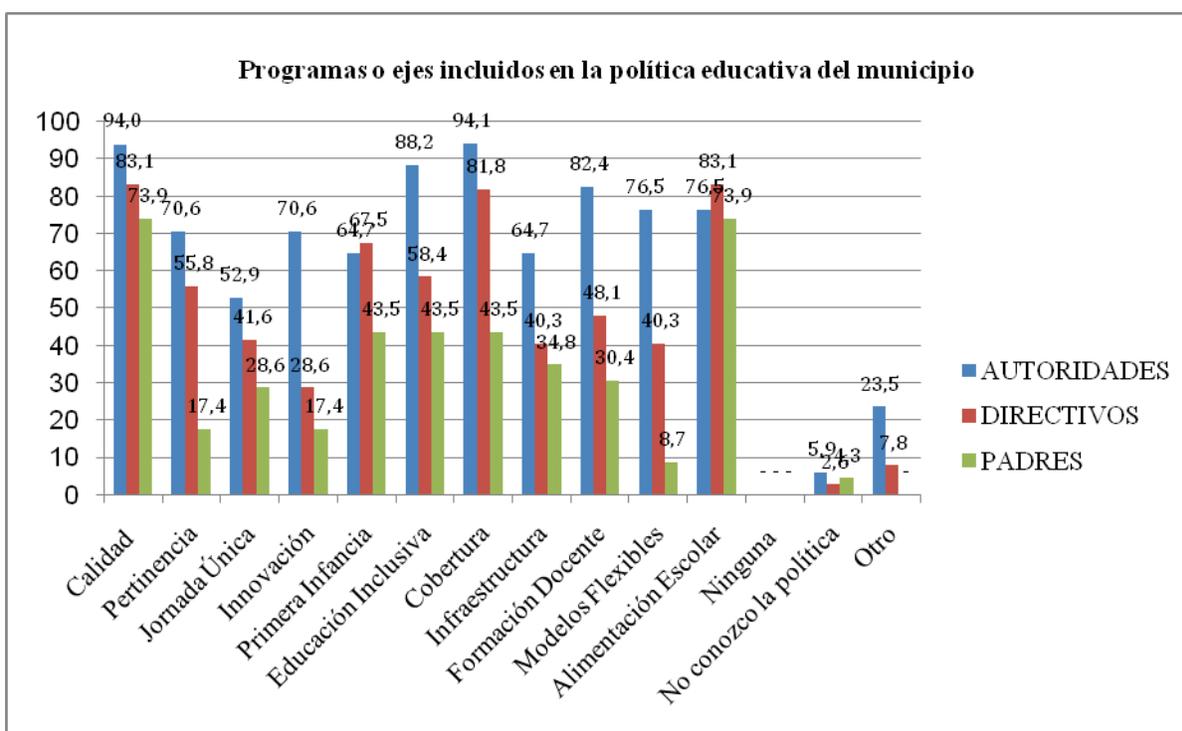
Llama la atención que los directivos docentes consideran que las comunidades no participan en el ciclo de política, situación que es coherente con la baja valoración que hacen los padres de familia en cuanto a su participación a lo largo del ciclo, la mayoría se ubica en el nivel 1 y 2, sin embargo, las autoridades educativas afirman que las comunidades son partícipes en el proceso de formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas, situación que al parecer no ocurre.

**Para los directivos docentes y las autoridades educativas la actual política ha generado, en gran medida, aportes al desarrollo de la educación en los estudiantes; los primeros valoran en un nivel 3 con (39,2%), nivel 4 con (37,8%) y nivel 5 con (8,1%) y las**

segundas en el nivel 4 hacen una valoración de (43,8%) y en el nivel 5 (31,7%). De otra parte, *los actores encuentran un alto grado de alineación entre las acciones educativas municipales y las regionales, a la vez que se ven representados en aquellas que son planteadas a nivel nacional en el marco de las políticas educativas.*

Así las cosas, la consulta realizada a los diferentes actores educativos en el marco del estudio permite señalar la baja participación de los actores directivos docentes y padres de familia, situación que está pendiente por resolver y que es de vital importancia, teniendo en cuenta el planteamiento hecho por (Roth D., 2014) quien habla del rol que cumplen los actores de la comunidad educativa; tanto en la definición como en los procesos de movilización que garantizan la materialización de las políticas públicas educativas. Además, los resultados llevan a considerar que no es suficiente con que las autoridades conozcan, formulen, implementen y evalúen las políticas educativas del municipio – lo cual es pertinente dado que son ellos quienes lideran en gran medida dichos procesos. Tampoco es suficiente que asuman que, por determinadas acciones, la comunidad educativa está construyendo la política de la mano de las secretarías de educación, puesto que actores como directivos y padres de familia evidentemente no se sienten involucrados en dicho proceso como se esperaría. Tal vez si esto ocurriera – como se propone en la ley 115 de 1994 y en la Ley 715 de 2001 (artículo 10)- los programas y ejes implementados tendrían un mayor impacto y lograrían la retroalimentación suficiente para ser mejorados de manera oportuna en beneficio de los estudiantes.

Asimismo, al preguntarle a los actores en cuestión acerca de aquellos programas o ejes incluidos en la política educativa de su municipio y teniendo en cuenta la documentación sobre las políticas educativas en la RAPE se encontró que:



Programas o ejes incluidos en la política educativa del municipio.  
Consulta realizada en línea durante el estudio de la Región Central desafíos para un plan educativo regional. 2015

Se percibe, a nivel general, una mayor comprensión conceptual acerca de lo que es un programa, un proyecto, un plan y una política educativa, estableciendo diferencias notables entre ellas, asimismo, se evidencia una tendencia local de alineación con los programas planteados a nivel nacional en el marco de la política educativa; especialmente en lo que respecta al plan sectorial nacional para el periodo 2010-2014 del (Ministerio de Educación Nacional. 2010).

En este sentido, surge el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los temas considerados de mayor relevancia para los actores educativos? La consulta realizada a los padres de familia y los directivos docentes permite identificar que **la calidad, la cobertura y la alimentación son los temas más importantes incluidos en las políticas educativas**, con los siguientes porcentajes en los padres de familia: calidad 73,9%, cobertura 43,5% y alimentación escolar 73,9%; en los directivos docentes: calidad 73,9%, cobertura 81,8% y alimentación escolar 83,1%. Para las autoridades educativas todos los programas o ejes hacen parte de las políticas educativas

implementadas en su municipio. De igual manera, la consulta pone en evidencia el desconocimiento de la política educativa por parte de los padres en comparación con los otros actores educativos, dada la baja puntuación otorgada a la mayoría de los ítems, así mismo plantea un cuestionamiento acerca de lo que ocurre con los restantes programas y ejes desarrollados, los cuales son poco visibles para los actores educativos

En este sentido, los desafíos en materia de participación pueden señalarse de la siguiente forma: Es necesario fortalecer el componente político en la formación de los estudiantes y de los miembros de la comunidad educativa, vista esta no como un acto aislado de unos cuantos, sino como una acción inherente a los sujetos en el marco de la convivencia con los otros, donde lo urgente sea comprender la importancia de ser parte activa del grupo social en el cual se vive, siendo parte de las construcciones sociales e intelectuales y de la toma de decisiones que de allí emergen. Ésta concepción alimenta el sentido de pertenencia y de responsabilidad necesario para lograr transformaciones reales, contextualizadas, que se prologan en el tiempo y que al contar con la voz de sus implicados directos no pueden ser de ninguna manera ajenas, impertinentes, impuestas ni arbitrarias. Un segundo desafío es propiciar espacios de participación y fortalecer los ya existentes en aras de que éstos sean contextualizados y permitan generar cambios positivos en la escuela, familia y comunidad directa en la cual se instala la institución educativa. De ser así se tendrán ciudadanos más comprometido, informados y participes por naturaleza.

#### **d. Currículo y evaluación**

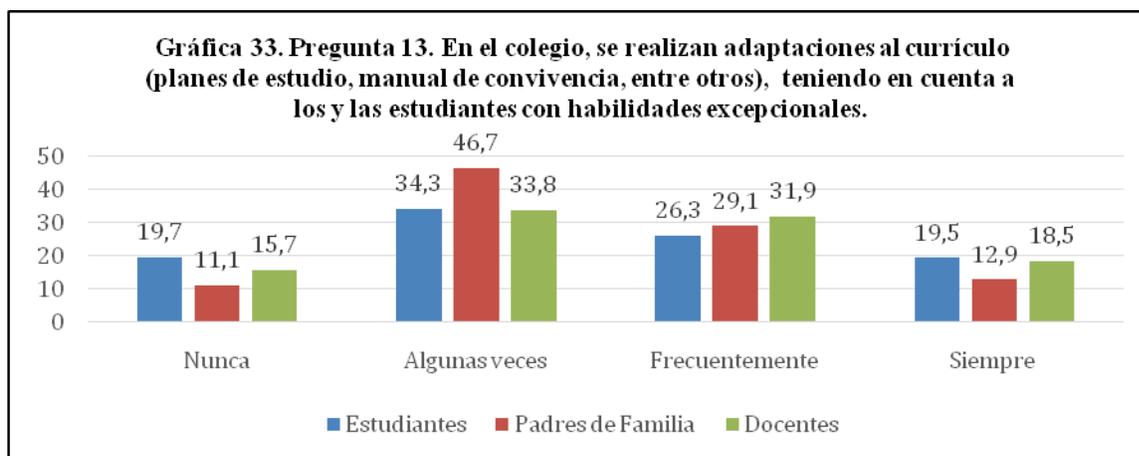
**Las problemáticas que enfrenta la escuela hoy desafían los saberes y el tipo de organización que se privilegia en el ámbito escolar.** Asuntos tales como la inclusión educativa, la evaluación y los procesos de formación, reclaman por propuestas coherentes con el tipo de

problemáticas que aqueja a la educación. En pocas palabras, urge emprender procesos de renovación curricular en la región central, como alternativa para atenuar la fragmentación de la enseñanza, la carencia de un tipo de evaluación justa y los procesos de formación descontextualizados.

### *El currículo como posibilitador de prácticas flexibles y pertinentes*

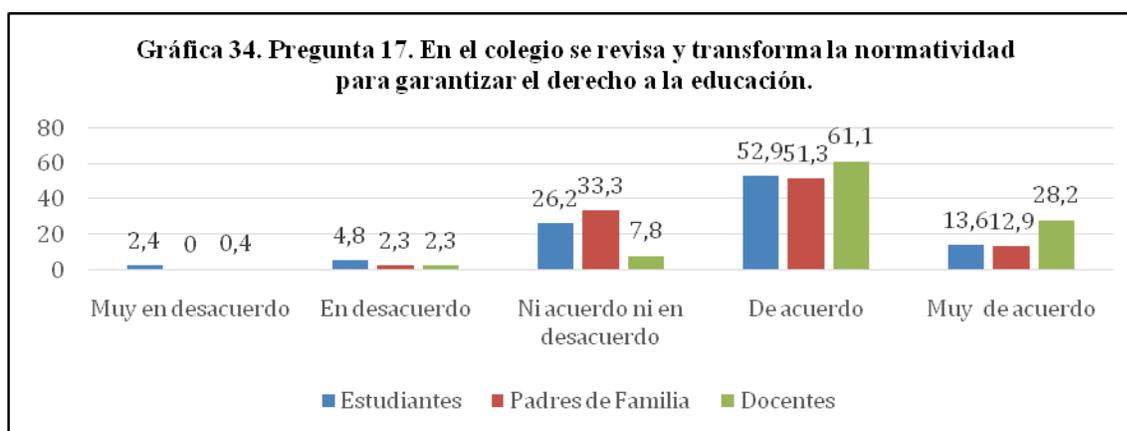
La totalidad de los participantes en los ocho (8) grupos focales realizados han señalado de manera contundente la necesidad de emprender procesos de renovación curricular en la región. La reflexión que acompaña tal preocupación surge del análisis cotidiano sobre los procesos de intervención descontextualizados, la fragmentación de iniciativas de formación docente, la ausencia de pertinencia social y académica en diversos programas, entre otros. Este proceso de renovación curricular requiere la incorporación de nuevas epistemologías. No bastan las viejas respuestas por el qué enseñar, cómo enseñar, cómo evaluar, qué estrategias implementar, entre otras. Hoy se requieren estructuras curriculares que permitan enfrentar la complejidad de la escuela y al mismo tiempo, atenuar los procesos de fragmentación generada por cátedras, asignaturas, proyectos aislados, entre otras causas.

### Pertinencia de los procesos de adaptación del currículo



Como se puede observar, los estudiantes son poco entusiastas al reconocer que se realiza el proceso de adaptación del currículo teniendo en cuenta a los y las estudiantes con habilidades excepcionales. Sólo el 19,5% reconoce que siempre se realiza. Por el contrario, más de la mitad de los docentes reconocen que sí se realiza.

Otro proceso que acompaña y soporta las decisiones respecto de las adaptaciones curriculares, lo encontramos en el ejercicio permanente de ajuste a las disposiciones al interior de las instituciones educativas. Por ello se indagó por el proceso de transformación de la normatividad.



La gráfica permite evidenciar notables diferencias frente a lo que piensan los docentes y estudiantes sobre este asunto. Si bien las valoraciones de ambos son positivas respecto de la pregunta, los estudiantes, por ejemplo, son menos proclives a reconocer el ejercicio de revisión y transformación de la normatividad. El 66,6% frente a 89,3% de los docentes que manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo.

### *Una mirada a la evaluación educativa*

La evaluación educativa durante la última década ha sido uno de los asuntos en los que más se ha enfocado las políticas educativas en Latinoamérica; en algunos casos desligándola de los procesos de formación. Es decir, ha existido un mayor interés por los rankings (que produce la evaluación con ocasión del fortalecimiento de la evaluación externa y censal) en contraposición a los procesos pedagógicos inherentes a esta práctica pedagógica lo que, en muchos casos ha conducido a trivializar este aspecto tan importante. Recordemos lo señalado recientemente por Pablo Gentili (2014) en el artículo *Getout of PISA*:

*“evaluar bien y no trivializar la evaluación constituye un requisito fundamental a la hora de utilizar cierta información para conocer el desempeño de nuestras instituciones y, en función de éstas, orientar políticas públicas destinadas a mejorarlas. (Gentili, 2014, p. 61)*

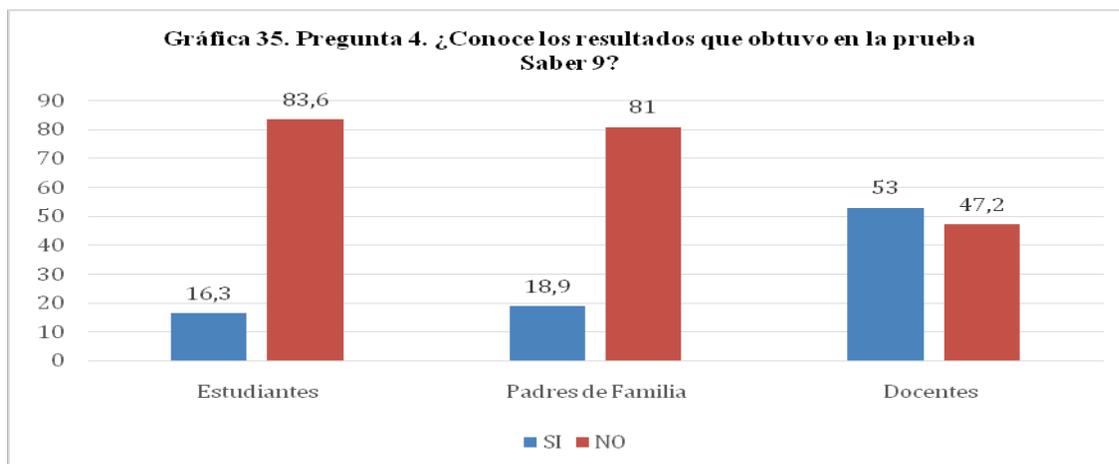
Colombia no es ajena a esta situación. Desde el debate generado con la expedición del Decreto 230 de 202, que reglamentaba los procesos relativos a la evaluación de aprendizajes, luego la expedición del Decreto 1290 de 2009 que otorgó autonomía a las instituciones se ha mantenido un interés sobre la evaluación como motor de la mejora escolar. Además de dicha

reglamentación, el país ha afianzado el sistema nacional de evaluación a través de diferentes disposiciones normativas como el caso de la ley 1324 de 2009 por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación. Aun así, la evaluación sigue siendo un tema de especial interés en la agenda educativa. Actualmente la definición del nuevo índice sintético de calidad que integra diferentes indicadores no se aleja de tal perspectiva. Contrario a ello, sigue poniendo de relieve el interés de las políticas educativas sobre el control de los procesos pedagógicos por vía de la evaluación externa.

En este marco, el Estudio en la Región Central, se propuso indagar por esta categoría a partir de cinco aspectos:

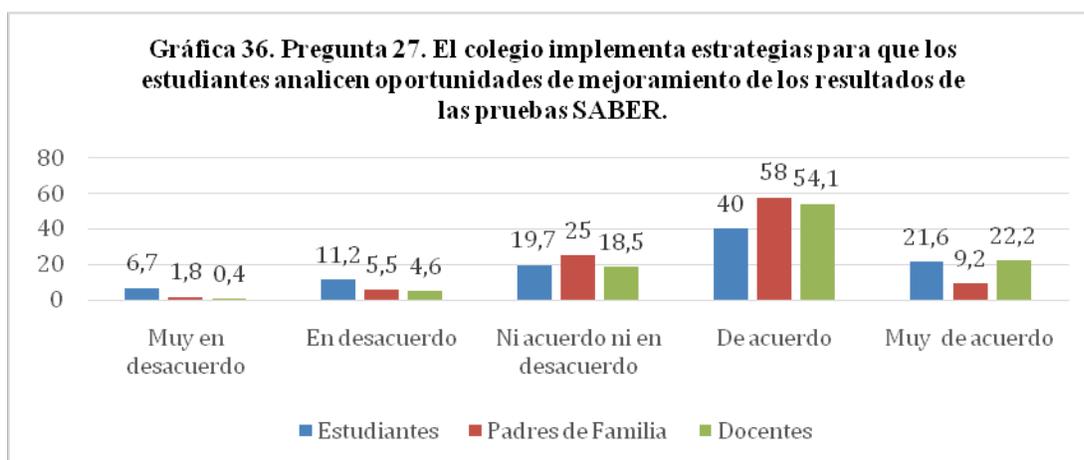
- a) el conocimiento de los resultados de la evaluación,
- b) el uso de dichos resultados,
- c) la relación entre la evaluación externa y el interés de promover una formación integral,
- d) las estrategias implementadas por las instituciones para implementar acciones de mejoramiento a partir de los resultados de la evaluación externa (especialmente a través de las Pruebas Saber) y finalmente,
- e) si la evaluación es justa.

