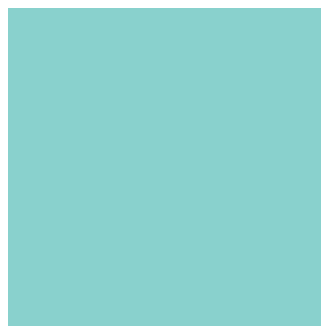


Educación de Calidad

Para una ciudad y un país equitativos



**Misión
Calidad**
PARA LA EQUIDAD
Educación para el desarrollo humano



Educación de Calidad

Para una ciudad y un país equitativos



Misión
Calidad
PARA LA EQUIDAD

Educación para el desarrollo humano

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Fabrizio Hochschild

Coordinador Residente y Humanitario
de las Naciones Unidas en Colombia

Arnaud Peral

Director de País

Inka Mattila

Directora de País Adjunta

Fernando Herrera Araújo

Coordinador Área de Pobreza
y Desarrollo Sostenible

José Ricardo Puyana

Ex Coordinador Área Gobernabilidad Democrática

Juan José Orjuela Álvarez

Profesional Técnico de Proyecto
convenio PNUD-SED

Equipo de trabajo Misión Calidad para la Equidad / Convenio PNUD-SED

Director Misión Calidad para la Equidad

Alfredo Sarmiento Gómez

Investigadores principales

Ariane Ortiz Bichard – Asesora, diseño y evaluación de políticas sociales

Carlos Eduardo Vasco Uribe - Asesor en pedagogía

Clara Ramírez Gómez – Asesora en desarrollo humano

Jaime Buitrago González – Consultor en participación y análisis cualitativo

María Alejandra Olarte Delgado – Profesional técnica en métodos cuantitativos

Comunicaciones

Ángela María de la Pava

Marta Díez Alonso

Asistencia de Proyecto

Alejandra Hincapié Aldana

Daniel Godoy Duque

Juliana Holguín Holguín

Vanessa González Duque

Yesica Fernández Malo

Monitoreo y Evaluación

Gladys Milena Montoya Serrano

Enlace SED-PNUD

Carolina Sánchez Moreno

Sistematización de consultas

Jennifers Romero Peña

Magda Murcia Guzmán

Estudiantes

Juan Sebastián Franco

Sandra Yáñez

ISBN obra independiente: 978-958-8902-77-7

Esta publicación se financió con los recursos del Acuerdo de Financiamiento entre la Secretaría de Educación del Distrito y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- Proyecto 75877 Apoyo al Fortalecimiento de la SED para Formar con Calidad.

El equipo expresa sus sinceros agradecimientos por el valioso apoyo y contribuciones ofrecidos a: Óscar Sánchez Jaramillo (Secretario de Educación), Gloria Carrasco (Subsecretaria de Integración Interinstitucional), Patricia Buriticá (Subsecretaria de Calidad y Pertinencia), José Alfredo Soto (ExSubsecretario de Acceso y Permanencia), Adriana María González (Subsecretaria de Acceso y Permanencia), Olga Beatriz Gutiérrez (Subsecretaria de Gestión Institucional), Adriana Mejía Ramírez (Ex Directora de Participación), Alba Nury Martínez (Ex Directora de Evaluación), Carlos Alberto Reverón Peña (Director de Cobertura), Deidamia García Quintero (Directora de Participación), Marta Ayala (Directora de Colegios Privados), Miguel Francisco Godoy Caro (Director de Evaluación de la Educación), Rocío Jasmín Olarte (Jefe de Oficina Asesora de Comunicación y Prensa), Yaneth Sarmiento (Jefe de Oficina Asesora de Planeación), María Isabel Arango (Ex Jefe de Oficina Asesora de Planeación), Nancy Cristina López (Ex Jefe de Oficina Asesora de Planeación), Adriana Carrillo (Asesora Dirección de Colegios Privados), Clara Inés Pérez (Directora General de Educación y Colegios Distritales), Erwin Fabián García (Asesor Despacho), Gina Romero (Ex Asesora del Despacho), Paola Valderrama (QEPD) (Ex Asesora del Despacho), María Clara Melguizo Castro (Profesional Oficina de Planeación), María del Pilar Acosta (Profesional Oficina de Planeación) y Norma Constanza Tirado (Profesional Oficina de Participación).

Corrección de estilo

Luis Fernando García Núñez

Diseño, diagramación e impresión

Editorial Scripto S.A.S.

Consejo Consultivo

Abel Rodríguez Céspedes

Ex secretario de Educación del Distrito

Alberto Espinosa López

Junta Directiva Fundación Empresarios por la Educación

Antonio Navarro Wolff

Senador de la República

Fabio Jurado Valencia

Profesor Universidad Nacional de Colombia

Florence Thomas

Profesora Universidad Nacional de Colombia

Francisco Cajiao Restrepo

Ex Secretario de Educación del Distrito

Germán Rey Beltrán

Director Centro Ático.
Pontificia Universidad Javeriana

Javier Sáenz Obregón

Profesor Universidad Nacional de Colombia

Jorge Iván González Borrero

Profesor Universidad Nacional de Colombia

Jorge Orlando Melo

Historiador y Profesor Universitario

Luis Enrique Orozco

Director Área de Gestión y Políticas Públicas
Universidad de los Andes

Luisa Gómez Guzmán

Vice Presidenta Fundación Compartir

María Victoria Angulo

Directora Ejecutiva Fundación Empresarios por la Educación

Moisés Wassermann Lerner

Ex Rector Universidad Nacional

Nancy Martínez Álvarez

Directora IDEP

Isabel Segovia Ospina

Ex Gerente General Fundación Compartir

Rafael Santos Calderón

Rector Universidad Central

Vicky Colbert Directora

Fundación Escuela Nueva

Los miembros del Consejo Consultivo fueron consultados sobre el diseño, avance y resultados parciales y finales de Misión Calidad para la Equidad. No obstante, los resultados de esta investigación son exclusivamente responsabilidad del equipo de trabajo.

Prólogo

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– presenta, junto con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, la imagen deseable de calidad de la educación, fruto de la consulta con académicos, expertos, alumnos, padres de familia, docentes, directivos docentes y autoridades distritales. Esta imagen servirá para identificar el papel de la educación en la construcción de una sociedad más equitativa, capaz de construir desarrollo humano para todos y todas, y constituye un aporte estratégico en la superación del conflicto armado colombiano.

Durante más de un año, la iniciativa Misión Calidad para la Equidad desarrolló consultas participativas y recogió y sistematizó las opiniones de cerca de 10.000 personas de diversos grupos de actores. No se partió de una definición preestablecida de calidad sino que se buscó construirla desde la convergencia de distintos puntos de vista, diferentes ideologías, convicciones políticas y valores culturales, captando la diversidad propia de la sociedad colombiana.

El resultado es retador. En una ciudad como Bogotá, en la cual se ha venido progresando en cobertura educativa y que ostenta el liderazgo nacional en el avance hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la gente reconoce que algo fundamental no se ha alcanzado: no se aprovecha plenamente la capacidad que tiene la educación de calidad para compensar las desventajas socioeconómicas y contribuir a una sociedad más equitativa. Es necesario ampliar las oportunidades de acceso a todos los niveles educativos deseados por los grupos sociales durante todo el ciclo vital. Así, la imagen de calidad construida a partir de las consultas impone a la sociedad una pluralidad de retos en materia de política pública.

Los ocho componentes de calidad que resultaron de las consultas realizadas son los siguientes:

El primero, es la necesidad de conocimiento crítico que impulse la ciencia, la tecnología y la innovación, que permita el reconocimiento del otro y la interacción con el contexto. Esto implica una mirada integral del aprendizaje y un equilibrio entre las esferas del ser, el saber y el hacer.

El segundo componente realza la necesidad de potenciar el desarrollo del estudiante a través del ejercicio de libertades y capacidades, y recuerda que la educación es asunto de todos.

El tercer componente se refiere a la ventaja que supone contar con docentes de excelencia, contenidos pertinentes y efectividad administrativa en los centros escolares.

En cuarto lugar, todo ello debe ir acompañado de una capacidad institucional nacional, local y de la institución escolar que construya un reconocimiento social indispensable para una educación de calidad.

Por otro lado, se considera que el objetivo de la educación es también la formación para la participación social, política y económica, de manera que se logre un control social sobre los resultados y se desarrollen, desde la escuela, prácticas democráticas que contribuyan a una sociedad más equitativa y justa.

En sexto lugar, la evaluación es también un componente de esta imagen de calidad debido a la necesidad de realizar seguimiento y valoración del proceso y del resultado.

Además, el respeto por la diversidad y la multiculturalidad figuran como componentes cruciales para conseguir una sociedad incluyente que ofrezca posibilidades de desarrollo para todos y todas.

Finalmente, quienes participaron en la consulta resaltan que es imprescindible construir una sociedad que sea capaz de identificar y superar de forma pacífica los conflictos.

En estos resultados se destaca el alto grado de convergencia –no buscada metodológicamente- entre los participantes. Esto supone un elemento positivo en la segunda etapa de Misión Calidad para la Equidad, que busca hacer realidad esta visión construida colectivamente para que todos, en Bogotá y en Colombia, puedan acceder y disfrutar del derecho a la educación, desarrollar su potencial humano y construir, desde ya, un futuro mejor.

El PNUD, quiere agradecer a todos aquellos que aportaron a la construcción de la imagen deseable respondiendo encuestas, enviando una opinión, participando en una mesa de discusión, en un foro, o respondiendo a una entrevista. Gracias a ellos, se ha obtenido esta visión de educación de calidad que hoy se presenta para continuar con el debate en la ciudad y en el país.

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and strokes, positioned above the name and title.

Arnaud Peral
Director de País

Índice

Introducción.....	11
Capítulo I. Educación de calidad: transmitir y transformar la cultura de la sociedad	15
1.1. Educación de calidad: transmitir conocimientos, técnicas y valores	17
1.1.1. La educación griega y romana: del dominio de la religión al dominio del Estado	18
La educación como forma de transmitir la cultura y los valores de una sociedad	23
1.2. Educación de calidad: transformar la sociedad	28
1.3. Educación y Equidad	31
1.3.1. ¿Qué se oculta en el autoritarismo escolar?	32
1.3.2. La igualdad básica ha sido una conquista	33
1.3.3. Equidad: Derechos iguales para personas distintas.....	34
1.3.4. Educar para valorar la diversidad cultural es un camino a la equidad.....	36
1.3.5. La equidad, una aventura de liberación y disfrute de la diversidad	37
Capítulo II. Objetivos de la calidad de la educación en Colombia a través de la historia.....	39
2.1. Evolución de los objetivos	40
2.1.1. La educación básica universal	41
2.1.2. La educación como base de la modernización.....	45
2.1.3. La educación como derecho fundamental	48
Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo	51
La Ley general de educación	52
2.2. Los procesos en la institución escolar.....	53
2.2.1. El proceso pedagógico.....	54
2.2.2. El proceso administrativo	56
2.2.3. El currículo de 1960 a 2002.....	57
2.3. La educación como fin y como medio para lograr otras libertades.....	61
Capítulo III. Construcción de la imagen deseable de calidad.....	63
3.1. Actores consultados: familia, sector educativo, expertos, académicos y diseñadores de política	65

3.1.1.	Los instrumentos: consultas, entrevistas y encuestas.....	67
	Las consultas.....	67
	Las entrevistas.....	67
	Las encuestas.....	67
3.1.2.	Criterios de sistematización.....	68
3.1.3.	Categorización, procesamiento y valoración.....	69
3.2.	La imagen deseable de calidad construida colectivamente.....	71
3.2.1.	Encuestas a estudiantes, docentes, directivos docentes, padres y madres de familia.....	71
3.2.2.	Resultados de las consultas: componentes de la calidad de la educación.....	78
	Primer componente: Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos.....	78
	Segundo componente: Desarrollo potenciado y autónomo de las personas.....	81
	Tercer componente: Proceso escolar cada vez más eficaz.....	84
	Cuarto componente: Capacidad institucional fortalecida.....	87
	Quinto componente: Activa participación social, política y económica.....	89
	Sexto componente: Evaluación integral.....	91
	Séptimo componente: Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social.....	93
	Octavo componente: Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad.....	94
	Síntesis: Calidad de la educación para el desarrollo humano.....	96
3.2.3.	Convergencias e intereses específicos de los grupos.....	98
Capítulo IV. Situación actual y apuestas para una educación de calidad con equidad.....		105
4.1.	La equidad en Colombia y en la ciudad.....	107
4.2.	Construir calidad en la educación.....	109
4.2.1.	La formación integral y la responsabilidad de toda la sociedad.....	110
	Jornada completa.....	110
4.2.2.	Familia y primera infancia.....	112
4.2.3.	Universalización del acceso y permanencia.....	115
	Perfil de asistencia y permanencia por tipo de colegio y nivel socioeconómico.....	119
4.2.4.	Cumplimiento del derecho a la educación: funciones de privación.....	125
4.2.5.	Proceso de fortalecimiento de la capacidad institucional.....	127
	Recursos destinados al sector educación.....	127
	Maestras y maestros: perfiles.....	129
	Alimentación Escolar.....	132
	Transporte escolar.....	132

4.2.6. Formación para la participación social, política y económica	133
Ciudadanía y convivencia	133
4.2.7. Evaluación integral.....	137
Pruebas SABER	137
Pruebas PISA	144
Capítulo V. Experiencias de educación de calidad	151
5.1. Experiencias pedagógicas nacionales para mejorar la educación	152
5.1.1. Escuelas radiofónicas	152
Evaluaciones de la experiencia.....	153
El fin de la experiencia.....	154
La importancia de la experiencia en América Latina.....	154
5.1.2. La educación abierta y a distancia.....	154
5.1.3. Escuela Nueva de Colombia	156
Factores de éxito	157
Evaluaciones de Escuela Nueva	157
5.1.4. El Movimiento Pedagógico	158
5.1.5. La Expedición Pedagógica.....	162
5.1.6. Premio Compartir al Maestro	163
5.2. Experiencias internacionales: Nuevos dominios del conocimiento, la educación del siglo XXI	164
5.2.1. El ciudadano global	165
5.2.2. Las competencias del siglo XXI.....	168
5.2.3. Reformas educativas	171
La experiencia de los colegios de Ontario - Canadá.....	171
El caso finlandés.....	173
Capítulo VI. Evaluación de la calidad	177
6.1. La complejidad de evaluar	178
6.1.1. Cinco acuerdos sobre la calidad	181
Acuerdo 1: Complejidad del concepto	181
Acuerdo 2: Cuidado con las definiciones con un solo criterio de valoración	182
Acuerdo 3: Calificar la educación frente al desarrollo humano de la sociedad	182
Acuerdo 4: Idea regulativa o idea-fuerza	182
Acuerdo 5: Multidimensionalidad	182
6.1.2 El papel del contexto y factores asociados.....	182
El informe Coleman.....	183
Educación y territorio	185
Factores asociados: algunos resultados empíricos	186

6.2. Experiencias evaluadas	192
6.2.1. Los estudios regionales de calidad educativa	194
El clima escolar	199
6.2.2. Evaluación de efectos sobre la formación de comportamientos y cultura ciudadana.....	200
La Escuela Nueva como generación de interacciones no violentas	200
Programa Aulas en Paz -PAP	201
Programa escuelas de calidad para la equidad y la convivencia -Programa ECEC- Medellín.....	202
Evaluación en competencias ciudadanas en las pruebas Saber 3, 5, 9 de 2012.....	203
6.2.3. Evaluación de efectos de la educación artística sobre la formación	205
Orientaciones de educación artística	205
Evaluaciones del Programa Batuta	206
Evaluación del proyecto pre-orquestal	206
Evaluación de los efectos en el rendimiento escolar del programa Batuta en Manizales, Caldas	207
El Colegio del Cuerpo	207
6.2.4. Otros programas tendientes a evaluar la calidad de la educación	209
El anhelo ciudadano: Manizales ciudad de conocimiento	209
Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCIE, Medellín	210
6.2.5. El reto de las Pruebas SER: ¿Cómo medir aprendizajes.....	210
no académicos?	210
Bibliografía	216
Glosario de siglas y acrónimos	228
Índice de tablas, gráficos, diagramas y recuadros	230
Anexos.....	235
1. Aportes de las entrevistas y conversaciones	235
2. Distribución porcentual de las opiniones de los resultados por grupo de actores	240
Ficha Metodológica	248
Anexo Estadístico.....	262
Agradecimientos	294

Introducción

Colombia es el segundo país más inequitativo en ingresos de Sudamérica. Según el último Informe sobre Desarrollo Humano, publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, Colombia tiene un Coeficiente de Gini de 55,9 y aunque se aprecia un avance positivo a nivel global debido a los logros en salud, las disparidades en los ingresos y la desigualdad en educación se han mantenido casi constantes (PNUD, 2014a)¹.

Además, aunque se reconocen las mejoras de Colombia como promedio en materia de acceso a la enseñanza, es necesario redoblar los esfuerzos con el fin de superar la desigualdad entre regiones. De once países analizados en América Latina y el Caribe, Colombia ocupa el noveno puesto en el número de años de educación para la población entre los 15 y 24 años de edad, con un promedio de 9,4 años (PNUD, 2014b).

La educación de calidad ha demostrado su capacidad para superar las desventajas asociadas a las condiciones socioeconómicas de las poblaciones con menor calidad de vida. En esta coyuntura, la educación de calidad es una de las principales herramientas para compensar las desigualdades. En el primer artículo del *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, Todos por un nuevo país* (2015), se consagra como objetivo nacional: “construir una Colombia en paz, equitativa y educada, en armonía con los propósitos del Gobierno Nacional, con las mejores prácticas y estándares internacionales, y con la visión de planificación de largo plazo prevista por los objetivos de desarrollo sostenible”(Artículo 1).

Es por ello que en este informe, *Educación de calidad: para una ciudad y un país equitativos*, se presenta el resultado de la construcción participativa de los componentes principales de la calidad de la educación en Colombia, para orientar los programas y acciones del sector educativo y de toda la sociedad a fin de lograr que todos los colombianos alcancen el acceso y disfrute de una educación de calidad como base de un mayor desarrollo humano en nuestra sociedad. Con Bogotá como punto de partida, pero con la intención de aportar un referente para el país, se opta por un modelo participativo de consulta ciudadana que facilita el empoderamiento de todos los actores sociales responsables de la educación.

1 El Gini más alto en Suramérica es el de Bolivia 56.32 (PNUD, 2014a).

El primer capítulo muestra cómo la educación ha sido históricamente la forma de mantener y transmitir el progreso de las civilizaciones, que es la característica del progreso de la especie humana. La búsqueda grecorromana de la excelencia del cuerpo y la mente, y de los comportamientos colectivos de justicia y respeto a las instituciones, se transmite aún en medio de las guerras de conquista que caracterizaron la Edad Antigua y la Edad Media. Pero también la historia muestra que la educación provee los espacios para que la discusión, el conocimiento crítico y el aporte de culturas, lenguas e ideologías diferentes permitan transformar y enriquecer las civilizaciones. La educación ha servido para los dos fines: por un lado, ha transmitido conocimientos, técnicas y valores y, por otro, ha transformado paulatinamente las sociedades.

En segundo lugar, se analiza la evolución de los objetivos de la educación ligados a los ideales de sociedad en Colombia, a través de los tres últimos siglos, para comprender los hitos que convirtieron la educación en su realidad de hoy.

El capítulo tres muestra los resultados obtenidos de la consulta con la ciudadanía y que concluye con la visión de calidad de la educación hacia donde quiere dirigirse la ciudad de Bogotá, como un indicador del país. Mediante una metodología rigurosa basada en la sistematización de las consultas, las entrevistas y las encuestas, se conforma la expresión del anhelo de los bogotanos en materia educativa. A modo de conclusión, ocho componentes resultan fundamentales para desarrollar una educación que abarque integralmente las áreas del conocimiento, las dimensiones socio emocionales, la formación física y artística, la autoestima y el fortalecimiento del carácter para que todos accedan a oportunidades iguales y a las libertades que se consideren valiosas en el logro de su proyecto de vida. La necesidad de incorporar el conocimiento crítico y fortalecer el reconocimiento del otro; potenciar el desarrollo del estudiante; mejorar el proceso educativo; fortalecer la capacidad institucional; educar para la participación social, política y económica; implementar una evaluación integral; garantizar la inclusión y el respeto de la diversidad; y aprender a manejar los conflictos de forma no violenta para preservar la paz son los puntos más relevantes que caracterizan una educación de calidad.

En el cuarto capítulo se presentan el estado y la evolución en los últimos años de los programas orientados a producir una educación de calidad. Los esfuerzos de este último período han probado que los procesos de mejoramiento no pueden confiarse a una sola política sino a una cuidadosa selección de acciones estratégicas dentro de todo el sistema de formación, pero necesariamente complementarias y que se refuerzan mutuamente para producir un círculo virtuoso de calidad.

Por último, en el quinto y el sexto capítulo se presentan experiencias pedagógicas innovadoras que pueden servir de base para lograr lo anterior. Estas experiencias desarrolladas y evaluadas en Colombia y en el resto del mundo apostaron por la calidad de la educación, y tienen lecciones que se pueden aprender para la construcción de una educación de calidad en el país. Se analizan iniciativas nacionales como Escuela Nueva y Aulas en Paz, que han mostrado su calidad junto con reformas educativas llevadas a cabo en otros países como Finlandia o Canadá con la intención de aprender de la experiencia que nos brindan.

Se espera que este informe se convierta en una guía para la práctica y la reflexión de la sociedad en el camino para lograr una ciudad y un país equitativo por medio de una actividad educativa que, partiendo de la familia en los primeros años de vida, involucre a todos los actores sociales en la construcción de un país con mayor desarrollo humano e integrado en una sociedad global del conocimiento.

ESTUDIO "MISIÓN CALIDAD PARA LA EQUITAD"

12 o 14 años de educación, antídoto contra pobreza

● La mejor manera de reproducir la miseria es la poca formación académica y más la de mala calidad

CON EL objetivo de construir de la mano de la ciudad una propuesta de Calidad de la Educación para el Desarrollo Humano, que quedará plasmada en un documento que saldrá entre febrero y marzo de 2015, la Misión Calidad para la Educación, con el apoyo de las Naciones Unidas, viene trabajando desde hace un año con diferentes sectores en este tema.

En medio de su análisis, la Misión detectó que una persona debe tener al menos entre 12 (contando pre-escolar) y 14 años de educación para no caer en la pobreza. "En este momento la tecnología exige que uno tenga conocimientos para poder desarrollarla, por lo menos de noveno grado. La más fácil, por ejemplo la agrícola, donde usted tiene que manejar abonos, cómo controlar las plagas, se necesita ciencias naturales y eso lo ve en noveno. Entonces, lo que se ha encontrado es que si se halla una masa crítica que tenga más de once grados de educación, acaba bachelizado, tiene menor probabilidad de ser pobre. Es decir, solo son pobres los que tienen más de sexto de bachillerato el 20% y 25%."

PARA EL director de la Misión, Alfredo Sarmiento, es importante cambiar la forma de educar incluyendo más arte. /END

tienen 80% de no ser pobres", señaló el director del programa, Alfredo Sarmiento, en diálogo con EL NUEVO SIGLO.

Para Sarmiento, en el caso de que una persona sea jefe de hogar y tiene menos de noveno grado de escolaridad "tiene el mismo 80% de probabilidad de ser pobre", y no sólo él, sino que incluye a sus hijos y sus nietos "porque la mejor manera de reproducir la pobreza es poca educación y de mala calidad".

¿Y Bogotá?

Si bien en la capital de la República se han trabajado diferentes proyectos para que las personas puedan acceder a la educación fácilmente, solo dos localidades del Distrito llegan al promedio de 12 años de estudio de la población de los 15 a 24 años, de acuerdo con los resultados preliminares de la investigación la Misión.

Aunque Bogotá sobrepasa el promedio nacional, todavía le alcanza la meta. En 2003, llegaba al 10.20 frente al 8.57 del país, 10 años más tarde en 2013, este número incrementó llegando a 10.39 para 9.51 para la cuenta global de nacional.

Esta cifra, discriminada por localidades queda así: Chapin Teusaquillo (12.07), Usaquén Suba (10.86), Engativá (11.34), Fontibona (11.34), Santa Fe (10.7), Mártires (10.7), Aranda (11.19), Kennedy (10.07), Candelaria (9.97), Uribe (10.16), y Bosa (9.8) y Usaquén.

Estos que las localidades alcanzan, estimamos, que las ciudades, en general, están por debajo de la meta. Los modelos de crecimiento han demostrado que en la capacidad de absorber y crear conocimiento lo que explica la velocidad de desarrollo de los países.

EL NUEVO SIGLO ● DOMINGO 14



16 | MAYO 3 DE FEBRERO DE 2015

Economía

Coyuntura

Acceso universal y continua re-creación de una educación de excelencia. Resultados del informe La Misión de Calidad de la Educación para la Equidad en Bogotá.

La infraestructura más poderosa para el desarrollo

Desde tiempos inmemoriales, lo más poderoso, lo más humano, lo que ha originado las civilizaciones es la capacidad de transmitir la acumulación individual y colectiva de conocimientos, comportamientos e instrumentos, a través de una formación institucionalizada y sistemática.

Los modelos de crecimiento han demostrado que en la capacidad de absorber y crear conocimiento lo que explica la velocidad de desarrollo de los países.

Los sistemas educativos e incluso la inversión en capital instrumental sobre el desarrollo en un país si no se espere de aprovechar los conocimientos y hacerlos con instituciones capaces de generar y crear un conjunto de normas y comportamientos que permitan universalmente el desarrollo de las libertades colectivamente. Formas y exigibles.

La Misión de Calidad de la Educación para la Equidad, una alianza entre el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) y la Secretaría de Educación de Bogotá, implementó durante el año pasado consultas con académicos, empresarios, grupos de interés y comunidad educativa.

Cerca de 9.000 encuestas a jóvenes, padres, maestros, directivos y funcionarios del sector educativo, 40 talleres, con un promedio de 30 personas por grupo, de los cuales 12 con grupos especializados en los problemas más sentidos de la población; 17 con profesionales del sistema, 10 con académicos.

Los resultados muestran un acuerdo social fundamental sobre la educación como causa y efecto de toda la actividad política, social, económica y



La educación es un indicador de la calidad de la sociedad que la produce.

profesional. Sus logros y deficiencias son atribuidos no solo a los actores especializados del sector. La educación es un indicador de la calidad de la sociedad que la produce. Igualmente la calidad de la organización social y del ejercicio profesional hacen la calidad de la educación que se ofrece en esta sociedad. El logro y desarrollo de libertades, capacidades y derechos, define el 52% de la calidad de la educación. La formación en ciencia, tecnología, capacidad artística y formación física el 16%; la formación y el respeto por la colectividad y el manejo pacífico de los conflictos el 30%.

Por esta razón se consideró un reto fundamental

superar algo que podría llamarse el simplismo mágico: creer que, con solo una medida de política, se pueden superar deficiencias acumuladas por décadas; o esperar que la educación se limite a lo que puede hacer el sector educativo. No puede haber un verdadero desarrollo sin la activa participación de las empresas y las instancias de todos los sectores.

Es igualmente reiterativo en las consultas la necesidad de involucrar de manera seria y no solo como título la inclusión de todos los grupos sociales.

Es un reto vencer algo que podría llamarse el simplismo mágico: creer que, con solo una medida de política, se pueden superar deficiencias acumuladas por décadas".

Es igualmente reiterativo en las consultas la necesidad de involucrar de manera seria y no solo como título la inclusión de todos los grupos sociales. Colombia no puede darse el lujo de depender de la riqueza que tiene su diversidad cultural. El tratamiento diferencial para grupos heterogéneos es indispensable para garantizar la igualdad. Este acuerdo y muy similares fueron los resultados que se obtuvieron en el presente año, como en las estrategias para mejorar.

Es igualmente reiterativo en las consultas la necesidad de involucrar de manera seria y no solo como título la inclusión de todos los grupos sociales. Colombia no puede darse el lujo de depender de la riqueza que tiene su diversidad cultural. El tratamiento diferencial para grupos heterogéneos es indispensable para garantizar la igualdad. Este acuerdo y muy similares fueron los resultados que se obtuvieron en el presente año, como en las estrategias para mejorar.

Es igualmente reiterativo en las consultas la necesidad de involucrar de manera seria y no solo como título la inclusión de todos los grupos sociales. Colombia no puede darse el lujo de depender de la riqueza que tiene su diversidad cultural. El tratamiento diferencial para grupos heterogéneos es indispensable para garantizar la igualdad. Este acuerdo y muy similares fueron los resultados que se obtuvieron en el presente año, como en las estrategias para mejorar.

Es igualmente reiterativo en las consultas la necesidad de involucrar de manera seria y no solo como título la inclusión de todos los grupos sociales. Colombia no puede darse el lujo de depender de la riqueza que tiene su diversidad cultural. El tratamiento diferencial para grupos heterogéneos es indispensable para garantizar la igualdad. Este acuerdo y muy similares fueron los resultados que se obtuvieron en el presente año, como en las estrategias para mejorar.

1

**Educación de
calidad: transmitir
y transformar
la cultura de la
sociedad**

Uno de los objetivos de Misión Calidad para la Equidad es identificar, en consulta con los diversos actores de la comunidad involucrados en la educación, los rasgos fundamentales que debe tener la educación como elemento central en la construcción de un país que alcance y disfrute el desarrollo humano. Estos actores, de los que depende la educación, abarcan amplios sectores de la sociedad como son las familias, los docentes, los responsables del sector educativo, los académicos, los diseñadores de política y los expertos en los problemas más sentidos de la sociedad colombiana.

Cuando se habla de calidad se hace referencia a la capacidad de cumplir con los objetivos previstos. De esta forma, la educación será de calidad si logra cumplir con su papel fundamental en la sociedad. Desde los inicios de la especie humana la educación ha tenido un papel decisivo en la transmisión de los avances sociales, en la comprensión de la naturaleza y en la construcción de mejores capacidades en la sociedad humana. En definitiva, la capacidad de aprender, de profundizar lo aprendido, de comunicarlo, desarrollarlo y transmitirlo de generación en generación es lo que distingue a la sociedad humana de otras sociedades, y esto se logra por medio de la educación. Transmitir y transformar el conocimiento, la experiencia, los valores y, en general, los aprendizajes acumulados por milenios; entender de manera crítica los contextos sociales, económicos, culturales y políticos en los que se desarrolla la sociedad, y avanzar en la identificación y superación de retos que requieren más profundas o más novedosas respuestas es la finalidad de la educación, y lograrlo es lo que permite afirmar su calidad.

El potencial de la educación es tal que siempre ha ocupado el centro de las preocupaciones de los líderes y de la organización de las sociedades, tanto para quienes quieren conservar y transmitir los elementos fundamentales de su civilización como para los que buscan transformarla hacia futuros más plenos y promisorios. Las personas se educan desde la primera infancia hasta la vejez, en el hogar y en las diversas formas de comunidad y desarrollo colectivo. Por esta razón se puede afirmar que la calidad de la educación se manifiesta, sobre todo, en la calidad de la sociedad que logra formarse con su aporte. De manera recíproca, los rasgos esenciales de la educación califican la calidad de la sociedad donde se desarrolla.

Las personas transforman el contexto social y, a su vez, son transformadas por él en un intercambio dinámico y vivo que está apoyado por la capacidad de desarrollar y disfrutar el conocimiento y la interacción social. Mediante la educación se forma la conciencia individual para aprender a percibirse como persona diferente y autónoma, pero también se construye la capacidad de interacción con el grupo. Esto potencia lo personal y lo complementa con lo colectivo. Además, a través de la educación se obtiene la autoestima y el auto reconocimiento para ser capaz y responsable. El esfuerzo milenario por formar mejores individuos y sociedades ha permitido construir y reconocer la igualdad fundamental de las personas y apreciar la riqueza de su heterogeneidad, logrando que la condición humana se manifieste en una variedad innumerable de naciones, etnias y culturas.

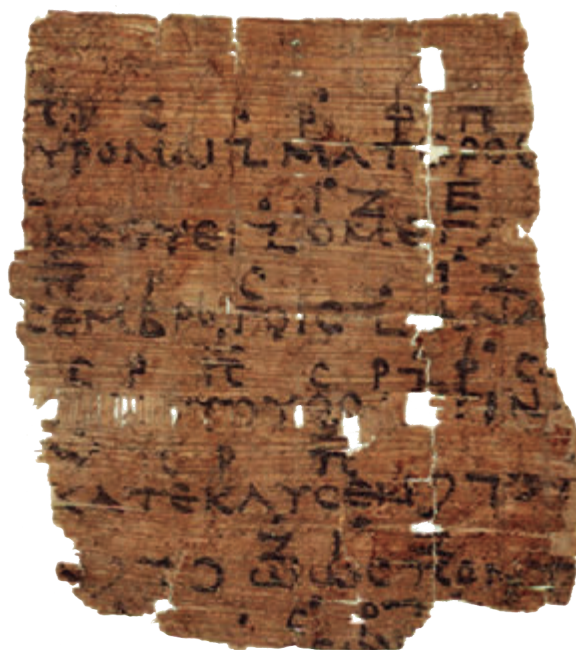
Pero ¿puede la educación mantener y transmitir conocimientos, comportamientos, valores y objetivos de excelencia de la vida humana cuando se manifiestan la violencia, la guerra y la competencia despiadada en una sucesión que parece inevitable en la historia humana? Además, en el caso de que se logran preservar los aspectos primordiales de la civilización ¿hasta dónde las desviaciones producidas por los odios y los enfrentamientos pueden superarse y desarrollar futuros más plenos y promisorios?

El análisis que sigue en este capítulo muestra que los rasgos básicos de la civilización moderna se gestaron desde la cultura grecorromana en los albores de la historia. Estos rasgos culturales lograron preservarse y transmitirse por más de 1.500 años en una sucesión histórica de imperios, guerras, violencias y persecuciones a través de la educación y formación de personas y comunidades en la búsqueda de la verdad, la excelencia humana, el conocimiento, la organización del trabajo y de una explosión de lenguas, naciones y culturas.

Luego, la Ilustración, el Renacimiento, la Revolución francesa y la actividad científica mostraron el gran potencial de la educación para transformar la sociedad y universalizar sus rasgos fundamentales.

En la historia de la humanidad, la educación ha tenido dos funciones paradójicamente opuestas: ha sido la forma como se transmite el conocimiento, las prácticas y los valores familiares y sociales a través de las generaciones, pero también la forma de transformar la cultura para desarrollar y perfeccionar los contextos individuales y colectivos.

La posibilidad de acumular y transmitir por generaciones el conocimiento, las prácticas y las experiencias individuales y colectivas es en realidad lo que caracteriza la evolución de la especie humana, lo que proporciona la posibilidad de desarrollo y lo que caracteriza el proceso educativo. En todas las civilizaciones y en todas las épocas de la historia, las actividades profesionales, sociales, políticas y morales requieren algún grado de educación. Sin embargo, esta acumulación no es espontánea ni implica siempre un avance, como lo muestran los diversos movimientos que se han dado a lo largo de los siglos. Esta es la razón para afirmar que la educación es una responsabilidad de todos los actores sociales. A continuación se presenta la evidencia histórica de estos dos objetivos de la educación (preservar y transformar) mediante un recorrido por las sucesivas civilizaciones occidentales. El propósito es identificar los conocimientos, valores, instituciones, técnicas, arte y cultura que se han logrado desarrollar, acumular y transmitir, mostrando también los períodos donde buena parte de esos logros se pierden y han exigido grandes esfuerzos para recuperarlos y recrearlos.



Texto griego sobre papiro

Escrito alrededor del año 200 a. C. en Egipto, cuenta con siete renglones del primer coro de *Orestes* compuesto por el dramaturgo griego Eurípides. Contiene símbolos vocales e instrumentales escritos sobre los renglones de la letra lo que lo convierte en uno de los pocos textos griegos con notación musical. Pertenece a la Colección de papiros de la Biblioteca Nacional de Austria.

1.1. Educación de calidad: transmitir conocimientos, técnicas y valores

En las civilizaciones más antiguas sobre las que se tiene noticia, el proceso educativo reproducía la organización social jerarquizada. El conocimiento de las leyes, la astronomía, las matemáticas, la medicina y las prácticas de formación se impartía preferentemente a los nobles o a los jerarcas religiosos, dejando para los esclavos las artes manuales y para el pueblo las actividades útiles y la formación para la guerra.

En Egipto, en el siglo IV a.C., la educación era la mejor manera de conservar el orden político, social, económico y, sobre todo, religioso como valor central de la sociedad. Se buscaba reproducir el rígido régimen de clases, dominado por los sacerdotes y administrado por los escribas. La religión era central puesto que el gran énfasis del comportamiento moral se basaba en la religión. En cuanto a la forma de enseñanza se daba gran importancia a la memoria y el castigo corporal era un método aceptado.

La educación en la India antigua también buscaba mantener el rígido y complejo sistema de castas que se resumía en cuatro categorías las cuales, según la leyenda, se formaron de diferentes partes del cuerpo divino: los *brahmines* (sacerdotes y maestros), creados de la boca de Dios; los *kshatriyas* (comerciantes y reyes) formados de los brazos; los *vaishyas* (terratenientes, comerciantes y gerentes) que salieron de las piernas; los *sudras* (trabajadores manuales y sirvientes), que se originan en los pies, y finalmente los intocables (parias o impuros), que no constituyen propiamente una casta. La casta *brahmin* era la que podía leer e interpretar las escrituras para orientar a la sociedad. Las tres últimas categorías son cerca de una quinta parte de la población, de manera que la mayor parte de las personas, que eran trabajadores manuales, eran socialmente segregados. En términos de la práctica cotidiana de estudio no había diferencia entre los sistemas de formación dirigidos a los monjes y el que se daba a las personas ordinarias. Esta rígida división de castas tiene aún efectos indeseables en la India de hoy, donde más del 45% de las mujeres y el 25% de los hombres mayores de quince años son analfabetos. Esta estratificación con oportunidades restringidas de movilidad social es una característica de las sociedades más atrasadas.

1.1.1. La educación griega y romana: del dominio de la religión al dominio del Estado

El período clásico (del 500 al 431 a.C.) es una época de contrastes y así es también la educación en la antigua Grecia. Entonces los poetas expresaban el ideal de educación de calidad, pero lo hacían según la preferencia de cada uno de ellos. Esta diversidad se gestó sobre la herencia de los períodos Micénico, Homérico y Arcaico (1700 a 500 a.C.). Homero deja un legado basado en héroes caballerescos y aristocráticos que enseñan la constancia, la fidelidad, el valor y la abnegación. Contrasta y se complementa con el ideal de Hesíodo en *Los trabajos y los días*, que canta al trabajo rural y busca enseñar que, además de recrear, el trabajo es el camino para la realización personal, pues solo a través de él se llega al áreté superando sus limitaciones.

El gran aporte de la cultura griega a la educación es definir como ideal la formación de un hombre superior. Como con acierto lo expresa Werner Jagger (2001) la educación era “la formación aristocrática progresivamente espiritualizada de una nación” (p. 23), donde la palabra aristocrática no significa la formación de los nobles por nacimiento sino lograr que todos lleguen a las cualidades de los mejores. Significa cambiar la nobleza de nacimiento por la excelencia formada por la educación y conquistada con la acción.

Por otro lado, en este mismo período también se conjugan dos estilos diferentes de educación que ya no surgen de la poesía épica. El sentido del áreté supera el sentido heroico caballeresco de la *Ilíada* y la *Odisea* con el significado de Sófocles (496-406 a.C.) para quien desde la “crianza del niño” se busca lograr los ideales corporales y espirituales. Para Sócrates (490-399 a.C.), así como la escultura encontró la armonía del cuerpo, el espíritu también tiene su ritmo y armonía. La áreté es entonces tener “estructurados rectamente y sin falta, las manos, los pies y el espíritu” (Simónides *Fragmento 4,2* como se cita en Jaeger, 2001, p. 263).

El contraste viene esta vez del carácter de las ciudades Estado: Atenas y Esparta. En Esparta la educación estaba orientada básicamente para el combate. Desde los siete a los veinte años se enseña educación física que, en su forma más extrema, la *krypteia*, incluía como práctica matar esclavos (hilotas), para que los jóvenes pasaran a la edad adulta. La educación de las niñas buscaba darles fortaleza física y desterrar el sentimentalismo. El modelo rendía culto a la fuerza bruta. Era una sociedad totalitaria que aplicaba la eugenesia para deshacerse de los débiles. Sin embargo, en ese mismo tiempo en Atenas surgen las concepciones que se han transmitido a la arquitectura, la escultura y la

filosofía de hoy en día. La educación buscaba transformar la áreté en la kalokagathia, concepto que se refería a los atributos de belleza física, dignidad moral, sabiduría y valentía. Como lo define Aristóteles al comienzo de la *Ética* a Eudemo: la educación es “la excelencia que surge de una combinación de excelencias”. Para él, esa “perfecta excelencia”, es una “especie de belleza moral como medio y fin de la formación”. Entonces, la excelencia es autotélica, es decir, que ella misma es el fin, pues no se busca para conseguir riqueza, salud, honor o poder sino por ella misma. En palabras de Aristóteles: “lo que es absolutamente agradable es también bello, y lo que es absolutamente bueno es igualmente agradable” (Aristóteles, *Ética* a Eudemo II, trad. 2011, p. 150).

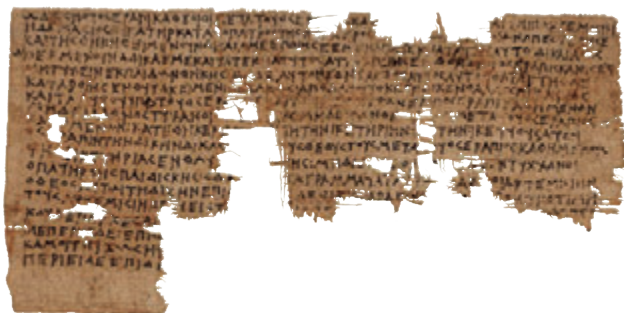
Recuadro 1.1. Diálogo Protágoras

En el diálogo *Protágoras* de Platón se presenta el avance del pensamiento de Sócrates sobre la *paideia* de los sofistas. Un elemento importante es el mito que cuenta Protágoras en el diálogo platónico del mismo nombre. Los dioses crearon las razas mortales combinando tierra y fuego y ordenaron a Epimeteo y a Prometeo distribuir entre ellas las capacidades. Al ver Prometeo que Epimeteo había distribuido las capacidades entre todos, pero había dejado al hombre “desnudo, descalzo y sin armas, roba a Hefestos y a Atenea su sabiduría profesional junto con el fuego” (p. 525). Esto permitió al hombre inventar lo que necesitaba “casas, vestidos, calzados, cobertura y alimentos de campo” (p. 526) una representación del conocimiento y las ciencias. Pero aún, vivían dispersos y eran destruidos por los animales y aunque intentaban reunirse y ponerse a salvo con la fundación de ciudades, cuando se reunían, se atacaban unos a otros, pues no poseían la ciencia política, de modo que de nuevo se dispersaban y perecían. Zeus envía entonces a Hermes para que otorgue a los hombres el sentido de la moral y de la justicia, para que hubiera orden en las ciudades y vínculos de amistad. Dijo Zeus: “que todos sean partícipes, pues no habría ciudades si solo algunos de ellos participaran, como [había ocurrido] con los otros conocimientos. Impón una ley de mi parte: que al incapaz de participar del honor y la justicia lo eliminen como a una enfermedad de la ciudad” (Platón, trad. 2011a, p. 527).

Fuente: Platón, trad. 2011a

Con el predominio del Estado en la Grecia antigua y de la mano de Sófocles, Sócrates y Platón le dan origen a la *paideia* como “formación espiritual plenamente consciente”, dentro de la cual se inscribe la pedagogía. La formación en el oficio heredada de los padres era una formación incompleta del cuerpo y del espíritu que, por lo tanto, debía complementarse para incluir el aspecto público-político propio del ciudadano libre ateniense (Jaeger, 2001). Nace entonces la pedagogía como la capacidad de enseñar saberes, *tecné*, a lo cual se dedicarán los sofistas para llevar a los ciudadanos a una alta educación.

La *paideia* en Platón se entiende como “la necesidad del conocimiento para la conservación y estructuración de la vida y no solo para el conocimiento del universo” (Jaeger, 2001, p. 199). Los sofistas son los primeros en ejercer la pedagogía como actividad principal. Enseñan astronomía, geometría, aritmética, filología, música, mitología, historia y arqueología. Sócrates argumenta que para la política se requiere una excelencia moral que va mucho más allá del conocimiento práctico de las otras. Es necesario complementar la *tecné* con la filosofía para convertirla en transformadora de las personas. Este es el sentido del humanismo con tres contenidos diversos y complementarios: saber técnico, poder y cultura, que constituye el principal legado de los griegos a la educación de todas las épocas.



La maldición de Artemisa

Es uno de los documentos griegos más antiguos de Egipto que se conservan en papiro. Data del siglo IV a. C. Perteneció a la Colección de papiros de la Biblioteca Nacional de Austria.

Con los sofistas hay un avance en la consideración de la educación para la edad adulta, superando la relación privada adulto-niño que se hacía en la familia, en tiempos de los grandes poetas. Sócrates insiste en que la virtud requiere apropiación y práctica del conocimiento. Se requiere la virtud formada, pues “hasta ahora siempre había creído que si los buenos se hacen buenos no es por obra de los cuidados del hombre” (Platón, trad. 2011a, p. 537). Para Platón (trad. 2011b), el contenido de la educación y, por tanto, de la *paideia* abarca el cuerpo y el espíritu a través de la gimnasia y la música (p. 136). La *kalokagathia* es la búsqueda de hombres bellos, fuertes y distinguidos, y debe combinarse con la cultura superior del espíritu: la agudeza, la facilidad de comprensión, la memoria y la tenacidad de manera que en el aporte platónico el objetivo que calificaría la educación como de calidad es lograr la excelencia en los diversos aspectos de la formación de las personas.

En el aporte platónico el objetivo que calificaría la educación como de calidad es lograr la excelencia en los diversos aspectos de la formación de las personas.

Aristóteles desarrolla conceptos similares adicionando a la excelencia como finalidad, el concepto de virtud moral en la acción y el comportamiento. Se debe preparar a la gente no solo en lo bueno como finalidad, sino también en los comportamientos sociales, políticos y económicos (Montoya, 2010 & MacIntyre, 2004): “Del mismo modo que en los juegos olímpicos no son los más hermosos ni los más fuertes los que alcanzan la corona sino los que compiten (pues entre estos algunos vencen), así también las cosas hermosas y buenas que hay en la vida solo las alcanzan los que actúan correctamente” (Aristóteles, trad. 1985, pp. 144-145).

El aporte aristotélico es agregar a la idea de Platón la necesidad de concretarla en la práctica. Nada se logra con una asimilación pasiva sino en una búsqueda esforzada mediante la participación de quien quiere aprender. La obra educadora se realiza mediante adoctrinamiento y ejercicio. Es un ensayo de síntesis de la *paideia* aristocrática y el racionalismo, realizado mediante la convicción de que no es el nacimiento la forma de lograr la nobleza sino el ejercicio ético en busca de la excelencia.

En el período helenístico, desde la muerte de Alejandro Magno en el 323 a.C. hasta la muerte de Cleopatra el 31 a.C., a pesar de que Atenas pierde el predominio militar en Grecia, los ideales humanistas de su educación se vuelven cosmopolitas con Alejandría como capital del imperio. Allí se crea un museo y la gran biblioteca de 7.000 volúmenes. El contexto cultural del helenismo mantiene el legado común: lengua griega y filosofía helenística. El contexto político deja de ser la democracia griega para dar paso otra vez al monarca autoelegido y de origen divino. El aporte a la educación del período helenístico, además de los notables avances en diversos campos del conocimiento, es sobre todo la universalización de la civilización y el pensamiento griegos que sale de las ciudades nación a interactuar con las diversas culturas de los pueblos conquistados.

El aporte a la educación del período helenístico, además de los notables avances en diversos campos del conocimiento, es sobre todo la universalización de la civilización y el pensamiento griegos que salen de las ciudades nación a interactuar con las diversas culturas de los pueblos conquistados.

La filosofía de este período pos-aristotélico está representada en los epicúreos, los estoicos y los escépticos, que hacen el puente entre Platón, los macedonios y los romanos. A partir de entonces, la filosofía queda dividida en tres ramas: la lógica, la física y la ética. Las investigaciones científicas tuvieron a Alejandría como centro (Long, 1999). Por su parte, la filosofía siguió teniendo como centro a Atenas.

Las tendencias de los pensadores como Epicuro (341 a 270 a.C.), Zenón de Citio (335 a 264 a.C.) o Pirrón de Elis (360 a 327 a.C.), junto con los cínicos fueron quienes propiciaron la apertura cultural. Esta apertura fue crucial en la consolidación del imperio (primero macedonio y luego romano), pues fue necesario el respeto a múltiples deidades y tradiciones religiosas. Esto permitió además alcanzar ideales de vida individual feliz sin tener que coincidir con un único ideal colectivo. Su meta era proporcionar una orientación integral para el mundo y dar orientación firme en los esfuerzos por alcanzar la felicidad duradera y la autosuficiencia. *Desde entonces, la educación será de calidad cuando ha logrado integrar la excelencia del pensamiento, el comportamiento moral, la ciencia, la formación física y la posibilidad de convivencia con diversas culturas.*

Durante la Roma republicana, la educación continúa buscando mantener la estratificación social rígidamente organizada en clases: los patricios, los plebeyos y los esclavos. En estos tiempos, la educación era diferenciada para perpetuar las clases sociales: alta cultura para los senadores, matemática y literatura para los ecuestres, y agricultura y técnica para los decuriones, que eran nobles y administradores provinciales.



Sustancias médicas

El médico griego Pedanio Dioscórides escribió el tratado *Peri ũles iatrighèn*, comúnmente conocido como *De materia medica*. Se lo considera el manual más importante de medicina y farmacopea de las antiguas Grecia y Roma, y fue muy respetado en la Edad Media, tanto en el mundo occidental como en el árabe. La obra es una fuente fundamental para el estudio de la cultura médica grecorromana.

La educación será de calidad cuando logre integrar la excelencia del pensamiento, el comportamiento moral, la ciencia, la formación física y la posibilidad de convivencia con diversas culturas.

Recuadro 1.2. Pilares de la cultura romana

La cultura romana tiene tres pilares institucionales:

Las costumbres de los mayores: *mores maiorum*, como concepto de vida y las cualidades morales transmitidas como el modo de ser romano, que establece los deberes (Veiga, 1987).

La patria potestad: institución del derecho civil acerca del poder del padre, ciudadano romano, varón vivo más antiguo de la familia, con derechos sobre la persona y bienes de los hijos, nietos y bisnietos bajo su autoridad (Villegas, 2010).

Las XII Tabas que Tito Livio considerada como fuente del derecho romano, que rigieron desde el 450 a.C. y que fueron aprobadas por el Senado, pero también por las asambleas populares y los *comicios centuriados* (Valiño, 1976).

Fuente: Veiga (1987), Villegas (2010), Valiño (1976)

La forma de entender la educación solo en la familia se mantiene hasta que Roma, al lograr la dominación primero de la gran Grecia y luego en su expansión mediterránea, cuenta con pensadores griegos distinguidos. La inmigración del siglo III y II a.C. ayuda al despertar de la cultura romana con la literatura y la educación escolar. Llegan preceptores y filósofos de Grecia. La conquista que culmina con la caída de Corinto (146 a.C.) y Atenas (86 a.C.), esclaviza y contrata multitud de maestros.

Con el tiempo, la cultura romana se heleniza: se impone el “más característico de todos los adelantos griegos: la educación” (Bowen, 2009/1976, p. 241) la cual deja de desarrollarse exclusivamente en el seno de la vida familiar. Para Cicerón (106 a 77 a.C.) era necesario formar a los jóvenes para que pudieran acceder a la burocracia romana y debían formarse como oradores elocuentes, para lo cual debían conocer a los grandes maestros atenienses y someterse a la *paideia* griega. En su obra *De Oratore* (Cicero, trad. 1967), que se considera la primera obra romana dedicada a la educación, define la oratoria como la formación de excelencia para los nobles y dirigentes, y afirma a su vez el predominio de la filosofía como base de todas las artes. En el *Libro III* de este escrito defiende que la elocuencia necesita estar fundamentada en la filosofía, el derecho y la moral, no solo como conocimiento sino también como experiencia práctica (p. 54-73). Hay un creciente intercambio con Grecia. La educación bilingüe de los jóvenes romanos se realizaba a través de la lectura y la copia de libros y a base de viajes a escuelas de filosofía. La llegada a Roma de filósofos griegos produce una simiente que permite formar literatos y filósofos romanos, que serán la base conceptual de la filosofía medieval.

Una de las características que comparten los romanos y los griegos es la importancia de la nación. Debido a la voluntad de expansión del imperio, se comienza a formar *para el Estado*. Para los griegos, la *polis* es el lugar de lo público donde se expresa la igualdad y se construye la democracia. Para los romanos la *civitas* permite el desempeño ciudadano. En ambos casos el individuo está subordinado al Estado y en Roma, además, al culto del emperador.

El cambio más importante encaminado a la universalización lo hizo la dinastía flavia cuyo primer emperador fue Vespasiano con un mandato que duró desde el 69 hasta 79 d.C y que eximió de impuestos municipales a gramáticos y rectores. Preocupado por la falta de preparación de los patricios y senadores, buscó extender la educación para formar y seleccionar a los más capaces. Contrató a Marco Fabio Quintiliano (30-100 d.C.) , quien sería el primer maestro empleado y pagado por el Estado para manejar una escuela pública (100.000 sesteracios al año) (Abbagnano & Visalberghi, 1992).

En los doce libros de su *Institución Oratoria*, Marco Fabio Quintiliano (2004) dejó un cuadro completo de los ideales educativos. En el *Capítulo II* del primer libro el autor defiende *la educación pública para todos* porque permite superar la falta de exigencia de la formación en la familia, la cual no supera la enseñanza de memoria y no promueve la emulación, sino que solo permite la socialización restringida.

Recuadro 1.3. Los salarios docentes

Al que enseñaba el alfabeto se le pagaba, por niño, cincuenta denarios mensuales. Al de cálculo, 75 denarios mensuales. Al de gramática, por discípulo, 200 denarios mensuales. Al orador o sofista, 250 denarios mensuales por cada discípulo. El abogado o jurisconsulto recibía un honorario de 250 denarios por petición y 1000 por una causa. Para poder realizar una comparación con otras profesiones, en el caso de un maestro del alfabeto (*ludi magister*), según Marrou (1998) “[...] era preciso reunir un conjunto de treinta alumnos para asegurarse una retribución equivalente a la de un artesano cualificado”.

Fuente: Fraboschi, A. (2002)

Recuadro 1.4. La educación de los niños

Según Quintiliano (2004) *La educación de los niños se debe comenzar cuando son muy pequeños* “[...] A la manera como la naturaleza cría para volar a las aves y a los caballos para la carrera [...] no de otra suerte nos es peculiar a los hombres el ejercicio y perspicacia del entendimiento” (párr. 2). Debe estimularse con alabanzas de manera que “se alegre con lo que sabe [...] y con aquellos premios que son propios de la edad” (párr. 10). “Debe cuidar [el maestro], cuando maneja talentos principiantes, de no agobiar con tareas la debilidad de los discípulos, sino tener consideración a sus fuerzas, y acomodarse a su capacidad. Que la enseñanza permita tiempos de diversión para lograr mayor empeño y gusto” (Díaz, 2011, p. 22). Está en desacuerdo con los castigos físicos, que consideraba propios de esclavos. Para él los objetivos del “hombre bueno” eran la responsabilidad, la justicia, la integridad y el sentido del deber. “El orador que yo formo quiero que sea un sabio romano, que muestre ser verdaderamente un hombre de auténtico sentir ciudadano [...] en las experiencias de la vida real y en sus obras” (Soriano, 2006, pp. 115-116).

Fuente: Quintiliano, M. (2004)

El adecuado entrenamiento del orador debía desarrollarse desde el estudio de la lengua, la literatura, la filosofía y las ciencias, con particular atención al desarrollo del carácter. La educación romana transmitió al mundo occidental el estudio de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno. La educación de la juventud debe tener los tres elementos que afirmaban los sofistas: naturaleza, conocimiento y ejercicio. Años más tarde, Trajano (en su mandato desde el año 98 hasta el 117), estableció becas para los estudiantes pobres en forma de ayudas alimenticias. La educación fue el principal medio para universalizar la cultura romana y la lengua latina.

La educación fue el principal medio para universalizar la cultura romana y la lengua latina.

Un hecho importante es el Edicto de Milán en el que Constantino (en su mandato desde el 307 al 337) decreta la libertad religiosa. Este decreto de libertad buscaba conseguir el mismo propósito que habían tenido las persecuciones contra los cristianos: tener la religión como un vínculo común en el imperio para impedir que se convirtiera en un mecanismo de ruptura del orden social, político y religioso.

La educación como forma de transmitir la cultura y los valores de una sociedad

Más tarde, en el año 380, el emperador Teodosio firmó con su cogobernante Graciano el edicto *Cunctos Populus* que tomó el credo -núcleo básico del dogma católico- como norma del imperio, que había sido aprobado en el Concilio de Nicea (325), convocado por Constantino y que aún hoy se recita en las misas católicas, de manera que “quienes no lo sigan serán sometidos a la venganza de Dios y después a la nuestra”. Él mismo se hizo bautizar al final de su vida y a su muerte divide el imperio entre sus dos hijos: Honorio como emperador de Occidente, cuya caída marcará el comienzo de la Edad Media; y Arcadio como emperador de Oriente, que tuvo como capital a Constantinopla y cuyo imperio sobrevivirá hasta la toma por los turcos en 1453, que marca el final de la Edad Media.

Recuadro 1.5. De la libertad religiosa a la Iglesia cristiana como religión oficial del imperio

Edicto de Milán

“Estando yo, Constantino Augusto, y yo, Licinio Augusto, felizmente reunidos en Milán [...] Hemos resuelto conceder a los cristianos y a todos los demás la libertad de practicar la religión que prefieran, a fin de que la divinidad que preside en los cielos sea propicia y favorable tanto a nosotros como a los que viven bajo nuestra autoridad” (Constantino & Licinio, 313).

Continúa en la página siguiente ►

Cunctos Populus

“Es nuestra voluntad que todos los pueblos sometidos al gobierno de nuestra Graciosa benevolencia, sigan la fe que el divino Apóstol Pedro ha transmitido a los romanos. [...] El que siga este mandamiento deberá reclamar, por nuestra voluntad el título de cristiano católico (*nomen christianum catholicum*). En cuanto a los otros, estos insensatos extravagantes serán considerados como herejes. Sus lugares de reunión no serán considerados como iglesias y serán destruidos tanto por la venganza divina como por nuestra iniciativa”. Expedido por Graciano Augusto, Valentiniano y Teodosio Augusto, emperadores el día tercer antes de las Kalendas de marzo (Como se cita en Rodríguez, 2001, p. 1122).

Fuente: Constantino & Licinio (313), Rodríguez (2001)

Igual que había ocurrido con el imperio macedonio, la educación es la forma de transmitir el modo de vida romano así como los ideales de la civilización que toma el modelo griego pero integra los valores y las instituciones latinas (Raaflaub & Toher, 1993). El latín reemplaza los idiomas de los países ocupados y, a partir del *Cunctos Populos*, el cristianismo se convierte en la religión del imperio y usa el latín como idioma oficial de fe y liturgia. Las dos culturas se han fundido en el humanismo, que combina el sentido de la filosofía y la ciencia de la Grecia clásica con la cultura más utilitarista romana, y orientado a la organización política sustentada por el derecho. Se trata de un humanismo que aún debe desarrollar una mejor comprensión y práctica para no depender de una sola concepción religiosa y encontrar el equilibrio entre el respeto de la heterogeneidad individual dentro de los marcos sociales colectivos.

Con la caída del imperio romano de Occidente se considera iniciada la Edad Media (472 a 1492), que muestra cómo la educación sirvió para transmitir la ciencia, el arte, las técnicas, las bases de la organización y los valores durante un período en que las invasiones y los enfrentamientos guerreros destruyeron el orden establecido. Durante la Edad Media se construyen los fundamentos de Europa, sus naciones, sus lenguas y sus límites geográficos. La cultura grecorromana sufre gran deterioro y la posición de la Iglesia católica se fortalece.

Los rasgos fundamentales de la Edad Media muestran que los germanos (Riché, 1991) fueron vencedores por las armas, pero guardaban admiración por la cultura y la ciencia griegas, la capacidad de organización, el derecho, la técnica del imperio romano y el legado universalista que dice tener a Dios como origen de la verdad como mensaje de la Iglesia católica. Pero se requirió un milenio para que estos elementos forjaran un nuevo mundo europeo.

Recuadro 1.6. El aporte romano y su adaptación a las nuevas naciones

“El legalismo marcó profundamente la civilización romana que se perpetúa en los estados que tuvieron las invasiones bárbaras: los gobernantes bárbaros pronto sintieron que no podían prescindir de una ley escrita. Debido a ello, hacen recopilar, a imitación de los códigos imperiales, colecciones de textos legislativos para el uso de sus súbditos germanos, textos redactados en latín alrededor del año 500 como el Edicto de Eurico entre los visigodos, la ley Gombette de los borgoñones y el edicto del gran Teodorico entre los ostrogodos. Más tarde (siglo VII al VIII) aparecen las leyes de los reyes lombardos de Italia, los francos Salios o Ripuarios y los bávaros.

El avance importante es el aprecio por la institucionalidad legal romana que se busca aplicar a todos los territorios invadidos, pero el reconocimiento de especificidades de cada uno de los nuevos pueblos y culturas. El derecho se dirigió más a las personas y no solo al territorio pues los mismos gobernantes estaban preocupados por adaptar la ley imperial a sus súbditos “romanos”. Ejemplos de ellos son *El Breviario* de Alarico II entre los visigodos, el *Liber Papianus* entre los borgoñones o la *Lex Romana Curiensis* en el cantón de los grisones. Para facilitar su tarea, los hombres de leyes disponían de colecciones de fórmulas y de esta manera se han conservado en las Fórmulas de Angers, Auvernia o de Marculfo una serie que va del sexto al octavo siglo” (Marrou H. , 1977, p. 147).

Fuente: Marrou, H. (1977)

El análisis de Graves (1909) dos tendencias complementarias de la Edad Media: la asimilación y la represión, ambas transmitidas a través de la educación. *La asimilación* logró que los germanos fueran capaces de absorber los factores más importantes, pero divergentes de la moderna civilización. Por un lado, acogieron la rica contribución intelectual y estética de los griegos combinada con las instituciones legales y políticas de Roma “además de su capacidad técnica en construcción de edificios, carreteras y ciudades” (p. 50). Por otro lado, al hacerse cristianos, “institucionalizaron esta religión y le dieron la forma de moralidad legal, que además permitió justificar la idea imperial de unidad” (p. 56).

La represión se dio a través de la supresión de todo rival opuesto a la educación cristiana y por medio del autoritarismo, que hizo difícil las expresiones individualistas y las nuevas ideas que impulsaron el surgimiento de los eremitas². A partir del decreto de Justiniano (mandato del 527 al 565) en el año 529, se impulsaron instituciones educativas en las catedrales que llegaron a un mayor número de poblaciones y personas, así como en los monasterios, que llegaron a un número más restringido de personas con un conjunto de intereses más especializado.

Durante la implantación de los nuevos reinos surgen fuerzas para conservar e integrar la cultura romana. Ejemplo de ello es que en el Oriente griego, la educación clásica se conserva sin solución de continuidad en la Universidad de Constantinopla desde el 425 hasta 1453 (Marrou H., 1998) y ello permitió un rico florecimiento de la ciencia y el arte. Las universidades, que se expanden al final en el estudio y la investigación. Eran gremios que lograron obtener el reconocimiento social que se formaliza con las bulas papales y los decretos reales. La primera universidad de este género es Salerno (1060) que enseñó medicina y era independiente de la Iglesia y del Estado. Luego apareció la Edad Media en Occidente, nacieron como unión voluntaria de alumnos y profesores para Boloña con una facultad de leyes en 1158. La más grande fue la de París que provino de una escuela catedralicia (Graves F., 1915).

El calabrés Casiodoro³ (485-580) contribuyó a la conservación del conocimiento mediante la creación del monasterio de Viviers que reunió a un grupo de cenobitas para fortalecer el movimiento de los monjes y que, aunque había nacido como expresión del individualismo, con los monasterios desarrolla una cultura colectiva. Lo organizó promoviendo la educación y la formación de sus miembros, pero también estableció “[...] que los monjes que no tenían una formación intelectual no se dedicaran solo al trabajo material o a la agricultura, sino también a transcribir manuscritos de las obras clásicas para contribuir a la transmisión de la cultura grecorromana y patristica a las futuras generaciones” (Benedicto XVI, 2008, párr. 13).

Esta actividad se reprodujo en buena parte de los monasterios, los cuales se multiplicaron en los siglos posteriores y fue un aporte fundamental para promover las universidades y el renacimiento marcado por la recuperación de la cultura grecorromana.

Recuadro 1.7. *Etymologiae*

La obra de Isidoro de Sevilla *Etymologiae* (s.f.)- *Etimologías*, escrito a mitad del siglo VII recopila y sintetiza el saber greco-romano y cristiano. Sus veinte volúmenes fueron muy reproducidos durante toda la Edad Media, pues se contabilizaron más de diez copias entre 1470 y 1530.

Fuente: Graves, 1910

La existencia de las copias de las obras antiguas era fundamental para el estudio porque la imprenta solo aparece en la segunda mitad del siglo XV. Su invención impactó en la educación en

2 Buscadores espirituales que proponían un camino diferente al de la iglesia oficial tuvieron que aislarse en sitios alejados en el desierto.

3 Ver para mayor profundidad Gonzalez, 1986.

el énfasis de la memoria como método pedagógico y en el desarrollo de múltiples enciclopedias y recopilaciones⁴.

Desde el punto de vista del pensamiento, en la Iglesia surgió en esta época la *patrística* que fue la forma como se buscó integrar el pensamiento cristiano con la obra de los pensadores griegos y romanos. De hecho, se dieron dos grandes corrientes: los neoplatónicos, que tuvieron un ilustre representante en san Agustín, y los aristotélicos cuyo maestro fue Tomás de Aquino. Este último da los primeros pasos de lo que será posteriormente el aporte fundamental del iluminismo. Tomás de Aquino, tanto en su obra filosófica temprana, *Suma contra gentes*, como en su más famosa, la *Suma teológica*, busca demostrar que, si bien la revelación divina que se consideraba básica según la fe cristiana supera el entendimiento humano, no se opone en ningún aspecto a la razón. Fe y razón van en una misma dirección: hacia la búsqueda y el entendimiento de la verdad.

Los gremios artesanales, compuestos por los habitantes de las ciudades organizados, conformaron también las llamadas escuelas gremiales. Estos gremios serán la base de una nueva clase: la burguesía.

Recuadro 1.8. Currículo y transmisión del saber en la Edad Media

Contenidos

Una *división del saber en cuatro partes*: sermonial, práctica, mecánica y teórica:

- *Ciencias sermoniales*: los contenidos curriculares, además de la lectoescritura y cálculo elemental, se iniciaban con la enseñanza de las ciencias sermoniales: gramática y dialéctica. Y se concluían con la Lógica considerándola como el fundamento racional de los distintos modos de conocer. Dividida en lógica magna aristotélica y lógica parva de Pedro Hispano.
- *Ciencias prácticas*: el siguiente paso era el *saber de orden moral* con el objetivo de estudiar y normalizar los actos del hombre en relación con su fin último. Siguiendo a Boecio, los medievales *dividieron la moral en tres partes*: *Monástica*: para enseñar al hombre a dominarse a sí mismo y orientar su voluntad. *Económica o familiar*: derechos y obligaciones del hombre; y dimensión productiva sobre agricultura y ganadería. Y *política o ética social*: deberes de príncipes, jueces y hombres de Estado, derecho natural y las faltas contra Dios y la religión, finalizando con el derecho penal cuyas fuentes descansaron mayormente en coetáneos como R. de Peñafort.
- *Ciencias mecánicas*: las ciencias mecánicas, dimensión más secular de la cultura al añadir a la teoría una orientación práctico-mecánica. Se desarrollaron en un proceso lento que en los primeros siglos fue reflejo de la concepción antropológica de Platón y san Agustín que entendían las artes mecánicas como inferiores, que más tarde el hombre de la baja edad media apreció como saber técnico por su valor práctico, utilitario y pedagógico. Se dividieron en: las artes que protegen del entorno natural (textil, armas y naves) y las que protegen de las necesidades interiores (caza, agricultura, ocio y alquimia).
- *Ciencias médicas*: la medicina fue un saber entre las ciencias teóricas y prácticas. Tuvo dos etapas: la primera monástica (de carácter religioso desarrollada en los monasterios) y la segunda escolástica (de carácter más secular desarrollada en las universidades). Este cambio se produjo por dos hechos importantes: el descubrimiento y asimilación de la ciencia inductiva y experimental del “nuevo Aristóteles” y el conocimiento de las traducciones médicas toledanas y salernitanas, como el *Canon medicinae* de Avicena.
- *Ciencias teóricas*: las consideran antesala de la sabiduría. Estaban formadas por: la física (estudiar el mundo de la naturaleza), las matemáticas y la metafísica (las formas y causas de la realidad), y teología (el saber al que todo debe conducir).
- Teología cima del saber: considerada así, pues el objeto de conocimiento era Dios. Al igual que el resto de ciencias medievales, se divide en dos periodos: teología monástica que reflejaba la tradición sobre todo aquello que debía saber un clérigo; y la teología escolástica que empezó a preocuparse por sistematizar los conocimientos que la teología iba produciendo para facilitar el estudio y aprendizaje.

Fuente: Graves, 1923

4 Posteriormente, dentro de la formación que se consagró como la escolástica desarrolló como método pedagógico tres etapas: lectio, quaestio y disputatio: lectura; preguntas y disputa.

Por otro lado, los *pensadores de la comunidad árabe* también permitieron conservar y transmitir los fundamentos de la cultura grecorromana, puesto que en las ciudades de El Cairo, Bagdad, Damasco y Jerusalén se tradujeron las obras clásicas desde el siglo VII y VIII. Los pensadores más representativos fueron el persa Avicena (1126 a 1198) y el andaluz Averroes (1126 a 1198), ambos médicos y filósofos que hicieron escuela en Córdoba, España (Graves, 1909 & Popkin, 1999).

Los últimos siglos de la llamada baja Edad Media, entre el siglo XII y el XV, van produciendo el debilitamiento del feudalismo y el fortalecimiento de la monarquía, así como el desarrollo de las universidades, y con ellas la creciente secularización del pensamiento y el aprecio por la razón como fuente de investigación y de búsqueda para entender la naturaleza y la sociedad humana.

Durante el Renacimiento se mantienen y se transmiten los valores fundamentales de la sociedad, pero también se forma la conciencia crítica individual y colectiva para re-crear el conocimiento y los comportamientos colectivos. En esta época el legado grecorromano se redescubre y permite cuestionar las características de las sociedades de sus épocas.

La literatura de la historia de la Edad Media habla de *varios renacimientos*. Durante el prerrenacimiento del siglo VIII, o renacimiento carolingio (Wolff, 1971 & Riché, 1980), se dio la apertura humanista de los monasterios de Monte-Casino y Bobbio, mediante lo cual se intentó universalizar las escuelas. Igualmente ocurrió en España con *Etimologiae* de Isidoro de Sevilla (Marrou, 1977 & Riché, 1980), a comienzos del siglo VII, que por la invasión árabe bereber en el 711 difundió la recuperación de la cultura y la filosofía grecorromana con los intelectuales españoles que tuvieron que huir. Por otro lado, con la dinastía macedónica, que duró 150 años (867-1081), hubo un renacimiento de la literatura, el arte y la filosofía platónica en la Universidad de Constantinopla (Diehl 1924 & Tuilier, 1955).

Durante el Renacimiento se mantienen y se transmiten los valores fundamentales de la sociedad, pero también se forma la conciencia crítica individual y colectiva para re-crear el conocimiento y los comportamientos colectivos.

Un elemento primordial de estos renacimientos es el redescubrimiento de la cultura y la civilización grecorromana, incluidos el arte, la literatura, la filosofía y la apertura a todas las culturas. De esta forma, se desarrolla el humanismo y se logra impulsar socialmente la discusión, el conocimiento y la renovación cultural, artística, ética y política. Es un renacer de la indagación sobre la naturaleza que más tarde logrará una definición del método científico (Abbagnano & Visalberghi, 1992).

El Renacimiento marca el fin de la Edad Media porque completa el proceso de absorción e integración de las culturas de los invasores y de la civilización griega y romana. El aporte de estos invasores son las nuevas ideas e instituciones que serán la base de la nueva sociedad. Se reaviva el aprendizaje por observación e investigación, y el latín deja de ser la única lengua. Además, la literatura se diversifica y se supera la exclusividad religiosa.

También en esta época se produce la Ilustración cuya base es la confianza en la racionalidad humana, entendida como la superación del sometimiento a la autoridad y el excesivo respeto a la tradición. Históricamente permitió desarrollar el pensamiento y la ciencia sin el obstáculo de la tradición teológica, tanto en el racionalismo de Descartes (1596-1650) como en el método de las ciencias naturales de Isaac Newton (1643-1704). En síntesis, el aporte del Renacimiento por medio de la educación se puede resumir en los siguientes puntos:

- Superación de dos rasgos básicos de la Edad Media que obstaculizaban el desarrollo: la uniformidad y la represión del imperio como autoridad inapelable, y la imposición del método deductivo como única forma de acceso al conocimiento.
- Superación del escolasticismo, centrado en la forma, en favor de una discusión más abierta y orientada al humanismo en las universidades, y una expansión creciente de las mismas. En el año 1300 Europa tenía veinte universidades y un siglo después, solo las universidades en Italia sumaban ese número. En el siglo XVI se fundan las primeras universidades de América: la de Santo Domingo en 1538, y la de México y Lima en 1551. En esta época, las universidades se establecen y desarrollan como comunidades de estudiantes y profesores autorreguladas (Encyclopaedia britannica, s.f).
- Acceso generalizado a la mayor parte de los escritos de las antiguas civilizaciones, que se habían perdido o cuya disponibilidad se había restringido a unos pocos. Con el esfuerzo dirigido por humanistas como Petrarca y Bracciolini se descubren manuscritos guardados en los monasterios.
- Acceso a la búsqueda de la verdad con el método de la inducción, con observación y análisis de la naturaleza. Esto permitirá desarrollar el método científico como camino para profundizar y ampliar el conocimiento, la ciencia y la tecnología.
- Posibilidad de expresión del individualismo que llegará a generalizarse en el siglo XVIII.
- Discusión basada en la razón como criterio aceptado para juzgar aciertos y errores por encima del dogma que había sido considerado como única fuente de verdad y base de autoridad intelectual. En el aspecto religioso, hay que considerar la reforma protestante, que se inicia en el siglo XV y permite lecturas e interpretaciones personales de las escrituras.
- Redescubrimiento del desarrollo de lo humano como finalidad de las naciones, dejando que el individuo alcance sus propios objetivos sin perder la conciencia del contexto social donde se desenvuelve, que es un punto fundamental de la filosofía moderna de la educación.