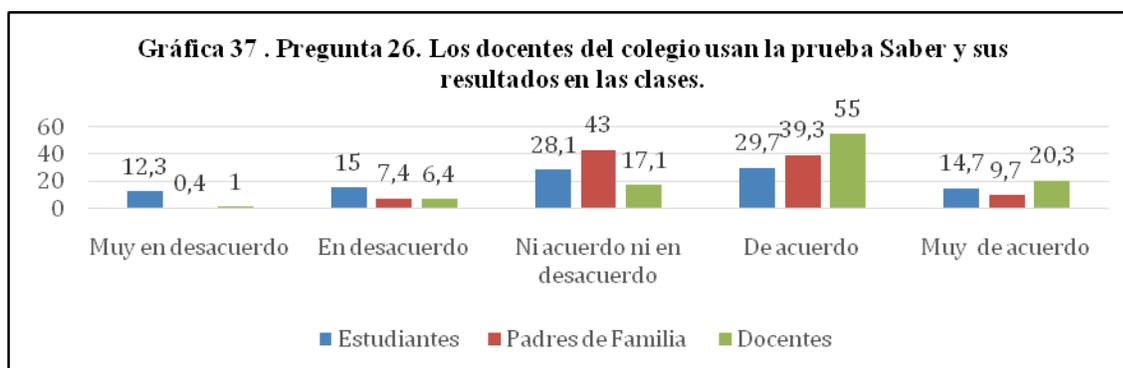
Inicialmente se consultó a los actores acerca de su conocimiento frente a los resultados que obtuvieron los estudiantes en las pruebas saber 9° presentadas en el año 2014, es decir, si ellos mismos, sus familias y maestros sabían los resultados.



Tal y como se observa en la gráfica 35, el mayor porcentaje de desconocimiento de los resultados que obtuvieron los estudiantes en las pruebas Saber 9° aplicada el año 2014 son precisamente los mismos estudiantes, seguido de las familias con un porcentaje muy cercano de 81%. Por su parte, el 47,2% de los docentes consultados manifiestan desconocer estos resultados. Situación que resulta preocupante si se considera como una acción propia de la actividad docente.

Ahora bien, al indagar por **el uso de los resultados** nos encontramos con los siguientes resultados:

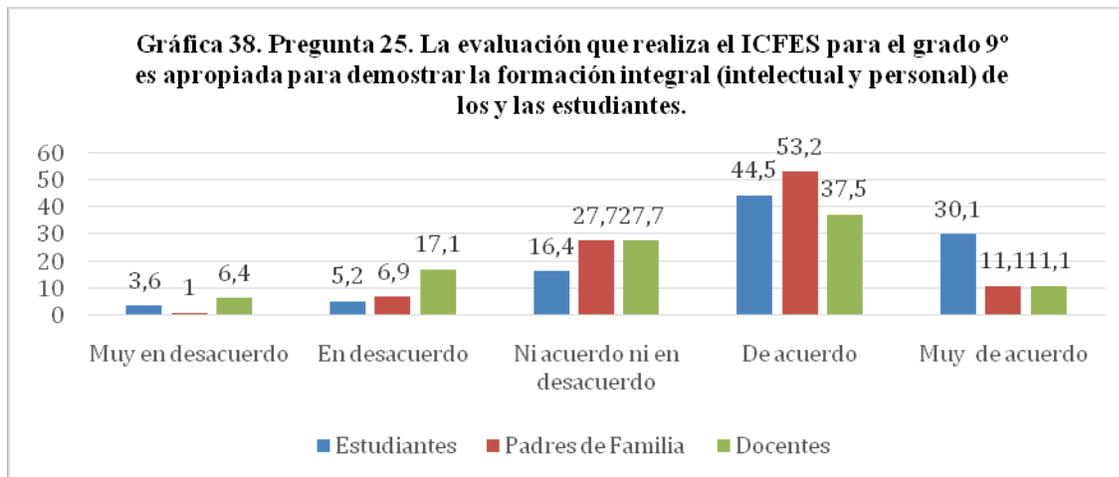




Menos de la mitad de estudiantes (el 44,4%) manifiestan estar de acuerdo, o muy de acuerdo con que sus docentes usan los resultados de las Pruebas Saber 9<sup>a</sup> para proyectar sus propuestas pedagógicas. Esto, en contraste con la información obtenida al consultar a los mismos docentes presenta una diferencia importante al comparar lo que opinan los docentes con lo que manifiestan sus estudiantes. Como se observa en la gráfica 22, el 75.5% de los docentes afirma estar de acuerdo con el uso de los resultados en clase.

Los resultados que arroja la evaluación externa se consideran insumos para promover la reflexión pedagógica en tanto posibilita la elaboración de planes de mejoramiento institucional y la revisión de las áreas evaluadas. Ahora bien, este insumo es importante sólo si es utilizado por los docentes en sus prácticas, de lo contrario se sitúa como un mecanismo de control y seguimiento, desvirtuando las ventajas que pueda tener. El mismo Ministerio de Educación ha señalado que *“estas pruebas son un insumo importante que debe ser tenido en cuenta por todos los establecimientos educativos y entidades territoriales, porque sus resultados son fuente de información que permite adelantar procesos y planes de mejoramiento institucionales como de capacitación docente”* (MEN, 2009, p. 17)

El tercer aspecto que se indagó en este acápite consiste en la relación entre la evaluación externa y su contribución con la formación integral de los estudiantes.



Como se observa en la gráfica 38, no existe una valoración significativa al indagar qué tan apropiada es la evaluación externa para demostrar la formación integral de los y las estudiantes. Sólo el 48,6% de los docentes afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Al contrastar estos datos con la información obtenida en la consulta a los estudiantes, se presenta una gran diferencia en razón a que un número importante (74,7%) de estudiantes afirman estar de acuerdo con dicho enunciado. Datos similares encontramos al revisar la percepción de las familias quienes consideran que la evaluación externa es apropiada para demostrar la formación integral de los y las estudiantes. Así lo refleja un 64,3% de padres de familia consultados.

Los hallazgos soportan “**el desafío de una escuela abierta y una familia presente**” para la Región Central de Colombia, presentado más adelante, se identifica plenamente con lo señalado por la Unesco en el informe sobre factores asociados al logro. En el diálogo realizado durante los ocho (8) grupos focales se logró identificar la preocupación creciente de autoridades, docentes y directivos docentes, frente al rol que tienen las familias en la educación actual. Así lo dieron a conocer mediante los siguientes testimonios:

*“Muchas familias matriculan a sus hijos porque esperan recibir un subsidio de familias en acción, pero se olvidan de su responsabilidad durante todo el año” Grupo Focal. Villavicencio. 19 de octubre de 2015.*

Algunos de los participantes de los grupos focales consideran que los subsidios otorgados por el Gobierno Nacional afectan negativamente el compromiso de las familias porque desdibujan su responsabilidad, haciendo que ésta recaiga casi de manera exclusiva en los docentes y los colegios. Destacan que dichas políticas son nocivas si no van acompañadas de declaraciones tácitas frente a la corresponsabilidad que tienen para con los procesos de acompañamiento a sus hijos. Se tiene entonces una situación caracterizada por la ausencia de las familias, y contrario a ello, una transacción de intereses, como es el caso de aquellas familias que se ven beneficiadas de los subsidios otorgados mediante el programa Familias en Acción:

*“Para algunas familias se ha vuelto un negocio tener más de un hijo y matricularlos porque reciben mayores ingresos a través de los subsidios” Grupo Focal.*

Este hallazgo, si bien estuvo presente en todos los grupos focales cuando se indagó por los principales desafíos de la educación, no es ajeno a la evidencia internacional hallada, especialmente en los estudios sobre factores asociados al logro. La siguiente es uno de los resultados incluidos en el informe de TERCE mencionado anteriormente:

*“los estudiantes cuyas familias declaran recibir subsidios estatales condicionados a la asistencia escolar o a la participación en controles regulares de salud, muestran un*

*desempeño menor que los estudiantes provenientes de familias que no reciben este apoyo”*(Unesco, 2015, p. 5).

Ahora bien, este hecho exige considerar diferentes aspectos; no sólo aquellos relacionados con el compromiso de las familias como corresponsables de la educación; implica también considerar qué tanto la escuela forma para la vida. Tal situación puede ser un lugar común cuando se valora la pertinencia de las experiencias formativas que se privilegian en la escuela, pero quizás no lo es cuando se pretende indagar por la relación entre los aprendizajes desarrollados explícitamente en la escuela y la forma como dichos aprendizajes se ponen en juego en la cotidianidad del entorno más cercano: barrio, comunidad, localidad, municipio.

Además, como resultado de la información recogida en los instrumentos y complementada con los aportes hechos en los grupos focales, se observa la apremiante necesidad de generar alternativas de integración curricular. Este asunto, que no es nuevo en la investigación reciente sobre la educación colombiana, intenta enfrentar una problemática muy seria de fragmentación y super-especialización del saber en la escuela, situación que ocurre tanto en los niveles básicos como en la educación superior y que, como se advierte en los grupos focales, preocupa tanto a las autoridades educativas como a los directivos docentes.

Ahora bien, es importante advertir que no es motivo del presente informe presentar y documentar esta tesis, no obstante, al reconocerla como una categoría emergente, es necesario presentar algunas reflexiones, que den soporte a las afirmaciones presentadas.

Durante las dos últimas década mucho se ha escrito sobre este asunto. Para algunos autores -Jurjo Torres y Sacristán por ejemplo- se conoce como la balcanización; para otros se explica desde la yuxtaposición de saberes y el trabajo docente. Quizás Jurjo Torres es quien mejor ha rastreado esta problemática, tanto en su historia como en relación con los problemas de la disciplina.

*“La crítica a la compartimentación de las materias correrá pareja con la que se dirige al trabajo fragmentado en los sistemas de producción de la sociedad capitalista, a la separación entre trabajo intelectual y manual, entre la teoría y la práctica, a la jerarquización y ausencia de comunicación democrática entre los diversos puestos de trabajo en una estructura de producción capitalista, entre humanismo y técnica, etc.”*

(Torres, 1996)

Otro de los autores que viene estudiando el tema y cuenta con investigaciones que las soportan es el sociólogo Andy Hargreaves. Este autor plantea algo importante que soporta varias de las afirmaciones planteadas por los asistentes a los grupos focales frente a la preocupación sobre el trabajo docente y la relación con los aprendizajes de los estudiantes.

*“La balcanización puede tener, y tiene de hecho, consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor”* (Hargreaves, 1996, p. 236)

Otro ejemplo de esta tesis está documentado en el más reciente libro de Francisco Imbernón, quien profundiza en el análisis de la fragmentación curricular y los procesos de formación del profesorado. Imbernon señala lo siguiente:

“La fragmentación profesional y curricular puede ser un obstáculo para dar respuesta a los actuales problemas sociales y educativos de la vida cotidiana (...) los procesos de enseñanza-aprendizaje continúan anclados en una fragmentación de los saberes y con un profesorado que tiene cada vez más dificultades para establecer y enseñar la relación entre ellos” (Imbernón, 2014, p. 56)

Inicialmente se creía que la fragmentación curricular era un asunto, casi exclusivo de los aspectos relativos a la construcción y evaluación del currículo. Hoy en día, la investigación demuestra que la formación del profesorado y las dinámicas del trabajo y organización escolar, son elementos constitutivos de la misma problemática. Y aunque la normatividad vigente en Colombia, desde una perspectiva amplia, define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Artículo 76°.- Ley 115 de 1994 General de Educación) se encuentran suficientes evidencias para afirmar que algunas propuestas (algunas de ellas lideradas por el Ministerio de Educación y las secretarías de educación de la Región) contribuyen en ahondar en el problema, sustentadas contradictoriamente, en la idea de resolverlos.

Un ejemplo de tal aspecto se encuentra en la normatividad relacionada con la evaluación de aprendizajes. En Colombia desde el 2002 (Decreto 230 de 2002, Decreto 1290 de 2009, Decreto 1075 de 2015 y los desarrollos relativos al Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación) así como los últimos Planes Nacionales de Desarrollo, han puesto especial énfasis en el trabajo en lenguaje y matemáticas, en detrimento de las artes, la música y la

filosofía. ¿Qué ocurre entonces con los otros campos del saber? ¿Cómo se comunican entre sí?

Algunos de los asistentes a los grupos focales, señalan con preocupación:

*“Nos llegan tantas propuestas y debemos cumplir con un sinnúmero de actividades relacionados con proyectos, estrategia y cátedras, que finalmente no sabemos si esto contribuye o afecta los aprendizajes de los estudiantes”. Asistente grupo focal. Meta. Octubre 19 de noviembre de 2015.*

Otro ejemplo del riesgo de fragmentación de los procesos de aprendizaje lo encontramos en el interés de diseñar, -como política educativa-, mallas curriculares en las diferentes áreas. Estas propuestas atentan contra la naturaleza de los procesos de aprendizaje complejos y la autonomía de los docentes y las instituciones. La idea de “mallas curriculares”, que puede funcionar muy bien en instituciones no oficiales, desconoce la complejidad del currículo, de la cultura escolar y se convierte en un riesgo para la profesionalización docente. En sintonía con esta idea es conveniente señalar lo que advierte recientemente la UNESCO sobre el tema:

*Para que la educación pueda contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, los docentes y demás educadores tienen que seguir siendo agentes esenciales. Sin embargo, pese a que el discurso dominante alude una y otra vez a la importancia de los docentes, ciertas tendencias apuntan a un proceso de desprofesionalización por parte de estos, tanto en el Norte como en el Sur del planeta. Esas tendencias son, entre otras (...) la menor autonomía de los docentes; la erosión de la calidad de la profesión docente debido a la estandarización de los exámenes y las*

*evaluaciones profesionales sofisticadas; la intrusión en las instituciones de enseñanza de técnicas propias de la gestión privada” (UNESCO, 2015)*

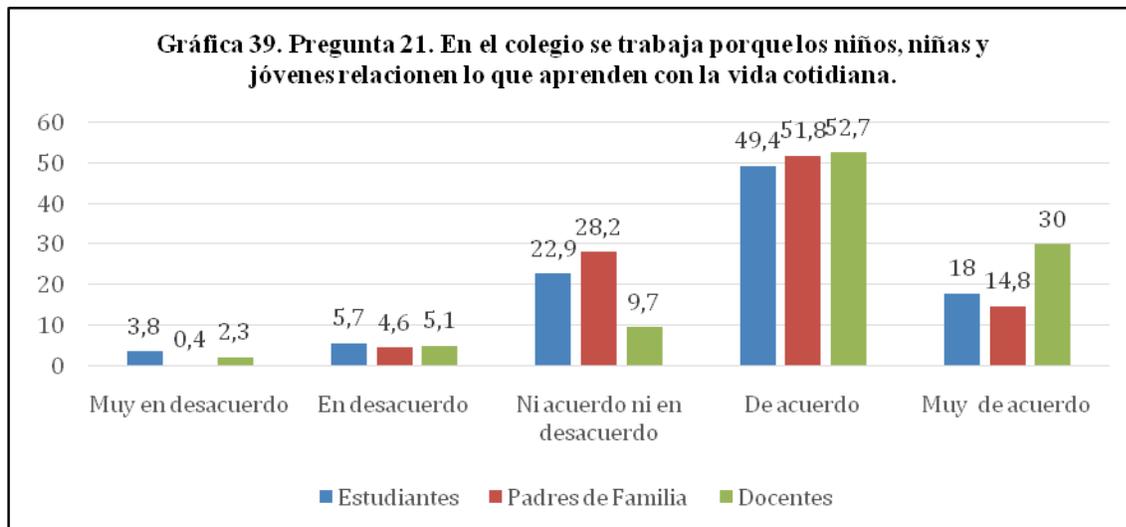
#### **d. Relación familia, escuela y contexto**

La relación familia-escuela ha transitado desde una interacción caracterizada por el vínculo de la comunidad educativa, hacia nociones transaccionales de interés y conveniencia. **Se requiere de una escuela de cara a las realidades socioeconómicas y culturales de la familia, con currículos flexibles y pertinentes, así como unas familias comprometidas con el desarrollo socioafectivo y cognitivo de sus hijos.**

Los factores familiares se constituyen hoy en día como uno de los aspectos más influyentes en el aprendizaje que logran los estudiantes durante su vida escolar. Así lo ha reconocido el más reciente estudio de factores asociados al logro publicado por la Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe, en el marco del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo:

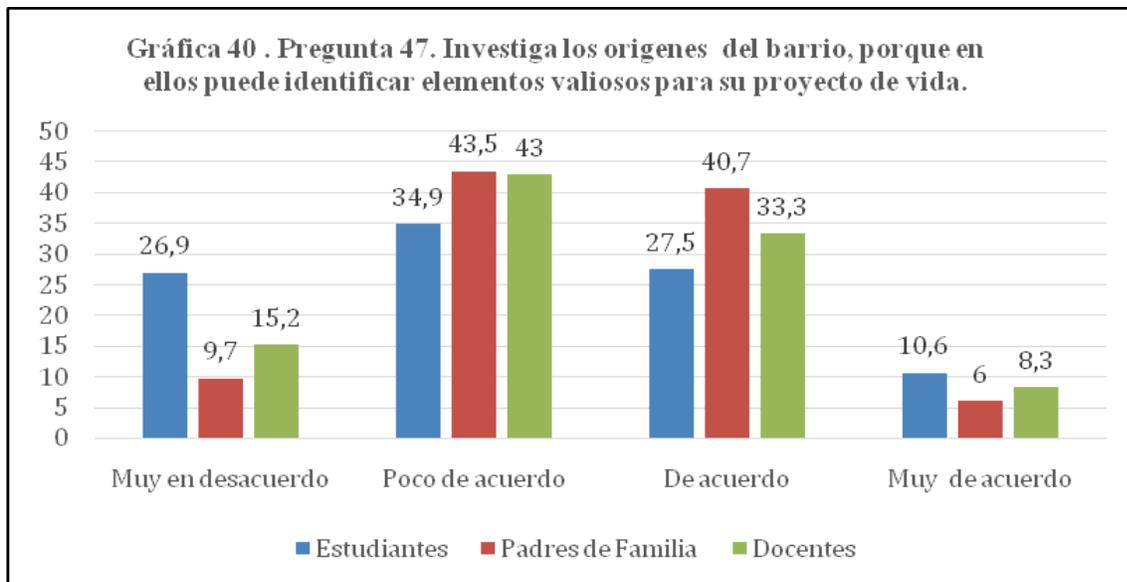
“La asociación positiva entre el desempeño académico y el involucramiento de los padres o tutores legales en los procesos educacionales del estudiante sugiere la importancia de considerar el rol preponderante de la familia como colaboradora en los procesos educativos” (Unesco, 2015, p. 6)

En cuanto a la escuela y el contexto a las familias se les realizó la siguiente pregunta: **¿En el colegio se trabaja porque los niños, niñas y jóvenes relacionen lo que aprenden con la vida cotidiana?**



La gráfica 39 muestra que un poco más de la mitad (51,9%) está de acuerdo en que el colegio se trabaja porque los niños, niñas y jóvenes relacionen lo que aprenden con la vida cotidiana, y 14,8% muy de acuerdo. Pero, ¿qué ocurre con las familias que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, y con aquellos que no consideran que los jóvenes relacionan lo aprendido en la escuela con los saberes que se requieren para desenvolverse en la sociedad?