1.2. Educación de calidad: transformar la sociedad

La capacidad de cambio de la actividad educativa que se experimenta en el renacimiento, el iluminismo e incluso en la revolución francesa, influye en el desarrollo de la educación que impulsó el movimiento de la independencia americana. Surge entonces la necesidad, aún no satisfecha en su totalidad, de construir una sociedad que, conservando los legados anteriores, pudiera integrar los conocimientos, valores y expresiones de las culturas ancestrales.

La educación es una actividad que supera ampliamente la institución escolar y se convierte en un propósito donde toda la sociedad se empeña en ir acumulando y desarrollando lo mejor de su legado a través de la formación de la niñez y la juventud así como la exigencia de excelencia en los comportamientos sociales.

La mirada sobre los desarrollos básicos de las civilizaciones y las culturas ha mostrado cómo la educación es un espacio fundamental para conservar, transmitir y transformar la cultura y las civilizaciones. Las civilizaciones más antiguas, y en particu-

lar la Edad Media europea, hicieron evidente esa gran posibilidad. La educación es una actividad que supera ampliamente la institución escolar y se convierte en un propósito donde toda la sociedad se empeña en ir acumulando y desarrollando lo mejor de su legado a través de la formación de la niñez y la juventud así como la exigencia de excelencia en los comportamientos sociales. Esta exigencia se basa en la convicción personal y se institucionaliza de manera que la calidad de la educación en una sociedad se puede valorar por los rasgos fundamentales del orden social que se logra.

En términos políticos, en todas las épocas se dan movimientos que buscan el apoyo de la educación para transmitir y reproducir estos rasgos fundamentales de la cultura, pero también para poder recrearla y cambiarla, para construir futuros que amplíen las posibilidades y oportunidades individuales y colectivas de las personas. Es importante aprender de los errores, aciertos y valores sociales contruidos y experimentados a lo largo de los siglos.

A partir de la era de la ilustración europea, desde el siglo XVIII, en un contexto de cambio económico y social, y un creciente aprecio por la razón, se manifiestan en la educación dos grandes corrientes. A la primera de ellas se la llamó progresista, representada en los trabajos de Jean-Jacques Rousseau en Europa, que busca una mejor sociedad, soñada por los utopistas del siglo XVI y XVII Tomás Moro y Francis Bacon. La segunda es la tendencia conservadora que buscaba mantener y reforzar la estratificación social, mantener el orden establecido y producir una educación de alta calidad para una élite social y otra para el pueblo, orientada hacia los oficios⁵.

Amartya Sen (2010) muestra que la forma de utilizar los argumentos de la razón, en cambio de la fe y las creencias no razonadas, se dio en la India desde tiempos inmemoriales, en el siglo VI a.C., con Buda Gautama, cuyo nombre en sánscrito significa *iluminado* y fue utilizado para orientar el Estado. La razón fundamenta tanto la calidad de las instituciones y la corrección del comportamiento; como la vida que son capaces de vivir las personas. Por lo normal, no suelen darse afirmaciones totalmente falsas que han “abandonado por completo... la razón, sino más bien en confiar en razonamientos muy primitivos y defectuosos ”(p. 22). Hace notar, sin embargo, que los sentimientos, pasiones y afectos pueden oscurecer el razonamiento, así como las costumbres tradicionales por lo cual la comparación de lo que parece razonable se debe hacer con observadores imparciales y analizando lo que ocurre universalmente para evitar el parroquialismo (Sen, 1998).

Uno de los rasgos básicos que se debe recuperar es el logro de que la educación de calidad trascienda los palacios de los más favorecidos para llegar a todos los ciudadanos. No es solo el ideal político de una sociedad liberal basada en la razón, respetuosa pero no dependiente de las religiones ni de los títulos nobiliarios, y apoyada en una democracia participativa. Tiene una historia más antigua, como se vio en los párrafos anteriores, con antecedentes en el siglo primero de nuestra era, con el ideal político de la dinastía flavia, pero sobre todo de Vespasiano, quien nombra a Quintiliano como *retor* pagado por el Estado para preparar a la juventud. De esta forma, con independencia de la nobleza de su origen, debía lograr que los puestos principales del gobierno imperial pudieran contar con personas preparadas.

En América Latina, a pesar de *la Cédula Real* de 1785 del rey Carlos IV, que consideraba indeseable “ilustrar a los americanos (porque) su majestad no necesita filósofos, sino súbditos buenos y

5 Según Reimers (2002) “Estas dos tendencias políticas hacia la educación se reproducen con diversos matices en América del Norte con el movimiento de la escuela progresiva de Francis Parker (1887-1902); con Horace Man (1796-1859) y el movimiento de la Escuela Común y su programa para formar docentes ‘Escuela Normal’; y más tarde con John Dewey (1859-1952) y su movimiento de pedagogía progresista”(p. 11).

obedientes”(p. 24), la tendencia progresista se dio como consecuencia de la independencia que, con la influencia de la revolución francesa, consideró la educación como la forma de construir una nueva sociedad diferente de la organización colonial. La revolución de la independencia a fines del siglo XVIII y principios del XIX puso en la educación el reto de construir las nuevas repúblicas, pero también sirvió de espacio de confrontación entre las corrientes que querían conservar la cultura tradicional y los que buscaban construir sociedades con otros valores. Los cambios demográficos, económicos y sociales siguen aún hoy siendo una fuente de nuevos retos y evidencian necesidad de lograr una nueva organización social con nuevas instituciones académicas, económicas y políticas.

Los nombres de Andrés Bello, primer rector de la Universidad de Chile, o de Domingo Faustino Sarmiento, ministro de educación y luego presidente de Argentina, fueron profundamente influidos por el pensamiento de Wilhelm von Humboldt (22 junio 1767–8 abril 1835), fundador de la Universidad de Berlín, y se articularon como los vínculos de la escuela progresista con Horace Mann. La influencia de los Derechos del Hombre, surgidos de la revolución francesa promovió la importancia de los individuos y, más tarde, a partir de la Convención de los Derechos Humanos de mitad del siglo pasado, logró universalizar el acceso y disfrute efectivo de la educación, no solo fruto de un ideal político sino como derecho humano. Un ejemplo fueron las diversas misiones alemanas que apoyaron la formación de maestros y la educación primaria al final de siglo XIX en Chile (1883), en Colombia (1872 con Eustorgio Salgar) y en Argentina (1870 con Domingo Faustino Sarmiento).

Recuadro 1.9. Ideal de la educación para Humboldt

El ideal de la educación para Humboldt es la formación de individuos autónomos y ciudadanos del mundo. La idea de autonomía está en la corriente iluminista del predominio de la razón. Lo universal es un concepto que en alemán se expresa como *bildung* y que se refiere a una interacción entre el individuo y un mundo “más general, más intensivo y más libre”. La implicación adicional del *bildung* es, según Stojanov, “empatía y respeto como instrumento pedagógico y como requerimiento moral para todo educador”.

Fuente: Humboldt , 1980 & Stojanov, 2012

Una sociedad que busque el desarrollo humano debe dar a todos la oportunidad de lograr el nivel educativo que deseen. Resulta inaceptable que haya una persona a la que la sociedad no le haya dado el acceso real a la educación básica. En Estados Unidos, John Dewey propuso que la educación en una democracia debe reflejar los más altos fines de la sociedad humana y los intereses comunes de todos, sin importar las diferencias de “clase, raza o territorio nacional” . La responsabilidad de las escuelas era contar con la curiosidad natural y la actividad del niño y dirigir estas hacia la investigación de asuntos de interés.

En síntesis, los legados de la civilización grecorromana muestran la necesidad de definir la excelencia como objetivo individual y social. La práctica y el compromiso con la sabiduría permiten el logro de la verdadera nobleza y la posibilidad de acceso para todos. Esta es entendida como la combinación de excelencias -kalokagathia- que implica desarrollo físico, dignidad moral, valentía y sabiduría, comprensión y tenacidad en su búsqueda. Tiene elementos que se pueden transmitir, pero exige que sea apropiada individual y socialmente y se expresa en una vida que solo vale la pena vivir si es justa. Los romanos agregan la necesidad de las instituciones escolares para universalizar la formación, y de las instituciones jurídicas para permitir el desarrollo de la ciudadanía y la democracia. La Edad Media agregó el enriquecimiento que produce asimilar diversas culturas y formas de expresión. Por su parte, el renacimiento y el iluminismo complementaron el desarrollo con dos elementos fundamentales: la importancia del respeto a la expresión individual y el descubrimiento de la verdad por la observación y la discusión. La expresión contemporánea nos enseña que para

lograr los ideales sociales es necesario poner en el centro a las personas y a la razón como base para encontrar la verdad y lograr el ideal de lo colectivo construido dinámicamente con una discusión democrática, abierta y reiterativa.

1.3. Educación y equidad

El problema de la equidad no es que las estructuras dominantes reconozcan las diversas culturas, sino que todas las personas tengan acceso universal y efectivo a los derechos.

El tratamiento de la equidad es un tema en el que confluyen múltiples disciplinas, como en casi todos los temas de la ciencia social, puesto que está interrelacionado con cuestiones fundamentales de la cultura, la sociología, la pedagogía y la economía. La globalización, característica de los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, ha dado un mensaje en apariencia contradictorio. Es-

tamos en un mundo cada vez más integrado donde coexiste la homogenización de la cultura con el resurgimiento de las especificidades individuales. La expansión del liberalismo del mercado ha llevado a todos los confines del mundo su racionalidad de búsqueda de la utilidad, sus productos y su tecnología. Al mismo tiempo, asistimos a un resurgimiento de los fundamentalismos ideológicos y religiosos.

El mundo es cada vez más cercano e interconectado. Sin embargo, en ninguna época anterior de la historia había sido tan clara la necesidad de búsqueda de la identidad de los innumerables grupos que forman el mosaico universal de culturas, religiones y naciones. Al mismo tiempo que los acontecimientos nos confrontan con la universalización, se muestran innumerables movimientos que luchan por el renacimiento y la preservación de valores de pequeños grupos. Es la lucha por tener derecho a ser diferente.

En esta aldea global, formada por un mosaico de pueblos, el reto para la educación es formar unas personas orgullosas de su individualidad, pero con oportunidades iguales para desempeñarse en grupos multiculturales, multi-ideológicos y multidisciplinarios. El problema de la equidad no es que las estructuras dominantes reconozcan las diversas culturas, sino que todas las personas tengan acceso universal y efectivo a los derechos.

El reto de lograr la universalización de los derechos más básicos en el nivel de educación alcanzado sigue vigente. Después de más de sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aún no se ha logrado que todas las personas puedan alcanzar la primaria. Se han dado adelantos, pero con una inmensas brechas entre naciones, entre zonas geográficas, entre sexos y entre etnias. Es más, cuando se agrega la consideración de calidad esta brecha se amplía.



Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948

Representantes de las Naciones Unidas de todas las regiones del mundo adoptaron formalmente la Declaración Universal de Derechos Humanos el día 10 de diciembre de 1948

1.3.1. ¿Qué se oculta en el autoritarismo escolar?

El sistema educativo, en general, y la escuela, en particular, son el microcosmos donde se experimenta y se reproduce el sistema social de relaciones, donde se aprende a que no todos merecen el mismo respeto y reconocimiento. En sus trabajos clásicos, Bourdieu llama continuamente la atención sobre la importancia de lo que denomina el *currículo oculto* que hace mención a las relaciones de autoridad y las costumbres de trato social que se transmiten en la forma como se organizan y se hace educación en las aulas. Estos comportamientos que se transmiten como relaciones personales en la institución escolar, aunque no sean objeto de ningún contenido o clase específica, instituyen una enseñanza con el ejemplo, que puede tener impactos mayores que las de los cursos tradicionales.

Como anota Parson (1959), la educación es un campo donde se da la confrontación social de un problema dual: socialización y selección. El reto es doble: la educación se debe impartir en un ámbito de justicia social para todos, de manera que puedan acceder universalmente a la educación básica, con la oportunidad de alcanzar luego el máximo nivel individualmente elegido. Las disparidades de oportunidades efectivas para avanzar en la educación y la diferencia en los contextos familiares y sociales que afectan a la calidad de la formación reproducen las inequidades, perpetúan la pobreza y mantienen el atraso de regiones y países. La teoría política de la cultura (Jordan & Weedon, 1995) ha mostrado que la discriminación por género y raza adiciona a la desigualdad de oportunidades, la discriminación diaria.

Por esta razón, uno de los aspectos importantes de la equidad en educación es lograr que las instituciones escolares sean inclusivas. No solo que estén dispuestas a recibir para su formación personas de todos los grupos étnicos, con diferentes orígenes, sino que exista un esfuerzo y una discriminación positiva que dé preferencia a estos grupos. Lograr la equidad para personas de diferente estatus socioeconómico, género, raza, orientación sexual y origen geográfico no es un resultado garantizado por el progreso sino que debe ser una búsqueda consciente de todas las personas y las organizaciones sociales.

Los logros académicos son un activo humano que potencia la capacidad de las personas para desempeñarse con éxito en la organización económica, social y política. Es una forma de reproducir los privilegios, como enfatiza Bourdieu (1997), pero si se hace una eficiente discriminación positiva como política social puede ser una forma de superarlos. La educación, si se inicia desde la familia, logra el apoyo de toda la sociedad y forma de manera integral a las personas, puede convertirse en una estrategia poderosa para superar la inequidad endémica de la sociedad colombiana.

La educación, si se inicia desde la familia, logra el apoyo de toda la sociedad y forma de manera integral a las personas, puede convertirse en una estrategia poderosa para superar la inequidad endémica de la sociedad colombiana.

Equidad e igualdad no son lo mismo. La igualdad debe darse en las oportunidades efectivas de acceso y permanencia, y en el logro de las libertades básicas para todos, pero deben existir siempre las posibilidades de lograr las finalidades individuales. La forma de alcanzar este nivel básico, y de encontrar y lograr lo que es importante para cada uno, dentro de marcos colectivos socialmente identificados y aceptados es importante para la verdadera equidad. *Un tratamiento igual a personas desiguales resulta en una discriminación.*

1.3.2. La igualdad básica ha sido una conquista⁶

Una de las mayores dificultades del desarrollo histórico ha sido reconocer al otro como igual aunque lo que parezca más evidente es que todos somos distintos. Como se analizó en la mirada a la civilización grecorromana, el respeto a la individualidad y la aceptación de diferentes culturas e ideologías fue un proceso de maduración social que tomó siglos. En la definición de la democracia, los griegos desarrollaron la polis como un espacio donde todos deben considerarse iguales por oposición a su situación en la familia, donde cada cual ocupaba un puesto diferente de autoridad (Arendt, ed.2005). Pero la misma Grecia no reconocía ni a los enemigos ni a los esclavos como iguales. A través de los años se han dado diversos pretextos para considerar a los demás como inferiores o para legitimar conductas de dominación: la raza, el sexo o el estado de desarrollo. La equidad es un reto fundamental de la sociedad y de la educación, que se debe conquistar con esfuerzos continuos y con la participación de todos los actores sociales.

La equidad es un reto fundamental de la sociedad y de la educación, que se debe conquistar con esfuerzos continuos y con la participación de todos los actores sociales.

Otro elemento de equidad en el proceso educativo es el manejo de la autoridad. Al comienzo, el fundamento de las regulaciones de la sociedad se basó en la armonía creada por Dios o en la propia de la Naturaleza, y de allí se dedujo el manejo de la autoridad y del poder. Actualmente, la convicción generalizada es que el poder reposa en la gente y por eso cualquier autoridad debe ser legitimada por ella. La educación en su práctica debe formar la conciencia de que la organización en colectivos, aun si no son perfectos, multiplica las posibilidades de acción. La forma de trascender y complementar las propias capacidades en un aprendizaje colectivo se adquiere desde los primeros años y los primeros niveles de formación.

En la definición y la práctica universal de los Derechos Humanos se ha dado una evolución primero de los llamados Derechos Civiles y Políticos y ahora desde los Derechos Económicos, Sociales y Culturales donde se inscribe la educación. El logro de estos últimos derechos es gradual, tienen el reto de crecer con las posibilidades de cada sociedad y la única manera de alcanzarlos plenamente es con una organización colectiva, primero desde las comunidades de base, luego desde el nivel nacional y, finalmente, debe convertirse en un compromiso universal.



Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948

Los Derechos Humanos han acompañado la expansión de la sociedad desde el individuo como centro hasta lo colectivo como la mejor forma de alcanzar la máxima potencialidad humana, desde la familia hasta la sociedad universal, pero siempre al servicio de la gente. La base de la igualdad es la dignidad de la persona humana, es decir, el compromiso universalmente construido y aceptado de que todas las personas son iguales “dotadas como están, de razón y conciencia” y por lo tanto tienen los mismos

6 Algunas de estas ideas se pueden encontrar en Sarmiento, 2001.

derechos básicos. No hay ninguna base para justificar la discriminación por razones de “raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento, [...] país o territorio” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

1.3.3. Equidad: derechos iguales para personas distintas

Las discusiones sobre la importancia y el significado de la equidad en la construcción de la sociedad actual han ocupado a economistas como Amartya Sen, premio Nobel de economía en 1998, y a pensadores políticos como John Rawls en su gran obra *Teoría de la justicia* (ed. 1997), que tanto Sen (1995) como Buchanan (1987) consideran “la más importante teoría de la justicia presentada en el siglo XX”.

Como base de la igualdad ante la ley y de la necesidad de ejercer una discriminación positiva a favor de los más pobres, la reflexión de Rawls se ha aceptado en la mayor parte de las constituciones de los países de hoy. Es lo que ha adoptado Colombia al definirse como Estado social de derecho en la Constitución Política de 1991.

En *Liberalismo político* (1996), Rawls define dos principios: “1. Toda persona tiene el mismo derecho a un esquema plenamente adecuado de iguales libertades básicas que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos. 2. Las desigualdades sociales y económicas deben satisfacer dos condiciones. En primer lugar, deben estar asociadas a cargos y posiciones abiertas a todos en igualdad de oportunidades y en segundo lugar, deben suponer el mayor beneficio para los miembros menos aventajados de la sociedad” (p. 291)⁷.

El segundo principio establece con claridad que la justicia requiere que la organización y los arreglos institucionales “de la sociedad estén dispuestos de tal modo que se logre la mayor cantidad posible de bienes primarios disponibles para los menos afortunados para que hagan uso de las libertades fundamentales”. Para Rawls, la colaboración –fundamento de una sociedad justa– implica una idea de reciprocidad y mutualidad, y se puede resumir en que un ciudadano en pleno derecho está dispuesto a colaborar con todos los miembros de la sociedad durante toda la vida, sobre la base del mutuo respeto, a condición de que todos los demás también lo hagan. Este es el comportamiento razonable. Nadie se puede permitir a sí mismo lo que no pueda permitir a todos los demás, principio que el autor llama “de razonabilidad”. Este comportamiento es perfectamente compatible con la búsqueda de múltiples finalidades o racionalidades.

Esta idea de lo razonable como fundamento de la igualdad ante la ley sin ninguna excepción se da en el uso de la razón como forma de construir una sociedad justa, que fue la afirmación inicial de los griegos y se recuerda y reconquista en el renacimiento. Esta es la equidad entendida como igualdad ante la ley frente a la diversidad de ideologías, convicciones religiosas o políticas. Se basa en el predominio de una razón pública que permite múltiples ideologías con base en la existencia de reciprocidad y mutualidad entre los miembros de la comunidad como idea fundamental en la organización social.

Pero además, para que la equidad sea eficaz, exige que se dé tratamiento preferencial a los más débiles como forma de garantizar la equidad de la sociedad entendida como imparcialidad, en cuanto

no se deben permitir ventajas sino que, al contrario, se deben compensar las desventajas que alguien haya tenido debido a sus condiciones sociales, económicas, físicas, biológicas o geográficas de nacimiento que no son atribuibles a su comportamiento. El pacto social debe garantizar acciones de compensación para quienes posean capacidades innatas menos privilegiadas, para los menos poderosos, para los peor librados por dotaciones naturales. Se trata de un tratamiento preferencial para el más débil por razones de naturaleza o fortuna.

El énfasis de la equidad en los últimos años ha recibido un impulso definitivo con los bien conocidos trabajos de Sen sobre el significado, las medidas y las implicaciones de la inequidad. Desde la primera edición de su libro *On Economic Inequality*, de 1972, en múltiples trabajos ha reiterado la pregunta: ¿inequidad de qué? Sen ha hecho notorios aportes para la comprensión y la medición de la inequidad, que han aclarado elementos sustantivos como los siguientes:

- Hay que considerar la equidad, en este caso de la educación, en un espacio de análisis y evaluación que incluya no solo las oportunidades y los medios para alcanzarla. Estos elementos son necesarios pero no suficientes. El que todos los miembros de una sociedad estén sometidos a un conjunto igual de normas aplicables a todos es un requisito, pero debe asegurarse *que además se puedan lograr los resultados que cada uno considera valiosos* para su realización personal. La ventaja individual se juzga por la posibilidad personal, aquí y ahora, de alcanzar resultados específicos, dentro de un conjunto de logros socialmente deseables y técnicamente factibles (Sen, 1995).
- Para lograr la equidad es necesario tener en cuenta las características y los *contextos específicos de cada persona*. Considerar solo el acceso a los mismos medios es inequitativo porque convertir los medios en resultados es un proceso distinto según las características particulares de las personas. Una persona que tiene una lengua materna distinta a la del profesor no puede alcanzar la comprensión de un texto que otra que si la comparte. Por eso la calidad con equidad requiere que la forma de alcanzar el objetivo que se propone se adecue a las características de las personas que se educan. Se trata de tratamientos diferenciados para personas distintas⁸.
- Las características personales tales como el sexo, la edad o la dotación genética, permiten insistir en que la equidad no solo se genera por la igualdad en la distribución de bienes primarios. Se requiere, además, considerar las diferencias personales para transformar los recursos en capacidades de las personas para alcanzar sus fines. Esta transformación, que es más difícil para los más pobres, es la que justifica un tratamiento especial para ellos y para otros grupos tradicionalmente excluidos como las mujeres, los ancianos y los grupos étnicos, además de las personas con discapacidades (Sen 2000, pp. 85-87).

Por lo tanto, desde la perspectiva de la justicia como imparcialidad⁹, o desde la búsqueda del bienestar, el tratamiento preferencial a los más débiles es una condición básica para lograr la equidad. No es un juicio de valor que se agrega al análisis económico, sino una condición más importante que la propia economía para la existencia de una sociedad justa.

En este contexto, de mirada integral del desarrollo, la falta de acceso y logro educativo es una condición de pobreza. Es una restricción a una capacidad básica, una persona es más pobre mientras más

8 “El espacio correcto –para la evaluación de la equidad– no es solo la propia satisfacción o utilidad, ni solo la existencia de reglas iguales y comunes, sino el de las posibilidades para elegir y obtener la vida que tenemos razones de valorar” (Sen, 2000, p. 99)

9 Para mayor precisión ver Rawls, 1996, pp. 372-434.

limitada sea, mientras esté más excluida de la vida económica, de la vida política y de la organización social. Es más pobre mientras más difícilmente pueda dirigir su vida hacia el destino que considera valioso¹⁰.

Según esta concepción, para alcanzar la equidad en educación se requiere amplitud y libertad en las oportunidades y elección de medios en el marco normativo (*'liberty'*, para Sen). Se requiere también que se hayan logrado ampliar las opciones de desarrollo de las personas, es decir, que la educación haya sido liberadora (*'freedom'*, según Sen) de la miseria económica que hace al hombre dependiente de su necesidad inmediata. Liberadora también de la exclusión política, que lo somete al poder de los más influyentes y de la exclusión social, que lo convierte en ciudadano de segunda clase. Alcanzar para todos la libertad en los medios y la liberación en el resultado es la verdadera medida del desarrollo humano equitativo, logrado por una educación de calidad (Sen, 2000).

La desigualdad es un desperdicio económico, una injusticia desde el punto de vista social y una muestra del fracaso de una sociedad. La equidad es una característica que califica el desarrollo.

1.3.4. Educar para valorar la diversidad cultural es un camino a la equidad

La educación como una manifestación de la cultura tiene en común con esta que busca transformar la sociedad al mismo tiempo que reproduce algunos de sus rasgos. Uno de los efectos de la globalización es que la probabilidad de interactuar con personas de diferentes culturas, ideologías y etnias se ha multiplicado. La mayor parte de nuestros países expresa como una finalidad deseable que todas las personas sean formadas como ciudadanos, universalmente informados, económicamente productivos, políticamente participantes y capaces de interactuar armónicamente en una sociedad multicultural y multi-ideológica. El reto para el sector educativo es entonces doble, lograr integrar la dimensión intercultural en las aulas y preparar a sus egresados para poder manejarla, entenderla y disfrutarla.

El reto para la escuela también es doble: por una parte, muchos niños y jóvenes que llegan a las aulas solo se sentirán aceptados y podrán recibir plenamente sus beneficios si su experiencia se hace más compatible con la cultura y el lenguaje que traen de su familia; pero al mismo tiempo se debe lograr que todos alcancen las bases universales de conocimiento y aprendizaje.

Otro elemento necesario para la equidad en la educación es la inclusión, tanto para la formación de los niños como para la armonía futura de la sociedad. Se pueden producir 'discapacitados culturales' (Delgado, 2000) cuando, con pretexto de la discapacidad, se separan como diferentes a algunos niños. Para la equidad es necesario reconocer y tener en cuenta la cultura de las personas a las que se pretende formar, en especial si el medio es multicultural y hay personas que no pertenecen a la cultura prevaleciente. No es por azar que los niños de las minorías étnicas pertenecen mayoritariamente a las comunidades más pobres. La educación debe aplicar lo que se ha dicho de la discriminación positiva. La solución no es simplemente separarlos en grupos, al contrario, el objetivo es lograr su integración sin violentar su cultura.

La cultura, como conjunto simbólico que da sentido a los comportamientos humanos, marca necesariamente la forma de actuar de los niños. El maestro debe entender que la cultura influye en cómo los

niños se presentan a sí mismos, cómo interpretan sus experiencias, qué sentido dan a los diferentes gestos de comunicación y, sobre todo, cómo son sus relaciones con los mayores y con la autoridad que representa el maestro. Según lo expresa Norma González (como se cita en Hense, 1999) “la experiencia indica que cuando se reconocen los antecedentes y se incorporan a la clase, la motivación de los niños y su compromiso en el aprendizaje aumenta dramáticamente. Esta es una condición necesaria para mejorar el logro de los estudiantes en todas las áreas del currículo incluyendo lenguaje, artes, pensamiento crítico, matemáticas e investigación científica”(p. 2).

Pero también se debe evitar el ‘esencialismo’ donde los profesores esperan que todos los individuos de una misma cultura actúen igual (Hense, 1999).

Para enseñar el respeto a la igualdad de todos la práctica pedagógica en el aula debe *crear ambientes respetuosos para la discusión*. No debe permitirse que alguien domine la conversación. Hay que enseñar que, aun si no las comparten, deben respetarse las opiniones de los demás. Además, no se puede actuar transmitiendo a los alumnos el convencimiento de que el maestro enseña un conocimiento dogmático, sino que ayuda a sus alumnos a aprender y aplicar el análisis crítico y la acción social para mejorar el mundo. Conocer a los demás es la forma de conocerse a sí mismo, como manifiesta George Spindler (Como se cita en Hense, 1999).

1.3.5. La equidad, una aventura de liberación y disfrute de la diversidad

Cuando se observa un país desde un avión hay un rasgo que siempre impresiona: las cosas muertas son simétricas, los grandes edificios tienden a reproducir figuras geométricas regulares. Si se mira al microscopio un grano de sal está conformado por cristales perfectos. En cambio, la selva, donde el espacio es siempre corto para la explosión de todas las formas de vida es asimétrica. Las moléculas vivas son hélices que se combinan y multiplican en innumerables e impensadas formas: unas moléculas de DNH y ADN que abandonaron la restricción perfecta de los minerales e hicieron eclosión en una enriquecedora e inagotable diversidad. Tal es así que podemos afirmar que toda forma de vida es un desafío para la organización social humana; una organización que solo encontrará su pleno desarrollo cuando integre la magnífica diversidad de etnias, potencialidades, lenguas, sexos y culturas.

Reconocer la diversidad, disfrutarla e integrarla en la complejidad es un reto del pensamiento, de la economía y de la organización social. El nivel de equidad que alcanza una sociedad califica su desarrollo. Si solo se tiene aumento de la educación en beneficio de unos pocos, el desarrollo es indeseable.

Las personas son la finalidad y los agentes de su propio desarrollo. Un elemento importante que se encuentra en la discusión de este análisis es el de que el desarrollo es una construcción de las personas, tanto individual como colectivamente consideradas. Cuando las personas no participan en la construcción de su propio entorno económico, político y social no solo se tiene menos desarrollo sino que es de menor calidad.

Una sociedad equitativa, con marcos colectivos de libertad, donde se escuchen muchos acentos, muchas lenguas y muchas posibilidades es el verdadero caldo de cultivo para que surja la creatividad y para que la sociedad se transforme continuamente en una organización viva, fecunda y más cercana al bienestar.

Restituyen espacio público
La Alcaldía de Chapinero restituyó 5.252 metros cuadrados de espacio público ocupado por el Liceo Francés.

Bogotá

Acueducto

13 barrios sin agua por 24 horas
Candelero, Candelero, Brindisa Norte, Brindisa Sur, San José de Baviera (Suba), La Concepción, Los Agujes (Santa Fe), Estrella del Sur, Capri, Casa de la Fama, Códigos del Sur, Monterrey y Oveja Negra (Ciudad Bolívar).

Codensa

Nueve barrios con cortes de energía
La Esperanza (Barrios Unidos), Villa Dorada, Villa Sagrada (Sagrado), Brindisa, Los Dos Arroyos, Brindisa II (Santafé), Rincón de Santa Fe (Suba), Santa Ana (San Cristóbal) y San Carlos (Tunja).

Pico y placa

Particular
0-2-4-6-8
6:00 a.m. - 9:30 a.m.
10:00 p.m. - 1:00 a.m.

Clima

Hoy
19°
Temperatura máxima: Cielo nublado en la mañana y lluvias ligeras en la tarde.

Mañana

9°
Temperatura mínima: Cielo parcialmente nublado y lluvias ligeras en la tarde.

Navidad

A donar regalos para Sumapaz
Está abierta la convocatoria para donar obsequios de Navidad para los niños Sumapaz. La recepción de las donaciones será en las instalaciones de la Alcaldía Local Itale a No. 22A-85, barrio Vauxhall, de 7:30 a.m. a 5:00 p.m.

Educación en Bogotá va por buen camino

Según la ONU, en relación con el país, Bogotá tiene índices positivos. El reto es garantizar permanencia, calidad y actualizar los modelos.

Diana Carolina Camacho
Bogotá

Para tener o permanecer en la potencia una persona debe estudiar entre 12 y 15 años en Bogotá el promedio se encuentra en 10,5, una cifra que supera el promedio nacional (9,5). Estos datos fueron recogidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) el cual coincide, entre otros aspectos, que la ciudad de Bogotá es una potencia en materia de educación y avanza hacia un sistema de calidad.

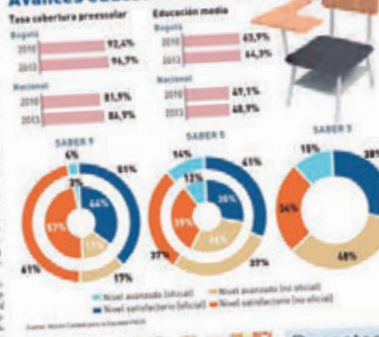
"En Colombia de cada 100 niños que entran a primer grado solo 20 llegan a la universidad y de esos 20 se gradúan, esta también pasa en Bogotá pero aquí los datos son mejores, cualquier localidad de la ciudad de Bogotá tiene un promedio de educación más alto que cualquier departamento del país", explicó Alfredo Sarmiento, director de la Alcaldía Local para la Equidad del Pnud.

Chapinero y Teusaquillo superan el promedio nacional en 2,5 años aproximadamente. El resto de localidades están en su mayoría sobre los 10 años, un registro mayor que el colombiano pero no en totalidad. Sin embargo, advierte Sarmiento, los indicadores más preocupantes de la familia bogotana son un factor que incide en los niños: las condiciones académicas y de futuro. "Si un niño de familia tiene menos de 10 años, está muy cerca de los niveles de pobreza de que sus hijos y niñas estén en la pobreza o no por dinero", asegura el experto.

La clave para cambiarlo es "hacer buenos cambios", pero sobre todo hay que tener una buena organización social. La clave es entender que la mejor forma de reproducir la pobreza es con poca educación y poca salud", argumenta. Para el Pnud, los modelos escolares colombianos han sido la reproducción de la desigualdad, democracia y que ayudan a encontrar los mejores modelos educativos para los niños y niñas. Según lo argumenta, Bogotá con el programa 40000 escuelas en cambio.

"Hemos analizado que los modelos educativos, los modelos, niños y niñas tienen efectos importantes en la calidad de la educación y la persona termina teniendo buenos resultados", dice Sarmiento. Este estudio según el experto porque el estudiante aprende a leer en el mismo, se siente más seguro y responde a los desafíos.

Avances educación en Bogotá



Los resultados de exámenes en primaria y secundaria en Colombia.

COLUMNISTA INVITADO

EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: Responsabilidad de toda la sociedad



ALFREDO SARMIENTO GÓMEZ
Economista experto en educación. Investigador, Director de programas sociales, Consultor.

La organización de las sociedades modernas, que hoy significan el pasado, inició con una especialización sectorial para atender los retos fundamentales de su construcción. Hoy, en cambio, estamos en la sociedad global del conocimiento. Adam Smith y los clásicos de la economía encontraron ventajas a esta especialización por la multiplicación de los resultados del esfuerzo humano. Sin embargo, la necesidad actual de la interdisciplinariedad en la investigación y la construcción del conocimiento, la necesaria interacción entre personas y naciones a nivel global, propiciada por el acelerado desarrollo de las tecnologías y las ciencias de la informática exigen una revisión cuidadosa de la forma de interacción que deben tener los niveles y grupos sociales cuando se trata de entender y construir el futuro de un mundo que supere los egotismos, miserias, torpezas y cegueras que no por conocerse mejor hoy han sido solucionadas. Se puede afirmar sin miedo a equivocarse que ninguna, o al menos muy pocas, realidades de la organización humana se pueden resolver satisfactoriamente desde un saber específico o por un especialista determinado. La realidad actual es crecientemente compleja.

La educación no ha sido una excepción en esta tendencia universal. El sistema escolar es el instrumento especializado que pretendía ser una eficaz y eficiente herramienta social para lograr que todos los ciudadanos de un país se apropiaran del conocimiento y lo desarrollaran. Los primeros sistemas de evaluación sobre la "calidad" educativa, así entendida, trataban de medir y valorar los conocimientos adquiridos. Pero cada vez hay una conciencia más

clara que los logros educativos deben ir más allá del conocimiento para cumplir las aspiraciones de las personas como individuos y como sociedad. El sistema escolar no puede estar solo en la formación educativa.

La educación es una tarea de todos. Sus bases comienzan desde el mismo momento de la concepción, nueve meses

antes del nacimiento. Si las condiciones de nutrición y salud de la madre no son adecuadas las posibilidades de desarrollo del cerebro y del cuerpo del niño no le permitirán las capacidades necesarias para poder captar y aprender todo lo que requiere para lograr una buena educación. Son los estímulos a los afectos, a la curiosidad, a la sensibilidad, a la formación del carácter en interacción con los padres los que los preparan para convertirse en miembros formados y participantes activos en la organización social, política cultural y económica.

Esta es la paradoja de la educación. Si se inicia desde la familia y el contexto social desde los primeros años, se pueden compensar aún las desventajas sociales pro-

pias de una sociedad inequitativa; pero si no logra la formación en la cantidad y calidad de educación que requiere cada sociedad - cantidad que en Colombia es de 11 grados de educación - reproduce los peores e indeseables características de una sociedad inequitativa, excluyente, individualista y autoritaria como la colombiana.

En el siglo XXI, que ha desarrollado una sociedad universal del conocimiento, la formación requerida exige desde la formación intelectual, la formación de capacidad crítica, capaz de identificar los alcances y limitaciones de mensajes que se multiplican y afirmaciones que se fundamentan en ideologías e intereses muy diversos. Leer, por ejemplo, ya no es descifrar un texto cuidadosamente seleccionado por un maestro, sino ser capaz de entender cuál de los innumerables textos disponibles es más objetivo, tiene un mensaje más adecuado o presenta un interés más acorde con el bienestar de toda la sociedad y cual es ético o mal intencionado.

Pero además, un necesario complemento es la capacidad de interactuar con organizaciones y culturas muy diversas, de poder ser autónomo, de tener confianza en sí mismo y poder identificar y resolver en colectivo los nuevos retos que surgirán en cada momento. La ética, la formación de valores no debe aprenderse en clases dentro del currículo escolar sino en los comportamientos de las familias, en los mensajes de los medios masivos, en el ejemplo de los dirigentes. El reto y la oportunidad de una educación que potencialice la mayor riqueza de Colombia que es la gente, es el oficio de todos.

2

**Objetivos de la
calidad de la
educación en
Colombia a través
de la historia**

La educación, como medio y fin de desarrollo, se valora por su contribución a los objetivos de una sociedad, acordados de manera colectiva y democrática. Estos objetivos varían a través de la historia y su cumplimiento se observa, tanto en su resultado inmediato sobre los individuos, como en el que se obtiene sobre la organización social, económica y política en su conjunto. Si el objetivo, colectiva y democráticamente acordado por una sociedad, es permitir el desarrollo de las capacidades de las personas y apoyarlas en su transformación en individuos autónomos, que participan activamente en la organización económica, política y social de la nación: los logros de la educación deben ser valorados en este contexto.

La educación es un derecho que como toda actividad humana, para lograr el acceso y disfrute universal por todos los colombianos, debe ser expresada como meta social que identifique el resultado que debe lograrse, el proceso para forjarlo y que luego permita valorar su calidad. El proceso tiene una serie de actividades interrelacionadas y se describe como cadena de valor, donde son esenciales cada una de las etapas y la oportunidad y eficiencia en su desarrollo, debido a que, a diferencia de la producción de bienes, en la educación se dan simultáneamente los procesos de producirla, llevarla a los jóvenes y lograr su apropiación.

La educación exige una interrelación de tres procesos: el de gestión, necesario para contar con los recursos humanos, físicos, financieros y pedagógicos y la cantidad que se requiere para la meta definida con la oportunidad que se define en la programación y con la calidad exigida por el proceso pedagógico; el de operación de las regulaciones curriculares que fija requisitos, tiempos, contenidos y ayudas metodológicas y pedagógicas; los dos procesos anteriores apoyan al de interacción entre docentes y alumnos para lograr que los niños aprendan autónoma y colectivamente una educación de calidad.

La evaluación es la forma como se califica socialmente el resultado y el proceso para lograrlo. Para ello se emplean elementos de medición científica y se generan estándares que cuantifican, en una escala deseable, cada criterio de valoración, que puede ser técnico, político, económico, jurídico o filosófico. Comparar la medición científica con el estándar deseable permite encontrar la distancia entre lo logrado y lo esperado, y emitir un juicio valorativo. El proceso social más amplio en el que se enmarca este estudio sobre la calidad y la equidad en la educación, es el proceso de *formación* de las generaciones nuevas que toda cultura debe organizar.

La calidad de la educación se mide de acuerdo con su contribución a los objetivos de una sociedad, acordados de manera colectiva y democrática.

Como se mostró en el capítulo anterior, la calidad de la educación se mide de acuerdo con su contribución a los objetivos de una sociedad, acordados de manera colectiva y democrática. A continuación se analizará la educación vista como proceso y su contribución a un resultado a través de la historia colombiana.

2.1. Evolución de los objetivos

La calidad de la educación se conoce y se valora, tanto en su resultado inmediato sobre el educando como sobre el impacto en toda la organización social, económica y política. Se califica por el grado de cumplimiento de los objetivos colectiva y democráticamente acordados para facilitar, y permitir el desarrollo de las capacidades de las personas, y para apoyarlas en su transformación como seres autónomos que participan activamente en la organización económica,

social, política y cultural de la nación. Pero naturalmente estos se transforman en su expresión, contenido y comprensión a través de la evolución histórica de la sociedad. En el caso colombiano, los énfasis de los objetivos de la educación se analizan en diversos momentos -estratégicos de nuestra historia, a través de las declaraciones oficiales de los representantes legítimos en ejercicio de sus funciones públicas.

2.1.1. La educación básica universal

Los objetivos sociales, su jerarquización y sus énfasis dependen del contexto particular de cada país y cambian con el tiempo. En el caso colombiano, *la necesidad de la educación básica universal* es uno de los pocos objetivos que ha sido compartido por todo el país, en todas las épocas. La importancia de la educación en la búsqueda del bienestar de los colombianos fue una preocupación para los intelectuales desde el momento mismo de la independencia, como lo expresa en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* (No. 9 del 10 de febrero de 1808) Francisco José de Caldas en su “Discurso sobre la educación”: El poder de la educación requiere... que los jóvenes de ambos sexos la tengan, “para el logro de los fines que se proponen los Gobiernos, una educación pública gratuita, igual, sabia y sostenida. En ella está el origen de casi todos los bienes; así como en la defectuosa o nula, todos los males...” (Caldas, 1808, pp. 68-69).

Continuaba en el *Semanario* No. 10 (6 de marzo de 1808), en sus “Reflexiones sobre la educación”, esa mirada universalista: “La necesidad urgente que hay en Santafé y sus provincias de este beneficio [de la educación] a una multitud de pobres [hace necesario]: que aquella sea gratuita por medio de establecimientos piadosos; y de escuelas que sean públicas para que pueda vigilar sobre ellas el Gobierno [y además] que el método de la enseñanza en la primera edad, sea igual y uniforme en todas las escuelas...” (Caldas, 1808, pp. 75-76).

Después, en los albores de la República, en ese momento organizada como una federación, los constituyentes de Cundinamarca y de otros territorios establecieron la educación como un fin primordial del nascente Estado. Así, la *Constitución de Cundinamarca* del 4 de abril de 1811 establecía en el “Título XI Instrucción Pública” que la educación era la base no solo del futuro personal sino del comportamiento social, y establecía la obligación de crear en todos los pueblos escuelas de primeras letras, separadas para los dos sexos, que enseñaran a leer, escribir, dibujar, y en las áreas de geometría, doctrina cristiana y obligaciones, y derechos del ciudadano (Melo, 2015, pp. 42-43).

Otro tanto establece la Constitución de la República de Tunja del 23 de diciembre de 1811, con la obligación de establecer en todos los pueblos de la provincia una escuela que no haga discriminación racial y la creación de una Universidad dedicada a la gramática, la filosofía, el derecho y la religión (Melo, 2015, p. 84)¹¹. Además, la Constitución del Estado de Antioquia del 21 de marzo de 1812 ordena establecer en cada “parroquia” escuelas gratuitas de primeras letras y un colegio y una universidad para los jóvenes de la provincia, así como sociedades “... públicas y privadas que promuevan la agricultura, la minería, las ciencias, el comercio y la industria...” (p. 199)¹².

11 Concretamente se encuentra en la Sección Sexta, titulada Educación Pública (Melo, 2015, p. 84).

12 Véase el Título IX denominado Instrucción Pública, en su art. 3 (Melo, 2015, p. 199).

Recuadro 2.1. Apartes de la Constitución de Cundinamarca de 1811

Constitución de Cundinamarca de 1811

TÍTULO XI

DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Artículo 1. Las primeras ideas que se imprimen al hombre en su niñez y la educación que recibe en su juventud, no solo son las bases de la buena o mala suerte que haya de correr en el discurso de su vida, sino las que aseguran todas las ventajas o desventajas a favor o en perjuicio de la sociedad, las que dan a esta ciudadanos robustos e ilustrados, o la plagan de miembros corrompidos y perjudiciales. El Cuerpo Legislativo tendrá en mucha consideración y el Gobierno promoverá con el mayor esmero los establecimientos que miran a esta parte importantísima de la felicidad del Estado.

Artículo 2. En todos los poblados deberán establecerse escuelas de primeras letras y dibujo, dotadas competentemente de los fondos a que corresponda, con separación de los dos sexos.

Artículo 3. Los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la Constitución.

Artículo 4. Deberá establecerse cuanto antes en la capital una Sociedad patriótica, así para promover y fomentar estos establecimientos en ella y en toda la provincia, como para hacer otro tanto en razón de los ramos de ciencias, agricultura, industria, oficios, fábricas, artes, comercio, etc.

Artículo 5. Entre los demás establecimientos, se tendrá presente el de la Expedición Botánica, para extenderlo, además de los trabajos en que hasta ahora se hubiese empleado, a la enseñanza de las ciencias naturales, bajo la inspección de la Sociedad patriótica.

Artículo 6. Será permitido a cualquier ciudadano abrir escuela de enseñanza pública sujetándose al examen del Gobierno, con la calidad de obtener su permiso y estar bajo la inspección de la Sociedad patriótica en sus respectivos ramos.

Artículo 7. El Gobierno cuidará de arreglar del mejor modo posible la biblioteca pública, para conservarla, aumentarla y mejorarla, como un auxilio para la instrucción de los ciudadanos.

Artículo 8. Los colegios y la Universidad quedan bajo la inspección y protección del Gobierno, y con establecimientos de la instrucción pública se harán en ellos las reformas y mejoras que se tengan por convenientes.

Artículo 9. Los colegios de los regulares serán mirados con la misma consideración, ajustándose a los planes de la Universidad pública y los colegios seculares, para lo que se procederá de acuerdo con sus respectivos prelados.

Fuente: Melo, 2015

El 6 de octubre de 1820 el general Santander y su ministro Estanislao Vergara ordenaron la organización de escuelas de primeras letras, tanto en las ciudades, villas y lugares que tuvieran bienes propios como en los pueblos indígenas (Jaramillo Uribe, 1982, pp. 249-289). Para estos primeros propósitos se fundaron escuelas y colegios a lo largo del país, se organizó la formación de docentes en la escuela normal y se definieron los primeros contenidos: “lectura, escritura, aritmética y los dogmas de la moral cristiana” (Jaramillo Uribe, 1982), de manera que al final de su gobierno el general Santander presenta un balance de mil escuelas y veintiséis mil alumnos. Al mismo tiempo, se organizan desde 1822, las escuelas normales de Bogotá, Caracas y Quito.

Para hacer frente a la escasez de recursos se utilizó la llamada “enseñanza mutua”, basada en el método puesto en práctica por Joseph Lancaster, que consistía en que el maestro utilizaba a los estudiantes mayores y más avanzados para que formaran a grupos amplios de niños (Alarcón Meneses & Conde Calderón, 2009). La expansión educativa en el período se puede apreciar con las siguientes cifras: en 1825 había 200 escuelas; en 1938, 1.060. La fuerte desigualdad de género se aprecia en la Tabla tomada del trabajo de Miguel Urrutia.

Tabla 2.1. Número de niños y niñas matriculados en las escuelas públicas (1825-1838)

Año	Escuelas	Niños	Niñas
1825	200	n.d.	n.d.
1833	530	15.169	1.841
1834	615	18.095	2.236
1835	690	18.298	1.825
1836	578	19.990	1.177
1837	592	18.890	1.439
1838	1.060	19.899	1.602

Fuente: Extraído de M. Urrutia. Cincuenta años de desarrollo económico colombiano (como se cita en Torrejano Vargas, 2011, p. 48).

Pese a que la educación pública fue señalada como una prioridad después de la independencia, durante el siglo XIX Colombia “fue uno de los países más atrasados en el mundo en materia educativa”, si se compara con otros países del mundo y del entorno latinoamericano. A mediados del siglo XIX, en Estados Unidos el número de alumnos en educación primaria era cercano al 20% de la población, mientras en Colombia era del 1,5% en 1837 y del 2,6% en 1898. La tasa de analfabetismo era una de las más altas, superior al 60% (Ramírez & Salazar, 2007).

Tabla 2.2. Alumnos en educación primaria en Colombia (Aproximado) (1838-1894)

Año	Escuelas	Total alumnos	Niños	Niñas	Población estimada (0000)	Alumnos / por 10.000 habitantes
1838	1.049	28.358	23.582	4.776	177	160
1848	1.133	29.142	24.251	4.891	213	137
1874	1.765	84.493	61.205	23.288	315	269
1882	1.651	80.091	50.615	29.476	362	221
1894	1.696	91.818	51.199	40.613	436	211

Fuente: tomado de Ramírez, M. T., & Salazar, I. (Septiembre de 2007).

Hacia mediados del siglo XIX, se hicieron esfuerzos fiscales a fin de disminuir la influencia de la Iglesia Católica “al punto de no incluir en el presupuesto nacional una partida para esta” (Ramírez & Salazar, 2007, p. 16).

Durante el período de los gobiernos radicales, también se hicieron esfuerzos para contar con un sistema de educación pública universal (Jaramillo Uribe, 1982). Pero es en la reforma radical de 1870, en el gobierno de Eustorgio Salgar, con el apoyo del secretario del interior Felipe Zapata, cuando se pudo hablar de la “*instrucción obligatoria*” como objetivo del gobierno y del Estado. Se dio expresamente prioridad a la escuela de primeras letras y se intentó convertirla en “*gratuita, obligatoria y religiosamente neutral*”. Es en este período donde se tiene expresamente la convicción de que es imposible contar con un sistema democrático sin el apoyo de “una ciudadanía ilustrada”.

Es imposible contar con un sistema democrático sin el apoyo de “una ciudadanía ilustrada”.

La educación básica es un deber y un derecho para el Estado y una de las expresiones de la soberanía nacional. De acuerdo con la Tabla anterior, en 1874 funcionaban 1.765 escuelas con 84.493 escolares. La distribución de competencias entre la nación, los estados federales y los municipios, no se

diferencia en mucho de la existente hoy. “La nación sería la encargada de los gastos de las escuelas normales y las bibliotecas públicas, de la inspección y la provisión de libros y útiles. Por su parte los estados federales deberían mantener las escuelas rurales y los municipios deberían construir la infraestructura escolar y proveer los enseres” (Ramírez & Salazar, 2007, p. 18).

Para Jaramillo (1982), varios elementos obstaculizaron el éxito de la reforma: la oposición de la Iglesia, de algunos estados federales y de los conservadores; la falta de recursos, y la propia pobreza de la población. Como parte de la reforma, se da la primera Misión Alemana con el fin de “asesorar a la Dirección Nacional de Instrucción Pública en la organización de las escuelas normales” que, pese al fracaso de la reforma, logra introducir, en las veinte escuelas normales creadas, corrientes pedagógicas de la época, como las de Pestalozzi y Froebel.

“La nación sería la encargada de los gastos de las escuelas normales y las bibliotecas públicas, de la inspección y la provisión de libros y útiles. Por su parte los estados federales deberían mantener las escuelas rurales y los municipios deberían construir la infraestructura escolar y proveer los enseres”

La Regeneración (1880-1900) se ambientó en el fracaso del esquema federal de la Constitución de Rionegro de 1863 y la crisis fiscal de finales del decenio de 1870. En el campo educativo, la educación en las instituciones del Estado se estableció como *gratuita pero no obligatoria*. Esto es una consecuencia de la guerra de 1870 cuando el sector conservador y la Iglesia católica habían reafirmado el derecho de los padres a no enviar a sus hijos a una escuela sin religión. Se garantizó el derecho a la ignorancia, con la esperanza de que el sector privado complementara la educación con modalidades libres. El control total de la educación por la Iglesia católica quedó consagrado tanto en la Constitución de 1886¹³, como en el Concordato de 1887, control que se extiende por lo menos hasta 1930 (Jaramillo Uribe, 1982, p. 278).

Ya entrado el siglo XX y concluida la Guerra de los Mil Días, se aceleró el crecimiento económico del país y el requerimiento de preparación técnica. Se dividió así la educación secundaria entre clásica y técnica, y se hizo énfasis en una educación rural dirigida a tareas agrícolas (Jaramillo Uribe, 1982, pp. 280-281). En los años veinte, con el nuevo impulso a la industrialización, se hizo clara la necesidad de contar con trabajadores con un nivel mínimo de educación. Nuevas corrientes pedagógicas llegaban también al país, en especial el movimiento de la “escuela activa”. Otra misión alemana llegó y presentó como resultado un proyecto de ley orgánica de educación, que, a juicio de Jaramillo Uribe (1982), finalmente no fue aprobado por intereses privados y religiosos. Hacia 1927, mediante la Ley 56, se estableció la obligatoriedad de la educación elemental en varias modalidades: asistencia a un establecimiento educativo o bien brindada por los padres o responsables en el hogar (Colombia, Congreso de Colombia, 1927).

En 1930 se manifiesta la primera preocupación explícita porque la educación sea la base de un desarrollo más moderno e igualitario. La tasa de analfabetismo era del 63% de la población en edad escolar; la calidad deficiente; la cobertura de instrucción rural mínima, y el sistema estaba en manos de las instituciones religiosas. Se gestó entonces una reforma impulsada por los presidentes Olaya Herrera y López Pumarejo, con los ministros de instrucción pública López de Mesa y Echandía. Se buscó terminar con la diferencia entre la escuela urbana y la escuela rural. Se fijaron cuatro años

13 El Artículo 41 de la Constitución de 1886, consagró: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”.

de educación general y dos para preparar para un oficio. La Ley 12 de 1934 ordenó dedicar el 10% del presupuesto nacional a la educación, norma que solo será efectiva veinticuatro años después cuando el plebiscito de 1957 lo instituyó en la Constitución. Se reformaron las instituciones de formación de maestros y, en particular, se creó la Facultad de Ciencias de la Educación. Ya desde esta época se identificaban problemas del estatus del maestro. En las *Memorias de la Educación*, el ministro Darío Echandía reconoce que “*El país no ha querido o no ha podido darle al maestro la independencia económica y la categoría social que a su ministerio corresponde*”. Se fundó el Fondo de Fomento Municipal que debía dedicar el 30% de sus recursos a la construcción de aulas (Jaramillo Uribe, 1989) y se establecieron las primeras evaluaciones a finales de 1936 y medidas como el salario mínimo y la seguridad en el empleo (Helg, 2001, p. 168).

En 1930 se manifiesta la primera preocupación explícita por que la educación sea la base de un desarrollo más moderno e igualitario.

En 1933 se volvió a enfatizar en la cobertura universal de la educación básica. Esta es la razón de ser del trabajo conjunto entre el sector oficial y el sector privado a partir de la llamada República Liberal (1930 a 1946). El efecto de esta reforma, mirado en las cifras de 1950, muestra un crecimiento superior al 75% en matrícula tanto urbana como rural y un fortalecimiento de la educación privada. Es interesante anotar que la posibilidad de crecimiento de la educación primaria rural se abrió cuando el Estado tomó en sus manos la atención que estaba a cargo de la Iglesia y que había funcionado aceptablemente para los sectores urbanos, aun de pequeñas localidades.

En 1933 se volvió a enfatizar en la cobertura universal de la educación básica. Esta es la razón de ser del trabajo conjunto entre el sector oficial y el sector privado a partir de la llamada República Liberal (1930 a 1946). El efecto de esta reforma, mirado en las cifras de 1950, muestra un crecimiento superior al 75% en matrícula tanto urbana como rural y un fortalecimiento de la educación privada. Es interesante anotar que la posibilidad de crecimiento de la educación primaria rural se abrió cuando el Estado tomó en sus manos la atención que estaba a cargo de la Iglesia y que había funcionado aceptablemente para los sectores urbanos, aun de pequeñas localidades.

La participación privada llegó al 15% en 1958, cuando se dio un nuevo impulso a la educación primaria y alrededor de esta proporción fluctúa desde entonces. Este comportamiento permitió acelerar el crecimiento de la educación. La primera duplicación de la matrícula, de 500 mil a un millón, tomó dieciocho años, entre 1933 y 1951 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1985); la segunda, para alcanzar dos millones solo tomó nueve (1960); la tercera, para llegar a cuatro millones, duró diez años (1970) y fue seguida de un estancamiento¹⁴. Treinta años después (2010), por un aceleramiento propiciado por la Constitución de 1991, la matrícula se ha triplicado. Se ha logrado la primaria universal, aunque con inequidades claras de acceso y permanencia, por sexo, zona, departamento y nivel socioeconómico. Aún se está lejos de los nueve grados para todos que pide la Constitución de 1991 y los once que, se supone, garantiza efectivamente que todos los niños -0 a 18 años- estén asistiendo a educación como se acordó en la Convención sobre los Derechos del Niño¹⁵ firmada y ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991.

2.1.2. La educación como base de la modernización

Desde principios del siglo XX se hicieron las primeras exigencias de modernización de la educación para ponerla a tono con las necesidades del incipiente desarrollo económico. En los años veinte, estas exigencias se hicieron más fuertes y en la reforma liberal de los años treinta hubo un avance importante. Los reclamos del sector productivo se tradujeron, ante todo, en una cierta especialización de la educación: elemental rural con énfasis en actividades agrícolas primero, y luego, a finales de los años

14 Este estancamiento de la segunda mitad del decenio de los setenta, no se percibió en las cifras llevadas por el MEN, por el deficiente manejo estadístico, cuando el registro fue reemplazado por estimaciones, que tomaban la tendencia creciente de los años anteriores (Sarmiento, 1985).

15 La Convención espera que todos los niños permanezcan en el sistema educativo (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006).

treinta, en el gobierno de Eduardo Santos, con las escuelas vocacionales agrícolas (Buga y Duitama) (Jaramillo Uribe, 1982, p. 287) y un énfasis en la educación campesina como complemento de la reforma agraria propuesta por la Ley 200 de 1936. *Se planteó con claridad la necesaria complementariedad entre reforma agraria y reforma educativa y se planteó como la educación debe contar con maestros preparados y otros servicios como los de salud y nutrición.* De hecho, al finalizar el primer gobierno de López, “todos los departamentos empleaban por lo menos un médico y un dentista escolares”, “y desde 1935 el Ministerio de Educación comenzó a financiar los restaurantes escolares”, aunque no sin la reacción que tachaba las medidas de *beneficencia* (Helg, 2001, pp. 155 y 156).

La reforma de López otorgó a la educación un papel transformador de importancia. En palabras de Aline Helg porque “...para permitir la explotación racional del país era necesario diversificar y especializar las formaciones ofrecidas por el sistema escolar. López quería ofrecer a la industria y a la agricultura el personal calificado que necesitaban para acelerar el paso al capitalismo” (Helg, 2001, p. 147). Se hizo énfasis, así, en la educación técnica, democrática y sin discriminación hacia la mujer; se crearon las escuelas normales rurales y se fomentaron las escuelas de artes y oficios.

Las grandes transformaciones demográficas ocurridas a partir de 1950 tuvieron efecto en la orientación de la educación. La violencia de los años 50 propició una urbanización acelerada del país y la llegada masiva de personas provenientes del campo a las nacientes ciudades. La educación primaria no fue suficiente. El crecimiento y la diversificación de la secundaria debían complementarse con la creación de nuevas instituciones que contribuyeran a la formación de la mano de obra. Primero, las escuelas radiofónicas, orientadas a las poblaciones dispersas, y luego, el Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena, creado en 1957, comienzan a suplir la necesidad de contar con población alfabetizada con preparación técnica básica.

En ese contexto de desarrollo industrial, se produjeron las Misiones que proponen una reorganización del Estado y que se conocen como los primeros esbozos de planeación moderna en el país (Currie, 1950; Currie, 1952). Precisamente como parte de las recomendaciones de la Misión se creó en 1951 la Oficina de Planeación de la Presidencia de la República y tres años más tarde el Consejo Nacional de Planeación. Es también en la década de los años cincuenta cuando se realizó el *Informe Lebre*t (Lebret, 1956), el primer diagnóstico del desarrollo del país basado en las condiciones de vida de la población.

El desarrollo económico es la prioridad y las instituciones que se crearon en estos años, se preocuparon más por las finanzas públicas, la economía, la inflación y el crecimiento. Los *programas masivos de política social y agraria* serían desarrollados en la década de los sesenta, aunque el plebiscito de 1957 estableció una renta de destinación específica del 10% del presupuesto nacional para la financiación de la educación primaria, y en 1957 se creó el Subsidio Familiar que llevó al establecimiento de las Cajas de Compensación Familiar.

A finales de los años 50, el entorno internacional, marcado por la guerra fría, se vio influenciado por el triunfo de la revolución cubana, que marcó cambios en la política exterior de los Estados Unidos. A partir de la administración del presidente John F. Kennedy se inició la “Alianza para el Progreso”, que tenía como uno de sus objetivos eliminar el analfabetismo adulto y, para 1970, asegurar como mínimo una cobertura universal de seis grados de educación en América Latina y modernizar y expandir la media vocacional y superior¹⁶.

En el primer Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de 1960-1970 del gobierno de Alberto Lleras Camargo (1958-1962) se reiteran algunas de estas metas en materia de educación como la reducción del analfabetismo y el logro de la cobertura universal para educación primaria. El gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) llevó a cabo una reforma administrativa que buscaba consolidar un modelo de Estado apto para la modernización. Se enfatizó en la función de planificación del Estado que se había venido desarrollando en los años precedentes y se estableció la obligatoriedad de la presentación de los planes nacionales de desarrollo.

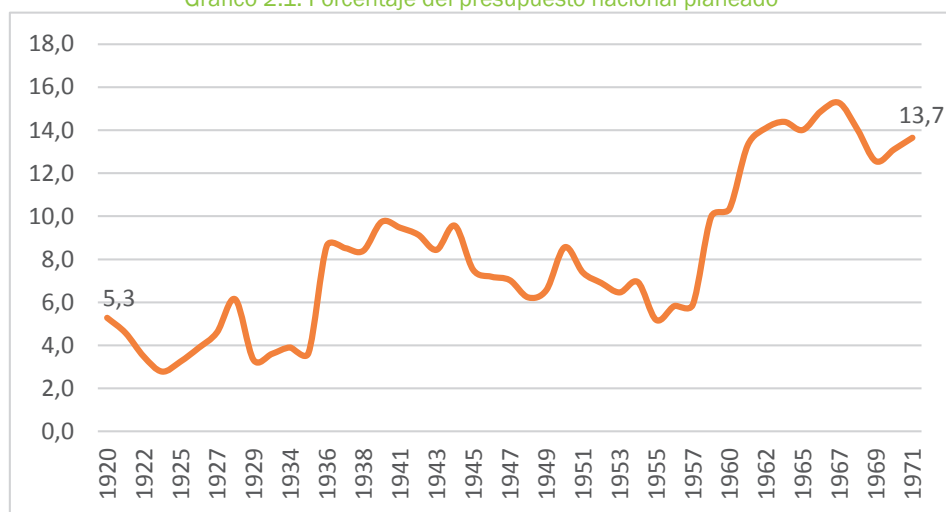
El primer plan de desarrollo 1970-1974, llamado *Las cuatro estrategias*, recogía los planteamientos del desarrollo macroeconómico acelerado, con una economía urbana como principal motor de los trabajos que con la asesoría de Currie, reconocía que el desenvolvimiento económico y el desarrollo social debían concebirse como dos aspectos del mismo proceso, dirigidos a mejorar el nivel de vida y el bienestar de la población en general, así como a ofrecer seguridad económica a las clases menos favorecidas (Departamento Nacional de Planeación, 1970, pp. 10 y ss).

Se estableció una política educativa que hizo énfasis en la educación de la “clase trabajadora y campesina” y en la “prelación al objetivo de dar cinco años de educación elemental a la totalidad de los niños en edad escolar, con atención preferencial a los grupos más pobres” (Departamento Nacional de Planeación, 1970, pág. 10 y ss). Repitiendo la meta de la Constitución Política de 1886.

En cuanto a los cambios que experimentó el sistema educativo colombiano en el siglo XX, Parra Sandoval (1977) identifica entre 1920 y 1970 cinco grandes cambios. El primero de ellos, es el incremento en el gasto público destinado a la educación como porcentaje del presupuesto nacional, reflejo de la importancia que la sociedad otorgó a la educación como efecto de la obligación que creó el plebiscito de 1957 para que al menos el 10 % del ingreso corriente del Estado se destinara a la educación, que se convirtió luego en el Situado Fiscal y ahora ha sido reemplazado por el Sistema General de Participaciones (SGP); el segundo, es la expansión de la escolaridad a todos los niveles, lo que implica que “un mayor volumen de la población nacional pasa por algún tipo de escolarización formal”. El tercero, es la expansión en diferentes niveles: ampliar la población alfabetizada en la zona rural; en secundaria aumentar la oferta de “artes y oficios, especialmente industriales, educativas y comerciales”. El mayor crecimiento, tanto en matrícula como en número de establecimientos se dio en las normales y en las modalidades modernas, en las zonas urbanas (Parra Sandoval, 1977, p. 2); en la educación superior, se hizo un mayor énfasis en las carreras nuevas, entre las cuales sobresalían las ingenierías industriales y la pedagogía. El cuarto cambio es la ampliación de la educación que, de estar concentrada en unos pocos departamentos, se amplió a varios más; aunque hasta 1950, el grueso de la educación secundaria se concentraba en Antioquia y Cundinamarca, a partir de ese año, nuevos departamentos iniciaron un proceso creciente: Atlántico, Valle del Cauca, Caldas y Santander. El quinto, es una diferenciación por niveles de la participación de la matrícula privada, que implicó que la oficial se centrara ante todo en la primaria rural, mientras que la secundaria pasara a manos privadas, pero no uniformemente: la secundaria clásica se concentra en manos privadas, mientras que la educación vocacional -salvo la comercial- queda en el sector oficial. En la educación superior, la iniciativa privada se centra en las nuevas profesiones.

Para Parra, así como para otros analistas, las transformaciones científicas, tecnológicas y económicas, tanto del país como del mundo han impuesto cambios en el sistema educativo, para adaptar la educación “a las necesidades de una economía en proceso de industrialización dependiente” (Parra Sandoval, 1977, p. 7) o para buscar una “educación y una escuela que le sirviera y se adaptara al desarrollo económico, la industria y el comercio” (Quiceno C., 2002, p. 99). El gráfico ilustra el análisis realizado con respecto al gasto público destinado a la educación.

Gráfico 2.1. Porcentaje del presupuesto nacional planeado



Fuente: Parra Sandoval, 1977

Recuadro 2.2. Gasto público destinado a Educación, 1920 - 1971

Se distinguen varios períodos. Entre 1920 y 1936, antes de la revolución en marcha, el porcentaje fluctúa alrededor del 4%. Luego, entre 1936 y 1944, el porcentaje de gasto educativo se incrementó en forma importante. El segundo período de crecimiento se inició con el plebiscito de 1959 que creó el situado fiscal según el cual el gasto en educación no puede ser menor al 10% del presupuesto nacional.

Fuente: Parra Sandoval, 1977.

2.1.3. La educación como derecho fundamental

La educación, como medio y fin de desarrollo, se valora por su contribución a los objetivos de una sociedad, acordados de manera colectiva y democrática. Estos objetivos varían a través de la historia y su cumplimiento se observa tanto en su resultado inmediato sobre los individuos como en el que se obtiene sobre la organización social, económica y política en su conjunto. Si el objetivo colectiva y democráticamente acordado por una sociedad es permitir el desarrollo de las capacidades de las personas y apoyarlas en su transformación en individuos autónomos que participan activamente en la organización económica, política y social de la nación, los logros de la educación deben ser valorados en este contexto.

Más allá del cumplimiento de los objetivos sociales de la sociedad colombiana, en un sistema especializado que logra procesos de calidad, la educación es tanto un derecho humano como un medio necesario para promover la paz, la cohesión social, la valoración de los demás y el disfrute de la heterogeneidad. Se trata del aprendizaje social y la aplicación colectiva de los pactos universales plasmados en

la Convención Internacional de los Derechos Humanos que nacionalmente se concretan en la Constitución Política. La finalidad es lograr el disfrute pleno de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Para realizar su potencial y contribuir a la construcción de un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas.

Para realizar su potencial y contribuir a la construcción de un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas.

Lograr el ejercicio y disfrute efectivo del derecho a la educación tiene una condición previa: proveer una oferta suficiente para la sociedad que permita el acceso efectivo a una educación de calidad. Además de la oferta suficiente, que en el caso colombiano significa la oferta del Estado en los sitios donde los privados no llegan, se requiere asegurar: i) la superación de los obstáculos físicos, económicos e institucionales para el acceso; ii) la adaptabilidad a poblaciones especiales con preferencia por los grupos tradicionalmente excluidos; iii) la concreción de un proceso de gestión pública de recursos, eficaz, evaluable y sometido a un control social efectivo.

Con la educación se construye la conciencia individual y se aprende a percibirse como persona diferente y autónoma. Este desarrollo autónomo se complementa y potencializa en la interacción con las instituciones sociales. Con él, se da una interrelación activa individuo-sociedad que produce una transformación mutua.

A nivel nacional, se concreta en la Constitución Política de 1991 que, al declarar a Colombia como Estado social de derecho, afirma que la base de la sociedad es la justicia con equidad.

El derecho a la educación se define en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948)) y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales (DESC) (art. 13) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966). A nivel nacional, se concreta en la Constitución Política de 1991 que, al declarar a Colombia como Estado social de derecho, afirma que la base de la sociedad es la justicia con equidad¹⁷.

En materia educativa esto debe traducirse en una educación de calidad, que prepare a todos los individuos para alcanzar los logros socialmente deseables sin importar su origen o condición social¹⁸.

La evolución de la educación hasta ser reconocida como derecho de la población ha sido larga. La Ley 32 de 1936 señalaba que “ningún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional podrá rechazar alumnos por razón de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas”. Este esfuerzo de democratización puede considerarse como una primera visión de la educación como derecho, aun antes de la aprobación de la Carta de los Derechos Humanos en 1948.

Más adelante, en el Plan de Desarrollo de 1970-1973, se establece que “se procurará que cada quien reciba enseñanza hasta el nivel deseado y posible para sus condiciones intelectuales [...] se le dará el mínimo necesario para que pueda cumplir como ciudadano con sus obligaciones, según las condiciones del país y de la época” (Departamento Nacional de Planeación, 1970). Planteamiento que se relaciona con derechos y con la búsqueda de equidad.

En la mitad de la misma década el énfasis cambia: el Plan de Integración Nacional considera que los problemas de eficiencia, y de dispersión de acciones en el campo social, limitan el cumplimiento de los objetivos y debilitan los impactos. Desde entonces será objetivo de la política social -la educativa, entre otras-, el logro de una mayor eficiencia (Departamento Nacional de Planeación, 1980, pp. 195-198). Estos planteamientos son antecedentes de la política social de los años noventa, en la cual la eficiencia económica se erige en criterio importante de la inversión social.

17 Es una adopción de la concepción de los principios que Rawls considera como básicos de una sociedad moderna y se ha integrado en la mayor parte de las constituciones europeas.

18 En las declaraciones de Naciones Unidas para todos los derechos, y aplicada a educación por la relatora de las Naciones Unidas para la educación Katarina Tomasevski, se llaman las cuatro A; porque la superación de obstáculos se denomina erróneamente para el español asequibilidad y a los requisitos de calidad, adaptabilidad, que prioriza el esfuerzo por considerar el contexto cultural como condición de calidad, dentro de la conceptualización general de que calidad es el cumplimiento de los objetivos.

En la reforma del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF¹⁹, se formulan los derechos de los niños, establecidos en convenciones internacionales. Los artículos tercero a octavo consagran los derechos a participar en *los programas del Estado y a la formación básica, a ser educado en espíritu de paz y fraternidad; a los cuidados y asistencias especiales del Estado; a un nombre y a una nacionalidad, a la educación, la asistencia y bienestar sociales; a la asistencia médica, al acceso a la cultura y el deporte y a vivir bajo un techo familiar, a la rehabilitación si está enfermo* (Colombia, Congreso de Colombia, 1979). En esta

“Se procurará que cada quien reciba enseñanza hasta el nivel deseado y posible para sus condiciones intelectuales [...] se le dará el mínimo necesario para que pueda cumplir como ciudadano con sus obligaciones, según las condiciones del país y de la época” (Departamento Nacional de Planeación, 1970).

Ley también figuran planteamientos en materia de educación preescolar asignándole la función de “promover y estimular en los niños menores de siete años el desarrollo psicomotor, la percepción sensible, su integración social y el aprestamiento para actividades escolares. En las zonas rurales y en las zonas marginadas de las ciudades los programas en tal sentido deberán asociarse con el complemento alimenticio para la seguridad del menor” (Colombia, Congreso de Colombia, 1979).

Un paso fundamental se dio en 1991 con la Constitución que reconoce la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (art. 67). Así mismo, la Constitución de 1991 consagra la descentralización como forma de organización del Estado, lo cual tendrá efectos para el sector educativo. Es importante también resaltar el inicio de las pruebas de medición de logro en 1991, con una primera aplicación en matemáticas, ciencias y lenguaje, a una muestra de estudiantes de tercer, quinto, séptimo y noveno grado²⁰.

Desde la economía, el impacto de la apertura iniciada a finales de los 80, volvió a recordar el papel central de la educación como base y motor del desarrollo económico, ante el retraso en la formación de recursos humanos de alto nivel, pero sobre todo por el lento desarrollo científico y tecnológico.

En educación es importante tener una perspectiva de largo plazo, es un proceso de formación que puede durar más de 20 años y cuya actividad deseable debe ser de toda la vida. La persona individual y colectivamente considerada es el fin y no el medio del desarrollo de un país. Se trata de aumentar las capacidades de la gente, no solo como una forma de mejorar la producción futura sino como una forma de disfrutar hoy de las posibilidades logradas por la sociedad (Sen, 1998).

Algunos de los objetivos que propuso el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, 1996-2005 (Ministerio de Educación Nacional, 1996) fueron: establecer la democracia y fomentar la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica; formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para el desarrollo sostenible del país y la preservación del ambiente; afirmar la unidad y la identidad nacional dentro de la diversidad cultural, superando toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad; ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad. Esto implica orientar la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano y el fortalecimiento armónico en tres aspectos básicos: el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia, y la formación para el trabajo productivo.

19 Ley 7 del 24 de enero de 1979.

20 Para mayor detalle ver Mariño, 2008.

El Plan Decenal 2006-2016, buscó también ser una mirada a largo plazo, pero el papel del Ministerio fue más de recopilación y sistematización. Dentro de los diez temas macro se entrelazaron los objetivos de la educación con programas como el de educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía; derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales; ciencia y tecnología²¹; calidad²², y el de equidad en acceso, permanencia y calidad.

La persona individual y colectivamente considerada es el fin y no el medio del desarrollo de un país. Se trata de aumentar las capacidades de la gente, no solo como una forma de mejorar la producción futura sino como una forma de disfrutar hoy de las posibilidades logradas por la sociedad (Sen, 1998).

El capítulo segundo de la versión interactiva (Ministerio de Educación Nacional, 2006), señala cuatro macro objetivos para la garantía del derecho a la educación. El primero de estos objetivos macro es el de aumentar y mejorar la inversión en equidad, gestión, infraestructura, talento humano, eficiencia y descentralización. El segundo pasa por el desarrollo infantil y la educación inicial que pretende alcanzar la universalidad, corresponsabilidad y calidad de esta educación y garantiza su finalización. Por otro lado, es clave la equidad en el acceso y la permanencia, así como la calidad en todas sus fases, para lo cual se requiere apoyo financiero, investigación, articulación intersectorial y mejorar en la creación de competencias. Además, la garantía de inclusión y el reconocimiento de la diversidad forman parte importante de los objetivos de dicho Plan Decenal junto con el impulso al liderazgo, la transparencia y la rendición de cuentas en el sector educativo por medio de acciones de evaluación, articulación, gestión y comunicación.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo

Dentro de las finalidades de la educación que se construyeron en Colombia, es necesario recordar el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo –más conocida como la “Misión de Sabios”– titulado *Colombia al filo de la oportunidad* (Presidencia de la República, Colciencias, 1996). El informe de los diez comisionados se entregó al presidente César Gaviria el 21 de julio de 1994²³ y se publicó en distintas ediciones en ese año y el siguiente, hasta la edición oficial como primer volumen de los siete tomos del informe completo.



Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo enmarca lo educativo en “un desarrollo humano, integral, equitativo y sostenible”. Para el comisionado Rodolfo Llinás “el futuro de Colombia va a estar profunda y directamente relacionado con la capacidad que los colombianos tengamos de organizar la educación; la hija de la educación: la ciencia; y la hija de la ciencia: la tecnología” (Presidencia de la República, Colciencias, 1996).

21 El texto dice integradas a la educación como si fuera algo externo y no como debe ser de la naturaleza misma de la educación.

22 En el texto se toma como programa de mejoramiento de insumos y agentes educativos.

23 Los comisionados fueron: Eduardo Aldana V., Fernando Chaparro O., Gabriel García Márquez, Rodrigo Gutiérrez D., Rodolfo Llinás, Marco Palacio R., Elkin Patarroyo, Eduardo Posada F., Ángela Restrepo M. y Carlos Vasco.

cias, 1996, p. 18). Se requiere un nuevo *ethos cultural*, que se oriente a superar la pobreza, la violencia, la injusticia, la intolerancia y la discriminación, problemas que son la raíz del atraso socioeconómico, político y cultural de Colombia. La productividad económica y los avances del conocimiento humano requieren fundamentación

en un contexto civilizador, cuyo fin ha de ser el bienestar social y el respeto por la vida. Una manera innovadora de entender y actuar -no el simple saber y hacer- debe permitir que se adquieran nuevas habilidades humanas, basadas en el desarrollo de múltiples saberes y talentos, tanto científicos como artísticos y literarios, y debe servir para gestar nuevas formas de organización productiva.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo enmarca lo educativo en “un desarrollo humano, integral, equitativo y sostenible”.

La meta del sistema educativo colombiano debe ser el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva. Y la conciencia social y ecológica, tanto global como local.

Para la Misión la educación “será de calidad si promueve la autoestima, la dignidad humana, el respeto a la vida y el acceso equitativo a la formación, la creatividad y el racionalismo científico, y la apertura a nuevas conceptualizaciones” (Presidencia de la República, Colciencias, 1996, p. 35). De lo contrario, Colombia sacrificará el potencial mental, físico, cultural y científico, así como las riquezas que posee. Se trata de superar la enseñanza fragmentada, acrítica, des-

actualizada e inadecuada, que desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas. En síntesis: la meta del sistema educativo colombiano debe ser el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva. Y la conciencia social y ecológica, tanto global como local.

Como complemento a los aportes del informe, cabe destacar el reconocimiento que el presidente Gaviria realizó el día de la entrega del mismo: “la formación del capital humano es no solo la clave del futuro porque implica una mayor inversión en la gente, sino porque es un camino a la equidad” (Presidencia de la República, Colciencias, 1996, p. 23).

La Ley general de educación

Después de un año de huelgas del magisterio y de intensas negociaciones en el Ministerio de Educación y en las comisiones sextas del Senado y de la Cámara, se expidió la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Como caso único en Latinoamérica, el Movimiento Pedagógico de los maestros y maestras y Fecode lograron que el Congreso de la República retirara al Ministerio de Educación la potestad curricular. Cada institución educativa debe acordar su propio Proyecto Educativo Institucional, PEI, y luego preparar sus programas curriculares autónomamente para desarrollarlo, sin que el Ministerio de Educación pueda intervenir centralmente en el desarrollo específico de los currículos. Las excepciones a esta autonomía curricular eran solo dos: la publicación por parte del MEN de los lineamientos generales de las áreas y de los listados de logros e indicadores de logro por grados. Como estas dos modalidades de orientación de los currículos no tuvieron mucho impacto, el MEN comenzó a utilizar como medio de regulación curricular los estándares básicos de calidad y las Pruebas Saber para algunos grados de primaria y secundaria. Las pruebas del Icfes (ahora Saber Once) se usarán para el final de la media. Para la educación terciaria, se establecieron los exámenes de calidad de la educación superior ECAES, ahora Saber-Pro.

Se inició en las escuelas y colegios la redacción de los proyectos educativos institucionales, PEI, y, en muchos colegios, se inician actividades de diseño local de sus programas curriculares por logros e indicadores de logro, en lugar de los programas por objetivos generales y específicos como se habían venido formulando desde 1963 hasta 1993.

En 2002 el gobierno expidió los documentos de estándares básicos de competencias para varias áreas curriculares. Se generalizó la medición de competencias a través de los exámenes Saber de tercero, quinto, séptimo, noveno y undécimo grado, y en los nuevos exámenes de competencias académicas en la educación superior, ECAES, ahora Saber Pro. La evaluación y la medición de la calidad con las pruebas masivas se instauran en todos los niveles, incluyendo la presentación de pruebas internacionales como el TIMSS y las pruebas PISA.

2.2. Los procesos en la institución escolar

Para lograr los objetivos o finalidades sociales de la educación se deben combinar armónicamente los procesos que ejecutan cada uno de los actores fundamentales de la educación en la sociedad. Si se considera bajo la óptica de sistemas, cada actor es un subsistema cuyo resultado debe estar interrelacionado con el objetivo del sistema superior que, en este caso, es la sociedad. Los actores de la educación, como objetivo social, son: la familia, las instituciones educativas, el Estado como representante legítimo del interés público y las organizaciones políticas, económicas y sociales.

La calidad se refiere no solo al resultado buscado sino también al proceso con el cual se logra. En este proceso no se entrega el saber a los alumnos sino que se trata de un aprendizaje conjunto en el que los alumnos aprenden con la colaboración de las instituciones escolares así como en los contextos sociales, en especial el de la familia. En la organización actual, dentro del subsistema educativo especializado, la calidad debe calificar los tres procesos que la hacen posible:

- el proceso de administración, por el cual se garantiza que los recursos humanos, físicos y financieros se seleccionen, apresten y provean en la cantidad requerida según la planeación, con la calidad acorde con las exigencias pedagógicas y la oportunidad requerida por el programa, a fin de lograr el máximo y mejor aprendizaje;
- el proceso de operación o de eficiencia interna que debe lograr que los niños entren a la edad esperada, que aprendan lo normativamente definido, se mantengan durante todos los grados y niveles y egresen en el tiempo estipulado;
- el proceso pedagógico de interacción entre docentes y alumnos para maximizar el aprendizaje, mediante la formación de la conciencia crítica, la capacidad de convivir armónicamente, el fortalecimiento de su autonomía y la capacidad de participación, y la adquisición y desarrollo de los valores colectivamente definidos y esperados por la sociedad.

El resultado esperado de la acción del subsistema educativo especializado es la adquisición, por parte de quienes aprenden, de las competencias básicas, así como la adquisición y desarrollo de las capacidades y habilidades individuales y colectivas, en los planos físico, sensorial, intelectual y moral de las personas como individuos y como participantes activos y autónomos en los sistemas social, cultural, político, económico y ambiental.

En la literatura especializada de los pedagogos y administradores se han dado discusiones donde con frecuencia se manifiesta que hay oposición entre la búsqueda de la eficacia y la eficiencia de los procesos administrativos y de producción, y la búsqueda de excelencia en la interacción pedagógica. Es frecuente oírles a los pedagogos, como explicación de la baja calidad de la educación en Colombia, que se ha dado demasiada importancia al mejoramiento administrativo, mientras que algunos analistas económicos afirman que se debe a la mala preparación de los maestros. El primer error que se debe evitar al abordar la calidad de los procesos en el subsistema educativo especializado es independizarlos y –peor aún– pensar que tienen objetivos opuestos.

Un segundo error es creer que el contexto social determina la calidad de los procesos educativos. Naturalmente el sistema educativo está inmerso en un contexto social y cultural que afecta el manejo de la autoridad; el nivel de oportunidades; la estructura de equidad de los niveles socioeconómicos de la población, y el nivel de participación ciudadana. Pero, por otro lado, hay una necesaria interacción entre el contexto geográfico, social y cultural, y el sistema educativo, que se influyen y cambian mutuamente.

El contexto impone límites, pero desde la educación se pueden y se deben hacer transformaciones en el mediano y largo plazo aunque difícilmente se logran revoluciones en el corto plazo. La realidad se transforma por una interrelación de conductas humanas y arreglos institucionales entendidos como organizaciones y normas formales e informales. También es necesario tener en cuenta que la evaluación comprende un ejercicio de medida científica y es, por ende, replicable con las mejores herramientas disponibles, pero también la construcción de estándares que hacen operativos y aplicables los criterios de valoración que provienen de las diferentes disciplinas. Los objetivos de la educación, como bien público, son múltiples y su valoración debe, por tanto, ser multidisciplinar. Esto constituye el atractivo y la dificultad de evaluar la educación.

La realidad se transforma por una interrelación de conductas humanas y arreglos institucionales entendidos como organizaciones y normas formales e informales.

En el análisis de los procesos que se hace a continuación se identifica cuál es el criterio principal de calificación de cada proceso, tales como la eficacia, la eficiencia, el nivel de democracia en el manejo de la autoridad, el aprendizaje del manejo de conflictos, la equidad en el acceso y la educación en valores.

2.2.1. El proceso pedagógico

Analíticamente, separar el proceso pedagógico del administrativo y del de operación dentro del subsistema educativo especializado, implica especificar las interacciones entre los alumnos y los docentes para producir los resultados esperados. Es decir, la institución escolar debe lograr que sus alumnos se formen en un *amplio conjunto de competencias* que incluyen el acceso y utilización interactiva del *conocimiento*, la capacidad crítica sobre el conocimiento existente, la posibilidad de crear y aplicar conocimiento nuevo, así como también la generación de *comportamientos sociales* en el manejo de la autoridad, relaciones de cooperación y la capacidad de manejar conflictos en un marco democrático, lo cual implica una capacidad de discusión pública razonada. Las competencias adquiridas deben llevar a la formación del respeto por los más débiles en una sociedad que favorezca el desarrollo individual y colectivo, armónico en lo estético, afectivo y ético.

Recuadro 2.3. Competencias básicas

Las *competencias básicas*, se pueden clasificar en tres grandes categorías (OECD, 2002 & OECD, 2005):

- i) la capacidad de manejar, entender y adaptar herramientas físicas, culturales y de uso del lenguaje en su interacción con el contexto social;
- ii) la capacidad de interactuar con personas diversas en grupos heterogéneos, identificándose como sujetos con sentido ético, con reconocimiento y respeto del otro;
- iii) la capacidad de actuar autónomamente en un contexto social que incluye formarse como sujetos críticos, capaces de hacer valoraciones y emitir juicios éticos y políticos.

Esta forma de concebir el proceso exige de las instituciones escolares actividades diversas de cada uno de los grupos estamentales que participan. De los directivos docentes se requiere propiciar el cambio e innovación en la institución, basados en la reflexión compartida sobre la práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado. Además, deben lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad así como promover continuamente el desarrollo de la calificación y formación basada en la reflexión sobre las experiencias institucionales. De los docentes se espera que promuevan la participación activa de los alumnos en el aprendizaje, en la vida de la institución y en el desarrollo de un marco de valores donde todos sean y se sientan respetados y valorados como personas.

La formación de la conciencia individual permite al alumno percibirse como persona diferente y autónoma, y aprender que la interacción con el grupo complementa y potencia lo personal y que la identidad propia se forma en el reconocimiento colectivo como ser capaz y responsable, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados.

En el campo de la interacción de la comunidad educativa, se debe aprender a manejar sin violencia la confrontación y los conflictos entre alumnos, padres y docentes. Es igualmente fundamental construir ciudadanía, es decir, aprender desde el aula a desterrar la autoridad antidemocrática e inapelable donde el docente siempre tiene la razón, donde el alumno no habla, no crea y no discute. La escuela es el microcosmos social donde se ensaya el manejo de la autoridad de manera colectiva para el bienestar general, y no solo para satisfacción de quien la ejerce.

La formación de la conciencia individual permite al alumno percibirse como persona diferente y autónoma, y aprender que la interacción con el grupo complementa y potencia lo personal y que la identidad propia se forma en el reconocimiento colectivo como ser capaz y responsable, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados.

En este proceso se debe contextualizar lo que la UNESCO ha denominado los mensajes principales de la *Educación para todos*, y se refieren a especificaciones prácticas de aprendizaje en el campo del conocimiento. Se trata de un mejor aprendizaje concretado en: docentes más numerosos y mejor formados; tiempo de dedicación de 850 a 1.000 horas de instrucción anual; prioridad de la lectura y la escritura; combinación del aprendizaje autónomo con un ambiente acogedor, y calidad y disponibilidad del material pedagógico.

La formación para el amor y el respeto por lo público y la construcción de valores busca que el interés colectivo sea el interés de todos; que cada acto violento, cada secuestro, cada injusticia callejera y cada irrupción incivilizada de grupos armados sean rechazados unánimemente. En palabras del consejero regional de la UNESCO S. Lourié: “la educación es a la vez un sistema de valores, una función y

un aparato ubicuo y multidireccional”. Si bien la sociedad desde tiempos inmemoriales ha encomendado la educación a un sector especializado también hay que tener en cuenta que el contexto cultural, el ámbito familiar y buena parte de las expresiones de sus medios de comunicación afectan a la formación, el conocimiento y la creación de valores.

La construcción de ciudadanía implica una pedagogía de formación de sujetos críticos, competentes para hacer valoraciones y emitir juicios políticos. Crear ciudadanía también significa generar espacios de identificación de los sujetos, constitución de autonomía y sentido ético así como fomentar la comunicación y el descubrimiento del otro para captar el sentido propio de la responsabilidad, de la acogida y de hacer el bien.

Además, es apropiado promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas. Debe tenerse en cuenta la participación de las familias y la capacidad de insertarse en la comunidad, así como se debe estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

“La violencia física es el recurso de una sociedad que no ha tenido el valor y la inteligencia de desarrollar un espacio democrático para ejercer la violencia de las ideas”.

Otro gran reto es aprender a confrontarnos sin violencia. Aunque se encuentra en la base misma de la organización social, aún es un reto construir una sociedad que entienda sus contradicciones, pero que construya una sociedad armónica. Recordando la respuesta del maestro Gerardo Molina, “la violencia física es el recurso de una sociedad que no ha tenido el valor y la inteligencia de desarrollar un

espacio democrático para ejercer la violencia de las ideas”. Es importante crear ámbitos realmente democráticos donde todos puedan expresar y discutir su verdad y su idea de bien, sin ser coartados por fundamentalismos de derecha, izquierda o centro. Un espacio donde se identifiquen, se denuncien y se rechacen las injusticias. Donde se rompan los exclusivismos y se permita la disensión democrática de manera que los grandes temas de la educación, de la defensa nacional, de la deuda pública, de la jerarquía del gasto, se discutan en foros académicos y los académicos los discutan en foros abiertos.

2.2.2. El proceso administrativo

Como todas las actividades humanas que se desarrollan por un grupo de personas para lograr un objetivo común, la actividad educativa requiere un manejo de recursos físicos, humanos y financieros que se combinen de forma tal que apoyen el logro de los objetivos con la calidad, la oportunidad y la cantidad buscada. El proceso de gestión administrativa es un apoyo indispensable para el proceso pedagógico. Las transformaciones de los sistemas educativos han identificado que la burocratización excesiva impide la resolución de los problemas y el autoritarismo impide el desarrollo personal. Además, el automatismo impide la reflexión y en un contexto así, la tarea docente se desvaloriza y se desprestigia. Igualmente, las fallas en el manejo de los recursos pedagógicos físicos, el manejo del tiempo y el manejo de salarios producen indeseables efectos sobre el aprendizaje. En la misma línea, los mensajes principales de UNESCO 2005, recogen la necesidad de instalaciones con servicios de agua salubre y saneamiento, y acceso para personas con discapacidad y liderazgo en la gestión.

2.2.3. El currículo de 1960 a 2002

La definición de currículo, dentro de un marco de construcción participativa de una imagen deseable de la calidad de la educación frente al desarrollo humano del país, se precisa más desde su origen en las culturas y no desde el origen de su etimología (Herrán, 2012; Jackson, 1992 & Goodson, 1991), que según el DRAE es el plan de estudios o “el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (Real Academia de la Lengua Española, 2012). Tampoco se puede decir que su origen es disciplinar, puesto que sus primeras manifestaciones tenían objetivos no disciplinares. Como la educación misma, es el deseo de transmitir y de reformarse que han tenido las culturas desde tiempos inmemoriales. Una descripción puede ser la definición (Walker, 1990) con las tipologías utilizadas por Eash, 1991; Klein, 1991, y la visualización hecha por Van den Akker (2013) que resalta la interconexión de los componentes y la fragilidad de la estructura que los une (Van den Akker, 2013 & Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006) (Gráfico 2.2).

Gráfico 2.2. Telaraña curricular



Fuente: Van den Akker (2003)

Dos ejemplos opuestos de interpretaciones sobre el efecto que tiene sobre el diseño del currículo el contexto cultural y las intenciones guiadas por la ideología son Skinner, quien en su obra *Science and Human Behavior* (1953)²⁴, busca con el currículo la optimización de los procesos educativos; un evangelio de la tecnificación en todos los detalles, si se utilizaba la única psicología que Skinner consideraba científica para el aprendizaje que era el conductivismo operante. Pocos leyeron la clave cifrada en el libro *Beyond Freedom and Dignity* (1971), que el autor hizo explícita en una entrevista en 1972: “Es un error suponer que el asunto central es cómo liberar al hombre. El asunto es mejorar la manera como se le controla” (Skinner, 1972).

24 Tres libros sucesivos: *Schedules of Reinforcement* (1957), *The Technology of Teaching* (1968) y *Contingencies of Reinforcement* (1969), revelaban todos los secretos y hacían todas las promesas conductistas.

El otro ejemplo son los dos libros de Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad*, en 1967, y *Pedagogía del oprimido*, en 1970, que como lo indican sus títulos es una educación basada en la formación para desarrollar la capacidad de autonomía y libertad.

En Colombia, en la administración de Guillermo León Valencia, se produjo el currículo completo para la educación primaria que se implantó a nivel nacional por el Decreto 1710 de 1963 (Colombia, Presidencia de la República, 1963). Las *Guías de la Misión Alemana*, ampliamente distribuidas, fueron el currículo prescrito “de facto” para la educación básica primaria durante veinte años, de 1963 a 1984, y continuó como documento principal para la planeación curricular de muchos maestros y maestras de primaria hasta su jubilación muchos años después.

En esos programas curriculares de 1963 se pasó, de los programas tradicionalmente enunciados por contenidos o temas, a los programas formulados por objetivos generales y específicos, con diseño de tareas e indicadores de evaluación para cada grupo de contenidos, al mejor estilo de la Tecnología Educativa y Diseño Instruccional, TEYDI. Para pasar de las listas de contenidos y los objetivos generales a los objetivos específicos se utilizaban las pautas de formulación de objetivos curriculares de Benjamin Bloom.

En 1968, en el marco de la reforma del Estado, se creó como institución adscrita al Ministerio de Educación el Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE, administrativamente dependiente de la Universidad Pedagógica Nacional, con el objetivo de adelantar investigaciones en currículo, métodos e instrumentos de evaluación y, de acuerdo con el Decreto 3153 de 1968 -art. 14 del capítulo IV-, aparece expresamente la función de “adelantar [...] investigaciones en todas las ramas de la educación con miras a mejorar su calidad, así como a rebajar sus costos” (Colombia, Presidencia de la República, 1968).

A comienzos de 1974, todavía durante la administración de Misael Pastrana Borrero, por el Decreto 80²⁵ se implantaron los programas nacionales para la educación secundaria de seis años (llamada entonces así, de primero a sexto de bachillerato), con antiguos y nuevos contenidos desagregados en objetivos específicos. En este decreto se planteó como objetivo del plan de estudios mínimo, la mejora de la calidad de la educación media y la atención de la mayor demanda. Además de señalar los propósitos de la educación media, el decreto establecía un plan mínimo de asignaturas y horas semanales para cada uno de los seis grados de educación media. Para los institutos nacionales de educación media, INEM, en los años 1970, existió una unidad encargada de desarrollar currículos específicos para las áreas básicas y las diversificaciones técnicas, elaborados también por objetivos generales y específicos con indicadores de evaluación.

La banca multilateral, en especial el Banco Mundial y el BID, ofreció a los gobiernos de los países latinoamericanos amplios y no muy costosos préstamos para el aumento de cobertura escolar en todos los niveles de la educación. Entre 1974 y 1975, el doctor Hernando Durán Dussán, como ministro de educación del presidente Alfonso López Michelsen, instauró la doble y triple jornada escolar en todo el país con el objeto de lograr un aumento significativo en la cobertura, sin invertir extraordinariamente en nuevas construcciones escolares. Sin embargo, las cifras disponibles de crecimiento en matrícula y docentes, tanto en primaria como en secundaria, muestran crecimientos en los decenios de 1971 a 1990, muy inferiores a los logrados en los dos decenios anteriores, como se puede ver en la siguiente Tabla.

Tabla 2.3. Evolución por décadas de la educación primaria y secundaria en Colombia - Total Nacional (1951-1960 a 1981-1990)

Períodos	Primaria		Secundaria	
	Crecimiento anual promedio		Crecimiento anual promedio	
Períodos	Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes
1951-1960	7,7	8,8	12,37	11,65
1961-1970	6,9	6,8	12,95	8,49
1971-1980	2,3	4,5	7,82	5,83
1981-1990	0,4	0,6	2,8	1,67

Fuente: Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (2006)

Hoy, cuarenta años después, se sabe que el aumento en cobertura no fue de las dimensiones esperadas y no hay evidencia sólida que permita afirmar de qué magnitud fue el efecto sospechado sobre deterioro de la calidad. Además, la doble jornada permanece pese a haberse ordenado el restablecimiento de la jornada completa hace veinte años en la Ley General de Educación de 1994, propósito que apenas se ha logrado muy parcialmente en algunas ciudades de Colombia. En definitiva se necesita fortalecer y desarrollar el campo de la evaluación de calidad.

El discurso sobre el “mejoramiento cualitativo” de la educación en todos los niveles comenzó institucionalmente en 1968, en Colombia, con la creación del ya mencionado Instituto Colombiano de Pedagogía -ICOLPE-. Con el propósito de aumentar su importancia en 1974 se asignó la competencia al MEN²⁶, y se creó en la reforma de 1976 (Decreto 088 de 1976) la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, que recoge las funciones de diseño curricular del ICOLPE. En el artículo 32 literal (d) se le ordena “Determinar, conjuntamente con el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos especiales “Francisco José de Caldas”, COLCIENCIAS, las investigaciones prioritarias para el mejoramiento cualitativo de la educación y fomentar su realización en las universidades y demás entidades especializadas. Los críticos actuales del discurso de la calidad en la educación básica y media suelen olvidar que este discurso hizo parte en Colombia del entonces naciente Campo Intelectual de la Educación, CIE. El CIE nació a mediados de los años setenta con la opinión del posible deterioro de la educación por la forma de aumento de la cobertura.

Al no soportar con evidencia empírica las dimensiones del deterioro de la educación, difusamente percibido por los críticos de la forma como se hizo el aumento de cobertura, acudieron al discurso de la calidad que entonces se esparcía en Latinoamérica. Necesitaban precisar los distintos aspectos y dimensiones de la calidad de la educación ofrecida por los establecimientos públicos y medir la calidad lograda por los estudiantes, para tener las bases conceptuales y empíricas suficientes para adoptar e implementar las políticas más apropiadas. Por supuesto, se trataba también de continuar con la política del aumento paulatino de la cobertura –entonces todavía muy baja en el sector rural y en la educación media en todo el país–, pero con el cuidado de que las medidas adoptadas no lesionaran ni la calidad, ni la equidad, ni la eficacia, y ojalá logran incrementar la eficacia y la eficiencia. Todos estos discursos llegaron al mismo tiempo a Colombia en la década de los setenta.

26 Algunos consideran que la reorganización para dar fuerza al análisis curricular desde el MEN obedeció a asesores del gobierno de Alfonso López Michelsen liderados por Pilar Santamaría de Reyes y Clara Franco de Machado, que creían que el aumento de cupos, promovido por el gobierno nacional, habría de deteriorar la calidad de la educación, opiniones que no cuentan con evidencia sistemáticamente evaluada.

En el Primer Simposio Nacional de Educación, celebrado en el Planetario Distrital de Bogotá en ese año, se inició la crítica abierta de muchos intelectuales a los programas de la renovación curricular todavía en experimentación, a la tecnología educativa, a la “taylorización” de la educación y al análisis experimental de la conducta (“conductismo”). Esos intelectuales fueron liderados por el llamado “Grupo Federici” de la Universidad Nacional de Colombia, por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquia (que pronto se extendió a la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá y a la Universidad del Valle en Cali) y por algunos dirigentes sindicales y asesores de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode. Aunque eran grupos de profesores universitarios e investigadores de centros como el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, CIUP, y el Centro de Investigación y Educación Popular. CINEP, sus críticas al currículo y a la psicología *skinneriana*, a la calidad y a las pruebas masivas del Icfes para medirla se dirigían, más que todo, a su utilización en la educación básica formal, primaria, secundaria y media, aunque todavía no a la terciaria. Para ofrecer alternativas, empezó a utilizarse la teoría *vygotskiana*, algunos escritos de Makarenko, las obras de Freire y la experiencia de Summerhill. Se formó en toda Latinoamérica un movimiento anti-escuela, con la iniciativa de Iván Illich en Cuernavaca, México, y se descalificó la educación formal considerándola como aparato ideológico del Estado. Esas iniciativas alternas se redujeron a unos pocos colegios experimentales privados y se extendieron por todo el país en la educación popular, la educación sindical y las campañas de alfabetización.

Después del duro debate contra los programas experimentales de la Renovación Curricular en 1981, el Ministerio de Educación concentró a los grupos de las áreas curriculares en la elaboración de unos fundamentos generales del currículo, de marcos teóricos sólidos y explícitos para cada una de las áreas y en la corrección y perfeccionamiento del nuevo currículo durante tres años. En la administración de Belisario Betancur se publicaron los programas para cada grado y se establecieron como obligatorios aunque estaba previsto que solo se adoptarían progresivamente grado por grado de 1985 a 1990.

El Ministerio de Educación Nacional, MEN, inició una amplia variedad de programas de formación continuada y perfeccionamiento docente para los maestros y maestras, y de difusión de materiales y medios educativos en todo el país a través de tres experiencias dignas de estudio y eventual reformulación adaptada al siglo XXI: los Centros Experimentales Piloto, CEP, en todas las capitales, la preparación intensiva de maestros y maestras para el programa “Escuela Nueva”, y la educación continuada en los “Microcentros” de formación colegiada entre las y los docentes mismos, que tenían asesoría presencial y programa de publicaciones. La descentralización y los celos de las secretarías de educación locales llevaron al cierre de los CEP. La rápida expansión del modelo de Escuela Nueva en todo el país, así como la extensión del modelo a escuelas urbanas, llevó a la falaz creencia de que estos valiosos modelos se extenderían más rápidamente como efecto de los decretos. El efecto fue el abandono, por parte del Ministerio, de la formación previa de los docentes, de las estrategias de apoyo y de la formación continuada.

La resistencia de muchos maestros y maestras, la actitud de los supervisores, la falta de difusión de los libros con los programas de primero a quinto de primaria y la extinción de los programas de formación continuada para seguir y mejorar el nuevo currículo, hicieron que los programas de la renovación curricular no solo dejaran de extenderse después del impulso inicial, sino que se extinguieran gradualmente.

Los programas de la Renovación Curricular para la educación básica secundaria, de sexto a noveno grado, se diseñaron y experimentaron de 1985 a 1993, pero no llegaron a implantarse por decreto.

En la educación secundaria y media, los programas del Decreto 80 de 1974 continuaron vigentes hasta 1994.

2.3. La educación como fin y como medio para lograr otras libertades

La mejor manera de lograr que los esfuerzos de los actores de la educación se sumen y converjan hacia una mejor sociedad, construida con una educación de calidad, es generar una expectativa socialmente construida, en una discusión democrática abierta y con posibilidad de cambios futuros como respuesta a variaciones en los contextos sociales. Esta es la forma de construir la preferencia social a partir de preferencias individuales donde existe multiplicidad de ideologías.

En el trabajo de Lucio (2006) se sintetiza la idea de calidad como un cruce de funciones básicas de la escuela -como son el conocimiento y la convivencia- con la concepción de Amartya Sen sobre la educación como libertad constitutiva del bienestar y como libertad instrumental para el logro de otras libertades humanas. Este cruce se puede ver en la Tabla 2.4.

Si no existe la posibilidad de elegir entre medios disponibles para alcanzar educación, esta es de menor nivel que cuando existe esta libertad en el proceso.

En las funciones básicas, presentadas en las columnas del cuadro, se hace explícito el objetivo de formación de competencias sociales que más allá del conocimiento busca formar a los alumnos en los comportamientos colectivos. En las filas se ha tomado lo que Amartya Sen caracteriza en la educación como las dos formas de libertad necesarias para que se desarrollen las capacidades humanas de

los individuos y de la sociedad como un todo. Si no existe la posibilidad de elegir entre medios disponibles para alcanzar educación, esta es de menor nivel que cuando existe esta libertad en el proceso. Igualmente, la educación tiene un papel instrumental para construir y alcanzar otras libertades. Se ha demostrado, por ejemplo, que la mejor manera de lograr la salud de los niños y de evitar su desnutrición, mala educación y enfermedades, es educar la familia, algo similar se encuentra en la prevención y corrección de comportamientos violentos en busca de la paz y en el ejercicio de la autoridad. Pero, además, la educación es desarrollo en sí misma: una persona que tiene educación de calidad puede disfrutar mejor su vida y lograr liberarse de la miseria económica que le impide disfrutar el desarrollo que el progreso pone a disposición de la sociedad; de la exclusión política que se produce cuando no tiene una efectiva oportunidad de participar en la dirección de su sociedad; y de la miseria social que se produce cuando hay formas excluyentes en los comportamientos colectivos.

Del cruce de ejes y perspectivas destaca el papel crítico de la interacción social. Es importante desagregar este encuentro con los demás en los comportamientos de participación ciudadana, de manejo de autoridad y de enfrentamiento y solución de conflictos. En la actualidad también es importante resaltar la necesidad de una educación cada vez más inclusiva, entendida esta cualidad como la posibilidad

La educación es desarrollo en sí misma: una persona que tiene educación de calidad puede disfrutar mejor su vida.

de identificar la heterogeneidad, disfrutarla y convertirla en una forma colectiva de crecimiento y disfrute. En el análisis de la perspectiva de bien deseable en sí mismo se resalta que en la calidad educativa debe estar presente la satisfacción del educando de manera que se aprecie lo bueno que es aprender cosas y descubrir que compartir con los demás nos hace mejores.

Tabla 2.4. Ejes o funciones básicas de la escuela

		Conocimiento (Organizado y sistemático)	Encuentro con los demás
Perspectivas de los ejes	Como bien en sí, deseable por sí mismo	*El conocimiento como bien, la satisfacción de la curiosidad natural por descubrir el mundo que nos rodea. *El conocimiento no sólo es atractivo, sino que hace mejores a las personas: “Qué bueno es aprender cosas”.	*La tendencia natural a la convivencia: qué bueno es estar con los otros, qué bueno es hacer amigos, departir y hacer cosas con ellos. *La convivencia no sólo es deseable, sino que hace mejores a las personas.
	Como medio para acceder a otros bienes	- Conocimiento en sus diversas acepciones: teórico, aplicado, crítico/analítico, *para que la persona sea útil a la sociedad (utilidad social), *para que la persona pueda acceder a otros bienes (utilidad individual).	*El aprendizaje social (valores, destrezas sociales) necesario para el correcto funcionamiento de la sociedad.

Fuente: Lucio, R. (2006)

3

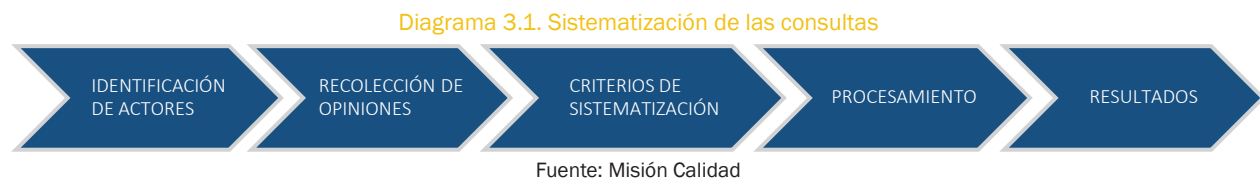
**Construcción de la
imagen deseable
de calidad**

De manera colectiva, democrática y participativa, Misión Calidad para la Equidad busca identificar y ampliar los impactos en la sociedad desde la ciudad, hacia el país y la sociedad global con la construcción de un referente para el diseño, ejecución y evaluación de política pública en el sector educativo. Mediante ejercicios participativos, miles de personas fueron convocadas para construir, con su aporte crítico, una imagen deseable de calidad de la educación para el desarrollo humano.

Bajo el nombre de consultas, los actores responsables de la educación en la sociedad expusieron, dialogaron y discutieron en mesas de trabajo desde su experiencia profesional, académica o vivencial sobre los diferentes componentes de la calidad de una educación que brinde igualdad de oportunidades para lograr una sociedad que alcance y disfrute el desarrollo humano sostenible.

El proceso participativo, además de las consultas, incluyó encuestas, entrevistas y opiniones expresadas a través de la “web”²⁷. Todas ellas se analizan, sistematizan y presentan en este capítulo. Como proceso participativo en el diálogo, convergieron múltiples puntos de vista y se dieron debates enriquecidos por la heterogeneidad social, cultural y política de los y las participantes. Sistematizar estos resultados tuvo desafíos metodológicos para captar el núcleo del mensaje expresado por los participantes. A continuación se presenta la forma como se enfrentaron los desafíos metodológicos, desarrollada por Misión Calidad para la Equidad, para la organización y sistematización del proceso de participación y sus resultados.

La metodología comprende un conjunto interrelacionado de actividades, materiales, equipos e instrumentos, que parten desde la identificación de los actores y culminan con los resultados del proceso (Diagrama 3.1).

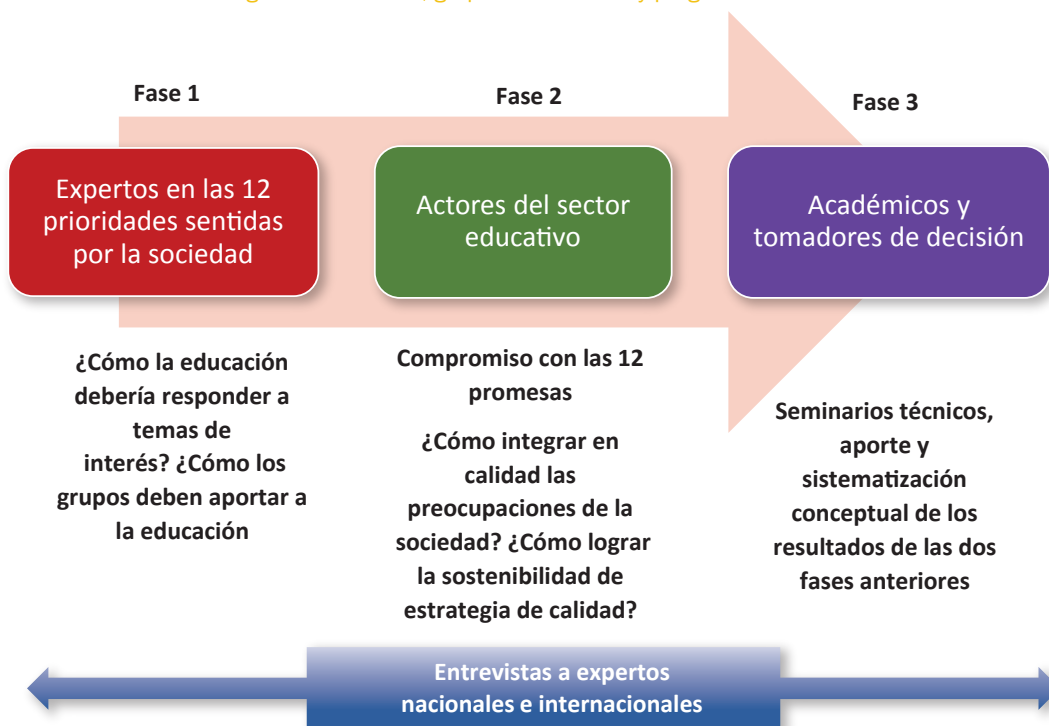


La opción metodológica elegida fue la de construir colectivamente la visión de calidad de la educación para lograr el desarrollo humano sostenible. Para el proceso de consulta se tomó como base la metodología probada por Naciones Unidas en los Informes de Desarrollo Humano (PNUD, 2002). Las discusiones usaron procedimientos con adaptaciones de los desarrollados por *café del mundo* (The World Café, 2008), en las cuales se utilizan ayudas gráficas para captar la diversidad de las opiniones.

Para la sistematización, se utilizó la nomenclatura realizada para la clasificación de publicaciones relacionadas con Informes de Desarrollo Humano (Sarmiento, Sabogal, 2004). Para el procesamiento, se hizo un desarrollo a partir del programa de análisis cualitativo Atlas.ti (Atlas.ti GmbH, 2014). Las consultas se realizaron en tres fases, cada una con la participación de determinados grupos: la primera incluyó expertos en las 12 prioridades sentidas por la sociedad, la segunda actores del sector educativo estatal y privado y la tercera académicos y tomadores de decisión (Diagrama 3.2).

27 Para mayor información ir Secretaría de Educación del Distrito (s.f.). *Misión Calidad para la Equidad*. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2945:proyecto-mision-calidad&catid=25:gestion.