Al contrastar la anterior pregunta con la siguiente, se puede analizar con más detalle la manera como se usa el conocimiento adquirido en la escuela mediante la indagación de aspectos relacionados con asuntos de la cotidianidad. A las familias se les indagó por su percepción respecto del siguiente enunciado: El estudiante se interesa por investigar los orígenes de su barrio, porque en ellos puede identificar elementos valiosos para su proyecto de vida.



Como ya se había mencionado en los resultados precedentes, la anterior pregunta se tuvo en cuenta al momento de estimar las percepciones relacionadas con la categoría “situacionalidad” que pretende indagar por los estudiantes como sujetos de un saber situado histórico y socialmente. Los resultados en estudiantes y docentes llaman la atención respecto de qué tanto se indaga por los orígenes del barrio, buscando elementos que puedan contribuir a la construcción de su proyecto de vida, así el 61,8% de los estudiantes, y un 58,2% de los docentes (sumando poco de acuerdo y muy en desacuerdo) afirman que este proceso no se lleva a cabo, lo que indica que cuando se trata de pensar en las expectativas de vida a futuro, no se tiene mucho en cuenta el barrio; probablemente porque se quieren ir de allí o no encuentran cosas valiosas en él, que puedan aportar a sus proyectos.

Comparados estos datos con aquellos obtenidos al consultar la misma cuestión a estudiantes y docentes, encontramos que las familias son quienes más encuentran crítica la relación entre la formación que procura la escuela, y las necesidades del contexto (barrio, comunidad, municipio).

### **e. El papel de la educación en un escenario posconflicto**

En el momento que el Gobierno Nacional firme un acuerdo de paz con las FARC, se empezará un largo camino de construcción de aquellas condiciones que harán posible una paz en Colombia. Condiciones que implican materializar acciones de justicia social, equidad y desarrollo sostenible. El principal desafío al intentar responder a la pregunta por el papel de la educación en un escenario de posconflicto es **comprender que la paz no es igual a la firma del acuerdo, ni la ratificación a través de un plebiscito; que dicho escenario exige un proceso amplio de comprensión, pluralidad y de-construcción de imaginarios de guerra hacia imaginarios de vida, que sólo son posibles si consideramos a la educación como el eje central del proceso.**

Durante el trabajo de validación de las preguntas del estudio y los encuentros realizados con directivos docentes y autoridades educativas se puso sobre la mesa que no es posible plantear una ruta para la identificación de los desafíos en materia educativa en la región central, si estas no reconocen el momento actual en el que se discute una posible negociación con las FARC, tras más de cinco décadas de conflicto<sup>15</sup>.

Igualmente, durante los grupos focales se mencionó que el principal riesgo de materializar el compromiso del sector educativo frente al escenario del posconflicto consiste precisamente en atomizar a las instituciones educativas con propuestas como cátedra, proyectos pedagógicos, mallas curriculares, entre otras.

Se afirmó que inicialmente, en el marco de los cambios sociales venideros con la firma del acuerdo, es de esperarse que la escuela y la educación en general se conviertan en el principal

---

<sup>15</sup> Esta propuesta se formuló el 10 de septiembre durante el encuentro de secretarios de educación de la Región Central.

eje de acciones de transformación. Es decir, que dicho paso implicará un amplio proceso de rediseño, adecuación y flexibilización de las estructuras formativas; comenzando por un trabajo de reconstrucción de memoria para que se reconozca la polifonía de voces desde diferentes actores (víctimas, victimarios, empresarios, legisladores, medios de comunicación, funcionarios públicos, entre otros). Se indicó que esto demanda el reconocimiento de nuestra historia reciente y de otras formas de violencia local, regional y nacional que siguen vigentes (como es el caso de la corrupción). De esta manera, la pregunta por el papel de la educación en el posconflicto resulto más compleja de lo que se pensó al iniciar el presente estudio.

En segunda instancia, construir comprensiones sobre el posconflicto desde la educación implicará fortalecer la mirada regional, posibilitando un giro radical frente a la postura que se adopte desde los centros de poder. Es allí donde la escuela tiene como tarea, junto con la familia y la comunidad educativa en general, fortalecer ejercicios de pluralidad, reconstrucción del tejido social y fortalecimiento de la sociedad civil.

A la luz de los aportes identificados durante los grupos focales se resume, en las siguientes ideas, el papel de la educación en un escenario de posconflicto:

- A. Supone cambios curriculares que sean pertinentes desde los contextos institucionales propios de las comunidades educativas en aras de comprender el fenómeno de la guerra en el país desde la polifonía de voces.
- B. La de-construcción de la dimensión emocional de los sujetos con una proyección de transformación de los viejos y nuevos conflictos que se deriven de las acciones de justicia transicional.
- C. Un papel más protagónico de la universidad en la generación de dinámicas de fortalecimiento de acciones pedagógicas.

D. El fortalecimiento de iniciativas que vienen realizando algunas secretarías de educación al respeto. Para citar un ejemplo, el departamento del Meta tiene experiencia en adecuaciones curriculares adelantadas para garantizar el derecho a la educación de personas vinculadas al conflicto. Igualmente Tolima ha consolidado experiencias que pueden contribuir en las demandas de este nuevo capítulo del país.

#### **f. El futuro de la educación en la Región Central para el siglo XXI**

**Región Central es la primera plataforma de desarrollo regional de Colombia y su papel frente al impulso de políticas públicas educativas diferenciadas la sitúa ante un escenario privilegiado y al mismo tiempo se convierte en un reto que deberá enfrentar en las próximas décadas.**

“Según un estudio de Cathy N. Davidson, profesora de la Universidad de Duke y codirectora de la Fundación MacArthur de Medios Digitales y Competencias de Aprendizaje, 65% de los niños que empiezan la escuela este año terminarán trabajando en empleos que aún no han sido inventados”(Openheimer, 2014, p. 232)

Esta cifra cuestiona frente al reto que tiene la educación en los diferentes ámbitos del desarrollo económico, social, político, medio ambiente, entre otros. La pregunta es ¿qué se hace hoy para identificar los principales desafíos que tendrá la educación en el mañana? Y ¿Cómo participan las comunidades en el ejercicio de identificación de estos desafíos? ¿Existen espacios y mecanismos para conocer lo que piensa la comunidad educativa frente a los retos que debe enfrentar en los próximos años?

La identificación de los desafíos para la educación del siglo XXI se convierte en un importante insumo para generar acciones de política de manera coherente y oportuna. De ahí que el estudio, además de otros realizados anteriormente por el IDEP, se consolidó mediante el trabajo realizado en grupos focales a partir de una pregunta abierta cuyo propósito fue identificar los retos de la educación del siglo XXI. Estos desafíos se han consolidado con la intención de situarlos en el ámbito de la nueva Región Central como institución que jugará un papel importante en la definición de políticas educativas a nivel territorial. De ahí que inicialmente se

presenten los desafíos identificados en relación con la Región Central como entidad, y luego aquellos desafíos que fueron detectados a partir de la voz de los docentes, estudiantes y padres de familia.

Algunos de los retos que deberá enfrentar la Región Central como nueva institución autónoma y las entidades territoriales certificadas en educación (ETC) que la conforman son los siguientes:

- La socialización de experiencias educativas a nivel regional con el propósito de impulsar buenas prácticas en las diferentes secretarías de educación.
- Región Central tiene la oportunidad de convertirse en una entidad generadora de iniciativas de seguimiento y evaluación de políticas educativas a nivel regional.
- La implementación de iniciativas de evaluación y seguimiento de programas educativos. Estas evaluaciones pueden tener carácter regional y con ello se podrá generar conocimiento que pueda ser compartido al interior de la región, y por qué no, a otras regiones.
- La vinculación de universidades, centros de investigación y otros actores para integrar esfuerzos sobre temas de interés. Cuidado de los páramos, biodiversidad, proyectos transversales, derechos humanos, ciudadanía, entre otros. Estos temas de interés pueden conllevar a definir agendas comunes al interior de los departamentos y las secretarías de educación.
- Constituirse en un ejemplo o guía a nivel nacional para la consolidación de acciones educativas pensadas desde la región.

### *Lo que dicen los actores educativos*

La consulta a los actores durante el estudio permitió recoger información valiosa frente a los principales desafíos de la educación para el Siglo XXI. La pregunta formulada se consolidó en la siguiente tabla organizada en seis categorías: presupuesto, equidad, acceso a la educación superior, asequibilidad, interés político, formación ciudadana y pertinencia.

**Tabla 3. Pregunta (50) ¿cuál cree que es el principal reto que tiene la educación para el futuro?**

CATEGORÍA	RESPUESTAS ABIERTAS
1. AUMENTO DEL PRESUPUESTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La situación económica</li> <li>- La colaboración para las personas de bajos recursos</li> <li>- Que sea de fácil acceso y gratuita la educación</li> <li>- La falta de apoyo</li> </ul>
2. EQUIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La discriminación</li> </ul>
3. ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tener facilidad de acceso a la educación superior</li> <li>- La continuidad de los programas de educación superior para ser profesionales</li> </ul>
4. ASEQUIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mediocridad en profesores y alumnos</li> <li>- La mejora en el sistema de educación</li> <li>- La calidad en la educación</li> <li>- Dar una buena enseñanza</li> <li>- Tener una buena planta de profesores</li> </ul>
4. INTERÉS POLÍTICO GUBERNAMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El poco interés del gobierno / la política</li> </ul>
5. FORMACIÓN HUMANA Y CIUDADANA- CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar mejores ciudadanos</li> <li>- La formación / educación para que sean buenas personas</li> <li>- La responsabilidad de los alumnos</li> <li>- La convivencia educativa</li> <li>- Educación integrada a nivel educativo y emocional</li> <li>- Fomentar valores en los alumnos</li> </ul>
6. PERTINENCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La falta de oportunidades en el futuro</li> <li>- Las nuevas competencias</li> <li>- Promover el interés de los estudiantes / alumnos</li> <li>- Métodos para la innovación / emprendimiento</li> <li>- Cumplir objetivos de los estudiantes para un futuro</li> <li>- La calidad de vida de los estudiantes</li> <li>- Capacitación para enfrentar la vida / futuro</li> <li>- Poder mejorar el país</li> <li>- Exigencia a los estudiantes</li> </ul>

Estas siete (7) categorías muestran las preocupaciones de los actores de las comunidades educativas a nivel de la región central y se pueden destacar (4) cuatro, en las cuales se encuentra mayor número de respuestas

**1. Pertinencia:** la categoría de pertinencia de la educación recibida en las instituciones educativas constituye el reto más grande en la región central para el siglo XXI. Desde la voz de los actores, para que la educación sea pertinente debe iniciar en la motivación que tienen los estudiantes por el aprendizaje, alimentada por una escuela que tenga en cuenta los requerimientos que hacen los mismos; sus opiniones y expectativas como parte

importante en la contribución para que los jóvenes logren alcanzar los objetivos que se trazan para el futuro. Además se plantea un cuestionamiento acerca de las didácticas y las metodologías empleadas en la escuela, a la vez que se ponen en relieve cátedras específicas como la de emprendimiento en aras de responder a las necesidades laborales directas de las comunidades, que en muchas ocasiones ven inalcanzable la oportunidad de ingresar a la educación superior. De otra parte, la angustia frente al futuro es una situación que preocupa a las comunidades educativas, quienes se preguntan si lo que se aprende hoy en las aulas de clase, realmente permite la adquisición de habilidades y competencias pertinentes para desempeñarse personal y profesionalmente en su vida adulta, bajo una visión de futuro con pocas oportunidades; así se concluye que los actores ven en la educación la opción indicada para mejorar su calidad de vida y de la pertinencia de la misma depende el nivel de contribución que los jóvenes puedan hacer para promover el desarrollo económico y social de la nación.

- 2. Formación humana, ciudadana y para la convivencia:** se reconoce el papel que tiene la escuela en la formación no solo en el saber y en el saber hacer de los estudiantes, sino en el saber ser. Esta dimensión del ser humano se constituye en un reto para la educación del futuro, dado que los actores ven la necesidad de formar personas con un fuerte componente axiológico, conscientes de sus emociones, responsables de sus actos, con habilidades cognitivas y emocionales necesarias para resolver sus conflictos de manera dialogada en el ámbito escolar y familiar, lo cual beneficia la convivencia al interior de las instituciones, contribuyendo posteriormente en la configuración de buenos ciudadanos.

- 3. Asequibilidad:** para lograr transformaciones sociales de impacto, la comunidad reconoce y ubica como un gran reto el tema de la asequibilidad de la educación que hoy reciben los jóvenes en las instituciones, destacando el papel del docente, como agente movilizador de los procesos escolares, por ende la importancia de su cualificación a nivel disciplinar, pedagógica, didáctica y personal. Es él el encargado en gran medida de impulsar las mejoras en el sistema educativo superando la mediocridad tanto de las prácticas de aula de algunos maestros como de los estudiantes, exigiendo así mayores rendimientos que desborden los meros resultados cuantificables. Cabe resaltar que en este aspecto cobra relevancia la pertinencia de las experiencias de aprendizaje de la escuela y la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación.
- 4. Aumento del presupuesto:** una buena educación para el futuro en la región central necesita en primera medida de un interés gubernamental por hacer de ella el eje vector de todos los procesos que propendan por el desarrollo municipal, departamental y regional. Esto exige un aumento y mejor aprovechamiento de los recursos económicos destinados al sector educativo. Una educación que garantice el acceso y aseguramiento de la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo como camino propicio para la culminación satisfactoria del proceso escolar, apoyando en primera instancia a aquellas comunidades con menores recursos, sobrepasando el asistencialismo a través de subsidios condicionados a la permanencia, para pasar a una cultura más exigente y responsable que demande, por sí misma, calidad y mejores resultados. De la misma manera, es necesario aumentar significativamente la inversión en el campo de la educación superior en aras de ampliar la cobertura y garantizar el acceso de los estudiantes egresados de la educación media a la formación profesional sin mayores obstáculos. Sin embargo, es importante

recordar que la inversión en la cualificación docente redundará en el mejoramiento de la calidad educativa, es decir, no es suficiente proveer la infraestructura y los materiales pedagógicos necesarios para las instituciones educativas. Se destaca que es en el recurso humano donde deben hacerse los mayores esfuerzos para generar los cambios esperados.

#### **g. Análisis de la evaluación externa en la Región Central -Prueba saber 9º**

El 46,30% de los padres de familia en la Región Central consideran que la evaluación que realizan los docentes a sus estudiantes no es justa. De otra parte, el 51,39% de los docentes consideran que las Pruebas Saber 9º no son apropiadas para demostrar la formación integral (intelectual y personal) de los y las estudiantes. *¿Cuál es el papel que cumple la evaluación frente a los grandes desafíos en materia educativa?*

En el marco del estudio se realizó un análisis documental de los resultados obtenidos en la prueba Saber Noveno del año 2014 en cada una de las 72 instituciones educativas tomadas en la muestra. Precisamente los estudiantes consultados en este estudio hicieron parte del grupo, que cursando 9º, presentó esta prueba.

Para el análisis se tuvo en cuenta información suministrada por el ICFES como el nivel de desempeño en el que se encuentra el porcentaje más alto de estudiantes de la institución; los grupos de estudiantes en los cuales se debe concentrar esfuerzos para lograr resultados similares a los de un grupo de referencia que tenga mejores resultados que los del establecimiento educativo; las fortalezas relativas de los estudiantes del establecimiento educativo en las competencias y componentes evaluados en el área, al igual que en las que es necesario enfatizar las acciones de

mejoramiento; se tuvo en cuenta los grupos de referencia que tienen desviaciones estándar superiores, similares o inferiores con relación al establecimiento educativo mismo y a otros establecimientos educativos.

A continuación, se presenta una breve descripción de aquellos aspectos por los que se indaga en la prueba Saber Noveno en cada una de las áreas; lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, para posteriormente mostrar los resultados del análisis documental efectuado a los resultados institucionales alcanzados por la mayoría de los estudiantes de grado noveno durante el año 2014 a nivel regional, lo que no quiere decir que no se encuentren resultados significativos en las demás escalas de valoración en la prueba Saber Noveno.