Diagrama 3.2. Fases, grupos consultados y preguntas realizadas



Fuente: Misión Calidad

3.1. Actores consultados: familia, sector educativo, expertos, académicos y diseñadores de política

En la primera fase, para la identificación de las prioridades sentidas, se relacionaron los fines de la educación con lo que la gente considera son los principales problemas de la sociedad. Los fines de la educación se tomaron, en el nivel internacional, desde un enfoque conceptual en los que converge la reflexión especializada reciente sobre educación²⁸. Los problemas sentidos se tomaron de las encuestas de hogares, calidad de vida y multipropósito y las realizadas por Bogotá Cómo Vamos entre 2011 y 2013. El resultado permitió establecer 12 temas prioritarios de política pública, alrededor de los cuales se construyeron 12 grupos de trabajo.

La segunda fase se desarrolló con grupos conformados por los actores del sector educativo y las instancias del gobierno escolar consideradas en el Sistema de Participación Distrital. Se realizaron 12 consultas con docentes y directivos docentes, funcionarios y directivos administrativos, estudiantes, egresados, padres y 5 consultas en colegios a los estudiantes de séptimo y noveno grados, que se complementaron con la aplicación de cerca de 9.000 encuestas individuales. Para determinar los temas de los grupos de consulta en la tercera y última fase, se buscaron aspectos que desde lo académico estuvieran relacionados o en los cuales se desarrollara un área de investigación en calidad de la educación. Se hicieron 10 consultas y 40 entrevistas con expertos (Tabla 3.1).

28 A partir de los documentos de Morin, 1999; OCDE- DeSeCo, 2003 & Delors, J., 1996.

Tabla 3.1. Fases y grupos priorizados para la realización de las consultas

No.	Fase	Grupo Convocado
1	Expertos en las 12 prioridades sentidas por la sociedad	Educación no convencional realmente flexible
2		Transparencia, lucha contra la corrupción, respeto a las instituciones, justicia
3		Medio Ambiente, contaminación y cambio climático
4		Ciudadanía, arte, recreación y deporte
5		Desarrollo del proyecto de vida de los niños y jóvenes
6		Salud, nutrición y hábitos saludables
7		Inclusión: discapacidad
8		Inclusión: grupos étnicos
9		Preparación para el empleo
10		Objetivos de Desarrollo del Milenio
11		Primera Infancia
12		Comunicación responsable
13	Sector Educativo	Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico – IDEP
14		Directivos de la SED
15		Rectores Colegios del Sector Oficial
16		Rectores Colegios del Sector Oficial y Privados
17		Rectores del Sector Oficial y Privado
18		Coordinadores de colegios del Sector Oficial
19		Docentes de colegios
20		Estudiantes participantes en Bogotá Ciudad Universitaria
21		Padres y madres de familia
22		Estudiantes- IED Francisco José de Caldas
23		Egresados de colegios distritales
24		Orientadores de colegios distritales
25		Foro Internacional Currículo y Educación Para la Calidad (Docentes)
26		Estudiantes- IED Fernando Soto Aparicio
27		Estudiantes- IED Juan de la Cruz Varela
28		Estudiantes- IED Jaime Garzón
29		Estudiantes- Colegio Abraham Lincoln
30		Seminario Taller: Educación de calidad para construir Equidad en Colombia (Docentes)
31	Académicos y tomadores de decisión	Dirección de Desarrollo Social – Departamento Nacional de Planeación
32		Formadores de formadores
33		Arte y cultura
34		Desde la economía
35		Ciencia y tecnología
36		Desde los derechos
37		Gestión escolar
38		Medición
39		Políticas públicas
40		Primera infancia

Fuente: Misión Calidad

La selección de los participantes en cada consulta se hizo luego de la identificación de los grupos, mediante la recolección sistemática de bases de datos, depuración, verificación de datos de contacto y convocatoria a personas interesadas en construir la visión de calidad. El ejercicio participativo reflejó desde su diseño metodológico la posibilidad de incluir una gran variedad de opiniones desde los actores de la sociedad en los aspectos esenciales que les afectan. La metodología utilizada permitió identificar la diversidad de puntos de vista sobre política pública, ampliar y compartir diferentes perspectivas de calidad de la educación y profundizar el sentido de los resultados de los métodos de aproximación cuantitativa.

3.1.1. Los instrumentos: consultas, entrevistas y encuestas

Las consultas

Cada consulta fue un encuentro entre pares, con un ejercicio de contextualización relacionado con la descripción y los objetivos del proyecto, antecedentes y conceptos en calidad de la educación e inequidad, y la formulación de tres preguntas orientadoras, previamente preparadas por el equipo. Cada consulta se desarrolló con la asistencia de entre 25 y 40 personas quienes aportaron con sus argumentos en sesiones de medio día de trabajo y discusión.

Las grabaciones de audio, videos y relatorías recogidas por el equipo del proyecto fueron los medios para garantizar la fidelidad en la transcripción de las intervenciones de los participantes. Además, quedaron consignadas las posiciones, argumentos, ideas y opiniones en tarjetas fijadas en un panel a la vista del grupo, para alimentar y facilitar la discusión del conjunto de los asistentes y servir de insumo a la sistematización. La discusión se hacía en mesas de trabajo en las que participaban entre 5 y 10 personas, quienes elegían un moderador (escogido libremente entre los asistentes) para coordinar las intervenciones y realizar una síntesis final.

Las entrevistas

Se escogieron 40 personas reconocidas nacional o internacionalmente por su trayectoria en la investigación, la política pública, su relación con el sector educativo, el sector productivo o la responsabilidad social para realizar entrevistas estructuradas acerca de su conocimiento y posición sobre los principales desafíos y retos de la calidad de la educación en la ciudad, el país y el mundo. Las entrevistas se realizaron para dar un marco de referencia macro más amplio y contribuir a la contextualización de los resultados de las consultas. También se tuvieron en cuenta las conversaciones que se desarrollaron sobre el tema, con personajes reconocidos que aportaron sus ideas al proyecto.

Las encuestas

Se efectuaron encuestas a los actores del sector educativo en eventos masivos que permitieron tener en un mismo sitio personas de todas las localidades de Bogotá. Los encuentros distritales de los representantes al gobierno escolar fueron la oportunidad para la aplicación de 8.689 encuestas a estudiantes, docentes, administrativos de las instituciones educativas, orientadores y orientadoras, y padres y madres de familia.

Los resultados de los datos cuantitativos de las encuestas permitieron complementar la metodología cualitativa aplicada en las consultas. El resultado final une los obtenidos a través de herramientas cualitativas (grupos de discusión, opiniones y entrevistas estructuradas a expertos

nacionales e internacionales), con los logrados por medio de instrumentos de recolección de información cuantitativa (encuestas estructuradas masivas). Se obtuvo, en cada uno de los componentes de la calidad de la educación, una imagen construida por los actores y agentes presentes en el proceso educativo.

Tabla 3.2. Total personas consultadas en las diferentes actividades

Actividades realizadas para recoger información	Total personas
Consultas	850
Consejo consultivo	23
Encuestas	8.689
Opiniones de Foro Educativo Distrital 2014	638
Entrevistas	40
Seminario internacional	93
Opiniones página web	22
Total	10.355

Fuente: Misión Calidad

“Con el conocimiento que nos dan los maestros, podemos hacer realidad nuestros sueños y metas”.

Estudiante, Colegio Juan de la Cruz Varela - IED, localidad de Sumapaz.

3.1.2. Criterios de sistematización

La sistematización de los resultados de las consultas se inicia con una matriz que categoriza y grafica la información, establece relaciones y facilita la comparación entre variables o unidades de información. Los insumos de la matriz fueron las relatorías, grabaciones y videos con cada una de las intervenciones de los participantes manteniendo sus rasgos constitutivos (contenidos, conocimientos y objetivos) y condiciones (contexto, comportamiento y actores) para cada una de las preguntas y consultas (Diagrama 3.3).

Diagrama 3.3. Matriz para la organización de la información

Pregunta A	Problemas (¿Qué?) B	Contexto C	Conocimiento (¿Por qué y cómo?) D	Comportamientos E			Actores F	Objetivos (¿Para qué?) G	Criterios H
				Individual	Colectivo	Instituciones			
1									
2									
3									

Fuente: Misión Calidad

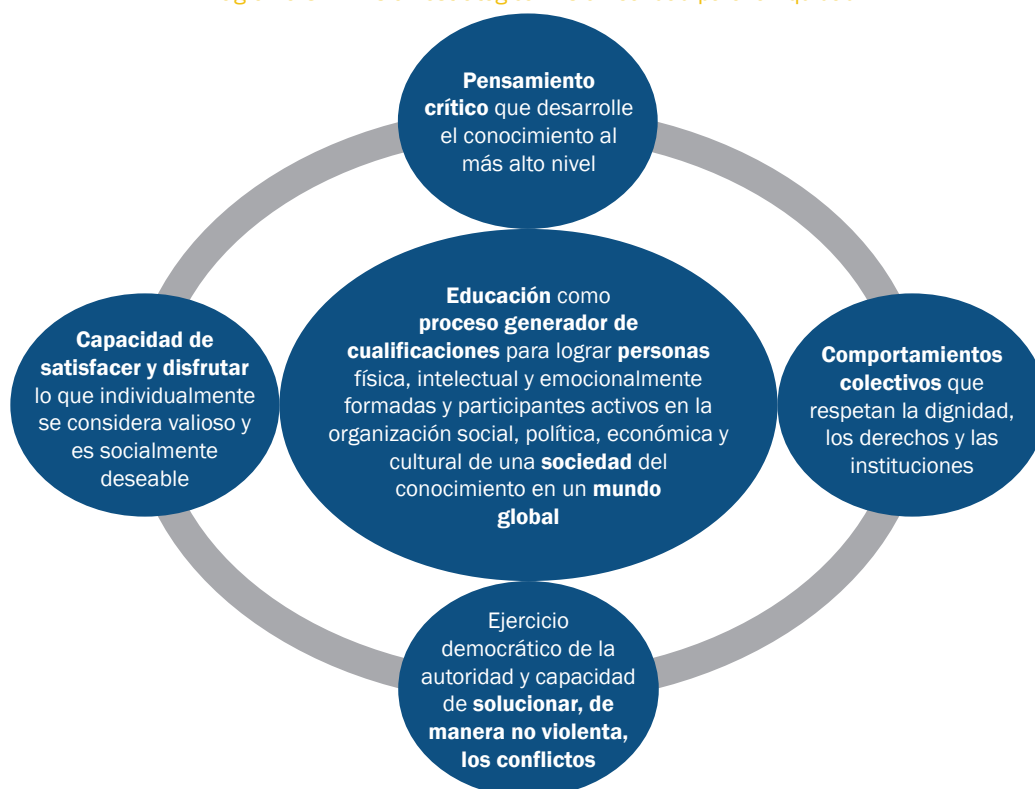
La matriz está compuesta por ocho columnas y tres filas. En las filas, se encuentra cada una de las preguntas orientadoras que se hicieron para la discusión en las mesas de trabajo. Las preguntas, de manera general, buscaron indagar: (1) acerca de las preocupaciones o dificultades principales percibidas por cada grupo de acuerdo con sus temas de interés, prácticas vivenciales o experticia académica; (2) cómo desde la educación pueden enfrentarse las preocupaciones o dificultades señaladas, y (3) las propuestas y aportes del grupo frente a la calidad de la educación.

Las columnas clasifican las respuestas de las preguntas. La columna B contiene temas y problemas prioritarios frente al área propia de la especialidad de los actores consultados. La columna C especifica el contexto familiar, escolar, comunitario o geográfico. La columna D describe el porqué y el cómo de los temas y problemas prioritarios señalados en la columna B. Las columnas E1, E2 y E3 presentan los comportamientos individuales, colectivos e institucionales recomendados para enfrentar, desde la educación, los problemas y objetivos prioritarios de su área de especialidad. La columna F identifica los actores cuyo concurso se requiere para que la educación atienda el tema o problema prioritario del área propia de la especialidad de los actores consultados. La columna G, evidencia el objetivo de las propuestas generadas en la discusión. La columna H presenta los criterios para valorar el resultado que aparece en la columna G.

3.1.3. Categorización, procesamiento y valoración

Una vez diligenciada la matriz para cada grupo de actores consultados, se codificaron las respuestas con la nomenclatura realizada para la clasificación de publicaciones relacionadas con Informes de Desarrollo Humano (Sarmiento, Sabogal, 2004) y la visión de Misión de Calidad para la Equidad (Diagrama 3.4). La nomenclatura de clasificación se sintetiza en el siguiente diagrama, con los cinco elementos que sirvieron de base para iniciar la discusión en el proceso participativo. Como elemento central, se encuentra la definición de educación como proceso de formación orientado al desarrollo humano de la sociedad. Los otros cuatro elementos recogen la visión pedagógica que espera que las personas se formen en pensamiento crítico, en comportamientos colectivos y en la concepción de educación como libertad de Amartya Sen (1998) que considera que la educación es desarrollo humano en sí mismo y además una libertad instrumental para alcanzar otras libertades. Un elemento adicional incluye el ejercicio de participación activa económica, política y social en armonía.

Diagrama 3.4. Misión estratégica Misión Calidad para la Equidad



Fuente: Misión Calidad

La base para la codificación de resultados dentro de la concepción de desarrollo humano considera, en primer lugar, dos formas de inversión en la sociedad, la que se hace en instrumentos y equipos, cuya función es multiplicar la posibilidad de crecimiento de un país, y la que se hace en las personas como finalidad del desarrollo que se hace para la gente y por la gente. Ambas formas de inversión pueden ser individuales, que en el caso de los instrumentos son mejores equipos y materiales, y en el caso de las personas mejor educación, salud y, en general, desarrollo de sus capacidades y competencias. Además pueden ser colectivas, que para los instrumentos se refiere a la infraestructura, y para la formación humana a organizaciones, instituciones y valores.

Recuadro 3.1. Formas de acumulación del marco conceptual del desarrollo humano

- a. Acumulación en las personas: Individual, constituida por la generación y aumento de conocimientos, habilidades, destrezas, formación del carácter, autoestima y demás activos para el logro de los objetivos personalmente considerados como valiosos y autónomamente elegidos y dirigidos. Colectiva, constituida por: i) las instituciones, entendidas como el conjunto de normas, comportamientos y valores, colectivamente generados y socialmente exigibles; y ii) el manejo colectivo de las organizaciones como marco de competencias y descentralización de la actuación colectiva legítima en una sociedad.
- b. Acumulación en los instrumentos: Individual, es la creación y desarrollo de maquinarias, equipos, nuevos materiales y herramientas al servicio de las personas y de las empresas. Colectiva, incluye la infraestructura como el transporte y las comunicaciones; y dentro de las organizaciones los arreglos que soportan la capacidad institucional en términos de sistemas de información, de tecnología y de normativa para saber qué hacer, cómo hacerlo, poder hacerlo, hacerlo en efecto y aprender de lo que se hace.
- c. Respeto y desarrollo de la naturaleza como condición y fortalecimiento de la sostenibilidad de mediano y largo plazo: Individual, es la conservación del medio ambiente recursos naturales y biodiversidad por y para la gente y las empresas. Colectiva, constituye la conservación del medio ambiente, recursos naturales y biodiversidad por y para el Estado y la sociedad civil.
- d. Acumulación en ideas e innovación: Entendida como conocimientos concretados en desarrollos que multiplican el resultado del esfuerzo humano y cuya utilización es replicable masivamente sin perder su efectividad. Ejemplo: una aplicación de software.
- e. Los actores del proceso educativo: Tomados de manera individual y en su conjunto, forman, desarrollan y mantienen capacidades, comportamientos, habilidades y competencias. Son los propios individuos, las familias, la comunidad inmediata como el barrio en la ciudad y la vereda en el campo, las organizaciones sociales, las empresas y el Estado como instituciones formalizadas.
- f. La población objetivo: A la cual está dirigido el proceso educativo, se tipifica sobre todo por el ciclo vital desde la primera infancia hasta la vejez, puesto que los procesos de adquisición, utilización y desarrollo de las competencias educativas, cognoscitivas, emocionales, físicas, artísticas y culturales tienen especificidades en cada una de las etapas del ciclo vital.
- g. Criterios de valoración: Un punto básico de la construcción de una imagen de calidad, es la calificación de los resultados obtenidos, pero dado que se trata de un desarrollo multidimensional deben contemplarse un conjunto de criterios provenientes de una mirada interdisciplinar. La exigibilidad es un criterio que califica la posibilidad de que la institucionalidad jurídica garantice la posibilidad de apoyar a personas que se sientan excluidas del acceso o disfrute efectivo de un derecho; la eficacia y la eficiencia se refieren a la administración que logra resultados en los servicios y acciones públicas y privadas, y al aspecto económico de la acción colectiva; la universalidad e integralidad son fundamentales en la concepción de derechos y son la mirada filosófica sobre la igualdad acordada por los pactos universales de los derechos y nacionales de la Constitución política. La sostenibilidad entendida como la posibilidad de satisfacción de necesidades sin afectar a las generaciones futuras y como aquello que se mantiene por sí mismo. Por último se encuentra la satisfacción de expectativas como el conjunto de propiedades de un bien o servicio que le confieren capacidad para satisfacer expectativas implícitas o explícitas que varían según los actores y el contexto.

Fuente: Sarmiento, A. & Sabogal, A. (2006)

La información de las consultas codificada bajo el marco teórico y conceptual del desarrollo humano se manejó por medio del software Atlas.ti. Con la ayuda de este programa, se cuantificaron y analizaron las relaciones entre las formas de acumulación para sintetizar los principales resultados.

Como un resumen de los ejercicios, se presentan en forma gráfica donde la frecuencia de la utilización del concepto se refleja en el tamaño de la palabra. En la Ilustración 4 se aprecian las nubes que corresponden, de izquierda a derecha, a: docentes, medios de comunicación a empresarios (Diagrama 3.5).

Diagrama 3.5. Nubes de palabras de las consultas



Fuente: Misión Calidad

3.2. La imagen deseable de calidad construida colectivamente

A continuación se presentan los resultados de las encuestas del sector educativo. Estas resumen las opiniones sobre calidad de los objetivos y el proceso de la educación de quienes en la cotidianidad viven, experimentan y hacen posible el proceso en las instituciones escolares.

3.2.1. Encuestas a estudiantes, docentes, directivos docentes, padres y madres de familia

Las encuestas se aplicaron a actores del sistema educativo distrital de Bogotá, con el fin de conocer su opinión sobre las características deseables de una educación de calidad y sobre las fortalezas y debilidades de este sistema en la actualidad.

Se encuestaron 7.724 docentes, 642 estudiantes, 206 orientadores y 117 padres y madres. Para el caso de los docentes, la encuesta se realizó durante una de las semanas de desarrollo institucional del 2013. En el caso de los orientadores esta fue enviada, a través de gestores de ciudadanía y convivencia de la SED, a las diferentes localidades y se recibió respuesta de 9 de ellas. La encuesta de estudiantes se aplicó en el marco de la Plenaria Distrital de Consejos Estudiantiles en el 2014, por lo que se recogieron las opiniones de niños, niñas y jóvenes de las 20 localidades de Bogotá. El 87,6% de los estudiantes encuestados al momento de la indagación cursaban media (74,6% once grado y 13% décimo grado) y el 12,4% restante cursaba básica secundaria, es decir, que la mayoría son estudiantes que están finalizando bachillerato y han estado en el sistema educativo por varios años.

A continuación se presentan los principales resultados de las encuestas. A todos los grupos se les preguntó por las áreas de aprendizaje que consideraban debían ser intensificadas. Estudiantes, orientadores y docentes reforzarían, en mayor medida, las áreas no tradicionales del aprendizaje que incluyen cultura y artes, bienestar físico, social y emocional. Por su parte, los padres y las madres les dan un

peso similar, tanto a las áreas de aprendizaje no tradicionales como a las tradicionales que incluyen lectoescritura y comunicación, pensamiento matemático, ciencia y tecnología (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Áreas del aprendizaje que deberían intensificarse

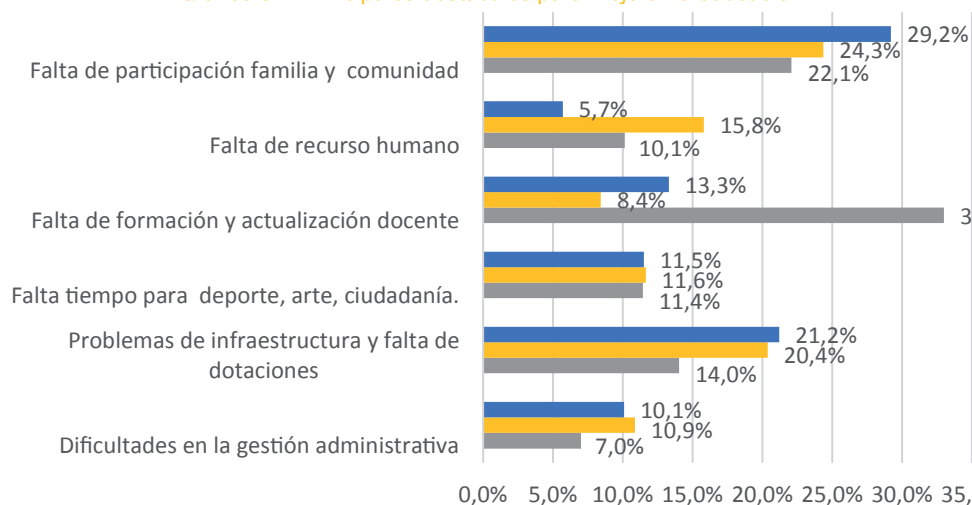
Según	Tradicional	No tradicional	Otros
Estudiantes	29,5%	62,3%	8,2%
Padres y madres	48,8%	51,2%*	0,0%
Orientadores	14,6%	86,1%	0,0%
Docentes	30,9%	67,9%	1,2%

Nota: * Incluye ética y comportamiento cívico
Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad.

Los tres grupos convergen en que el problema más importante es la falta de participación de la familia y la comunidad. Para docentes y orientadores, el segundo problema tiene que ver con la falta de infraestructura y dotaciones. De los problemas mencionados en la encuesta, el menos importante fue la dificultad en la gestión administrativa, con excepción del grupo de orientadores que lo considera similar a la falta de formación de docentes y que resalta la falta de recurso humano que en su caso se explica porque el énfasis en tener orientadores es relativamente reciente en los colegios oficiales.

En los tres grupos alrededor del 12% coinciden en que uno de los obstáculos es la falta de dedicación de tiempo para el deporte, el arte y la ciudadanía (Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1. Principales obstáculos para mejorar la educación



Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

A los orientadores, padres y madres se les pregunta también cómo pueden ellos contribuir a una educación de calidad. El 31% de los orientadores respondió que se necesita mayor formación académica y el 25% mayor tiempo de trabajo con cada niño (Gráfico 3.2). Por su parte los padres y madres tienen opiniones más divididas, creen que ellos mismos necesitan una mayor formación académica, pero un porcentaje similar contestó que pueden contribuir participando en las reuniones de padres y madres, apoyando a los niños con las tareas o teniendo un mayor contacto con los profesores.

“La educación debe formar integralmente, incluyendo además del conocimiento, la formación ciudadana, la participación política, lo estético, lo comunicativo y la convivencia”.

Docente del Distrito,
Seminario Taller: Educación
de calidad para construir
equidad en Colombia.

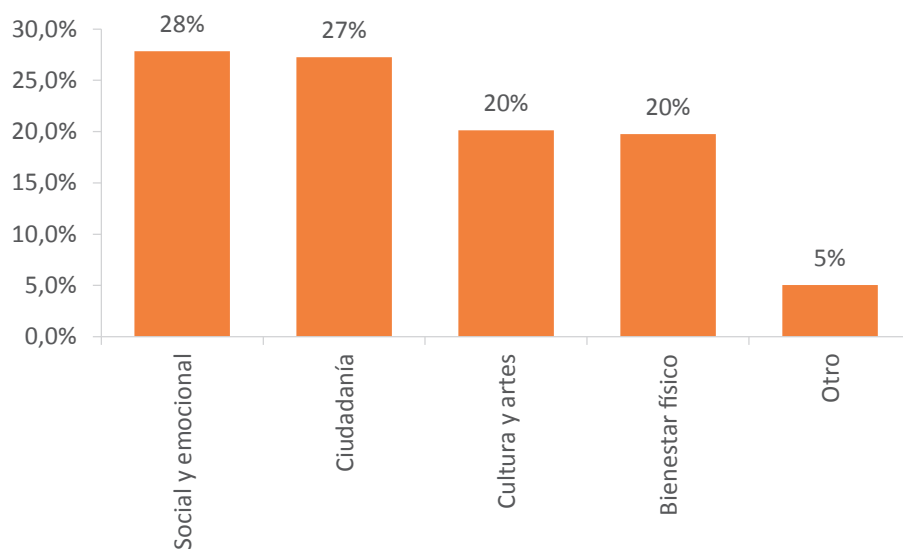
Gráfico 3.2. ¿Cómo contribuir a una educación de calidad?



Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

Sobre la relevancia de evaluar otras áreas más allá del conocimiento, la gran mayoría de los docentes encuestados considera importante evaluar los aprendizajes en las áreas de artes, educación física, deportes y ciudadanía, y tal evaluación debería contemplar dominios que en orden de importancia son lo social y emocional, la ciudadanía, la cultura y las artes, y el bienestar físico.

Gráfico 3.3. Dominios en los que se deben construir nuevas propuestas de evaluación



Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

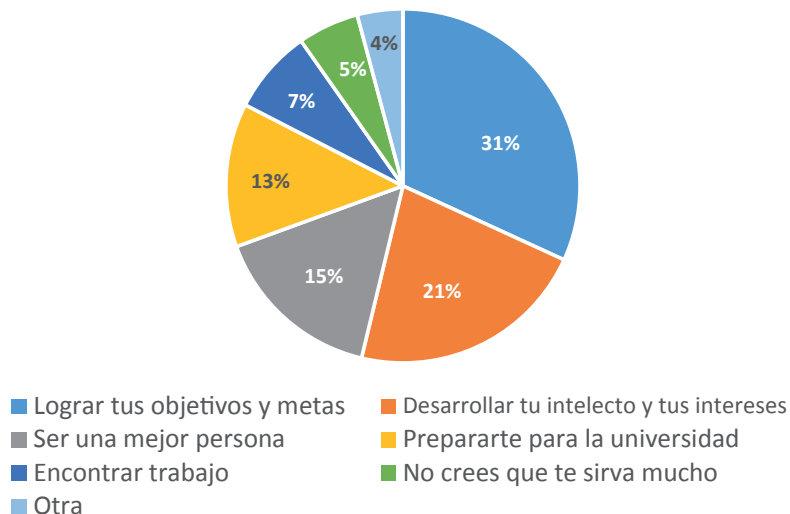
“Es necesario avanzar hacia nuevas dimensiones en la formación docente.”

Docente del Distrito, Seminario Taller: Educación de calidad para construir equidad en Colombia.

En la encuesta a los estudiantes, se encuentra que la educación, para la mayoría, es importante para sus logros personales. A la pregunta ¿Crees que la educación que recibes te sirve para...? Cerca del 70% contestó que le sirve para lograr sus objetivos y metas, desarrollar su intelecto y sus intereses y ser una mejor persona. Solo el 6% cree que no le sirve mucho (Gráfico 3.4). Los resultados anteriores van en la misma línea con lo hallado en la Encuesta de Clima Escolar (SED & SDCRD, 2013) que, además de haber sido aplicada a colegios oficiales, se realizó también en los no oficiales. Cuando se les preguntó si están de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente afirmación: “El colegio en el que estudias te ayuda a ser mejor persona”, se encuentra que el 81,4% de los estudiantes encuestados de colegios oficiales y el 85,1% de los estudiantes de colegios no oficiales están totalmente de acuerdo o de acuerdo.

Cuando se les preguntó “¿Qué preferirías ser en el futuro?” el orden de prioridad es: una persona feliz, una persona sabia y una persona justa (Tabla 3.4).

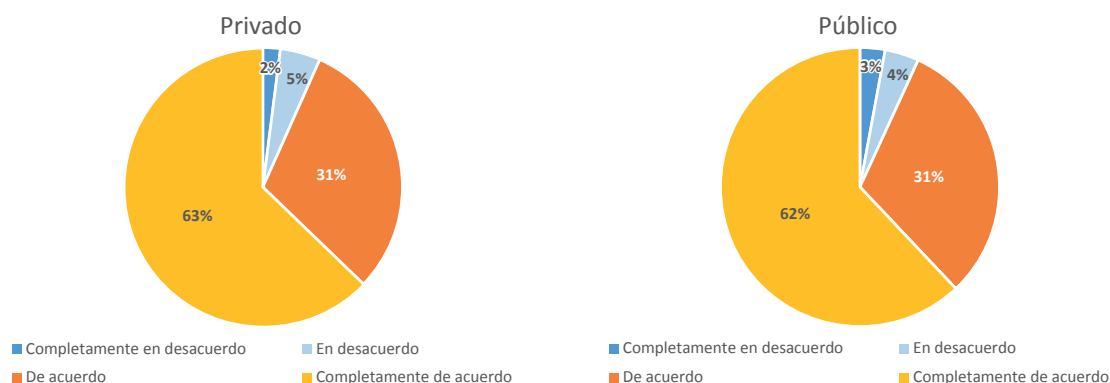
Gráfico 3.4. Respuestas a la pregunta ¿Crees que la educación que recibes te sirve para...?



Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

En la *Encuesta de Clima Escolar* se les pregunta si están de acuerdo o en desacuerdo con la frase “Si te esfuerzas aprendiendo en el colegio, tendrás mejores oportunidades en la vida” afirmación con la cual más del 90% de los estudiantes de los colegios, tanto públicos como privados, está de acuerdo o completamente de acuerdo.

Gráfico 3.5. Respuesta a la afirmación “Si te esfuerzas aprendiendo en el colegio, tendrás mejores oportunidades en la vida...”



Fuente: Encuesta de Clima Escolar

Tabla 3.4. Resultados de la pregunta ¿Qué preferirías ser en el futuro?

¿Qué preferirías ser en el futuro?	Total
Una persona feliz	37%
Una persona sabia	32%
Una persona justa	23%
Una persona famosa	3%
Una persona querida	3%

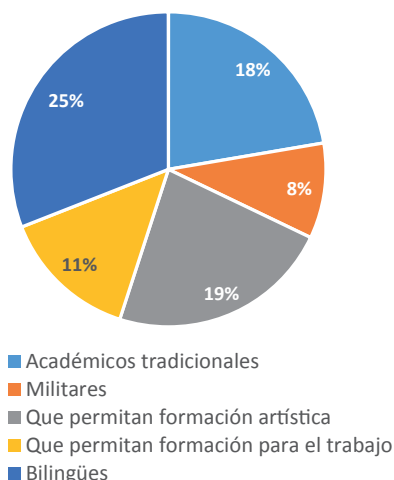
Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

“La educación es importante para la vida, nos ayuda a tener un mejor camino hacia el futuro”

Estudiante, Colegio Francisco José de Caldas - IED.

El colegio y la familia son los factores que más influyen en su educación, y cuando se les pregunta sobre el tipo de colegios que ofrecen mayor calidad, la respuesta es que son los colegios bilingües, los que permiten formación artística y los colegios académicos tradicionales (Gráfico 3.6).

Gráfico 3.6. Respuestas a la afirmación: Crees que los colegios con mejor calidad de educación son...



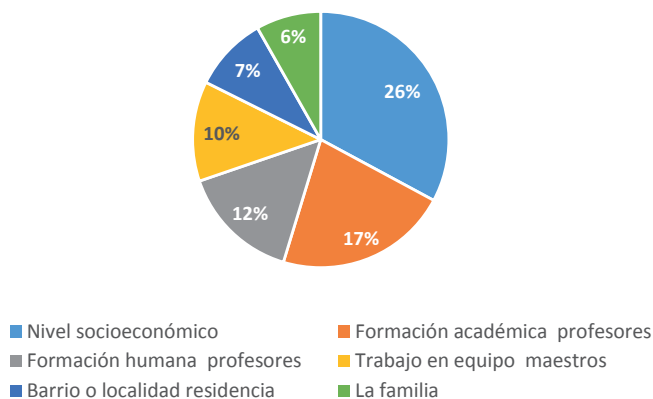
“Se debe involucrar a los padres en las cosas que hace el colegio. Ellos deberían participar y unir esfuerzos”.

Estudiante, Colegio Abraham Lincoln.

Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

Un poco más de la mitad de los estudiantes encuestados afirma que la calidad de la educación que recibe es muy buena o buena, dos quintas partes que es regular y solo el 6% que es mala o muy mala. Para ellos la calidad de la educación se asocia con factores como el nivel socioeconómico, y la formación académica y humana de los profesores (Gráfico 3.7). Factor que coincide con la opinión de padres y maestros.

Gráfico 3.7. Respuestas a la afirmación: Crees que la calidad de la educación está relacionada principalmente con...



Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

Hay un reconocimiento de la autorresponsabilidad de los estudiantes en su desempeño cuando se relaciona con el fracaso escolar que se debe a la falta de interés de ellos mismos; aunque también encuentran relación con los problemas familiares y las desigualdades sociales (Tabla 3.5).

Tabla 3.5. Resultados a la afirmación: El fracaso escolar se debe a...

El fracaso escolar se debe a	Acuerdo	Desacuerdo	No opina	No marca
Problemas sociales y familiares de los estudiantes	53,9%	24,5%	19,6%	2,0%
Falta de interés de los alumnos	79,0%	12,6%	5,9%	2,5%
Descuido por parte de los profesores	27,1%	52,6%	16,8%	3,4%
A las desigualdades sociales de país o del sistema	54,4%	24,6%	18,5%	2,5%

Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

En relación con la labor docente, los estudiantes reconocen que su trabajo es difícil y no les gustaría en un futuro ser profesores de colegio (Tabla 3.6).

Tabla 3.6. Opiniones de los estudiantes frente a los docentes

Según los estudiantes	Acuerdo	Desacuerdo	No opina
El trabajo del profesor es difícil	59,5%	20,2%	17,9%
Me gustaría ser profesor de colegio	23,7%	55,9%	18,8%
Los profesores le tienen miedo a los alumnos	7,0%	70,6%	20,2%

Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

Recuadro 3.2. Pruebas PISA 2012

La Prueba PISA incluye preguntas sobre la predisposición para aprender, por el compromiso de los alumnos, su motivación y la confianza en sí mismos. Según la OCDE (2012) si los estudiantes creen que su éxito se debe a trabajar duro más que a una inteligencia heredada, muestra la convicción de que la educación y su contexto social pueden marcar una diferencia cuando se inculcan valores que fomentan los buenos resultados en la educación.

El 97% de los estudiantes bogotanos está de acuerdo o muy de acuerdo con que es importante esforzarse en los estudios, porcentaje muy cercano al de países como Croacia, Albania y Portugal, en los que un mayor porcentaje de estudiantes está de acuerdo con dicha afirmación en PISA 2012. Igualmente el 98% de los estudiantes bogotanos considera que pueden ser exitosos si ponen suficiente esfuerzo.

También se pregunta a los estudiantes si el colegio les es útil tanto en el corto como en el largo plazo. La mayoría de los estudiantes que contestaron consideran que el colegio es útil. En Bogotá 9 de cada 10 estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo en que les da confianza para tomar decisiones. El 86% de los estudiantes bogotanos está de acuerdo con que esforzarse en el colegio les ayuda a obtener un buen trabajo y el 97% que esforzarse ayuda para entrar a una buena universidad.

Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones
(Se muestran los primeros y últimos tres países para cada afirmación).

Actitudes frente a la escuela:

Esforzarme en los estudios me ayudará a entrar a una buena universidad	Tres primeros		Es importante esforzarme en el colegio	Tres primeros	
	Estados Unidos	98%		Costa Rica	98%
	Costa Rica	98%		Albania	98%
	Irlanda	98%		Portugal	98%
	Bogotá D.C.	97%		Bogotá D.C.	97%
	Tres últimos			Tres últimos	
	Grecia	87%		Vietnam	86%
	Alemania	86%		Noruega	83%
Liechtenstein	84%	Polonia	82%		

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones
(Se muestran los primeros y últimos tres países para cada afirmación).

Actitudes frente a la escuela:

Esforzarme en los estudios me ayudará a conseguir un buen trabajo	Tres primeros			Tres primeros	
	Uruguay	98%		Croacia	98%
	Albania	98%		Letonia	98%
	Costa Rica	98%		Nueva Zelanda	98%
	Bogotá D.C.	86%	Me gusta sacar buenas notas	Bogotá D.C.	98%
	Tres últimos			Tres últimos	
	Macao-China	81%		Vietnam	84%
	Grecia	81%		Corea	79%
	Polonia	81%		Japón	58%
El colegio me ayuda a ganar confianza para tomar decisiones	Tres primeros			Tres primeros	
	Kazajistán	95%		Tailandia	97%
	Albania	94%		Kazajistán	96%
	Tailandia	94%		México	96%
	Bogotá D.C.	90%	El colegio me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	Bogotá D.C.	93%
	Tres últimos			Tres últimos	
	Noruega	67%		Shangái-China	75%
	Luxemburgo	66%		Corea	72%
	Japón	65%		Polonia	71%

Fuente: OCDE, 2013. Tabla III.2.5a.

En cuanto a la evaluación, más de la mitad no cree que lo más importante sea obtener un buen examen ICFES. La mayoría está de acuerdo con que es necesario cambiar la forma de enseñar y de evaluar en línea con lo contestado por los docentes (Tabla 3.7). Cerca de la mitad de los estudiantes creen que la educación que reciben en la actualidad no es la que necesitan para el futuro.