El ICFES presentó los resultados de la prueba Saber Noveno para el 2014 así:

- En el campo de lenguaje una escala de cuatro niveles según el rango de respuesta: avanzado 445- 500 puntos; satisfactorio 312- 444; mínimo 217- 311; insuficiente 100- 216, la prueba se estructura en dos competencias: la comunicativa escritora y la comunicativa lectora y en tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático;
- En el caso del área de matemáticas se presentan en los mismos 4 niveles, sin embargo los rangos de puntaje varían de la siguiente manera: Avanzado 456- 500, satisfactorio 346- 455, mínimo 234-345, insuficiente 100- 233 y se estructura en tres competencias: 1. comunicación, 2. representación y modelación; 3. razonamiento y argumentación y planteamiento y resolución de problemas y en tres componentes: numérico variacional, geométrico- métrico y aleatorio;

- La prueba de ciencias naturales presenta una escala de resultados de cuatro niveles según el rango de respuesta: avanzado 445- 500 puntos; satisfactorio 312- 444; mínimo 217- 311; insuficiente 100- 216 y se estructura en dos competencias: 1. explicación de fenómenos e indagación y en tres componentes: entorno vivo, entorno físico y ciencia, tecnología y sociedad.

#### *Análisis de los resultados en Lenguaje. - Saber 9º-*

De las 72 instituciones educativas 50 ubican a la mayoría de sus estudiantes de grado noveno en el nivel mínimo de desempeño, 6 instituciones se ubican en nivel satisfactorio, donde 2 son de carácter rural del departamento de Cundinamarca y una institución concentra la mayoría de sus resultados en el nivel insuficiente. Aunque desde la voz de los actores consultados las instituciones educativas efectúan acciones de mejora basadas en los resultados de las pruebas, aún éstas son insuficientes, por lo que resulta recomendable fortalecer las competencias: lectora y escritora así como cada uno de los componentes, principalmente en las instituciones con NSE 1, 2 y 3.

#### *Análisis de los resultados en Matemáticas. - Saber 9º -*

Los resultados obtenidos por los estudiantes de la muestra de la región central en el área de matemáticas son los siguientes: 3 instituciones educativas ubican a la mayoría de sus estudiantes en el nivel de desempeño satisfactorio, 66 en el nivel de desempeño mínimo, y 2 en nivel insuficiente, la institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Ibagué no reportó resultados en ésta área. Dado que en la mayoría de departamentos el porcentaje de estudiantes está en el nivel mínimo es necesario incrementar los esfuerzos realizados en el

campo educativo en las instituciones con niveles socioeconómicos 1, 2 y 3 tanto en la zona urbana como en la zona rural, en todos los componentes y competencias del área. Además vale la pena resaltar que los resultados a nivel país no distan de los hallazgos aquí presentados.

*Análisis de los resultados en Ciencias Naturales. - Saber 9° -*

Los departamentos que conforman la región central ubican a la mayoría de sus estudiantes de grado noveno para el área de ciencias naturales en el nivel de desempeño mínimo con 65 instituciones educativas, sin embargo 7 instituciones educativas concentra a la mayoría de sus estudiantes en el nivel satisfactorio y una de ellas pertenece al sector rural de Boyacá, la institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Ibagué no reportó resultados en ésta área. Bajo éste panorama es pertinente adelantar acciones de mejoramiento en las instituciones de carácter oficial y urbano con nivel socioeconómico entre 1, 2 y 3, puesto que dichos resultados se concentran en éstas poblaciones; Sin desconocer que en algunos departamentos se destacan más algunas competencias y componentes que otros, puesto que un alto porcentaje de la población de estudiantes se ubica en el nivel mínimo de desempeño, se debe trabajar en el fortalecimiento de toda el área con el propósito de que todos los estudiantes desarrollen las competencias propuestas para ella.

Sin el ánimo de generalizar, predomina el nivel de desempeño mínimo en las instituciones educativas de los municipios que conforman la región central; dichos resultados permiten visualizar las brechas existente aún entre lo urbano y lo rural; entre lo oficial y lo no oficial y entre los diferentes niveles socioeconómicos de los estudiantes con relación a los resultados obtenidos en la prueba estandarizada Saber Noveno.



## **5. PROPUESTA DE BASES PARA LA FORMULACIÓN DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA REGIÓN CENTRAL**

En el siguiente capítulo se exponen los principales elementos de la propuesta para la formulación de una política educativa en la Región Central desde el enfoque de derechos. Dicha propuesta se elabora con base en los resultados del estudio “**Desafíos para un Plan Educativo Regional**” realizado por el IDEP con el apoyo de la entidad RAPE creada mediante convenio entre Bogotá D.C., Boyacá, Cundinamarca, Meta y Tolima, lo mismo que de las 17 secretarías de educación de la región central.

El referente conceptual, tal y como se ha expuesto en el capítulo dos de este documento, se apoya en las elaboraciones que ha venido adelantando el IDEP desde el componente de Educación y Políticas Públicas, en especial aquellas relacionadas con las investigaciones sobre el derecho a la educación y el desarrollo de una herramienta para valorar la realización de los fines de la educación en los estudiantes colombianos, la que se soporta en los referentes *autonomía, situacionalidad y participación*, acogidos para el presente estudio.

Para definir la arquitectura y desarrollar los elementos propios de la propuesta de bases, se tomó como referente el ciclo de las políticas públicas desarrollado por André-Noél Roth, que permite, a manera de piezas de un rompecabezas, definir el conjunto de elementos que se constituyen en los principales elementos de la política que ha de ser desarrollada. Desde esta perspectiva, y apelando a los nuevos desarrollos teóricos y conceptuales sobre la formulación de políticas públicas, se adopta este ciclo a partir de los elementos que se exponen en el presente

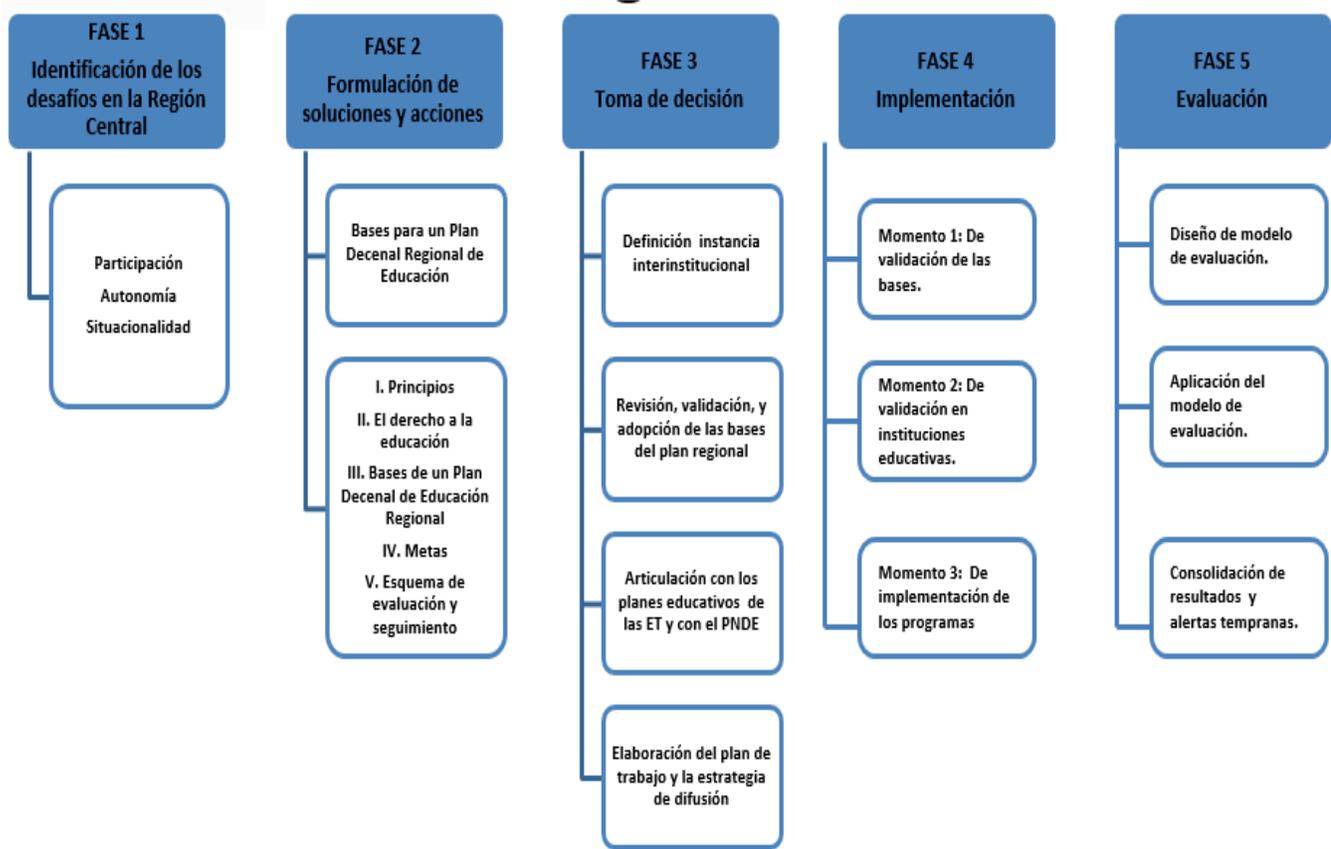
documento y que tienen como hilo conductor la idea de proceso, de allí que se estructure a partir de fases, o piezas:

*“Estas piezas corresponden, por lo general, y en este orden, a la definición del problema público y la puesta en la agenda, la formulación de las soluciones, la toma de decisión (o legitimación), la implementación (o implantación) y, finalmente, la evaluación de las políticas”*(Roth D., 2014, p. 84)

De esta manera, en la fase I se exponen los principales desafíos en materia educativa en la Región Central. Podría decirse que es esta la razón de ser de la propuesta. La Fase II, denominada la formulación de soluciones o acciones, contempla las principales piezas de las bases. Son ellas: los principios, la perspectiva del derecho a la educación, las bases que dan soporte a los enunciados de programas sobre autonomía, participación y situacionalidad y las metas. La Fase III, o de toma de decisiones, presenta los elementos que viabilizan la propuesta en términos de acciones concretas. La Fase IV, es la fase de implementación en la que se definen las principales estrategias de tipo operativo, en relación con el tiempo (Diez años) y las instancias que se identifican a nivel territorial. Finalmente la fase V, de evaluación expone los principales aspectos referidos a la propuesta de modelo de evaluación y seguimiento.

La siguiente gráfica presenta un resumen de la ruta que se ha seguido para formular las bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central desde el enfoque de derechos:

*Ciclo para la formulación de las Bases de un Plan Educativo Regional de Educación 2016-2025*



## 5.1 Fase I. Identificación de los desafíos en materia educativa en la Región Central

La primera fase de la propuesta de bases conceptuales, se identifica con lo planteado por Roth, al señalar que en esta fase “una situación es percibida como problemática por los actores políticos y sociales (...) En esta fase, se solicita “una acción pública y se busca que el problema esté inscrito en la agenda del sistema político (agenda setting). (Roth D., 2014, p. 86)

**Tabla 4. Síntesis de los desafíos identificados en el Estudio**

Componente	Desafíos
Autonomía	<p>Transformar sus proyectos educativos institucionales PEI, entendiendo y asumiendo la autonomía institucional y de las personas. Se trata de construir una autonomía institucional que desborde la visión tradicional, asida de forma habitual, y casi de manera inextricable al ámbito de la normatividad, para situarla un escenario de la vida cotidiana. Tal aspecto resulta ser una condicional indispensable para crear ambientes propicios para la consolidación de la autonomía en los estudiantes, bajo el entendido de que no es posible propender por una cultura de la autonomía en los estudiantes si las instituciones se limitan a ser organizaciones heterónomas.</p> <p>Formar jóvenes críticos, responsables, capaces de tomar decisiones coherentes con su proyecto de vida, entendidos éstos no como imposiciones o seguimiento de directrices preestablecidas por las instituciones educativas, sino como una estrategia de planeación que permite proyectar paso a paso el alcance de las metas en aras del desarrollo personal integral y la felicidad de los estudiantes. Por ende es preciso apoyar a los estudiantes para <b>que tengan claridad respecto del valor de la vida y en este sentido, en la construcción de sus proyectos de vida con responsabilidad.</b> Más allá de las valoraciones que puedan arrojar un conjunto de percepciones, la autonomía precisamente tensiona el predominio de ambientes fuertemente normatizados y disciplinados. La autonomía entonces exigiría cierto nivel de trasgresión, para superar el juego de las obediencias sociales.</p> <p><b>De-construir y desnaturalizar el conjunto de lógicas instaladas en el ámbito escolar, respecto del aparente desarrollo de las denominadas “competencias ciudadanas”.</b> Ningún tipo de formación ciudadana será posible si ésta se valora exclusivamente con pruebas de lápiz y papel. Un acercamiento a la comprensión sobre las competencias que requieren los sujetos para habitar el mundo en el presente siglo, implicará, necesariamente establecer conexiones entre las problemáticas locales (barrio, comuna, localidad) y los grandes desafíos del mundo global.</p> <p>Ampliar los referentes para profundizar en la comprensión de la noción de autonomía, es decir es necesario repensar y re-significar el concepto desde la óptica de los diferentes actores, dada la tensión entre la lectura sobre la autonomía desde el ámbito escolar y las problemáticas que enfrentan los jóvenes de la Región Central.</p>

<p><b>Situacionalidad</b></p>	<p>Trabajar para que los estudiantes conozcan el contexto territorial con el ánimo de generar propuestas de desarrollo ante aquellos problemas situacionales concretos, los cuales pueden ser solucionados con su participación, puesto que al conocer su realidad y bajo la conciencia de su responsabilidad en la misma, es posible contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y expectativas de progreso de la comunidad; Asimismo, es pertinente enfocar los aprendizajes y las habilidades que se trabajan en la escuela hacia la vida cotidiana y desde el entorno. Por ejemplo, nadie puede entender mejor las problemáticas del fenómeno de la sequía por la que atraviesa el país, que los campesinos.</p> <p>Avanzar en la construcción de propuestas de formación que propendan por el fortalecimiento de la identidad regional, en las que los estudiantes conozcan el contexto territorial con el ánimo de generar propuestas de desarrollo ante aquellos problemas locales. Asimismo, es pertinente enfocar los aprendizajes y las habilidades que se trabajan en la escuela hacia la vida cotidiana, los cuales además deben estar en sintonía con los intereses y expectativas de los estudiantes.</p> <p>Propender por la construcción de una escuela abierta, atractiva, diversa, participativa, autónoma y pertinente de cara a las realidades y necesidades socioeconómicas, ambientales, trascendiendo las áreas y las asignaturas.</p> <p>Buscar que autoridades, docentes, directivos e instituciones públicas y privadas entiendan, de acuerdo a las dinámicas, contextos y condiciones de hoy, entre otras, las nociones de derecho, autonomía, convivencia, diversidad y territorio.</p> <p>Disponer ambientes y recursos educativos para la creación y la producción intelectual, artística, cultural, entre otras, dentro y fuera de la escuela, acompañada de una sólida formación de docentes, familias y otros agentes educativos, teniendo en cuenta la libertad, los gustos, las vocaciones, capacidades y posibilidades de los estudiantes.</p> <p>Instalar a la educación como un eje vital para lograr la de-construcción de imaginarios de guerra hacia imaginarios de vida, donde se asuman por parte de todos los sujetos sociales, las categorías de conflicto, justicia, verdad y reparación, lo mismo que la garantía de no repetición de hechos violatorios de los derechos humanos.</p>
<p><b>Participación</b></p>	<p>Lograr <b>la participación de la comunidad educativa en el ciclo de la política pública, en las propuestas educativas y en las prácticas pedagógicas</b>, es decir, los actores y principales protagonistas de la educación (estudiantes, padres de familia, docentes y rectores) deben estar involucrados durante los procesos de planeación, implementación y evaluación de los programas, planes y proyectos que afecten a la escuela, A la vez que es preciso disponer ambientes y recursos educativos que promuevan la <b>creatividad y la producción intelectual (y material)</b>, artística, cultural, entre otros, dentro y fuera de la escuela, con la formación de docentes, familias y otros agentes educativos.</p> <p>Fortalecer el componente político en la formación de los estudiantes y de los miembros de la comunidad educativa, vista esta no como un acto aislado de unos cuantos, sino como una acción inherente a los sujetos en el marco de la convivencia con los otros, donde lo fundamental sea comprender la importancia de ser parte activa del grupo social en el cual se vive, aportando en las construcciones sociales y en la toma de decisiones que de allí emergen; ésta concepción alimenta el sentido de pertenencia y de responsabilidad necesario para lograr transformaciones reales, contextualizadas, que se prologan en el tiempo y que al contar con la voz de sus implicados directos no pueden ser de ninguna manera impuestas, ni arbitrarias.</p>

	<p>Las instituciones educativas deben involucrar a las familias en todos los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en la escuela, de tal manera que contribuyan con la educación de los estudiantes de manera activa y oportuna, comprometidos con el desarrollo socioafectivo y cognitivo de sus hijos, de éste modo colateralmente las familias crecen en su propia formación.</p> <p>Propiciar espacios de participación y fortalecer los ya existentes en aras de que éstos sean contextualizados y permitan generar cambios positivos en la escuela, familia y comunidad directa en la cual se instala la institución educativa. De ser así tendremos ciudadanos más comprometidos, informados y participe por naturaleza.</p> <p>Transformar la noción de participación que se tiene en las instituciones educativas la cual se restringe a las dinámicas referidas al gobierno y convivencia de colectivos, particularmente en instancias de gobierno escolar. Por una que considere como forma de participación la producción de objetos materiales e inmateriales y las múltiples formas de la propia expresión, dado que el hecho de poner frente a otros lo que se piensa o siente le permite al sujeto ser partícipe dentro de un colectivo.</p> <p>Las problemáticas que enfrenta la escuela hoy desafían los saberes y el tipo de organización que se privilegia en el ámbito escolar. Asuntos tales como la inclusión educativa, la evaluación y los procesos de formación, reclaman por propuestas desde escenarios diversos, con problemas muchos más complejos a los que teníamos hace unas décadas. En pocas palabras, urge emprender procesos de <b>renovación curricular en la región central, como alternativa para atenuar la fragmentación de la enseñanza.</b></p> <p>Transformar los <b>proyectos educativos institucionales PEI a partir del contexto regional y local, promoviendo desde ellos propuestas educativas y prácticas pedagógicas pertinentes</b>, situando los saberes, los conocimientos, las capacidades y las habilidades en los sujetos en los territorios próximos y distantes (tiempos, espacios, condiciones).</p>
	<p>La relación familia-escuela ha transitado desde una interacción caracterizada por el vínculo de la comunidad educativa, hacia nociones transaccionales de interés y conveniencia. Se demanda una escuela de cara a las realidades socioeconómicas y culturales de la familia, con currículos flexibles y pertinentes que propicien la formación de sujetos autónomos, situados y participativos trascendiendo las áreas y las asignaturas; así como unas familias comprometidas con el desarrollo socio afectivo y cognitivo de sus hijos. En pocas palabras, el principal desafíos en este campo es contar con <b>una escuela abierta a las familias y una familia presente en la escuela</b>, con familias involucradas en los procesos pedagógicos de tal manera que contribuyan con la educación de los estudiantes y con su propia formación.</p> <p>Además es necesario buscar <b>que autoridades, docentes, directivos e instituciones públicas y privadas entiendan, de acuerdo a las dinámicas, contextos y condiciones de hoy, entre otras, las nociones de derecho, autonomía, convivencia, diversidad y territorio</b>, propendiendo por la construcción de una escuela abierta, atractiva, diversa, participativa, autónoma y pertinente respecto de las realidades y necesidades socioeconómicas, ambientales y culturales de las familias y comunidades, teniendo en cuenta la libertad, los gustos, las vocaciones, capacidades y posibilidades de los estudiantes.</p>
	<p>En el momento que el gobierno nacional firme un acuerdo de paz con las FARC, se empezará un largo camino de construcción y realización de una paz sustentada en justicia</p>

<p><b>El papel de la educación en un escenario posconflicto</b></p>	<p>social, equidad y desarrollo sostenible. El principal desafío al intentar responder a la pregunta por el papel de la educación en un escenario posconflicto, es comprender que la paz no es igual a la firma del acuerdo, ni la ratificación a través de un plebiscito, dicho escenario exige un <b>proceso amplio de comprensión, pluralidad y de-construcción de imaginarios de guerra hacia imaginarios de vida</b> que sólo son posibles si se considera a la educación como el eje central del proceso, donde se asuman por parte de todos los sujetos sociales, las categorías de conflicto, justicia, verdad y reparación, lo mismo que la garantía de no repetición de hechos violatorios de los derechos humanos.</p>
<p><b>El futuro de la educación en la Región Central para el siglo XXI</b></p>	<p>Región Central es la primera plataforma de desarrollo regional de Colombia y su papel frente al impulso de políticas públicas educativas diferenciadas la sitúa ante un escenario privilegiado y, al mismo tiempo, se convierte en un reto que deberá enfrentar en las próximas décadas. El principal desafío de Región Central es <b>consolidar un eje educativo regional como elemento transversal y movilizador de iniciativas con la participación activa de las comunidades educativas.</b></p>

## 5.2 Fase II. Formulación de soluciones o acciones

En palabras de Roth, durante esta fase “una vez lograda la inscripción en la agenda gubernamental, la administración trata de elucidar el problema proponiendo una o varias soluciones al problema (*policyformulation*)” (Roth D., 2014, p. 87). Ahora bien, para efectos de la delimitación de esta fase resulta conveniente aclarar que la iniciativa de la presente propuesta surge de un conjunto de elementos políticos, normativos y pedagógicos relacionados con los propósitos trazados por el IDEP, para el periodo 2012-2016, y un contexto actual de consolidación de un marco normativo propicio para el fortalecimiento de la regionalización, así como el impulso a la autonomía de las entidades territoriales.

### a. Propuesta de bases para un Plan Decenal Regional de educación

#### Criterios

A continuación se describen los criterios que sustentan la presente propuesta, entendidos como parámetros que encierran un conjunto de principios que se propone guíen la formulación y ejecución de un plan decenal regional de educación.

### *Criterio del Derecho a la paz*

La constitución política de 1991 fue decretada, sancionada y promulgada con el fin “de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”, y en algunos artículos contemplados en el título 1 acerca de los principios fundamentales y el título 2 de los derechos, las garantías y los deberes se pone de manifiesto el derecho a la paz que tiene todo ciudadano, lo que conduce a pensar un plan educativo regional que tenga en cuenta dicho criterio como vector de la propuesta.

### *Criterio del derecho a la educación*

La educación como derecho postula como condición indispensable para su realización el reconocimiento de la dignidad humana de los sujetos como titulares del derecho. “Esto significa que la garantía de los derechos no depende solamente de lo que diga la ley o de lo que las políticas públicas puedan disponer, sino que debe entenderse en un sentido expansivo; es decir como un movimiento progresivo hacia niveles cada vez más radicales de realización”(IDEP, 2014, p. 14) Tal condición desborda la noción limitada de manera exclusiva a los obligaciones del Estado.

### *Criterio de participación activa*

La participación activa como criterio interpela las prácticas asociadas a la “mala política” y reconoce el conjunto de prácticas pedagógicas que brindan soporte a una cultura del

reconocimiento de la pluralidad, la diversidad, los procesos de inclusión y la polifonía de voces que intervienen en la agenda pública más allá del entorno escolar. Se trata entonces de apelar a la participación activa cuando existan diferencias al momento de legitimar el proceso de formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas en la región central. Este principio garantizará la legitimidad del proceso de consolidación de la presente propuesta como aporte al Plan Nacional Decenal de Educación, y avanzar en la noción de política pública en el terreno educativo. Como indica Cuervo 2014, *“un enfoque de políticas públicas –porque no hay uno solo- pluralista, inclusivo, responsable fiscal y ambientalmente, tiene mayores posibilidades de satisfacer necesidades del mayor número de personas, aun en contextos donde otros actores como la sociedad civil y los agentes de mercado han ingresado a decidir sobre la asignación de recursos públicos y, en esa medida es un Estado con mayor legitimidad”*(Cuervo R., 2007, p. 72)

#### *Criterio de fortalecimiento de la autonomía de las E.T.C*

La presente propuesta de bases conceptuales, metodológicas y técnicas para una política educativa en la región se sitúa como un elemento que permite su fortalecimiento, para que, en el marco de las nuevas disposiciones (en materia educativa y de políticas territoriales) se generen estrategias que permita el aprovechamiento de recursos humanos, de infraestructura y de gestión del conocimiento para enfrentar los desafíos identificados en la región y los que se identifiquen de manera particular respecto de cada una de las 17 secretarías de educación. Este criterio entonces se enmarca en las competencias definidas en la Ley 715 de 2001, en especial aquellas que se establecen para las entidades territoriales. (Artículos 6 y 7)(Congreso de la República de Colombia, 2001) promoviendo la movilización autónoma de iniciativas internas suscitadas al

interior de las entidades territoriales que puedan armonizarse con las acciones externas a ésta en la nación y fuera de ella.

De igual manera, resulta oportuno señalar que el presente documento no agota los elementos propios de las políticas educativas en la región central, sino que se enfoca, como se ha señalado en las categorías relacionadas con la participación, autonomía y situacionalidad, desde la perspectiva de los estudiantes. Esto quiere decir que las acciones de política pública orientadas a garantizar aspectos relacionados con infraestructura, transporte, alimentación, entre otras, se reconocen como obligaciones relevantes que seguirán siendo garantizadas por el Estado.

#### *Criterio de articulación de las bases con el Plan Nacional Decenal de Educación PNDE*

La propuesta de bases conceptuales, metodológicas y técnicas para una política educativa en la región se articulará y contribuirá con los componentes que se definan para el PNDE 2016-2025, al tenor de lo señalado en la ley 115 de 1994:

“El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo”. Artículo 72 (Congreso de la República de Colombia, 1994).

De esta manera, se generarán acciones de articulación entre el Plan Nacional Decenal de Educación, los planes decenales territoriales y la presente propuesta, de tal manera que se contribuyan a lograr los fines de la educación consagrados en la citada ley.

#### **b. Bases de un Plan Decenal de Educación Regional**

Las presentes bases se han estructurado a partir de la formulación de tres programas tendientes, de manera concreta en función de los fines de la educación, a enriquecer de manera progresiva los niveles de autonomía, participación y situacionalidad de los estudiantes que pertenecen a las 17 secretarías de educación que conforman la Región Central.

Así las cosas, resulta oportuno recordar el enfoque de política públicas, y el énfasis en acciones concretas, que para el caso de este estudio intenta dar respuesta a los desafíos identificados en materia educativa y delimitados en las categorías del estudio. En palabras de Villanueva (2014), las política públicas se entienden como “un plan específico de acción, un plan limitado, orientado hacia el logro de objetivos relacionados con la solución de problemas, públicos específicos y con la mejora de situaciones de vida social, cada una de las cuales es diferente y posee su propia circunstancia” (Villanueva, 2014, p. 54).

Con esta perspectiva, y a partir de los resultados del estudio en materia de posconflicto, autonomía de las instituciones, articulación de las políticas y niveles de autonomía, situacionalidad y participación de los estudiantes de la región, se proponen los siguientes programas:

## *1. Programa: Fortalecimiento de la autonomía*

El principal objetivo es propender por acciones que fortalezcan la autonomía de los estudiantes a través de los procesos de formación pertinentes y contextualizados, así como la autonomía de las instituciones educativas, de las secretarías de educación y de las demás instituciones de educación como universidades, centros de investigación y organizaciones de la sociedad como sindicatos, cooperativas, asociaciones profesionales, de usuarios y ciudadanos de la Región Central.

Las estrategias que integran este programa son las siguientes:

- Conformación de una red regional de iniciativas de investigación y formación para la autonomía.
- Elaboración de un Estado del Arte sobre los procesos de fortalecimiento de la Democracia escolar (Gobierno escolar y otras instancias de participación)
- Documentación de los planes territoriales de formación docente<sup>16</sup>, en los que se soportan las principales políticas de formación docente de las secretarías de educación de la región central.
- Acompañamiento a los procesos de resignificación de los PEI y adecuaciones curriculares. Con respecto a la autonomía de los estudiantes, para que valoren la vida en todas sus expresiones (alimentación, salud, relaciones, sexualidad, conflicto, emociones, manejo de incertidumbres, dificultades y éxitos, entre otros) en el marco de la

---

<sup>16</sup> Los planes territoriales de formación docente y los comités de formación están reglamentados por el Decreto 709 de 1996, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional

construcción de proyectos de vida digna con sentido y reconocimiento de las diferencias y la diversidad.

## 2. *Programa: Fomento a la participación para la creación y la paz*

Con el objetivo de fortalecer las acciones de participación de estudiantes en las dinámicas escolares y de las localidades (barrio, comuna, municipio) generando prácticas asociadas a la democracia directiva y representativa. El programa propenderá por aprendizajes relacionados con la participación en procesos de identificación de los problemas del entorno y la búsqueda de solución a los mismos, de igual manera por una comprensión de la participación desde la creatividad y la productividad a través de iniciativas innovadoras, de emprendimiento escolar y comunitario social, político, ambiental cultural y económico, donde no solo participe la comunidad educativa, sino otros actores sociales como otras entidades estatales, medios de comunicación, empresas, cooperativas, entre otros. Es la participación de múltiples actores lo que da legitimidad y apropiación a las políticas al gestarse y desarrollarse desde el interior de las comunidades

Las estrategias que integran este programa son las siguientes:

- Creación del observatorio regional de experiencias de participación. Dicho observatorio documentará experiencias realizadas por las instituciones educativas, así como frente a la creación de una cultura de la participación. Este observatorio podrá articularse a “Escuela de Gobierno para la Integración Regional” que viene proponiendo Región Central.

- Creación de una red de experiencias de participación en la Región Central que articule las acciones adelantadas por las instituciones educativas, los consejos municipales de la juventud, (Ley 1622 de 2013),(Congreso de la República de Colombia, 2013) y las estrategias para la promoción y protección del derecho a la participación democrática, en desarrollo de la ley 1757 de 2015, (Congreso de la República de Colombia, 2015)

### 3. Programa: Situacionalidad en la región: territorio vivo y en paz

El principal objetivo de este programa es el estudio de saberes que propicien la construcción colectiva y el uso social del conocimiento, la revisión de los procesos de formación situados en un contexto histórico y social en la región central, el reconocimiento y la apropiación del territorio a nivel geográfico, ambiental, demográfico, cultural, político y social.

Las estrategias que se proponen son las siguientes:

- Creación de una instancia consultiva y de acción articulada (integrado por instituciones educativas, secretarías de educación, Universidades, centros de estudio, asociaciones de docentes) que brinde apoyo e impulse la investigación educativa ocupándose de los procesos de revisión del currículo, la formulación de nuevas estrategias de aprendizaje y de estudio de la educación en estudiantes, familias y comunidades. De igual manera, como balance de las dos décadas de la ley 115 de 1994, se elaboren propuestas de integración curricular. Esta instancia podrá documentar y articular el trabajo frente a experiencias existentes en la región central, como es el caso del Programa Ondas, los

proyectos transversales, entre otros, a través del fortalecimiento o la creación de bibliotecas, centros de TIC, agrupaciones artísticas, por ejemplo.

### *Estrategias transversales a los programas*

Las siguientes son estrategias transversales a los programas antes mencionados:

- La realización de un Estudio sobre “Desafíos en la Región Central” con mayor profundidad, haciendo uso de las herramientas de valoración de la realización de los fines de la educación en los estudiantes de la región.
- La realización de un estudio de carácter regional que permita documentar las principales apuestas de las agendas educativas de las administraciones departamentales y municipales para el periodo 2016-2019.

### *Esquema de metas plurianual*

Componentes / Estrategias	Metas bi-anales				
	2016-2017	2018-2019	2020-2021	2022-2023	2024-2025
<b>Programa 1. Autonomía</b>					
Conformación de una red regional de iniciativas de investigación y formación para la autonomía	100%				
Elaboración de un Estado del Arte sobre los procesos de fortalecimiento de la Democracia escolar y su relación con la autonomía	20%	60	20%		
Documentación de los planes territoriales de formación docente	20%	40%	20%	20%	
Acompañamiento a los procesos de resignificación de los PEI	20%	60	20%		
<b>Programa 2. Fomento a la participación</b>					
Creación del observatorio regional de experiencias de participación.	20%	20%	20%	20%	20%
Creación de una red de experiencias de participación en la Región Central	20%	60	20%		
<b>Programa 3. Situacionalidad</b>					
Creación de una instancia consultiva					

<b>Estrategias transversales</b>					
La realización de un Estudio sobre “Desafíos en la Región Central” en las IE	20%	20%	20%	20%	20%
La realización de un estudio de carácter regional que permita documentar las principales apuestas de las agendas educativas de las administraciones departamentales y municipales para el periodo 2016-2019	100%				
<b>Actores</b>					
Instituciones educativas (100%)	20%	20%	20%	20%	20%
Docentes involucrados (50%)	20%	20%	20%	20%	20%
Estudiantes participando en los diferentes programas (50%)	20%	20%	20%	20%	20%

### 5.3 Fase III. Toma de decisión

En esta fase se exponen los elementos que permiten dar viabilidad práctica a la implementación de las bases, así como los programas que lo componen. En esta fase, en términos de Roth, “los actores e instituciones autorizados para tomar la decisión (Gobierno, parlamento, ministerios) examinan la o las soluciones existentes y deciden la respuesta a dar”(Roth D., 2014, p. 87). En este caso es conveniente dar curso a una instancia que permita congregarse la voluntad de los actores señalados. En este caso las instituciones. Dicha instancia se dará su propia estructura, mecanismos de decisión y seguimiento. La normatividad Colombiana permite la creación de este tipo de instancias, y para efectos de la implementación de la política resulta de capital importancia. En este sentido, a continuación se señalan las principales estrategias para avanzar en la toma de decisiones de los principales componentes de las bases de la política.

- a. **Definición de una instancia interinstitucional:** (Región Central, IDEP, Secretarías de educación, Universidades). A esta instancia pueden participar autoridades académicas y miembros de organizaciones que tengan relevancia en la región en términos educativos.

- b. Revisión, validación y adopción de las bases del Plan Regional:** una vez conformada la instancia, se procederá a revisar los principales desafíos identificados así como la ruta señalada en la presente propuesta. Resulta igualmente conveniente validar algunos de los componentes que se proponen, a nivel teórico y metodológico, bien sea con actores educativos (directivos docentes, docentes, estudiantes) y de esta manera poner a prueba el alcance y los propósitos de las diferentes propuestas.
- c. Articulación con los planes educativos de las E.T y con el PNDE:** la instancia que se conforme en la Región Central podrá emprender acciones de articulación que permita armonizar las bases con las principales agendas en materia educativa de las E.T.C, de igual manera con las estrategias que se definan para la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2025. Así mismo, se podrá convertir en referente para la adopción de documentos sectoriales de educación en las entidades territoriales.
- d. Elaboración del plan de trabajo y de la estrategia de difusión:** coherente con la razón de ser de la presente fase, se elaborará un plan de trabajo que permita situar, en acciones concretas, las actividades propias que se requieran para implementar cada una de las iniciativas señaladas. De igual manera, es importante diseñar e implementar una estrategia de comunicación y difusión con el fin de involucrar a los diferentes actores educativos de la Región Central, pero especialmente, poner en la agenda pública el alcance de la propuesta.