Tabla 3.7. Opiniones sobre la educación recibida de los estudiantes

Sobre la educación recibida	Acuerdo	Desacuerdo	No opina
Lo más importante es tener un buen ICFES	33,8%	48,9%	15,3%
Es necesario cambiar la forma de enseñar y de evaluar	67,9%	15,3%	14,2%
La educación que recibo es lo que necesito para el futuro	46,4%	35,4%	16,0%

Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

“Hay saberes propios que deben respetarse, valores fundamentales como el respeto hacia la sociedad, los ancestros, la comunidad”.

Miembro de la población indígena de Bogotá, consulta ciudadana inclusión: grupos étnicos.

Los estudiantes aceptan la heterogeneidad de clase social, discapacidad y etnia (Tabla 3.8).

Tabla 3.8. Opiniones relacionadas con inclusión de acuerdo con los estudiantes

Relacionado con inclusión	Acuerdo	Desacuerdo	No opina
Es justo que quienes quieran mejor educación paguen por ello	5,9%	88,2%	4,5%
Sería mejor que pobres y ricos asistieran a los mismos colegios	72,0%	9,5%	17,1%
Me parece bien que haya compañeros con discapacidad en mi clase	72,4%	10,0%	15,0%
Me parece bien que haya compañeros afro, indígenas o de otras regiones en mi clase	91,4%	1,4%	5,1%

Fuente: Encuestas Misión Calidad para la Equidad

3.2.2. Resultados de las consultas: componentes de la calidad de la educación

Los resultados de la sistematización de las consultas se categorizaron en 8 componentes de calidad de la educación para la equidad y el desarrollo humano²⁹. Los componentes forman un mosaico que expresa la imagen de calidad de la educación. A continuación se presentan con mayor detalle cada uno de los componentes y subcomponentes, su peso en el total de las opiniones, y la importancia que le dan las personas consultadas a los criterios de valoración según el marco de desarrollo humano. Además de ser un mecanismo de priorización de las opiniones, busca identificar la diversidad conceptual de la imagen de calidad de la educación.

Los componentes se presentan ordenados según la frecuencia de opiniones de los grupos de consulta en la proporción en que aparecen en los diagramas. Cada componente está formado por subcomponentes que se observan en la tabla contigua al diagrama. Cada uno de esos subcomponentes es la agregación de las opiniones expresadas, que se incluyen en la tabla que sigue después de cada uno de los diagramas.

Sobre la ficha se encuentran las frecuencias con que las opiniones se refieren a cada uno de los criterios de valoración del logro. Estos son la universalidad y la equidad, en cuanto se considera que el alcance del componente debe ser una oportunidad abierta para todos. La exigibilidad considerada como la necesidad de instituciones que hagan realidad los propósitos expresados por el componente. La satisfacción de expectativas como el seguimiento al avance del logro del componente frente a la imagen deseable. Y, finalmente, los tres criterios que califican el proceso de gestión de los recursos sociales para lograr el componente que son eficacia, eficiencia y sostenibilidad económica, social y ambiental.

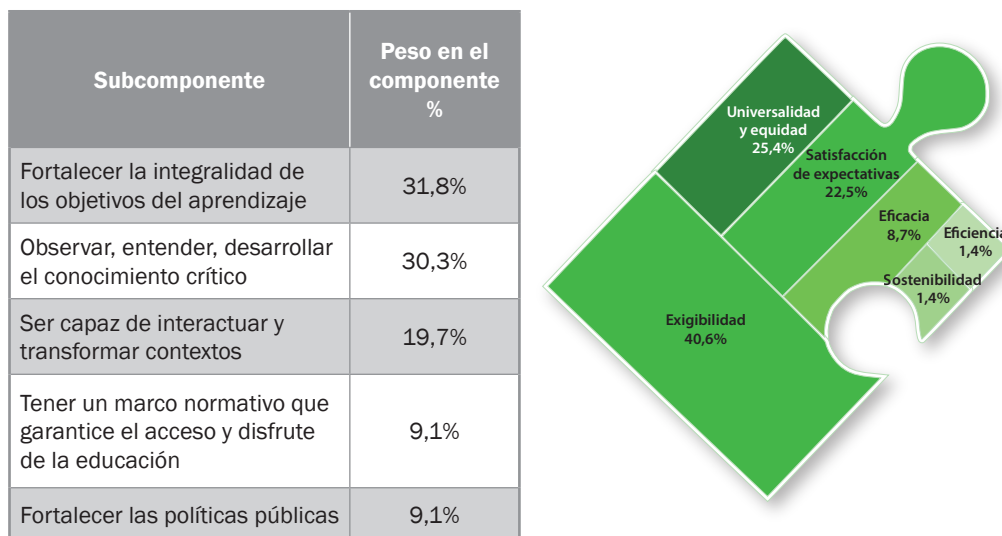
Primer componente: Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos

El 21,5% de las opiniones expresadas afirman que un componente importante de la calidad de la educación es el conocimiento crítico, el reconocimiento del otro y la interacción con los contextos. En ese componente, se conjugan opiniones que tienen que ver principalmente con la integralidad del aprendizaje, entendida como equilibrio entre el saber, el ser y el hacer tal como se observa en la tabla siguiente. Y, con énfasis similar, resalta la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico como base de producción de nuevo conocimiento, capacidad de innovación y opinión sustentada en argumentos.

²⁹ Ver Anexo: Metodología para el análisis de la información para la construcción de la imagen de la calidad de la educación para el desarrollo humano.

Las opiniones en relación con este componente, consideran básicos los comportamientos de las personas en su propia autoestima, en la familia, en la academia y en la sociedad. Para lograrlo, también se requiere un marco de política pública que universalice las oportunidades de acceso y disfrute del conocimiento crítico a las personas y a las regiones a lo largo de la vida.

Diagrama 3.6. Primer Componente: Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos. Subcomponentes y valoración



Para que este componente esté al alcance de todos de manera eficaz y satisfaga las expectativas, los participantes consideraron que el criterio de valoración más importante es que la oportunidad de acceso sea exigible. Para mayor detalle, a continuación se desagregan cada uno de los subcomponentes con sus respectivas opiniones, recogidas durante las consultas.

Fortalecer la integralidad de los objetivos del aprendizaje
Aumentar el reconocimiento del potencial formativo de las artes
Centrar la educación en la persona para que sea integral
Conseguir un aprendizaje integral que tome aspectos como la formación en salud y nutrición
Considerar la formación más allá de las instituciones educativas, como un paradigma distinto
Dirigir la formación actual a lograr plenamente el desarrollo humano
Enfocar la educación escolar en aspectos más allá del conocimiento
Enfocar la educación hacia el logro de la felicidad y del buen vivir
Formar en competencias para el trabajo y para la vida en sociedad
Formar en estética, corporal y emocional, en principios y deberes ciudadanos
Formar en valores, principios, habilidades y competencias socioemocionales
Hacer énfasis en el autocuidado como parte de los contenidos educativos y en el desarrollo de competencias sociales, hábitos saludables, cuidado del cuerpo, actividad física y lúdica
Hacer énfasis en la formación emocional
Hacer énfasis en que las familias formen a sus hijos con una amplia visión del mundo
Integrar desde la primera infancia la educación artística y cultural
Lograr el equilibrio entre el saber, el ser y el hacer

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Fortalecer la integralidad de los objetivos del aprendizaje
Mejorar el conocimiento y reflexión crítica sobre las relaciones del proceso cognitivo con el contexto familiar y el entorno sociocultural
Mejorar el énfasis en la formación en aspectos que complementen lo cognitivo
Mejorar el énfasis en la formación en habilidades para el dominio de los impulsos y sentimientos negativos
Reconocer la importancia de la educación sexual y la formación en nutrición y buenos hábitos alimenticios
Reconocer la importancia que tienen todas las disciplinas de las artes y de la necesidad de un enfoque sistémico de lo artístico
Socializar la importancia de lo artístico para el desarrollo de la conciencia, la sensibilidad y la adquisición de habilidades

Observar, entender y desarrollar el conocimiento crítico
Aprender a aprender. Aprender a resolver problemas
Conseguir que la educación contribuya a la formación de un pensamiento crítico y propositivo sobre la realidad
Conseguir que la población se apropie de la ciencia y la tecnología
Desarrollar las potencialidades del ser humano para el desarrollo tecnológico y científico
Enfocar la formación hacia la generación de habilidades, destrezas y conocimiento crítico
Enseñar a partir de los desafíos y problemas de ciencia y tecnología para ser competitivos y sostenibles
Estar preparado para leer, escribir, contar y pensar de manera crítica
Fomentar la autonomía para el discernimiento sobre hábitos saludables de consumo
Fomentar y apoyar las instituciones educativas y empresas para el desarrollo científico y tecnológico
Formar para innovar
Formar un sujeto crítico con habilidades investigativas y contextualizado
Fortalecer el dominio y la profundidad del conocimiento y la formación para la innovación
Fortalecer la formación para la ciencia y la tecnología
Generar conocimiento y desarrollar el interés por la investigación
Lograr que la educación incentive la cultura científica y promueva la apropiación social de la ciencia
Lograr una formación crítica de los maestros que reconozca, valore e impulse la educación inicial
Formar personas con capacidad de innovación y producción de nuevo conocimiento
Ser capaz de analizar la información y formarse su propia opinión
Tener un carácter multidisciplinar y multidimensional

Ser capaz de interactuar y transformar contextos
Generar aprendizajes para la formación de mejores familias en el futuro
Desarrollar cambios culturales en el largo plazo como la revaloración y re significación de la educación técnica y tecnológica
Formar integralmente incluyendo, además del conocimiento, la formación ciudadana, la participación política, lo estético, lo comunicativo y la convivencia
Formar seres humanos con una visión crítica y capacidad de decisión, y desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía y la resolución de conflictos
Generar estrategias de socialización de logros y compartir conocimientos en la comunidad científica
Formar la autoestima, reconocer y valorar el contexto y enfrentar positivamente sus dificultades (desarrollar resiliencia)
Impulsar la participación, la autonomía y la autoestima a través del arte, la recreación y el deporte

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Ser capaz de interactuar y transformar contextos
Lograr la interacción entre la academia y la política, para que la política tenga en cuenta el conocimiento y los intelectuales sean conscientes de los efectos políticos del saber
Promover el papel educador de los medios de comunicación en aspectos como hábitos saludables
Conseguir que el saber que se genera sea creativo y dialogante
Formar en términos de ética, disciplina y respeto por el otro
Potenciar la creatividad, la innovación y el liderazgo
Formar en habilidades ejecutivas para trabajar en grupo y lograr buenos resultados en equipos de trabajo

Tener un marco normativo que garantice el acceso y disfrute de la educación
Generar política pública no solo para los colegios sino para el entorno familiar
Lograr acceso universal al servicio
Ofrecer educación durante todo el ciclo vital
Orientar toda la educación para que sea incluyente, contextualizada, por competencias, para toda la vida y apoyada por las artes y el deporte
Responsabilizar al Estado y a la sociedad

Fortalecer las políticas públicas
Adecuar las políticas nacionales a la región para hacerlas pertinentes a sus realidades diversas
Diseñar políticas sociales integrales a largo plazo
Implementar una política de largo plazo, monitoreada y evaluada continuamente
Mejorar la inclusión, el acceso y la permanencia al proceso educativo
Mejorar el acceso y disfrute del derecho a la educación
Promover la equidad y garantizar el derecho a la educación de calidad a través de las políticas macroeconómicas

Sintetizando este componente una educación es de calidad...

Cuando forma personas con pensamiento crítico y habilidades de investigación que reconocen la riqueza de nuestras diferencias, la aprovechan y generan colectivamente impactos que contribuyen a la transformación de sus entornos.

Segundo componente: Desarrollo potenciado y autónomo de las personas

El segundo componente, que tiene un peso similar al anterior, 20,5%, agrega características a la imagen de la calidad de la educación para tener en cuenta la necesidad de formar el estudiante en las libertades que le hacen capaz de elegir y dirigir su proyecto de vida y le permiten actuar en consecuencia, superando sus restricciones. Como lo expresan los subcomponentes, expresan la necesidad que la educación exige la participación decidida de la familia y los demás estamentos de la sociedad para que en efecto

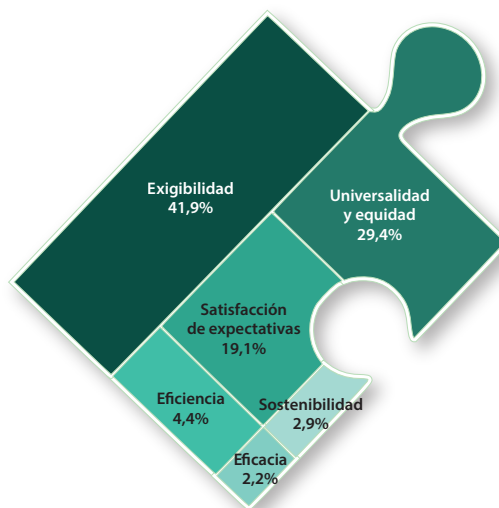
se conviertan en un vehículo de movilidad social que compense las desventajas del nacimiento. En todas las acciones de educación, tanto en la entidad escolar como en los diferentes ámbitos sociales, es importante que la persona formada sea el sujeto de aprendizaje y, por lo tanto, que su libertad y su iniciativa sean respetadas.

“El desarrollo humano debe estar por encima del desarrollo profesional”.

Empresario, consulta ciudadana preparación para el empleo

Diagrama 3.7. Segundo componente: Desarrollo potenciado y autónomo de las personas. Subcomponentes y valoración

Subcomponente	Peso en el componente %
Fomentar habilidades y destrezas individuales y colectivas para la realización del ser humano	34,9%
La educación es un medio para compensar las desventajas socioeconómicas	25,4%
Lograr actitudes y comportamientos colectivos que fortalezcan el desarrollo humano	15,9%
Desarrollar plenamente el papel de la familia	12,7%
Considerar a las niñas y niños como sujetos de derecho	4,8%
Formar para el desarrollo sostenible y sustentable	3,2%
Fomentar habilidades para su ubicación futura en la sociedad	3,2%



Como en el primer componente, el criterio primordial para medir y valorar el avance hacia el logro de este, es la exigibilidad, que debe acompañar el esfuerzo porque la educación sea una palanca fundamental para construir una sociedad equitativa. Por esto, la valoración que se muestra en la imagen, en el 90,4% de los casos expresa la necesidad de universalidad, equidad exigible para que las expectativas sociales sean exigibles. A partir del recuadro anterior, en el cual se encuentran los subcomponentes, se presentan de manera detallada cada una de las opiniones recogidas en las consultas.

Fomentar habilidades y destrezas individuales y colectivas para la realización del ser humano
Estar formado para ser feliz y disfrutar la vida
Buscar la felicidad y el crecimiento personal como fines esenciales del ser humano
Buscar la felicidad como finalidad principal de la sociedad
Construir una vida feliz y valiosa
Desarrollar habilidades y destrezas para las competencias ciudadanas
Estar formado para identificar y superar obstáculos
Estimular en los jóvenes seguridad en sí mismos para lograr sus aspiraciones
Formar profesionales críticos y autónomos con sensibilidad sobre el desarrollo sostenible para las generaciones futuras
Garantizar la formación para lograr la felicidad y el bienestar
Niños y niñas formados para el acceso y disfrute de los derechos y el cumplimiento de los deberes
Permitir a cada cual cumplir con los deseos y metas que se proponga
Permitir a las personas el tener una vida plena de acuerdo con la realidad y la sociedad en la que vive
Personas formadas para formular y lograr su proyecto de vida
Potenciar las capacidades de los estudiantes, teniendo en cuenta las oportunidades de su territorio

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Fomentar habilidades y destrezas individuales y colectivas para la realización del ser humano
Promover la complementariedad entre los intereses individuales y colectivos
Promover la educación como medio para alcanzar el desarrollo pleno de la vida productiva
Promover la realización personal en el marco de la realización personal de los demás
Tener la capacidad de transformar las condiciones socio-culturales
Tener capacidades para cambiar la manera de pensar y actuar
Tener la oportunidad de lograr el más alto nivel educativo posible, la realización de las metas personales y una mejor situación económica futura

La educación es un medio para compensar las desventajas socioeconómicas
Acabar con la exclusión poblacional y territorial
Aprovechar el potencial de la educación para lograr que las personas puedan ocupar el lugar en la vida social de acuerdo con sus competencias y capacidades
Brindar oportunidades de acceso universales
Compensar desventajas de la población vulnerable invirtiendo en la primera infancia, en la creación de empleo y en la oportunidad de formación para jóvenes
Dar y reconocer el papel central y potencial de la educación para corregir la inequidad
Equiparar el acceso a la educación de calidad entre la zona rural y la urbana
Evaluar la educación desde su impacto en la calidad de vida y en la reducción de la desigualdad
Garantizar la igualdad de oportunidades y las posibilidades de aprendizaje
La equidad como finalidad que se logra a través de una educación que iguale las capacidades y oportunidades
Lograr políticas educativas con metas de largo plazo para superar las desigualdades socioeconómicas
Medir el impacto de la educación en el acceso a oportunidades
Mejorar el nivel académico en los hogares para reducir la deserción
Mejorar la poca atención prestada para alcanzar la equidad a través de la educación, que se vea retribuida en el aumento de la inversión estatal
Mejorar las condiciones socioeconómicas de la familia, como la carencia de recursos económicos para disminuir la deserción
Ofrecer educación de similares características para toda la población
Reconocer el impacto que sobre el desarrollo y la equidad tienen el arte y la cultura

Lograr actitudes y comportamientos colectivos que fortalezcan el desarrollo humano
Estar formado en una cultura de aprecio por la honestidad como valor social
Desarrollar la autoestima y las capacidades de interacción a través del arte como medio de generar cambios en los comportamientos
Lograr que las empresas contribuyan a mejorar los contextos comunitarios para generar mejores condiciones de vida
Lograr que las empresas impulsen el desarrollo profesional de sus trabajadores
Lograr que los medios de comunicación eduquen en comportamientos ciudadanos y el valor de las personas como objetivo principal del desarrollo
Lograr una cultura de solidaridad y respeto por las normas y valores éticos
Promover una conciencia crítica sobre la autoridad y el manejo del poder, en términos de igualdad
Propiciar que no solo la institución escolar sino la familia y el contexto inmediato desempeñen su papel de educadores
Recuperar la cultura de respeto, restauración y desarrollo del medio ambiente
Superar el paradigma de que el ámbito de la familia se ocupa solo del cuidado y reivindicar lo afectivo como base del cuidado y de la educación

Desarrollar plenamente el papel de la familia
Aumentar la confianza entre maestros, alumnos, padres e hijos para reducir la violencia escolar
Diseñar e implementar políticas de formación de las familias, que son las primeras responsables de la formación en valores
Fortalecer el rol de familia en la formación del estudiante en aspectos de comunicación, hábitos de estudio y creación de lazos afectivos
Garantizar que la familia no vea limitado su papel por falta de formación y obligaciones laborales
Mejorar circunstancias familiares tales como la situación económica o el compromiso y propiciar la capacidad de la familia de aconsejar en el amor para reducir la deserción
Mejorar circunstancias personales y de comportamiento como el embarazo temprano, la motivación, el interés o el consumo de drogas para reducir la deserción
Reconocer plenamente el papel de la familia y eliminar la indeseable dicotomía familia-escuela
Tomar a la familia como centro del proceso educativo por ser la primera formadora y transmisora

Considerar a las niñas y niños como sujetos de derecho
Considerar a los niños como sujetos de derecho
Dar preferencia a niños con dificultades de aprendizaje y discapacidad
Promover la individualidad en la escuela, evitando la homogenización

Formar para el desarrollo sostenible y sustentable
Dar importancia al respeto, preservación y conservación de la naturaleza
Formar para el desarrollo sostenible y sustentable

Fomentar habilidades para su ubicación futura en la sociedad
Incentivar el aprendizaje productivo de los niños en el ámbito familiar y reconocer que los niños y niñas pueden aprender a hacer algo productivo junto con sus padres
Lograr que la formación contribuya a construir y desarrollar el proyecto de vida

Como producto de la sistematización de la información obtenida, se puede sostener que una educación es de calidad...

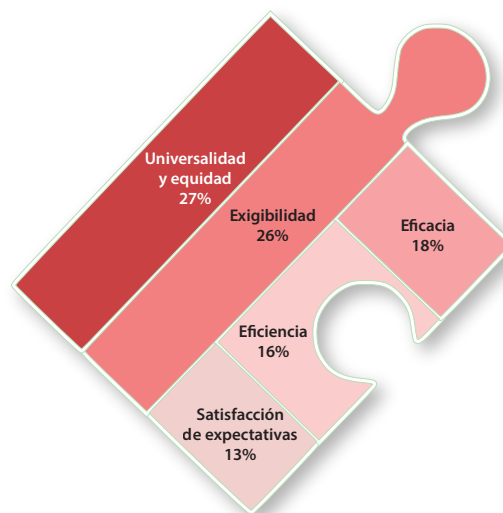
Cuando forma habilidades y destrezas tanto individuales como colectivas que amplían las oportunidades de las personas y compensan las desventajas de condiciones personales, familiares, sociales y económicas.

Tercer componente: Proceso escolar cada vez más eficaz

Para los grupos consultados la calidad de la educación no solo se encuentra en la formación, sino que involucra otros factores y determinantes como los que tienen que ver con el mejoramiento continuo del proceso educativo, tercer componente que está presente en el 16,9% de las opiniones. Por subcomponente, la mayor parte de las opiniones considera que lo más importante es mejorar los métodos de enseñanza y la formación docente. Además, que la gestión diaria de las instituciones escolares tenga un apoyo suficiente en dotación y uso de los recursos para permitir que la educación sea integral, inclusiva y un espacio de trabajo atractivo para los docentes.

Diagrama 3.8. Tercer componente: Proceso escolar cada vez más eficaz. Subcomponentes y valoración

Subcomponente	Peso en el componente %
Mejorar los métodos de enseñanza y la formación docente	42,3%
Mejorar la gestión y operación para el logro del derecho a la educación	32,7%
Integrar a la familia en el proceso de formación	9,6%
Mejorar la infraestructura	5,8%
Mejorar la pertinencia de los currículos	3,8%
Mejorar los recursos para el desarrollo de las funciones de orientación escolar	1,9%
Promover el orgullo de pertenecer a la institución	1,9%
Conseguir equidad en la distribución de los recursos educativos	1,9%



Como calificación del proceso de gestión, la valoración enfatiza la eficacia y la eficiencia con un 34% y la universalidad y exigibilidad está pensada en relación con los recursos, no con los resultados de la educación. Para comprender más específicamente el cuadro de subcomponentes, las opiniones reflejan el proceso eficaz de prestación del servicio educativo.

Mejorar los métodos de enseñanza y la formación docente
Actualizar las metodologías de enseñanza
Aprovechar el potencial de desarrollo del método científico y de la participación activa de los estudiantes
Construir currículos flexibles que además respondan al contexto y se articulen las normas, currículo y construcción del mundo
Desarrollar herramientas para trabajar en la compleja situación social del país
Fortalecer la formación de los maestros en arte y cultura, y en ciencia y tecnología
Fortalecer la formación del docente
Integrar plenamente en los modelos pedagógicos el uso de las TIC para potenciar el aprendizaje, la investigación y la calidad educativa
Mejorar la capacitación de los docentes
Orientar métodos a la resolución de asuntos prácticos
Promover la identificación de problemas con métodos de enseñanza en la escuela para incentivar la capacidad de asombro
Reconocer la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje
Utilizar las innovaciones pedagógicas
Aumentar las oportunidades de formación universitaria en pedagogía infantil
Desarrollar la docencia a partir del reconocimiento de las diversas habilidades de los estudiantes, integrando el conocimiento crítico con lo afectivo, lo ético y lo comunicacional
Desarrollar los procesos de formación a partir de la experiencia para conseguir la motivación en niños y niñas

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Mejorar los métodos de enseñanza y la formación docente
Despertar la capacidad de asombro, la voluntad de investigar el mundo y a sí mismos
Difundir casos exitosos para cambiar la concepción de la escuela
Empoderar a los maestros desde el saber y las estrategias que lleven al estudiante al conocimiento crítico
Generar compromiso de los docentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje
Generar habilidades en los adultos que acompañan la formación de jóvenes para reconocer en ellos habilidades o sensibilidades
Innovar las prácticas pedagógicas desde el arte y la cultura
Reconocer y valorar positivamente a los niños con habilidades especiales para potenciar sus capacidades y logros

Mejorar la gestión y operación para el logro del derecho a la educación
Adoptar como práctica institucional el mejoramiento continuo
Considerar en la gestión escolar todas las circunstancias de los alumnos y, en especial, las desventajas por antecedentes socioeconómicos, para aprovechar plenamente su potencial para construir equidad
Desarrollar una gestión más dinámica en el diseño e implementación de las acciones públicas de formación educativa
Formular, implementar y evaluar periódicamente políticas educativas de largo plazo
Garantizar la equidad de oportunidades para todos, al igual que disminuir las brechas entre instituciones educativas privadas y públicas
Garantizar recursos para la educación como respaldo de la priorización de la educación como factor clave para la superación de la inequidad
Las instituciones educativas deben garantizar condiciones laborales y generar políticas de desarrollo del talento humano
Lograr una evaluación que mida la formación integral
Lograr que el proceso educativo respete la libertad y la dignidad humana
Lograr que existan recursos y espacios adecuados a las necesidades de la población en condición de discapacidad
Lograr que la ejecución de la política educativa se oriente a alcanzar los fines colectivamente definidos por la sociedad y que sea evaluable periódicamente
Mejorar la gestión operativa en aspectos tales como: cumplimiento de horarios, fijación de reuniones de padres de familia en horarios no laborales, comunicación entre profesores y coordinadores, y acompañamiento a la labor de los rectores por parte de la SED
Mejorar la seguridad del entorno de los colegios y disminuir la deserción por esta causa
Optimizar el trabajo y propiciar encuentros institucionales
Orientar toda la gestión y la administración educativa a resultados de calidad
Permitir la intersectorialidad en el proceso de formación, para hacer de la educación una responsabilidad de todos
Promover la participación de los alumnos en la operación cotidiana de distintas actividades escolares

Integrar a la familia en el proceso de formación
Fortalecer la interacción entre las instituciones educativas y las familias
Lograr la integración de la familia en el proceso de formación, para aunar esfuerzos y complementarlos
Lograr que en el proceso de formación de los niños, los padres también se formen, para que les brinden oportunidades y no repliquen los errores identificados

Mejorar la infraestructura
Mejorar la disponibilidad de espacios públicos y lúdicos para la educación
Mejorar la dotación y acceso a las TIC
Mejorar la infraestructura y disposición de los espacios en los colegios

Mejorar la pertinencia de los currículos
Adecuar los currículos a las necesidades y expectativas reales de los estudiantes
Estandarizar currículos con un núcleo común a todas las instituciones educativas

Mejorar los recursos para el desarrollo de las funciones de orientación escolar
Fortalecer el apoyo administrativo y financiero a la función de orientación a los estudiantes

Promover el orgullo de pertenecer a la institución
Fomentar el sentido de pertenencia

Conseguir equidad en la distribución de los recursos educativos
Reducir las diferencias entre colegios en materia de infraestructura e investigación

De aquí se desprende una afirmación, que sumada a la de las páginas precedentes, permite sostener que se alcanza educación de calidad...

Cuando logra procesos de aprendizaje que integran a la familia, cuenta con docentes de excelencia, contenidos pertinentes y efectividad administrativa.

Cuarto componente: Capacidad institucional fortalecida

“Colombia tiene una oportunidad histórica porque hay recursos para financiación de ciencia y tecnología, pero no hay criterios unificados sobre en qué invertir”

Funcionario, DNP.

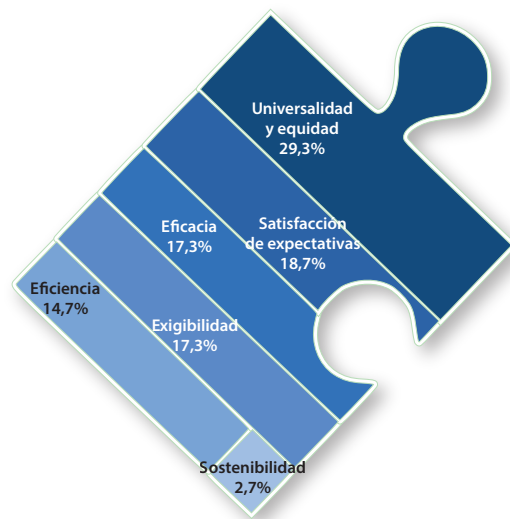
Este componente tiene el 11,7% de las opiniones, lo que significa que no solo se requieren condiciones a nivel del proceso en la institución educativa sino en una escala mayor, para considerar los factores que contribuyen nacionalmente a la consecución de instituciones de nivel macroeconómico. Los subcomponentes hacen énfasis en lograr que la calidad de la educación sea una preocupación de toda la sociedad, que logre reconocimiento social y que tenga acuerdos de política pública de largo plazo, con un sistema de información que soporte de forma adecuada el control y la participación social.

“Hay muchas capacidades en nuestros docentes, por eso debemos fortalecer la autoestima del docente y propiciar que la comunidad crea en él”.

Investigador, consulta ciudadana sobre gestión escolar.

Diagrama 3.9. Cuarto componente: Capacidad institucional fortalecida. Subcomponentes y valoración

Subcomponente	Peso en el componente %
Aumentar el reconocimiento social de la educación	36,1%
Construir de forma concertada la política pública de largo plazo	27,8%
Fortalecer los comportamientos éticos y el logro de resultados en las instituciones educativas	16,7%
Fortalecer la institucionalidad pública en el nivel nacional y local	11,1%
Producir y utilizar información pertinente	8,3%



Así como el componente tercero, este le da relativamente mayor importancia a la eficacia y a la eficiencia. A diferencia del anterior, la universalidad y la equidad se refieren al resultado sobre las personas y no solo al proceso.

Aumentar el reconocimiento social de la educación
Aumentar los estímulos económicos para la formación de docentes
Conseguir que el sector logre que los medios de comunicación hagan un manejo adecuado de la información
Convertir la educación en prioridad nacional
Garantizar recursos financieros suficientes para la educación
Generar espacios para el diálogo y la participación democrática y propiciar un aumento del aprecio social por la educación
Lograr que la voluntad política asigne suficientes recursos para el sector
Mejorar los niveles académicos de los estudiantes que entran a la universidad a las Facultades de Educación
Motivar a los maestros mediante el reconocimiento social, salarial y una gestión que amplíe su autonomía
Fortalecer la confianza en las instituciones educativas
Invertir en educación como medio para superar la inequidad en Colombia
Lograr que el Estado y la sociedad civil se reconozcan como ejecutores y garantes de la educación integral
Lograr que la educación se convierta en un interés primordial de todos los grupos sociales
Dar un mayor estatus, dignificar la profesión, y lograr el aprecio y reconocimiento social del docente

Construir de forma concertada la política pública de largo plazo
Considerar la educación como un proceso continuo que busca la formación del ser humano
Construir un acuerdo general donde todos sepan para dónde van y el tipo de ciudadano o persona por formar, pensando en el objetivo de formación en cuanto permita enfocar lo colectivo
Definir colectivamente los para qué, cómo, quiénes y por qué del largo plazo en la política pública de educación
Definir un proyecto de país y un proyecto de sociedad
Garantizar una oferta suficiente de educación permanente en todas las etapas del ciclo vital

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Construir de forma concertada la política pública de largo plazo
Hacer de los niños y niñas el centro de toda política macro para el desarrollo humano
Lograr que el sistema educativo identifique las necesidades y satisfaga las expectativas sociales
Lograr un marco institucional de igualdad, inclusión y cobertura universal en la política educativa
Lograr una institucionalidad que elimine las barreras en el acceso y el disfrute de la educación
Tener en cuenta la participación de la población en la implementación de políticas, en un movimiento vertical de abajo hacia arriba y viceversa, que dé cuenta de un proceso participativo y dialógico

Fortalecer los comportamientos éticos y el logro de resultados en las instituciones educativas
Cambiar los procesos institucionales que impiden la acción y valorar socialmente el logro de resultados
Construir sentido de pertenencia y compromiso por las instituciones educativas
Disminuir la brecha entre el deber ser del modelo pedagógico y lo que se hace en el aula
Lograr que la operación de la política educativa, base de la política social, sea intersectorial
Lograr que la práctica de las instituciones educativas sea coherente con los principios de transparencia en el manejo de recursos
Lograr que las instituciones y las personas actúen de manera coherente con las formulaciones del deber ser como medio de educar con el ejemplo

Fortalecer la institucionalidad pública en el nivel nacional y local
Asignar recursos y responsabilidad a las instituciones públicas locales para que sean responsables de la atención adecuada de sus necesidades educativas específicas
Aprovechar los recursos coyunturales en regalías, con un control técnico y especializado en la ejecución de recursos
Fortalecer a Colciencias, de tal manera que ponga en diálogo y acreciente los esfuerzos particulares y una articulación entre instituciones que manejan la C&T
Reglamentar aspectos importantes del manejo de la autonomía de la Ley 115 de 1994 que producen confusión

Producir y utilizar información pertinente
Dejar de tomar decisiones con análisis parciales como esos que afirman que la calidad está en los colegios privados
Diseñar e implementar un sistema de información del sector educativo que permita hacer interventoría, seguimiento, control y evaluación de gestión
Lograr interacción entre las instituciones educativas y el sector productivo para propiciar la investigación, la formación y su pertinencia económica

A partir de las opiniones presentadas, se puede establecer que una educación es de calidad...

Cuando todos nos unimos para definir los objetivos y desarrollamos instituciones de las cuales nos sentimos orgullosos, para fortalecer la existencia de normas y organizaciones que promuevan el aprecio social por la educación.

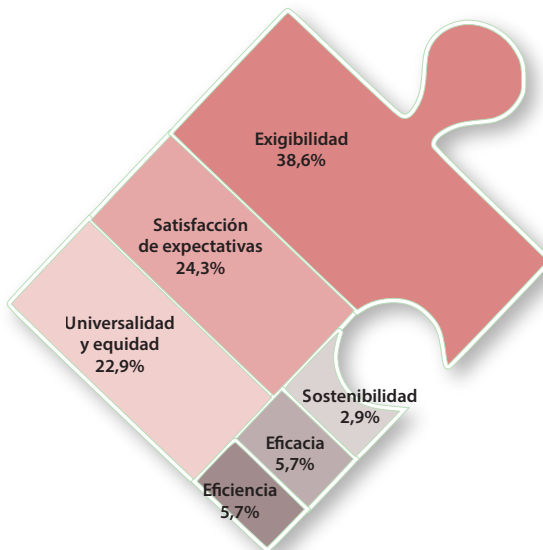
Quinto componente: Activa participación social, política y económica

Este componente tiene el 10,4% de las opiniones, las cuales enfatizan en que la calidad de la educación se manifiesta por la formación para la participación en el sistema político, económico y social del país. En este caso, el subcomponente con mayor frecuencia se refiere a la construcción de la imagen deseable de la sociedad en que participen los jóvenes, los padres, las comunidades educativas, el sector productivo y la academia para alcanzar el empoderamiento y la movilización de toda la comunidad.

Adicionalmente, se complementa con la necesidad de ejercer el control social y fomentar la formación en el manejo igualitario y respetuoso de la autoridad. Y lograr que en la organización económica y social se integren los intereses privados y los públicos.

Diagrama 3.10. Quinto componente: Activa participación social, política y económica. Subcomponentes y valoración

Subcomponente	Peso en el componente %
Ser capaz de participar activamente en el sistema político, económico y social	62,5%
Ser capaz de ejercer el control social	12,5%
Contribuir al desarrollo de las libertades	9,4%
Considerar lo colectivo en la formación	6,3%
Ser capaz de elegir libremente la actividad económica e integrar lo público y lo privado	9,4%



En cuanto a los criterios de valoración, igual que en la mayor parte de los componentes, se insiste en la necesidad de lograr y calificar el marco institucional y normativo para ver el ejercicio real de la participación.

Ser capaz de participar activamente en el sistema político, económico y social
Alcanzar el desarrollo humano multidimensional
Construir colectivamente la imagen de la sociedad deseable
Consultar la opinión de las personas que se educan sobre lo que quieren, sienten y necesitan, para que la formación responda a sus necesidades y expectativas
Consultar los intereses de los jóvenes en la estructuración de los currículos académicos
Desarrollar prácticas de participación democrática en la institución escolar
Estar formado para participar en la construcción y transformación de la sociedad colombiana desde sus respectivas disciplinas
Fortalecer la relación entre institución educativa y padres y madres
Impulsar la participación, la autonomía y la autoestima a través del arte, la recreación y el deporte
La persona formada conoce sus oportunidades y está capacitado para alcanzar las que le parecen valiosas en el aspecto ambiental, económico y social
Las instituciones educativas deben reconocer las nuevas formas de ser joven y de construir democracia
Lograr la participación y la comunicación continua con las comunidades educativas
Lograr la participación activa, social y política de todos para prevenir la discriminación
Movilizar los sectores de la sociedad para exigir la calidad de la educación
Personas formadas con conocimiento del potencial económico de su entorno inmediato en interacción con las empresas existentes
Promover la participación social, la movilización y el empoderamiento

► Viene de la página anterior

Ser capaz de participar activamente en el sistema político, económico y social
Promover la participación de la sociedad en general
Superar la brecha entre ciencia y política, y crear puentes fuertes entre el sector productivo y la investigación
Formar en competencias ciudadanas de respeto a las normas, rechazo a la corrupción y defensa de la democracia

Ser capaz de ejercer el control social
Formar para la participación en el control social sobre las políticas públicas
Formar políticamente para ejercer el control social
Personas formadas críticamente que exigen contenidos de calidad a los medios
Propiciar que los padres de familia sean veedores del proceso de educación como estrategia de responsabilidad o inclusión de los mismos en el proceso

Contribuir al desarrollo de las libertades
Cambiar el autoritarismo en la escuela, que contribuye a una errónea concepción de la democracia y coarta la libertad de los niños
Cambiar las viejas prácticas antidemocráticas
Lograr un mayor pluralismo e interculturalidad

Considerar lo colectivo en la formación
Integrar la acción de los grupos sociales como corresponsables y actores de la educación
Pensar la educación desde una mirada de lo colectivo

Ser capaz de elegir libremente la actividad económica e integrar lo público y lo privado
Desarrollar la capacidad de identificar las oportunidades económicas más productivas
La formación para el trabajo debe cualificar para el emprendimiento y el empleo
La formación de los especialistas en medios debe integrar las dimensiones de responsabilidad social y éxito empresarial

La educación es de calidad...