## 5.4 Fase IV. Implementación

En la presente fase de implementación convergen un conjunto tan amplio de acciones y actores que seguramente escapan a la exposición de la presente propuesta. La intención de señalar unos momentos propios de la ruta de implementación, nos permite contemplar el alcance que tiene el desarrollo de una propuesta de esta naturaleza. Así las cosas, no se trata de señalar cada uno de los aspectos, (con el riesgo de excluir dinámicas propias de las E.T que resulten convenientes para su desarrollo) que se tendrán en cuenta al momento de llevarla a cabo, sino de plantear unos momentos que resultan ser inherentes a este tipo de iniciativas. Tal característica brinda un espacio de flexibilidad para adecuar su ejecución de acuerdo con las decisiones que se tomen en la fase anteriormente expuesta.

Recordando el ciclo de la formulación de las política públicas, es importante señalar que “Generalmente, es la administración pública la encargada de implementar (o de contratar a un tercero) la solución escogida por quien toma la decisión, es decir de traducir la decisión en hechos concretos (*implementation*)”(Roth D., 2014, p. 87) Así las cosas a continuación se enuncian momentos que involucran aspectos de carácter metodológico y técnico.

### a. Momento 1. De socialización de las bases a través de grupos de trabajo

Una vez constituida la instancia interinstitucional que encabezará el trabajo de implementación de la propuesta de Plan Regional, se hará necesario diseñar e implementar un conjunto de estrategias para su socialización. Entre las estrategias se podrán llevar a cabo:

- Mesas de trabajo regional para la socialización del Plan Regional.

- Encuentros con los equipos de planeación y de calidad de las E.T.C
- Exposición ante instancias que existen a nivel educativo; Foros Educativos, Comités Territoriales de Planeación, mesas educativas, entre otras.
- Creación de estrategias de movilización virtual, que incluya OVAS (objetos virtuales de aprendizaje), redes sociales, entre otros.

Este momento podrá llevarse a cabo en los dos primeros años de implementación del Plan Regional.

#### **b. Momento 2. De validación en instituciones educativas**

Tal como se ha venido señalando, se recomienda previamente llevar a cabo el proceso de validación de ciertos componentes del Plan Regional. Esta acción permitirá, incluso, poner a prueba algunas de las acciones propuestas para la fase V de evaluación. La validación también permitirá ajustar (de acuerdo con el contexto) las estrategias que se han expuesto para cada uno de los programas.

Este momento podrá llevarse a cabo en el primer año de implementación del Plan Regional.

#### **c. Momento 3. De implementación de los programas**

El momento de implementación supone haber realizado un conjunto de actividades previas que permita contar con las condiciones y los recursos necesarios para poner en marcha los

diferentes programas y estrategias que se incluyen en la propuesta. De esta manera a continuación se presenta un conjunto de actividades que son propias de esta fase.

- Conformación de equipos locales, encargados de liderar el Plan Regional y hacer seguimiento desde cada una de las Entidades Territoriales Certificadas.
- Elaboración de agendas territoriales, articuladas con base en los planes educativos municipales y departamentales.
- Elaboración de materiales de apoyo y difusión que brinden soporte documental de las propuestas.
- Implementación de los programas, articulados a iniciativas que lideren las secretarías de educación desde cada uno de los procesos.

Este momento comprenderá los diez (10) años de vigencia del Plan Regional.

## **5.5 Fase V. Evaluación**

### **Perspectiva conceptual; la evaluación de programas e investigación evaluativa**

La fase de evaluación del Plan Educativo Regional (2016-2025) se convierte en un proceso permanente y reflexivo. Es decir, si bien se presenta como una fase final, no quiere decir que las acciones se lleven a cabo al finalizar los programas, contrario a ello, este tipo de evaluación supone una cultura de permanente revisión, ajuste e implementación de acciones de mejora. Como advierte (Rogers, 2014, p. 253) “la práctica de la evaluación de política depende de la existencia de políticas de evaluación pertinentes al área de política en cuestión”.

En palabras de Roth, “la respuesta dada al problema, y los impactos causados por su implementación, son evaluados por los actores sociales y políticos y por instituciones especializadas (*policyevaluation*) y puede dar pie a un reinicio de todo el ciclo para reajustar la respuesta (retroacción-*feedback*) o la supresión de la política (*programtermination*)”(Roth D., 2014, p. 87)

De esta manera, la presente fase adopta el concepto de evaluación desarrollado por Ferreres y González(2006, p. 174)que reconoce la evaluación como un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responde a ciertas exigencias, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos que tras de ser cotejada o comparada con criterios establecidos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten el objeto evaluado.

Así, dadas las características propias de la propuesta de Plan Educativo Regional se sugiere emprender procesos del tipo de investigación evaluativa. Stufflebeam y Shinkfiel (1987:19) afirman que “la investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada cuya meta no es el descubrimiento de conocimientos, sino valorar la aplicación de ese conocimiento. Poniendo énfasis en la utilidad, así como también en propiciar la información para la planificación, realización y desarrollo del programa”. Por ende, la finalidad de la investigación evaluativa consiste en aportar información ordenada, rigurosa, sistemática, válida, entre otras que permita valorar los propósitos relacionados con los procesos de fortalecimiento de la autonomía, la participación y situacionalidad de los estudiantes de la Región Central.

Este tipo de evaluación permitirá:

- a. Comprobar si los objetivos de cada uno de los programas han sido alcanzados.
- b. Recabar opiniones fundamentadas sobre las valoraciones que hacen de los programas, cada uno de los actores educativos.
- c. Obtener informaciones cualificadas a partir de las cuales se pueda tomar decisiones futuras sobre el programa.

En este sentido, la investigación evaluativa del Plan deberá tomar como referencia diversos objetos de evaluación. Por ello se toma como punto de partida los siguientes niveles, adaptados de la propuesta que sustenta Roth

- a. La evaluación de los medios:** verificando si los medios han sido efectivamente puestos a disposición en el espacio y el tiempo.
- b. La evaluación a nivel de resultados:** indicando los efectos inmediatos alcanzados.
- c. La evaluación de los impactos.** Para determinar los efectos previstos.
- d. La evaluación a nivel de eficiencia.** Relacionando los efectos con los medios.
- e. La evaluación a nivel de satisfacción.** “consiste en dejar de lado los objetivos del programa en consideración para responder a la pregunta: ¿los efectos del programa han satisfecho las necesidades fundamentales?” en este caso, los desafíos identificados.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La pregunta inicial del estudio *¿Cómo contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes autónomos, situados y participativos en la Región Central, mediante la construcción concertada de un plan educativo regional desde el enfoque de derechos?* una vez analizados los resultados del proceso ha permitido presentar las siguientes conclusiones:

En lo que respecta a la valoración sobre el cumplimiento integral del derecho a la educación en la región central desde el modelo de las 4 A es posible concluir que éste no se garantiza de manera integral. Si bien el Estado garantiza un conjunto de acciones tales como acceso, condiciones, no es totalmente garante del derecho a la educación en las instituciones, dado que algunos actores manifiestan que no hay igualdad a la hora de acceder a un cupo escolar y que en ocasiones no se garantiza la gratuidad; asimismo, manifiestan que no hay estrategias en la escuela que permitan una inclusión asertiva de la población en condiciones especiales, lo que de una u otra manera genera exclusión; percepción compartida con las autoridades educativas participes en los grupos focales realizados, así las instituciones educativas no están pensadas en función de la diferencia, son muy pocas las que plantean programas para ello, lo que permite inferir que la mayoría de las escuelas de la región central están al servicio de comunidades estándar, (que dada la diversidad cultural y social no existen), concibiendo un perfil de estudiante desde el cual se enfoca el esfuerzo educativo, pero dejando fuera aquellos estudiantes que presentan condiciones diferentes y que por ende requieren de escuelas incluyentes, garantes de derechos. En esta misma línea algunos actores consideran que hay conductas discriminatorias en la escuela, de las cuales no se sienten totalmente protegidos.

En el caso de la organización escolar se evidencia una preocupación por el estudiante, sus intereses y contexto particular ya que estos elementos son tenidos en cuenta a la hora de formular la normatividad institucional, asimismo en la mayoría de instituciones educativas se promueve la participación y la formación de la autonomía. De otra parte, dada la naturaleza de la muestra tomada en cuenta en el estudio, es posible señalar la diferencia en cuanto a la infraestructura y recursos con los que cuentan las escuelas en los diferentes municipios y zonas de la región central, lo cual pone en desventaja a unas más que a otras, además aunque la mayoría de los actores ven en las instituciones lugares seguros, armónicos, propicios para la generación de ambientes favorables para el aprendizaje y la interacción un pequeño pero significativo porcentaje (20%) no lo considera así, situación que llama la atención y valdría la pena continuar indagando sobre éste asunto.

En cuanto a la valoración del derecho a la educación desde la autonomía es posible señalar que la mayoría de los estudiantes tienen un proyecto de vida y saben que van a hacer al terminar el grado once, por la naturaleza del estudio no es posible determinar quiénes aun no lo tienen, ¿cuál es el concepto de proyecto de vida?, ¿cómo se estructura el mismo? y ¿qué tan relacionado se encuentra con el proyecto educativo institucional? Dentro de ese desarrollo autónomo la toma de decisiones se configura como un fuerte indicador de la misma, a lo cual estudiantes y padres de familia consideran que están bien informadas y libre de influencias, sin embargo los docentes distan al indicar que no es así, lo que coincide con las problemáticas que viven los jóvenes en la región central como la drogadicción.

Con respecto a la categoría de situacionalidad aunque las respuestas están divididas los estudiantes al parecer no identifican elementos de la historia del país y de su comunidad en su

propia historia y proyecto de vida, a la vez que presentan dificultad para comprender que los procesos históricos y culturales vividos en nuestro país nos han llevado a ser diversos. Es posible identificar que el problema común en la región es ubicar la escuela actual fuera de contexto, es decir, la educación que hoy se ofrece en la mayoría de las instituciones educativas de los municipios que conforman la región central no tiene en cuenta las particularidades de las regiones y sus habitantes, lo que contribuye a la no aceptación por parte de los estudiantes de las condiciones en las cuales viven, de sí mismos, de su familia y sus raíces, puesto que muchos de los jóvenes no presentan interés por indagar acerca de sus raíces y orígenes, debilitando el sentimiento de pertenencia por su municipio y departamento. De otra parte, algunos estudiantes no se sienten parte del proceso de aprendizaje lo que conlleva a que difícilmente debatan sus ideas en clase al no tener motivación para fundamentar las mismas de manera autónoma, así lo demuestra la valoración hecha por el 33% de los estudiantes encuestados y el 36% de los docentes, situación que se evidencia en los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba externa Saber noveno.

Además, se observa la apremiante necesidad de generar alternativas de integración curricular. Este asunto, que no es nuevo en la investigación reciente sobre la educación colombiana, intenta enfrentar una problemática muy seria de fragmentación y super-especialización del saber en la escuela, situación que ocurre tanto en los niveles básicos como en la educación superior y que, como se advierte en los grupos focales, preocupa tanto a las autoridades educativas como a los directivos docentes.

En materia de participación las instituciones educativas privilegian el trabajo en grupo, cabe resaltar que el estudio no permite precisar cuál es la concepción que los actores tienen frente

a esta forma de trabajo; las instituciones educativas promocionan la cultura de la participación de los estudiantes en las actividades sociales, política, académicas y culturales, siendo las académicas y culturales en las cuales los estudiantes sienten que pueden participar más. Sin embargo, la participación no puede estar limitada a ser parte de un grupo o realizar una actividad puntual, los productos intelectuales, artísticos, corporales, entre otros, también son formas de participación, frente a este aspecto los actores manifiestan que lo aprendido en el colegio les permite hacerlo a través de producciones escritas. Además, aunque la mayoría de los docentes y padres de familia consideran que los jóvenes buscan espacios virtuales donde puedan compartir sus reflexiones personales sobre diversos temas, el 54.7% de los estudiantes manifiestan estar poco de acuerdo o muy en desacuerdo de llegar a hacerlo, lo que denota que el constante uso de las redes sociales por parte de los jóvenes no es señal de expresión de sus pensamientos y reflexiones, como muchas veces se cree.

Asimismo, el componente político en la formación de los estudiantes y de los miembros de la comunidad educativa es muy débil, vista esta no como un acto aislado de unos cuantos, sino como una acción inherente a los sujetos en el marco de la convivencia con los otros, donde lo más importante sea comprender la importancia de ser parte activa del grupo social en el cual se vive, siendo parte de las construcciones sociales e intelectuales y de la toma de decisiones que de allí emergen, ésta concepción alimenta el sentido de pertenencia y de responsabilidad necesario para lograr transformaciones reales, contextualizadas, que se prologan en el tiempo y que al contar con la voz de sus implicados directos no pueden ser de ninguna manera impuestas, ni arbitrarias.

En aras de lograr la concreción en un alto porcentaje de los programas, planes y proyectos que materializan las políticas educativas, es de capital importancia vincular a la comunidad

educativa durante todo el proceso de la misma, la voz de los estudiantes, padres de familia y docentes debe ser una constante en la formulación, la implementación y la evaluación de cada una de ellas, para así lograr cambios trascendentales en materia de educación.



## 7. BIBLIOGRAFÍA

Aristizábal, M., & Galeano, M. (2008). ¿Cómo se contruye un sistema categorial? *Estudios de Derecho*, 65 (145), 161-187.

Cerda, H. (2013). *Los elementos de la investigación*. Bogotá D.C: EL BUHO.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2001). *Ley 715 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2011). *Ley 1450 de 2011 Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014 "Prosperidad para Todos"*. Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2013). *Ley 1622 del 29 de abril de 2013 o Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil*. Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2015). *Ley 1757 de 2015 por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática*

\_\_\_\_\_. (2015). *Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática*. Bogotá.

Cuervo R., J. (2007). *Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental*. Bogotá.

Delors Jacques . *La Educación Encierra un Tesoro*. En J. Delors, & Unesco (Ed.), *La Educación Encierra un Tesoro*. París, Francia: Ediciones Unesco.

Departamento Nacional de Planeación. (2011). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 "Prosperidad para Todos"*. Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación Nacional DNP. (2015). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país"*. Bogotá.

Duarte, P. (2015). Producto 5. Contrato 19 de 2015. *Un documento final del diseño del componente con el marco conceptual y metodológico y una herramienta para la valoración de la realización del derecho a la educación en los estudiantes*. Bogotá.

Gentili, P. (2014). Get out of PISA. *Integra Educativa*, VIII (2).

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad; Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.

IDEP 2014-1. Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado. Bogotá, D.C., Colombia

IDEP. 2015. Derecho a la educación. El ser situado y diferenciado. Bogotá. D.C

\_\_\_\_\_. 2015. Jornada escolar y realización de los fines de la educación en estudiantes colombianos. Bogotá. D.C

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado; un cambio necesario*. Madrid: Octaedro.

Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, .

Leal, A. Z. (2013). *Del sufrimiento o lo insuficiente de la educación "El declive de la razón y la impostura de la autonomía"*. Tunja: Práxis & Saber.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009.

\_\_\_\_\_. (2007) *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2010). *Plan Sectorial 2010-2014*. Documento 9. Bogotá.

O.E.I. (2010). *METAS 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Madrid: O.E.I.

Olavarría, M. (2014). Acerca de la noción de política pública. En J. I. Cuervo, *Ensayos sobre políticas públicas II*. Bogotá.

Openheimer, A. (2014). *¡Crear o morir! La esperanza de América Latina y las cinco claves de la Innovación*. Debate.

Rogers, J. D. (2014). La evaluación en el estudio de las política públicas. En J. I. Restrepo, & U. Externado (Ed.), *Ensayos sobre Políticas Públicas II*. Bogotá.

Roth D., A.-N. (2014). *Políticas públicas formulación, implementación y evaluación* (Décima ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.

Ruiz, P. A. (2007). *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Secretaría Distrital de Planeación. Rape Región central territorio para la paz. (2014). *Documento técnico de soporte*. Bogotá.

Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Unesco. (2015). *Replantear la educación; ¿hacia un bien común mundial?* Paris, Francia.

\_\_\_\_\_. (2015). Informe de resultados; Factores Asociados. Chile.

Villanueva, L. F. (2014). El concepto de política pública. En J. I. Restrepo, & U. E. Colombia (Ed.), *Ensayos sobre políticas públicas II* (pág. 327). Bogotá.

## **Anexos Instrumentos**

- A. Encuesta en línea a autoridades Educativas
- B. Encuesta en línea a Directivos docentes
- C. Encuesta en línea a familias y cuidadores
- D. Cuestionario a docentes de grado décimo
- E. Cuestionario a estudiantes de grado décimo
- F. Cuestionario a familias o cuidadores de grado décimo
- G. Guía para la realización de grupos focales
- H. Ficha de registro de fuentes documentales Prueba Saber Noveno.
- I. Taller de identificación de los desafíos en educación para un plan educativo regional con la participación de los representantes de las secretarías de educación partícipes en el estudio

## **Anexos CD**

1. Propuesta de bases conceptuales, metodológicas y técnicas para la formulación de políticas educativas en la región central desde el enfoque de derechos.
2. Estado del arte sobre los ejes, cifras y efectos de las políticas educativas actuales en la región central.

## ANEXOS

### A. ENCUESTA EN LÍNEA A AUTORIDADES EDUCATIVAS

Las preguntas que se indagan en el presente instrumento tienen como propósito conocer la forma como se ha determinado la actual política educativa en la secretaría de educación. Agradecemos su aporte, el cual será de uso exclusivo del objetivo del presente estudio y se procesará con carácter confidencial.

#### I. IDENTIFICACIÓN

Número de  
formulario

Departamento

Municipio

Secretaría

Área

Calidad / Cobertura / Jefe de Despacho/ Planeación

Cargo

Secretario (a)

Coordinador de calidad

Jefe de planeación

Otro

¿Cuál? \_\_\_\_\_

#### II. CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

1. ¿Conoce la actual política educativa de la secretaría de educación? SI  NO
2. ¿Participó en algunas de las fases de formulación, implementación o evaluación de la política educativa actual? SI  NO

Si la anterior pregunta fue afirmativa, por favor señale en cuál de las siguientes fases:

- a.) Formulación SI  NO
- b.) Implementación SI  NO
- c.) Evaluación SI  NO

3. ¿De los siguientes aspectos, en cuáles considera que se ha hecho mayor énfasis en la actual política educativa? (Por favor marque las cinco principales)

- a.) Calidad g.) Cobertura
- b.) Pertinencia h.) Infraestructura
- c.) Jornada única i.) Formación docente
- d.) Innovación j.) Modelos flexibles
- e.) Primera infancia k.) Alimentación escolar
- f.) Educación inclusiva l.) Infraestructura

### III. VALORACIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

A continuación se presentan algunas afirmaciones sobre el proceso de formulación, implementación y evaluación de la actual política educativa. Por favor, indique el grado de acuerdo respecto de cada una de las afirmaciones.

Valore cada una de los siguientes aspectos de 1 a 5, teniendo en cuenta 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo					
	1	2	3	4	5
3.1 La actual política educativa fue formulada participativamente.	O	O	O	O	O
3.2 La comunidad educativa se siente involucrada en los procesos de implementación de la política educativa.	O	O	O	O	O
3.3 La comunidad educativa participa de los procesos de evaluación de la política educativa	O	O	O	O	O
3.4 La actual política educativa ha generado aportes al desarrollo de la educación.	O	O	O	O	O
3.5 Su municipio se ve representado en las políticas definidas a nivel departamental.	O	O	O	O	O

¡Gracias por su participación!

## B. ENCUESTA EN LÍNEA A DIRECTIVOS DOCENTES

Las preguntas que se indagan en el presente instrumento tienen como propósito conocer la forma como se ha determinado la actual política educativa en la secretaría de educación. Agradecemos su aporte, el cual será del uso exclusivo para el objetivo del presente estudio y se procesará con carácter confidencial.

### I. IDENTIFICACIÓN

Número de

Departamento

formulario

Secretaría

Municipio

Institución educativa

Zona

Rural

Urbano

Cargo

Rector

Director

Coordinador

Otro

¿Cuál? \_\_\_\_\_

### II. CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

1. Los siguientes son los principales programas y/o ejes de política educativa incluidos en los planes de desarrollos de la región. Por señale alguno, o varios que estén contenidos de manera explícita en la política educativa de su municipio.

- a.) Calidad
- b.) Pertinencia
- c.) Jornada única
- d.) Innovación
- e.) Primera infancia
- f.) Educación inclusiva
- g.) Cobertura
- h.) Infraestructura
- i.) Formación docente
- j.) Modelos flexibles
- k.) Alimentación escolar
- l.) Infraestructura
- m.) Otro (¿Cuál)
- n.) Ninguno de los anteriores
- o.) No conozco la política educativa

2. ¿Cuál es la valoración que hace sobre su participación en la formulación, implementación y evaluación de la política educativa?

A continuación se presentan las fases y una escala donde usted podrá valorar el nivel de participación en cada una de las ellas, teniendo en cuenta que en el nivel 1 no hubo participación y 5, el máximo nivel de participación.

	1	2	3	4	5
Fase de formulación	O	O	O	O	O
Fase de implementación	O	O	O	O	O
Fase de evaluación	O	O	O	O	O

### III. VALORACIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

3. A continuación se presentan algunas afirmaciones sobre el proceso de involucramiento de la comunidad educativa en la formulación, implementación y evaluación de la actual política educativa. Por favor, indique el grado de acuerdo respecto de cada una de las afirmaciones.

Usted podrá valorar el nivel de participación en cada una de las ellas, teniendo en cuenta que en el nivel 1 no hubo participación y 5, el máximo nivel de participación.					
	1	2	3	4	5
3.1 La actual política educativa fue formulada con la comunidad educativa.	O	O	O	O	O
3.2 La comunidad educativa se siente involucrada en los procesos de implementación de la política	O	O	O	O	O

educativa.					
3.3 La comunidad educativa participa de los procesos de evaluación de la política educativa	O	O	O	O	O
3.4 La actual política educativa ha generado aportes al desarrollo de la educación en el colegio.	O	O	O	O	O
3.5 Su municipio se ve representado en las políticas definidas a nivel departamental y nacional.	O	O	O	O	O

¡Gracias por su participación!



### C. ENCUESTA EN LÍNEA A FAMILIAS O CUIDADORES

Las preguntas que se indagan en la presente encuesta tienen como propósito conocer la forma como se ha determinado la actual política educativa en la secretaría de educación. Agradecemos su aporte, el cual será de uso exclusivo para el objetivo del presente estudio y se procesará con carácter confidencial.

#### I. IDENTIFICACIÓN

Número de formulario  Departamento   
 Secretaría   
Institución educativa   
Municipio

¿Cuántos estudiantes tiene en la institución?  ¿En qué grados?   
¿Hace parte de alguna instancia de participación de la institución? SI  NO

Si la anterior pregunta fue afirmativa, por favor señale en cuál de las siguientes instancias:

a.) Consejo Directivo SI  NO   
b.) Consejo de padres SI  NO   
c.) Asociación de padres SI  NO   
d.) Comisión de evaluación SI  NO

#### II. CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

1. ¿Conoce la actual política educativa de la secretaría de educación? SI  NO   
2. ¿Participó en algunas de las fases de formulación, implementación o evaluación de la política educativa actual? SI  NO

Si la anterior pregunta fue afirmativa, por favor señale en cuál de las siguientes fases:

a.) Formulación SI  NO   
b.) Implementación SI  NO   
c.) Evaluación SI  NO

3. ¿De los siguientes aspectos, en cuáles considera que se ha hecho mayor énfasis en la actual política educativa? (Por favor marque las cinco principales opciones)

- a.) Calidad
- b.) Pertinencia
- c.) Jornada única
- d.) Innovación
- e.) Primera infancia
- f.) Educación inclusiva
- g.) Cobertura
- h.) Infraestructura
- i.) Formación docente
- j.) Modelos flexibles
- k.) Alimentación escolar
- l.) Infraestructura

### III. VALORACIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

A continuación se presentan algunas afirmaciones sobre el proceso de formulación, implementación y evaluación de la actual política educativa. Por favor, indique el grado de acuerdo respecto de cada una de las afirmaciones.

Valore cada una de los siguientes aspectos de 1 a 5, teniendo en cuenta 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo					
	1	2	3	4	5
3.1 La actual política educativa fue formulada participativamente.	<input type="radio"/>				
3.2 La comunidad educativa (padres, docentes, estudiantes) se siente involucrada en la implementación de la política educativa.	<input type="radio"/>				
3.3 La comunidad educativa participa de los procesos de evaluación de la política educativa	<input type="radio"/>				
3.4 La actual política educativa ha generado aportes al desarrollo de la educación en los estudiantes.	<input type="radio"/>				
3.5 Su municipio se ve representado en las políticas definidas a nivel departamental.	<input type="radio"/>				

¡Gracias por su participación!



## D. CUESTIONARIO A DOCENTES GRADO 10°

Las preguntas que se indagan en el presente cuestionario tienen como propósito conocer las percepciones de los docentes sobre los problemas y desafíos más relevantes en materia educativa. Agradecemos su aporte, el cual será de uso exclusivo para el objetivo del presente estudio y se procesará con carácter confidencial.

### I. IDENTIFICACIÓN

<b>Número de formulario</b>	<input type="text"/>	<b>Departamento</b>	<input type="text"/>		
	<input type="text"/>	<b>Secretaría</b>	<input type="text"/>		
<b>Municipio</b>	<input type="text"/>				
<b>Institución</b>	<input type="text"/>				
	<b>Género</b>	F	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>

1. ¿Hace parte de alguna instancia de participación de la institución? SI  NO

Si la anterior pregunta fue afirmativa, por favor señale en cuál de las siguientes instancias:

- a.) Consejo Directivo
- b.) Consejo académico
- c.) Comité de convivencia
- d.) Comisión de evaluación

2. ¿En el año 2014 fue docente del grado noveno? SI  NO

3. ¿Conoce los resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba Saber 9?

SI  NO

4. En caso de que su respuesta sea afirmativa ¿Cómo describe dichos resultados?

## II. VALORACIÓN SOBRE EL CUMPLIMIENTO INTEGRAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A continuación se presentan unos descriptores para valorar el cumplimiento del derecho integral a la educación. Por favor, marque aquel que considera más adecuado. Tenga en cuenta los siguientes criterios:

a. Asequibilidad o disponibilidad	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
5. En el colegio se garantiza el cupo escolar en condiciones de igualdad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. En el colegio se garantiza el derecho a la gratuidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. En el colegio se garantiza la culminación de la educación básica (9) y media (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Accesibilidad				
8. En el colegio se protege a la comunidad educativa contra los actos discriminatorios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. En el colegio los niños, niñas y jóvenes en condiciones especiales gozan de protección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. En el colegio se cumple la jornada escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. En el colegio los niños, niñas y jóvenes obtienen sus certificados de notas, sin ningún tipo de discriminación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Adaptabilidad				
12. En el colegio, los niños, niñas y jóvenes con habilidades excepcionales (sobresalientes) gozan de un tratamiento diferencial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. En el colegio, se realizan adaptaciones al currículo (planes de estudio, manual de convivencia, entre otros), teniendo en cuenta a los y las estudiantes con habilidades excepcionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

a. Asequibilidad o disponibilidad	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
14. En el colegio, los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento tienen actividades que permiten su adaptación al contexto escolar.	O	O	O	O
15. En el colegio las (estudiantes) madres adolescentes y/o gestantes cuentan con programas de apoyo.	O	O	O	O

16. ¿Qué proyectos y /o estrategias desarrolla su colegio en la búsqueda de la igualdad, la sana convivencia y el bienestar de los estudiantes?

### III. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

a. Aspectos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
17. En el colegio se ha venido promoviendo la revisión y transformación de la normatividad en procura de garantizar el derecho a la educación.	O	O	O	O
18. El colegio cuenta con normas que reconocen las características particulares de los y las estudiantes y del entorno escolar.	O	O	O	O
19. En el colegio se promueve la participación y la formación de autonomía en los niños, niñas y jóvenes	O	O	O	O
20. En el colegio se tiene en cuenta las opiniones de los y las estudiantes en cuanto a la organización y funcionamiento escolar.	O	O	O	O
21. En el colegio se trabaja porque los niños, niñas y jóvenes relacionen lo que aprenden con la vida cotidiana.	O	O	O	O
22. En la institución se cuenta con materiales, espacios físicos y demás recursos adecuados que permiten desarrollar mejor las actividades académicas.	O	O	O	O

a. Aspectos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
23. El colegio propicia ambientes favorables (seguros, armónicos, cómodos) para el aprendizaje y la interacción.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. La evaluación que realizan los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes es justa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. La evaluación que realiza el ICFES para el grado 9° es apropiada para demostrar la formación integral (intelectual y personal) de los y las estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Los docentes del colegio usan la prueba Saber y sus resultados en las clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. El colegio implementa estrategias para que los estudiantes analicen oportunidades de mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. ¿En qué actividades, proyectos, planes de aula, o estrategias ha participado en su institución?

Teniendo en cuenta los descriptores presentados a continuación marque aquella opción que considera más indicada:

#### IV. REALIZACIÓN DE DERECHO A LA EDUCACIÓN (descriptores)

a. Autonomía	Nunca	Algunas veces	Frecuente	Siempre
29. El estudiante tiene proyectos para el corto y mediano plazo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. El estudiante sabe qué va a hacer cuando termine el grado once.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Antes de tomar una decisión el estudiante se informa bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

a. Autonomía	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
32. Las decisiones que toma el estudiante están influenciadas por otros.	O	O	O	O
33. Las normas que sigue el estudiante en el colegio lo preparan para desempeñarse en la vida social	O	O	O	O
34. Cree que los valores que el estudiante ha aprendido en el colegio le sirven para comprender cómo funciona la sociedad.	O	O	O	O
<b>b. Participación</b>				
35. La dinámica del aula permite trabajar en grupo.	O	O	O	O
36. Los trabajos que realiza el estudiante en grupo le ha enseñado a asumir responsabilidades.	O	O	O	O
37. En el colegio todos tienen las mismas oportunidades para acceder a una educación de calidad.	O	O	O	O
38. En el colegio se promueve la cultura de la participación en actividades sociales, políticas, académicas y culturales.	O	O	O	O
39. El estudiante ha aprendido a utilizar los mecanismos que le da la Constitución para hacer valer sus derechos como ciudadano.	O	O	O	O
40. El estudiante comprende que el respeto por la Constitución y las leyes permite una vida armónica en nuestro país.	O	O	O	O
<b>c. Situacionalidad</b>				
41. El estudiante comprende que los procesos históricos y culturales vividos en nuestro país nos han llevado a ser diversos	O	O	O	O

a. Autonomía	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
42. El estudiante busca espacios virtuales donde pueda compartir sus reflexiones personales sobre diversos temas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. El estudiante en las diferentes clases aprende a debatir sus ideas con fundamentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. reconoce los intereses del estudiante y motiva su participación en diferentes temas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Lo aprendido en el colegio por el estudiante le ha servido para producir textos escritos: por ejemplo reseñas, traducciones, ensayos, narraciones, cuentos, poesías, investigaciones, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Considera que el proceso de formación del estudiante ha fortalecido su autonomía y su independencia				
47. El estudiante se interesa por investigar los orígenes de su barrio, porque en ellos puedo identificar elementos valiosos para su proyecto de vida.				
48. El estudiante identifica elementos de la historia del país y de su comunidad en su propia historia y en su proyecto de vida.				

49. Cuáles son las principales actividades que se realizan en el colegio para fomentar la participación y la autonomía de los estudiantes?

---

50. ¿Cuál cree que es el principal reto que tiene la educación para el futuro?

---

¡Gracias por su participación!

## E. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES 10°

Las preguntas que se indagan en el presente cuestionario tienen como propósito conocer las percepciones de los estudiantes de grado décimo sobre los problemas y desafíos más relevantes en materia educativa. Agradecemos su aporte, el cual será de uso exclusivo para el objetivo del presente estudio y se procesará con carácter confidencial.

### I. IDENTIFICACIÓN

<b>Número de formulario</b>	<input type="text"/>	<b>Departamento</b>	<input type="text"/>		
<b>Municipio</b>	<input type="text"/>	<b>Secretaría</b>	<input type="text"/>		
<b>Institución</b>	<input type="text"/>				
	<b>Género</b>	F	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>

1. ¿Hace parte de alguna instancia de participación de la institución?

SI  NO

Si la anterior pregunta fue afirmativa, por favor señale en cuál de las siguientes instancias:

- a. Gobierno escolar
- b. Personería
- c. Consejo estudiantil
- d. Comisión de evaluación

2. ¿En el año 2014 cursó el grado noveno en el actual colegio?

SI  NO

3. ¿En el año 2014 presentó las pruebas Saber 9°?

SI  NO

4. ¿Conoce los resultados que obtuvo en la prueba Saber 9°?

SI  NO

## II. VALORACIÓN SOBRE EL CUMPLIMIENTO INTEGRAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A continuación se presenta una escala para valorar el cumplimiento del derecho integral a la educación en su Institución Educativa. Por favor, marque aquel que considera más adecuado.

Tenga en cuenta los siguientes criterios:

a. Asequibilidad o disponibilidad	Nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Siempre
5. En el colegio se garantiza el cupo escolar en condiciones de igualdad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. En el colegio se garantiza el derecho a la gratuidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. En el colegio se garantiza la culminación de la educación básica (9) y media (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Accesibilidad				
8. En el colegio se protege a la comunidad educativa contra los actos discriminatorios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. En el colegio los niños, niñas y jóvenes en condiciones especiales gozan de protección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. En el colegio se cumple la jornada escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. En el colegio los niños, niñas y jóvenes obtienen sus certificados de notas, sin ningún tipo de discriminación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Adaptabilidad				
12. En el colegio, los niños, niñas y jóvenes con habilidades excepcionales (sobresalientes) gozan de un tratamiento diferencial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. En el colegio, se realizan adaptaciones al currículo (planes de estudio, manual de convivencia, entre otros), teniendo en cuenta a los y las estudiantes con habilidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

a. Asequibilidad o disponibilidad	Nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Siempre
excepcionales.				
14. En el colegio, los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento tienen actividades que permiten su adaptación al contexto escolar.	O	O	O	O
15. En el colegio las (estudiantes) madres adolescentes y/o gestantes cuentan con programas de apoyo.	O	O	O	O

16. ¿Qué proyectos o estrategias desarrolla su colegio para garantizar el derecho a la educación?

### III. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

A continuación se presenta una escala para indagar sobre los principales desafíos de la educación en la Institución Educativa:

a. Aspectos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
17. En el colegio se revisa y transforma la normatividad para garantizar el derecho a la educación.	O	O	O	O
18. El colegio cuenta con normas que reconocen las características particulares de los y las estudiantes y del entorno escolar.	O	O	O	O
19. En el colegio se promueve la participación y la formación de autonomía en los niños, niñas y jóvenes	O	O	O	O
20. En el colegio se tiene en cuenta las opiniones de los y las estudiantes en cuanto a la organización y funcionamiento escolar.	O	O	O	O
21. En el colegio se trabaja porque los niños, niñas y jóvenes relacionen lo que aprenden con la vida cotidiana.	O	O	O	O
22. En la institución se cuenta con materiales, espacios físicos y demás recursos adecuados que permiten desarrollar mejor las	O	O	O	O

a. Aspectos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
actividades académicas.				
23. El colegio propicia ambientes favorables (seguros, armónicos, cómodos) para el aprendizaje y la interacción.	O	O	O	O
24. La evaluación que realizan los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes es justa.	O	O	O	O
25. La evaluación que realiza el ICFES para el grado 9° es apropiada para demostrar la formación integral (intelectual y personal) de los y las estudiantes.	O	O	O	O
26. Los docentes del colegio usan la prueba Saber y sus resultados en las clases.	O	O	O	O
27. El colegio implementa estrategias para que los estudiantes analicen oportunidades de mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER.	O	O	O	O

28. ¿En qué actividades, proyectos, planes de aula, o estrategias a participado en su institución?

#### **IV. REALIZACIÓN DE DERECHO A LA EDUCACIÓN (descriptores según los fines educativos)**

A continuación se presenta una escala para valorar la realización del derecho a la educación, teniendo en cuenta los fines educativos. Por favor, marque aquel que considera más adecuado.

Tenga en cuenta los siguientes criterios:

a. Autonomía	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Muy en desacuerdo
29. Tiene proyectos para el corto y mediano plazo.	O	O	O	O

a. Autonomía	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Muy en desacuerdo
30. Sabe qué va a hacer cuando termine el grado once.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Antes de tomar una decisión se informa bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Las decisiones que toma están influenciadas por otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Las normas que sigue en el colegio lo preparan para desempeñarse en la vida social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Cree que los valores que he aprendido en el colegio le sirven para comprender cómo funciona la sociedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>b. Participación</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuente mente</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Nunca</b>
35. La dinámica del aula le permite trabajar en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Los trabajos que realiza en grupo le ha enseñado a asumir responsabilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. En su colegio todos tienen las mismas oportunidades para acceder a una educación de calidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. En su colegio se promueve la cultura de la participación en actividades sociales, políticas, académicas y culturales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Ha aprendido a utilizar los mecanismos que le da la Constitución para hacer valer sus derechos como ciudadano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Comprende que el respeto por la Constitución y las leyes permite una vida armónica en nuestro país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>c. Situacionalidad</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuente mente</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Nunca</b>

a. Autonomía	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Muy en desacuerdo
41. Comprende que los procesos históricos y culturales vividos en nuestro país nos han llevado a ser diversos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Busca espacios virtuales donde pueda compartir mis reflexiones personales sobre diversos temas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. En las diferentes clases aprende a debatir sus ideas con fundamentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Los profesores reconocen sus intereses y motivan su participación en diferentes temas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Lo aprendido en el colegio le ha servido para producir textos escritos: por ejemplo reseñas, traducciones, ensayos, narraciones, cuentos, poesías, investigaciones, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Considera que el proceso de formación ha fortalecido su autonomía y su independencia				
47. Me intereso por investigar los orígenes de mi barrio, porque en ellos puedo identificar elementos valiosos para mi proyecto de vida.				
48. Identifico elementos de la historia de mi país y de mi comunidad en mi propia historia y en mi proyecto de vida.				

49. ¿Cuáles son las principales actividades que se realizan en el colegio para fomentar la participación y la autonomía?

---

50. ¿cuál cree que es el principal reto que tiene la educación para el futuro?

¡Gracias por su participación!

## F. CUESTIONARIO A FAMILIAS O CUIDADORES

Las preguntas que se indagan en el presente cuestionario tienen como propósito conocer las percepciones de las familias sobre los problemas y desafíos más relevantes en materia educativa. Agradecemos su aporte, el cual será de uso exclusivo para el objetivo del presente estudio y se procesará con carácter confidencial.

### I. IDENTIFICACIÓN

<b>Número de formulario</b>	<input type="text"/>	<b>Departamento</b>	<input type="text"/>
<b>Municipio</b>	<input type="text"/>	<b>Secretaría</b>	<input type="text"/>
<b>Institución</b>	<input type="text"/>		
	<b>Género</b>	F <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>

1. ¿Hace parte de alguna instancia de participación de la institución?

SI  NO

Si la anterior pregunta fue afirmativa, por favor señale en cuál de las siguientes instancias:

- a. Consejo directivo
- b. Consejo de padres
- c. Asociación de padres
- d. Comisión de evaluación

2. ¿Conoce los resultados que obtuvo en la prueba Saber 9?

SI  NO

### II. VALORACIÓN SOBRE EL CUMPLIMIENTO INTEGRAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A continuación se presentan unos descriptores para valorar el cumplimiento del derecho integral a la educación. Por favor, marque aquel que considera más adecuado. Tenga en cuenta los siguientes criterios:

a. Asequibilidad o disponibilidad	Nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Siempre
3.En el colegio se garantiza el cupo escolar en condiciones de igualdad	O	O	O	O
4 .En el colegio se garantiza el derecho a la gratuidad.	O	O	O	O
5. En el colegio se garantiza la culminación de la educación básica (9) y media (11)	O	O	O	O
b. Accesibilidad				
6. En el colegio se protege a la comunidad educativa contra los actos discriminatorios.	O	O	O	O
7. En el colegio los niños, niñas y jóvenes en condiciones especiales gozan de protección	O	O	O	O
8. En el colegio se cumple la jornada escolar.	O	O	O	O
9. En el colegio los niños, niñas y jóvenes obtienen sus certificados de notas, sin ningún tipo de discriminación.	O	O	O	O
c. Adaptabilidad				
10. En el colegio, los niños, niñas y jóvenes con habilidades excepcionales (sobresalientes) gozan de un tratamiento diferencial.	O	O	O	O
11. En el colegio, se realizan adaptaciones al currículo (planes de estudio, manual de convivencia, entre otros), teniendo en cuenta a los y las estudiantes con habilidades excepcionales.	O	O	O	O
12. En el colegio, los niños, niños y jóvenes en condición de desplazamiento tienen actividades que permiten su adaptación al contexto escolar.	O	O	O	O
13. En el colegio las (estudiantes) madres adolescentes y/o gestantes cuentan con programas de apoyo.	O	O	O	O

14. ¿Qué proyectos y /o estrategias desarrolla su colegio en la búsqueda de la igualdad, la sana convivencia y el bienestar de los estudiantes?

### III. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

a. Aspectos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
15. En el colegio se ha venido promoviendo la revisión y transformación de la normatividad en procura de garantizar el derecho a la educación.	O	O	O	O
16. El colegio cuenta con normas que reconocen las características particulares de los y las estudiantes y del entorno escolar.	O	O	O	O
17. En el colegio se promueve la participación y la formación de autonomía en los niños, niñas y jóvenes	O	O	O	O
18. En el colegio se tiene en cuenta las opiniones de los y las estudiantes en cuanto a la organización y funcionamiento escolar.	O	O	O	O
19. En el colegio se trabaja porque los niños, niñas y jóvenes relacionen lo que aprenden con la vida cotidiana.	O	O	O	O
20. En la institución se cuenta con materiales, espacios físicos y demás recursos adecuados que permiten desarrollar mejor las actividades académicas.	O	O	O	O
21. El colegio propicia ambientes favorables (seguros, armónicos, cómodos) para el aprendizaje y la interacción.	O	O	O	O
22. La evaluación que realizan los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes es justa.	O	O	O	O
23. La evaluación que realiza el ICFES para el grado 9° es apropiada para demostrar la formación integral (intelectual y	O	O	O	O

a. Aspectos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
personal) de los y las estudiantes.				
24. Los docentes del colegio usan la prueba Saber y sus resultados en las clases.	O	O	O	O
25. El colegio implementa estrategias para que los estudiantes analicen oportunidades de mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER.	O	O	O	O

26. ¿En qué actividades, proyectos, o actividades ha participado en la institución?

Teniendo en cuenta los descriptores presentados a continuación marque aquella opción que considera más indicada:

**IV. REALIZACIÓN DE DERECHO A LA EDUCACIÓN (descriptores)**

a. Autonomía	Nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Siempre
27. El estudiante tiene proyectos para el corto y mediano plazo	O	O	O	O
28. El estudiante sabe qué va a hacer cuando termine el grado once.	O	O	O	O
29. Antes de tomar una decisión, el estudiante se informa bien.	O	O	O	O
30. Las decisiones que toma el estudiante están influenciadas por otros.	O	O	O	O
31. Las normas que sigue el estudiante en el colegio lo preparan para desempeñarse en la vida social	O	O	O	O
32. Cree que los valores que el estudiante ha aprendido en el colegio le sirven para comprender cómo funciona la sociedad.	O	O	O	O
<b>b. Participación</b>				
33. La dinámica del aula permite trabajar en grupo.	O	O	O	O

a. Autonomía	Nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Siempre
34. Los trabajos que realiza el estudiante en grupo le ha enseñado a asumir responsabilidades.	O	O	O	O
35. En el colegio todos tienen las mismas oportunidades para acceder a una educación de calidad.	O	O	O	O
36. En el colegio se promueve la cultura de la participación en actividades sociales, políticas, académicas y culturales.	O	O	O	O
37. El estudiante ha aprendido a utilizar los mecanismos que le da la Constitución para hacer valer sus derechos como ciudadano.	O	O	O	O
38. El estudiante comprende que el respeto por la Constitución y las leyes permite una vida armónica en nuestro país.	O	O	O	O
<b>c. Situacionalidad</b>				
39 El estudiante comprende que los procesos históricos y culturales vividos en nuestro país nos han llevado a ser diversos	O	O	O	O
40. El estudiante busca espacios virtuales donde pueda compartir sus reflexiones personales sobre diversos temas.	O	O	O	O
41. El estudiante en las diferentes clases aprende a debatir sus ideas con fundamentos.	O	O	O	O
42. reconoce los intereses del estudiante y motiva su participación en diferentes temas.	O	O	O	O

a. Autonomía	Nunca	Algunas veces	Frecuente mente	Siempre
43. Lo aprendido en el colegio por el estudiante le ha servido para producir textos escritos: por ejemplo reseñas, traducciones, ensayos, narraciones, cuentos, poesías, investigaciones, etc.	O	O	O	O
44. Considera que el proceso de formación del estudiante ha fortalecido su autonomía y su independencia				
45. El estudiante se interesa por investigar los orígenes de su barrio, porque en ellos puedo identificar elementos valiosos para su proyecto de vida.				
46. El estudiante identifica elementos de la historia del país y de su comunidad en su propia historia y en su proyecto de vida.				

47 Cuáles son las principales actividades que se realizan en el colegio para fomentar la participación y la autonomía de los estudiantes?

---

48. ¿Cuál cree que es el principal reto que tiene la educación para el futuro?

---

¡Gracias por su participación!

## **G. GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE GRUPOS FOCALES**

La siguiente estrategia de trabajo y construcción colectiva tiene como propósito problematizar los principales desafíos compartidos de la Región Central en materia de educación, consultando la voz de los actores mediante una dinámica de conversación, o entrevista grupal.

Se proponen tres momentos: el primero, de presentación de los participantes y socialización de expectativas. El segundo, de socialización de avances del estudio y el tercero, de puesta en común y conversación para identificar los desafíos compartidos de región a partir de las categorías autonomía, participación y situacionalidad en sus estudiantes.

Al final, la relatoría permitirá recoger la construcción colectiva. Esta relatoría está a cargo de la firma Datexco que apoya el trabajo de campo.

### **AGENDA**

#### **I. Identificación y expectativas**

1. ¿Quiénes somos? Ficha de registro de participantes
2. ¿A qué sectores de la comunidad educativa o de entidades del sector representamos?
3. ¿Cómo, y desde qué lugar, podemos aportar al proceso de construcción de unas bases para una política de Región?
4. ¿Qué importancia tiene para nosotros construir colectivamente unas bases para la formulación de la política en cada una de las secretarías de educación?

#### **II. ¿Cuáles son los principales desafíos de la educación respecto de la autonomía, la situacionalidad y la participación de los estudiantes, sus familias y comunidades?**

1. ¿Cuáles son los principales desafíos en materia educativa en función de los estudiantes, sus familias y comunidades?
2. ¿Qué información técnica, política y pedagógica se tiene para enfrentar esos desafíos?
3. ¿Cómo enfrentar esos desafíos en posibles líneas de política educativa regional con una proyección a diez (10) años?
4. ¿Cuál es el papel que tiene la educación en un posible escenario de posconflicto en la región?



## H. FICHA DE REGISTRO DE FUENTES DOCUMENTALES. PRUEBAS SABER 9.

Las preguntas que se indagan en el presente instrumento tienen como propósito conocer la forma como se ha determinado la actual política educativa en la secretaría de educación. Agradecemos su aporte, el cual será de uso exclusivo para el objetivo del presente estudio y se procesará con carácter confidencial.

### I. IDENTIFICACIÓN

<b>Número de formulario</b>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<b>Departamento</b>	<input style="width: 90%;" type="text"/>
<b>Institución educativa</b>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<b>Secretaría</b>	<input style="width: 90%;" type="text"/>
<b>Municipio</b>	<input style="width: 90%;" type="text"/>		
<b>Código DANE</b>	<input style="width: 90%;" type="text"/>		
	<b>Zona</b>		
		Rural	<input type="checkbox"/>
		Urbano	<input type="checkbox"/>
<b>Área Evaluada</b>	<b>Lenguaje</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Matemáticas</b>
			<input type="checkbox"/>
<b>Ciencias Naturales</b>	<input type="checkbox"/>		

### I. NIVELES DE DESEMPEÑO.

*(Después de revisar el documento, diligencie de forma breve y concisa la siguiente información por cada uno de los documentos revisados. Si es el caso recurra a citas textuales del documento.)*

#### I. Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño en Lenguaje

ASPECTO					
1. Indique el porcentaje de estudiantes que se ubican en los niveles:	Insuficiente:				
	Mínimo:				
	Satisfactorio:				
	Alto:				
2. ¿En qué nivel de desempeño se encuentra el porcentaje más alto de estudiantes?					
3. Indique la diferencia porcentual entre la institución educativa y los estamentos relacionados en el cuadro, indicando con el signo (-) si es menor y (+) si ésta es mayor	Institución	Bogotá Urbana	Bogotá Rural	Bogotá no oficial	
	Insuficiente				
	Mínimo				
	Satisfactorio				
	Avanzado				
4. ¿Los resultados del establecimiento educativo son más altos o más bajos?					
5. Indique la diferencia porcentual entre la institución educativa y los estamentos relacionados en el cuadro, indicando con el signo (-) si es menor y (+) si ésta es mayor	Institución	NSE1	NSE2	NSE3	NSE4
	Insuficiente				
	Mínimo				
	Satisfactorio				
	Avanzado				
6. ¿Los resultados del establecimiento educativo					

son más altos o más bajos?	
7. De acuerdo con los resultados de la prueba en el área. ¿En qué grupos de estudiantes se debe concentrar esfuerzos para lograr resultados similares a los de un grupo de referencia que tenga mejores resultados que los de su establecimiento educativo?	
8. Según las descripciones sobre lo que pueden hacer los estudiantes ubicados en cada nivel, (ver descriptores en el link de ayuda) ¿qué les falta a los del nivel Insuficiente para pasar a Mínimo? ¿Y qué les falta a los del nivel Mínimo para pasar a Satisfactorio?	
<b>II. PUNTAJE PROMEDIO, MARGEN DE ESTIMACIÓN Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR.</b>	
9. Indique el grupo de referencia que presenta los siguientes puntajes promedio con relación a la institución :	Puntaje promedio del establecimiento:
	Grupo con puntaje superior
	Grupo con puntaje similar
	Grupo con puntaje inferior
10. Teniendo en cuenta el ítem: “lectura de resultados” Indique el grupo de referencia que presenta los siguientes puntajes promedio con relación a la institución	Grupo (s) superior
	Grupo (s) similar
	Grupo (s) inferior
11. Teniendo en cuenta el ítem: “lectura de resultados” Indique los grupos de referencia que tienen las siguientes desviaciones estándar con relación al establecimiento educativo.	Grupo con desviación estándar superior
	Grupo con desviación estándar similar
	Grupo con desviación estándar inferior
<b>II. FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LAS COMPETENCIAS Y COMPONENTES EVALUADOS</b>	
12. ¿Cuáles son las fortalezas relativas de los estudiantes del establecimiento educativo en las <u>competencias</u> evaluadas en el área?	
13. ¿Cuáles son las debilidades relativas de los estudiantes del establecimiento educativo en las <u>competencias</u> evaluadas en el área?	
14. ¿Cuáles son las fortalezas relativas de los estudiantes del establecimiento educativo en los <u>componentes</u> evaluados en el área?	
15. ¿Cuáles son las debilidades relativas de los estudiantes del establecimiento educativo en los <u>componentes</u> evaluados en el área?	
16. ¿En qué competencias y componentes es necesario enfatizar las acciones de mejoramiento de su establecimiento educativo?	

**ANEXO I. TALLER DE IDENTIFICACIÓN DE LOS DESAFÍOS EN EDUCACIÓN PARA UN PLAN EDUCATIVO REGIONAL CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS REPRESENTANTES DE LAS SECRETARIAS DE EDUCACIÓN PARTICÍPES EN EL ESTUDIO**

**Propósito:** Analizar la información recogida durante el trabajo de campo del estudio, a fin de establecer los principales desafíos en materia educativa en la Región central.

**Fecha:** Noviembre 19 de 2015

**Lugar:** IDEP Calle 26 N° 69D-91 Centro Empresarial Arrecife

**Hora:** 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

ACTIVIDAD	TIEMPO ESTIMADO
<b>Registro de asistentes.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datexco.</li> </ul>	8:00 a 8:30 a.m.
<b>Saludo de bienvenida y alcances del proceso de análisis.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fernando Rincón. Asesor IDEP.</li> </ul>	8:30 a 8:50 a.m.
<b>Estado del Arte sobre ejes, cifras y efectos de la política educativa en la región central</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fernando Rincón. Asesor IDEP.</li> </ul>	8:50 a 9:10 a.m.
<b>Valoración sobre la forma como se determina la política en la Región Central</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Javier Caballero S. Investigador</li> </ul>	9:10 a 9:30 a.m.
<b>Exposición de la metodología del taller de análisis:</b> Dinámica de trabajo, preguntas orientadoras y resultados esperados. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Javier Caballero S.</li> </ul>	4:00 a 5:00 p.m
<b>Trabajo grupal:</b> Análisis de la información recogida en el trabajo de campo: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. <b>Mesa uno:</b> Desafíos en materia de autonomía. Fernando Rincón</li> <li>b. <b>Mesa dos.</b> Desafíos en materia de lo situado. Julián Rosero</li> <li>c. <b>Mesa tres:</b> Desafíos en materia de participación. Javier Caballero</li> </ol>	
<b>Socialización y conclusiones</b>	5:00 p.m