Cuando estimula el control social y forma para la participación en el sistema político, económico y social, y para construir y transformar la sociedad.

Sexto componente: Evaluación integral

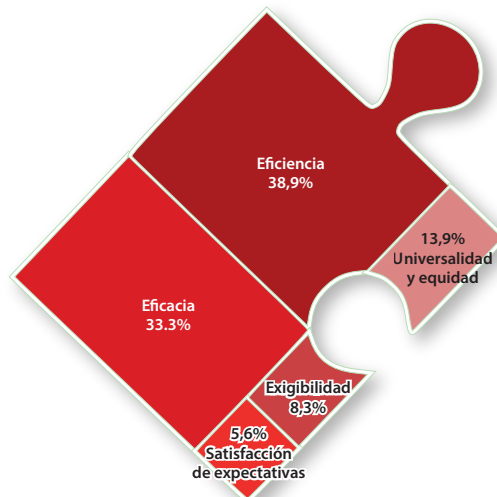
Este componente obtuvo una frecuencia del 6,8% de las opiniones que lo consideraron como un elemento fundamental para el seguimiento y análisis del proceso, y el resultado de la educación, enfatizando en la necesidad de identificar la integralidad de sus objetivos y de tener en cuenta los contextos territoriales y los elementos socio-afectivos. Se pide, de otro lado, que se logre una evaluación de largo plazo y se fortalezcan los sistemas de información.

“La evaluación debe ser un factor para progresar, mas no punitivo”.

Investigador, consulta ciudadana sobre medición.

Diagrama 3.11. Sexto componente: Evaluación integral. Subcomponentes y valoración

Subcomponente	Peso en el componente %
Desarrollar formas de evaluación de una educación integral	38,1%
Mejorar la evaluación de procesos	19%
Evaluar en el largo plazo	19%
Fortalecer los sistemas de información	9,5%
Integrar distintas áreas más allá del conocimiento en la formación integral para su evaluación	9,5%
Desarrollar factores de evaluación con la comunidad educativa	4,8%



En este componente, junto con el de capacidad institucional y mejoramiento continuo del proceso educativo, se le da mayor importancia a los criterios de eficiencia y eficacia para medir y valorar los elementos del componente.

Desarrollar formas de evaluación de una educación integral
Conseguir que la finalidad sea ser competente, y que competir con otros es solo uno de los medios para promover ese fin
Conseguir que se relacionen, de manera específica, los factores que se evalúan con la multidimensionalidad de los objetivos de aprendizaje
Definir mínimos integrales para la medición de calidad
Desarrollar una evaluación que permita identificar el pensamiento crítico y complejo de los estudiantes
Diseñar estándares medibles de evaluación que contemplen las diferencias del contexto territorial
Integrar formas de evaluación diferentes al examen
Superar la confusión entre factores que pueden ser evaluados y la educación como un todo
Superar los esquemas de medición homogeneizadores que pueden contribuir a la exclusión de quienes sean considerados como “no normales”

Mejorar la evaluación de procesos
Conseguir que en la evaluación del aprendizaje se dé la misma importancia al proceso y al resultado
Equiparar la atención de la evaluación en los resultados y los procesos de la vida escolar
Hacer que la evaluación se centre, tanto en el resultado como en los procesos
Se requiere transformar las interacciones sociales a partir de los nuevos componentes socio afectivos para prestar atención a la cotidianidad del contexto educativo, los docentes y las familias

Evaluar en el largo plazo
Diseñar e implementar un modelo de gestión de calidad que permita construir factores de valoración
Estudiar y documentar los impactos de una educación de calidad en hechos concretos y medibles
Evaluar continuamente para divulgar impactos
Evaluar en el largo plazo para medir el impacto (necesidad de una encuesta longitudinal)

Fortalecer los sistemas de información
Construir indicadores medibles que desde la propia institución educativa valoren los resultados esperados
Evaluar el efecto de la infraestructura sobre la calidad del aprendizaje

Integrar distintas áreas más allá del conocimiento en la formación integral para su evaluación
Enseñar y evaluar múltiples dimensiones para que concuerde lo que se enseña con lo que se evalúa
Integrar los dominios del ser en las áreas de evaluación del saber, de tal manera que estén en el currículo en las instituciones educativas, evitando así la fragmentación del aprendizaje o el desgaste que implica un proyecto transversal

Desarrollar factores de evaluación con la comunidad educativa
Generar acuerdos desde la base antes que imponer modelos de evaluación, o al menos hacer un reconocimiento de las diferencias

Es posible entonces concluir, a partir de las consultas, otro componente que hace que la educación sea de calidad...

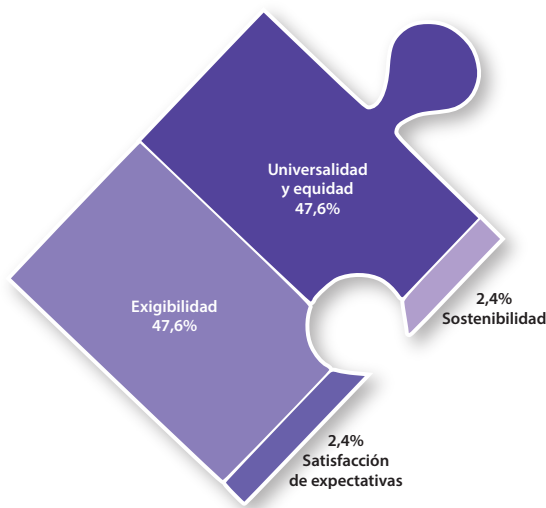
Cuando se produce y analiza periódicamente información para la toma de decisiones y para la evaluación del proceso y del resultado en el corto, mediano y largo plazo, del conocimiento crítico, el comportamiento cívico, la actividad cultural, el desarrollo físico, el deporte y las artes.

Séptimo componente: Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social

Antes de iniciar con la exposición de los dos componentes restantes, vale la pena mencionar su importancia para la definición del futuro del país. En este componente converge el 6,5% de las opiniones de la consulta. Los subcomponentes resaltan la valoración del entorno multicultural colombiano y la necesidad de enfatizar en los aportes que las culturas tradicionales hacen a la sociedad colombiana, así como de crear espacios para la inclusión de personas en múltiples condiciones y características.

Diagrama 3.12. Séptimo componente: Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social. Subcomponentes y valoración

Subcomponente	Peso en el componente %
Integrar en la educación colombiana los valores multiétnicos y multiculturales	40%
Dar importancia a la necesidad de interactuar en contextos heterogéneos	20%
Conocer y apreciar la diversidad, y promover el orgullo por la identidad étnica y cultural	25%
Ser capaz de incluir las diversas formas de heterogeneidad de las personas como parte fundamental de la formación	15%



En este punto, los criterios más importantes son los de universalidad y la necesidad de exigibilidad para casi la totalidad de las opiniones.

Integrar en la educación colombiana los valores multiétnicos y multiculturales
Aceptar la igualdad de los seres humanos para superar la discriminación por múltiples factores como: orientación sexual, etnia, formas de vestir, origen socioeconómico, cultura
Ampliar la inclusión, el aprecio y el respeto por el pluralismo y la diversidad
Rescatar formas de pensar originarias para el fortalecimiento del sentido de pertenencia
Fortalecer el conocimiento del otro para su reconocimiento y aceptación
Lograr el respeto y reconocimiento de la multiculturalidad y la equidad de géneros
Lograr la integración de valores de la cosmovisión indígena como respeto por la naturaleza, los mayores y los niños
Lograr una educación inclusiva como aprendizaje del encuentro y aceptación del otro
Incorporar los aportes de la cosmovisión indígena de respeto a la persona mayor y a la naturaleza

Dar importancia a la necesidad de interactuar en contextos heterogéneos
Reconocer saberes y culturas tradicionales
Mejorar la relación entre padres y maestros, sobre todo en temas como la orientación sexual
Adecuar los modelos para lograr una educación inclusiva para las personas con discapacidad
Apreciar y considerar la diversidad para lograr la inclusión de amplios sectores

Conocer y apreciar la diversidad, y promover el orgullo por la identidad étnica y cultural
Lograr el conocimiento, el respeto y el aprecio de las culturas tradicionales
Respetar la dignidad humana en la diversidad de etnias y culturas
Ser capaz de reconocer la diversidad de etnias y culturas para fomentar la convivencia y el trabajo en equipo
En la educación propia, promover el orgullo por la identidad cultural y el reconocimiento
Reconocer la identidad como base cultural de los valores

Ser capaz de incluir las diversas formas de heterogeneidad de las personas como parte fundamental de la formación
Alcanzar la formación integral con respeto de las diferencias y reconocimiento de la riqueza de la heterogeneidad
Incluir a la población en condición de discapacidad en los colegios distritales con los apoyos necesarios
Promover y desarrollar un diálogo intergeneracional a través del conocimiento y del disfrute de las tradiciones y la cultura

Es posible afirmar como resultado del proceso de sistematización que la educación es de calidad...

Cuando forma una sociedad inclusiva que reconoce y valora la heterogeneidad presente en diferentes culturas, características, preferencias, y posibilidades personales y colectivas.

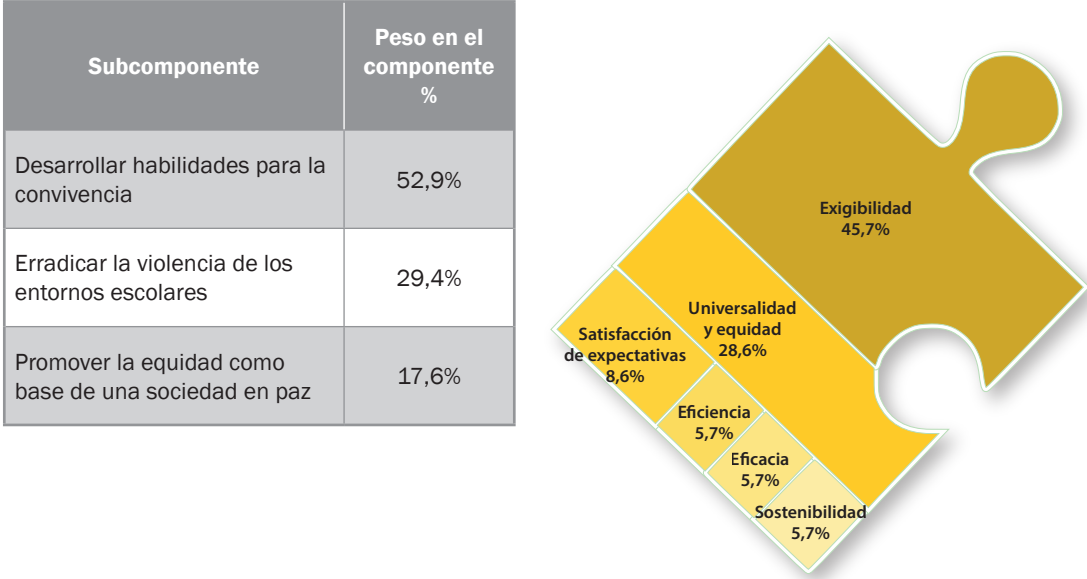
Octavo componente: Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad

“Debemos aprender a respetar los derechos, iniciando con el derecho a la vida, y construir paz. Es importante brindar una educación con sentido de prioridad, una educación que permita ver que existe la capacidad de convencer al otro y no de matarlo, para respetar la vida y conseguir la paz”.

Antanas Mockus, ex alcalde de Bogotá

Este componente recoge el 5,5% de las opiniones expresadas en las consultas. Un elemento muy importante en el contexto colombiano está en la formación de habilidades individuales y colectivas que permitan la solución no violenta de conflictos para la construcción de una sociedad en paz; a lo cual contribuye, de manera significativa, la educación como un proceso generador de las habilidades de respeto por la dignidad, los derechos y las instituciones. Se resalta que un elemento básico para la formación es que tanto en la familia como en las instituciones escolares se aprende el respeto mutuo, la capacidad de identificar conflictos y de resolverlos sin recurrir a la violencia física. La institución escolar es un microcosmos de lo que ocurre en las relaciones de las personas en la sociedad, es importante que el ambiente escolar enfatice el tratamiento igual para todos, con respeto a las diferencias por condiciones personales, de etnia, de cultura, antecedentes socio-económicos y de preferencias personales.

Diagrama 3.13. Octavo componente: Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad. Subcomponentes y valoración



Como en la mayoría de los componentes, el principal criterio de valoración es la exigibilidad, que muestra que la búsqueda de la paz ha creado una conciencia creciente en la sociedad que se manifiesta en la necesidad de tener instituciones colectivas capaces de lograr el respeto como base de los comportamientos individuales y colectivos.

Desarrollar habilidades para la convivencia
Conseguir que la educación incida en la reducción de la violencia familiar y vecinal, así como en la disminución de la corrupción
Desarrollar habilidades como la paciencia, el autocontrol y la autoconfianza como aporte a la paz y al manejo de conflictos
Hacer énfasis en la generación de solidaridad y convivencia
Identificar adecuada y oportunamente los conflictos y desarrollar alternativas de paz y seguridad
Transformar los falsos imaginarios sobre los otros que propician la falta de respeto y la poca aceptación de la heterogeneidad
Estar formados en la identificación y solución pacífica de conflictos para aportar a la disminución de la violencia en Colombia
Lograr comportamientos colectivos y convicciones sobre el respeto, la tolerancia y la democracia como base de una sociedad en paz

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Desarrollar habilidades para la convivencia
Lograr que los contenidos y prácticas educativas construyan condiciones sociales necesarias para la paz
Tener en la escuela espacios de análisis y solución de conflictos con participación de los niños y niñas
Promover el control social para prevenir y denunciar el reclutamiento forzado y las conductas violentas en el entorno cercano al estudiante
Educar para la convivencia ciudadana como indispensable para la construcción de una sociedad moderna

Erradicar la violencia de los entornos escolares
Erradicar el acoso escolar, el micro tráfico y la violencia en las instituciones escolares y su entorno
Mejorar la comunicación de estudiantes y maestros, y con los entornos barriales que propician el consumo de drogas o alcohol
Realizar y promover campañas, conferencias y charlas para fomentar la concientización contra el acoso escolar y las drogas, y promover la tolerancia y los valores

Promover la equidad como base de una sociedad en paz
Diseñar acciones sostenibles e incluyentes que logren superar prejuicios y estigmas sociales, y desarrollen la libertad de elección y la equidad en oportunidades y resultados
Invertir en la gente para que los frutos del desarrollo aumenten las oportunidades y logros de todos, como condición para la convivencia pacífica
Lograr que la educación se reconozca como parte esencial de la imagen colectiva del pleno desarrollo y de la paz en la sociedad colombiana

A partir de las consultas, se puede afirmar que una educación es de calidad...

Cuando prepara para la convivencia ciudadana y el respeto a la vida, para ser capaz de identificar y solucionar conflictos como base indispensable en la construcción de una sociedad equitativa y en paz.

Síntesis: Calidad de la educación para el desarrollo humano

La imagen siguiente es un gran conjunto que ilustra, en un mosaico, la heterogeneidad de logros, dimensiones y perspectivas que la educación para el desarrollo humano debe tener para ser de calidad.

“La educación debe permitir, independientemente de los recursos económicos de la persona, la oportunidad de alcanzar lo que desee, según sus talentos y vocación”.

Funcionario DNP, consulta ciudadana
Dirección de Desarrollo Social - DNP.

“Es importante fortalecer la resiliencia y la capacidad de solucionar problemas complejos”.

Empresario, consulta ciudadana
sobre preparación para el empleo.

“Evaluar sirve para aprender de los errores”.

Investigador, consulta ciudadana
sobre medición.

Diagrama 3.14. Calidad de la educación para el desarrollo humano



Recogiendo los aportes de las consultas a los actores responsables, en los términos antes descritos, la calidad de la educación para el desarrollo humano tiene ocho componentes. De manera que se puede afirmar que la educación es de calidad:

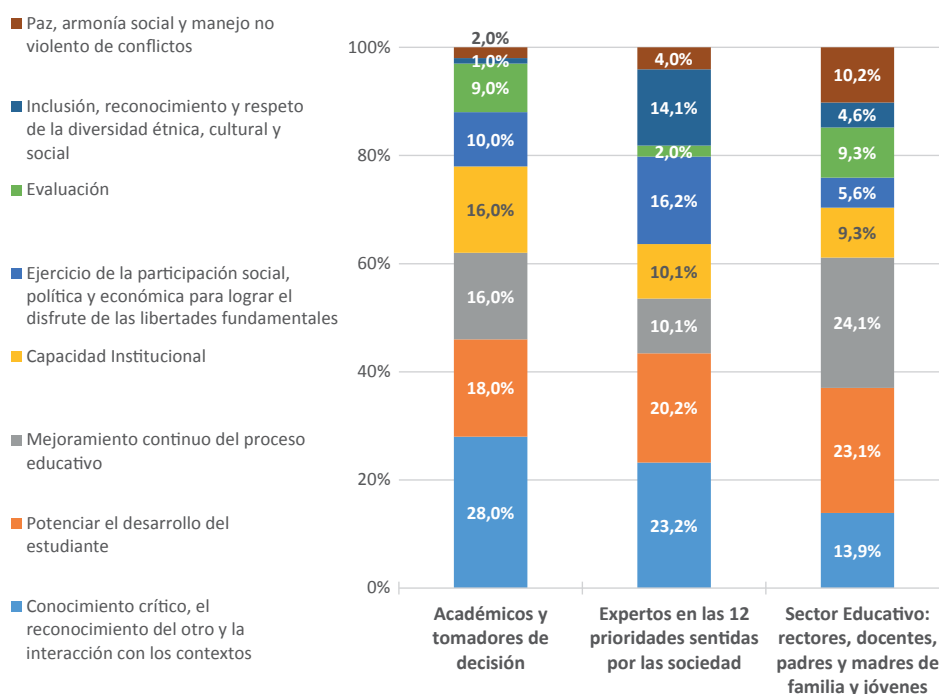
1. Cuando forma personas con pensamiento crítico y habilidades de investigación que reconocen la riqueza de nuestras diferencias, la aprovechan y generan colectivamente impactos que contribuyen a la transformación de sus entornos.
2. Cuando forma habilidades y destrezas tanto individuales como colectivas que amplían las oportunidades de las personas y compensan las desventajas de condiciones personales, familiares, sociales y económicas.
3. Cuando logra procesos de aprendizaje que integran a la familia, cuenta con docentes de excelencia, contenidos pertinentes y efectividad administrativa.
4. Cuando todos nos unimos para definir los objetivos y desarrollamos instituciones de las cuales nos sentimos orgullosos, para fortalecer la existencia de normas y organizaciones que promuevan el aprecio social por la educación.
5. Cuando estimula el control social y forma para la participación en el sistema político, económico y social para construir y transformar la sociedad.
6. Cuando produce y analiza periódicamente información para la toma de decisiones y para la evaluación del proceso y del resultado, en el corto, mediano y largo plazo, del cono-

cimiento crítico, el comportamiento cívico, la actividad cultural, el desarrollo físico, el deporte y las artes.

7. Cuando forma una sociedad inclusiva que reconoce y valora la heterogeneidad presente en diferentes culturas, características, preferencias y posibilidades personales y colectivas.
8. Cuando prepara para la convivencia ciudadana y el respeto a la vida, para ser capaz de identificar y solucionar conflictos como base indispensable en la construcción de una sociedad equitativa y en paz.

En los tres grandes grupos consultados, los énfasis son diferentes: para los académicos y para los expertos en las 12 prioridades, el componente más importante es el conocimiento crítico, mientras que el sector educativo enfatiza el mejoramiento continuo del proceso (Gráfico 3.8).

Gráfico 3.8. Componentes de calidad diferenciados por grupos de consulta

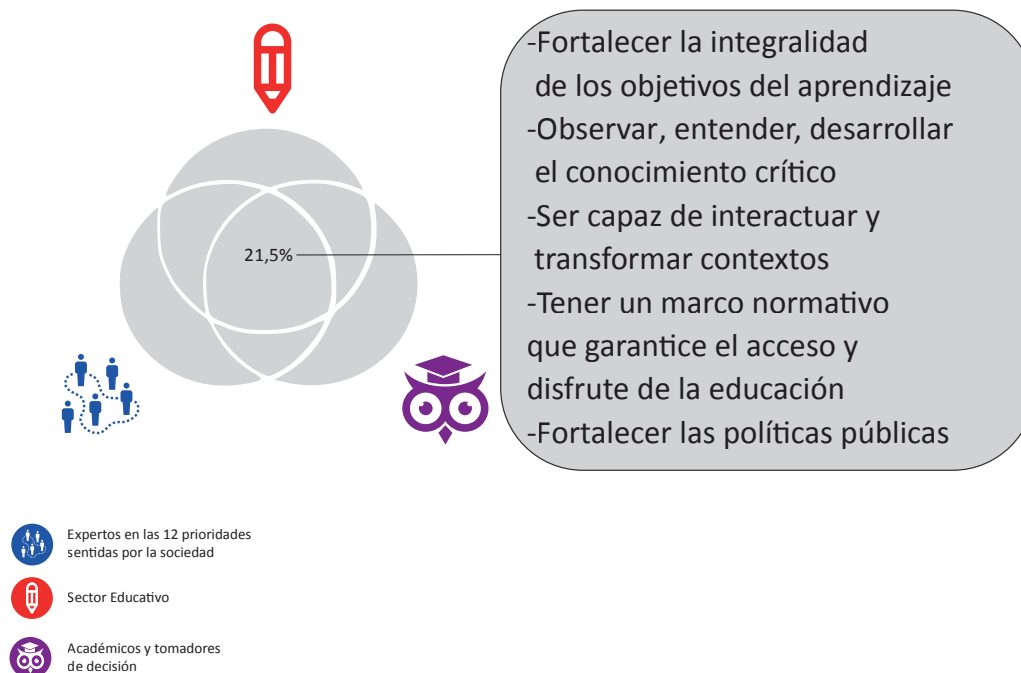


Fuente: Misión Calidad

3.2.3. Convergencias e intereses específicos de los grupos

Otro nivel de análisis importante de los resultados de las consultas son las convergencias y divergencias de los grupos. De manera general, todos los grupos consideran que una educación de calidad debe transmitir los valores de la sociedad y es fundamental para desarrollar la posibilidad de lograr el acceso y disfrute del desarrollo humano para todos. De las convergencias de todos los grupos, que son el 76%, el componente con mayor peso es el de conocimiento crítico, con los subcomponentes que aparecen en el recuadro. En la importancia de este componente hay un consenso de los tres grupos como puede apreciarse en el diagrama (Diagrama 3.15).

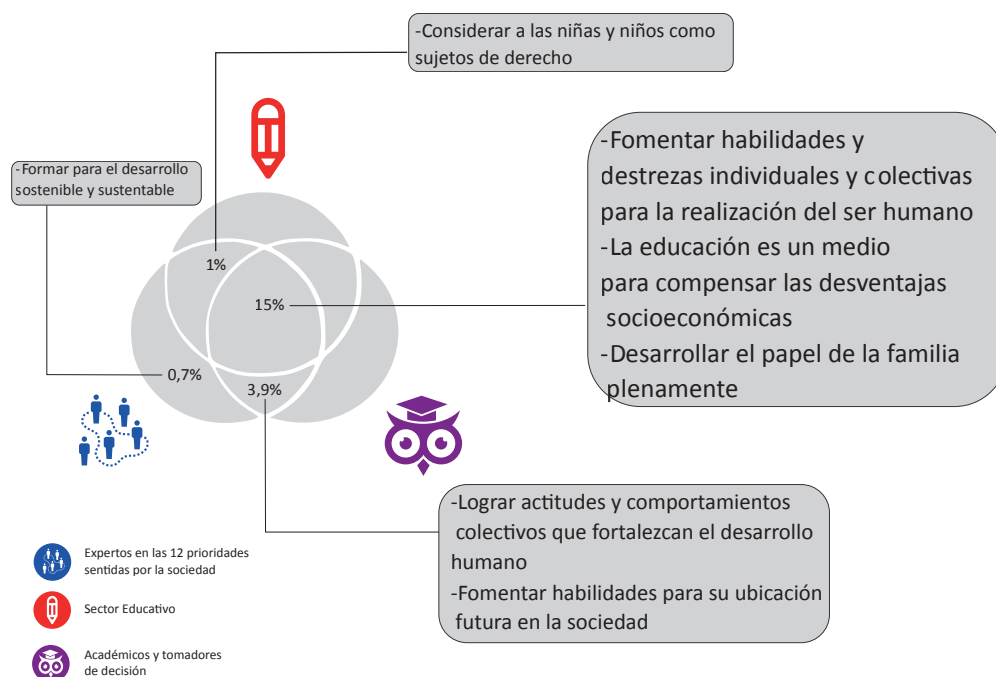
Diagrama 3.15. Convergencias de las opiniones sobre el componente Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

En el segundo componente, potenciar el desarrollo del estudiante, la convergencia entre los tres grupos se da en tres de los siete subcomponentes. En el diagrama se aprecian también convergencias entre pares de grupos y subcomponentes señalados solo por uno de los tres.

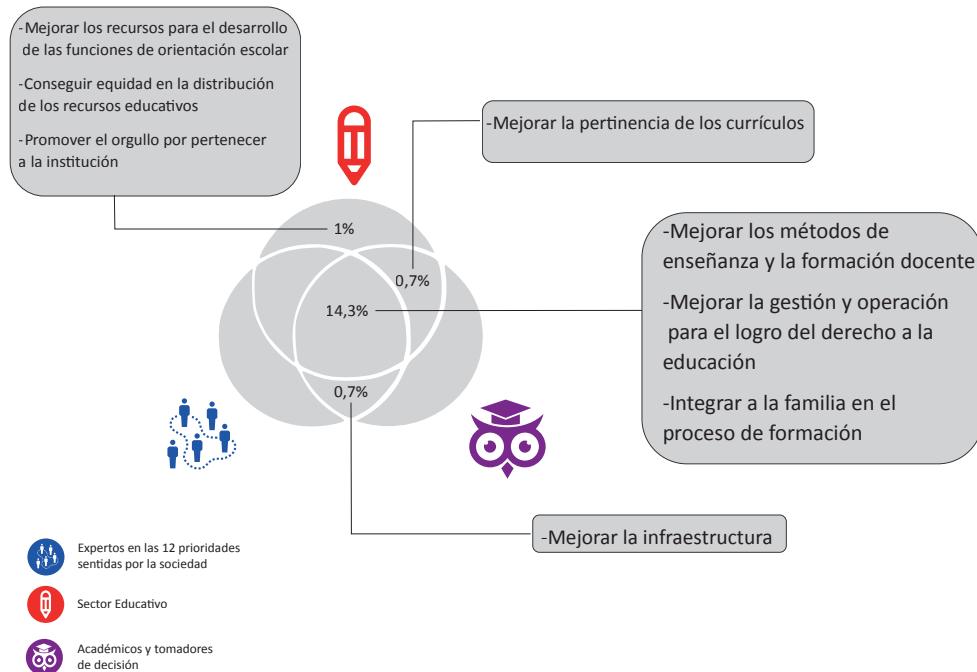
Diagrama 3.16. Convergencias de las opiniones sobre el componente Desarrollo potenciado y autónomo de las personas



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

En el tercer componente, se observa una convergencia en tres de los ocho subcomponentes. El sector educativo muestra unas preocupaciones no compartidas por los demás grupos (Diagrama 3.17).

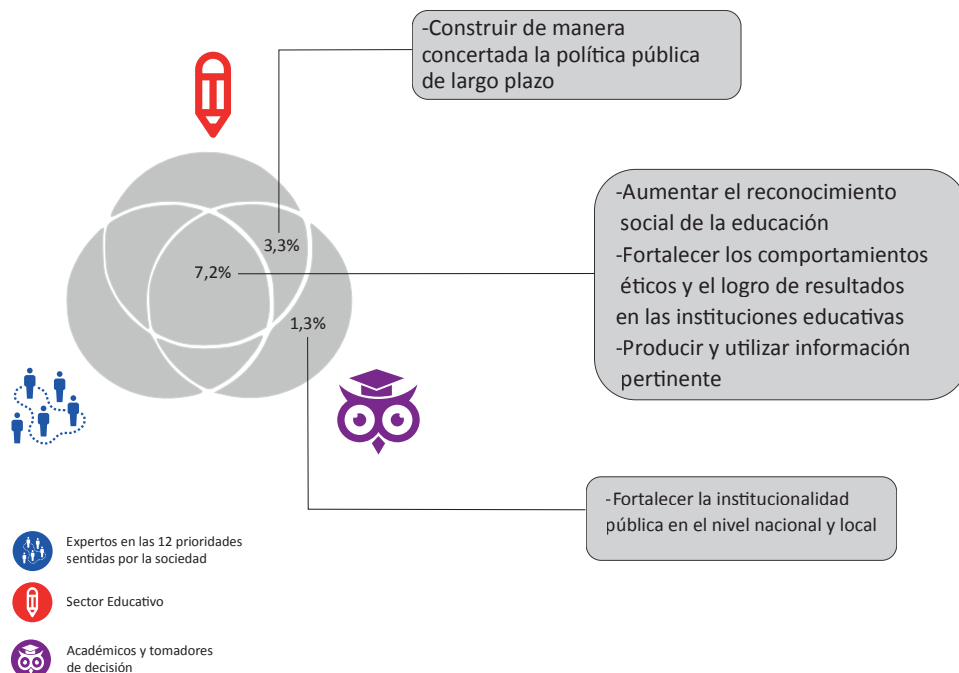
Diagrama 3.17. Convergencias de las opiniones sobre el componente Proceso escolar cada vez más eficaz



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

En el cuarto componente hay convergencia en tres de los cinco subcomponentes. Y en la necesidad de contar con una política educativa de largo plazo, convergen el sector académico y el educativo.

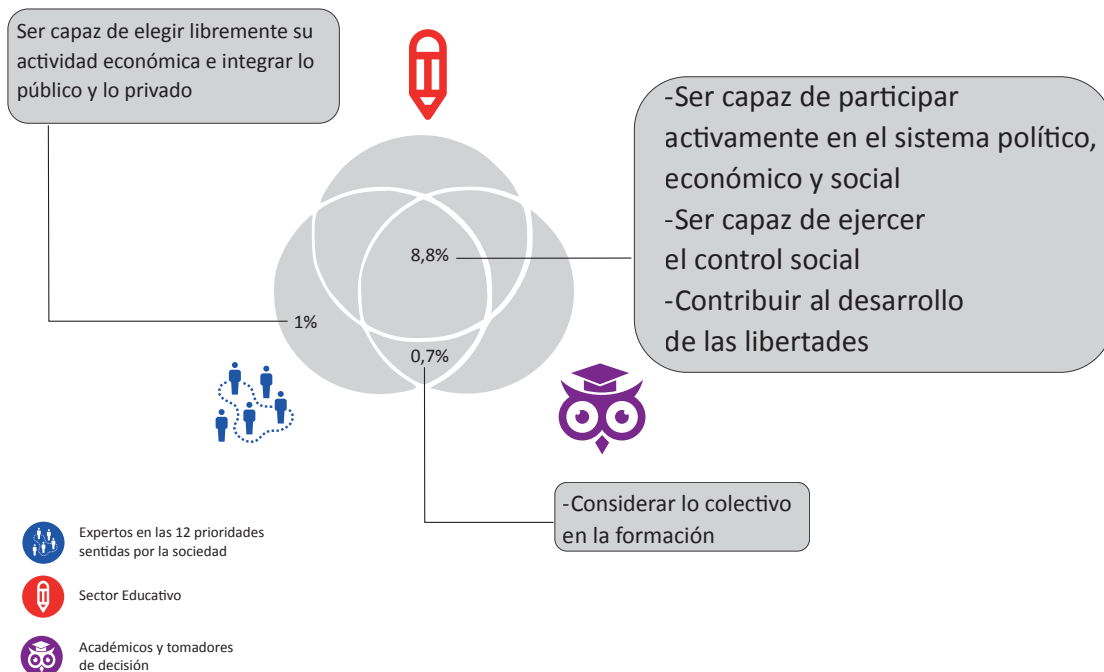
Diagrama 3.18. Convergencias de las opiniones sobre el componente Capacidad institucional fortalecida



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

En el quinto componente, ejercicio de la participación económica, social y política, la convergencia entre los tres grupos se da en tres de los cinco componentes.

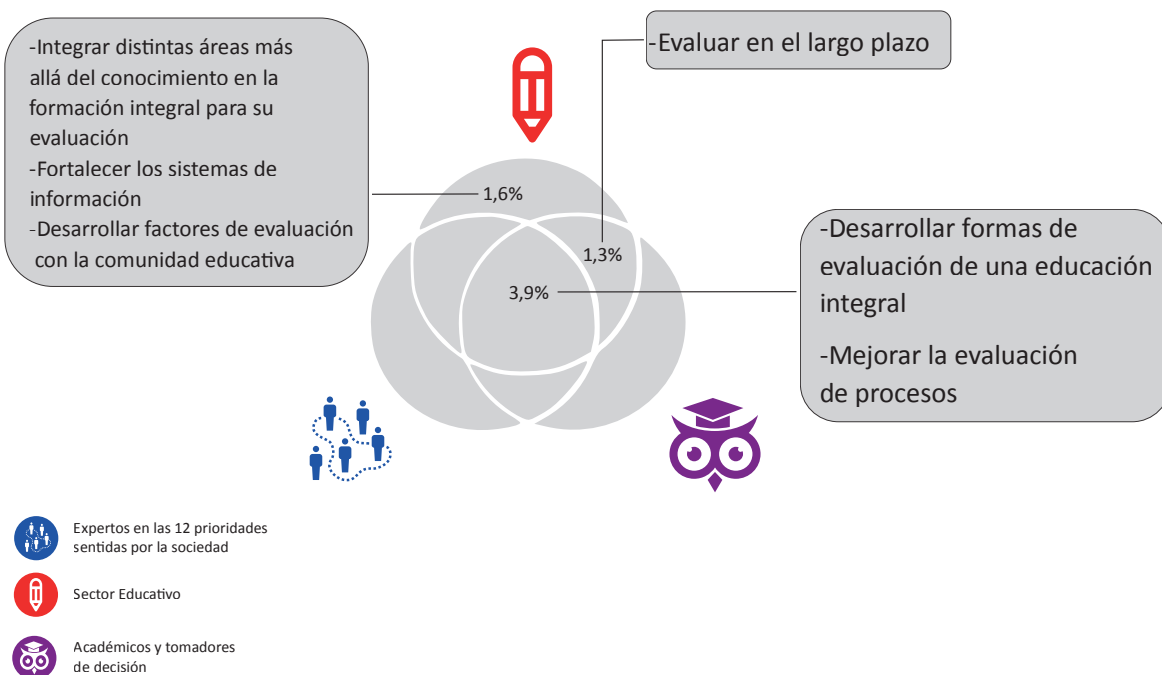
Diagrama 3.19. Convergencias de las opiniones sobre el componente Activa participación social, política y económica



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

En el sexto componente, la convergencia solo se da en dos de seis subcomponentes. Y únicamente el sector educativo formula tres de los subcomponentes.

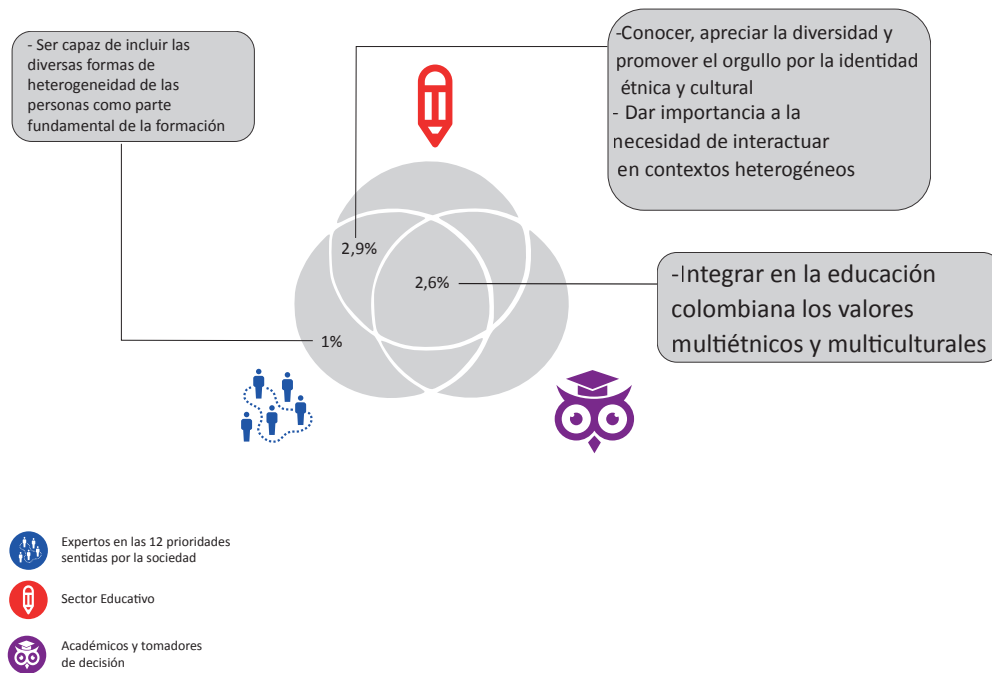
Diagrama 3.20. Convergencias de las opiniones sobre el componente Evaluación integral



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

En el séptimo componente, la convergencia se da solo en uno de los cuatro subcomponentes, pero la convergencia entre expertos y sector educativo se da en otros dos.

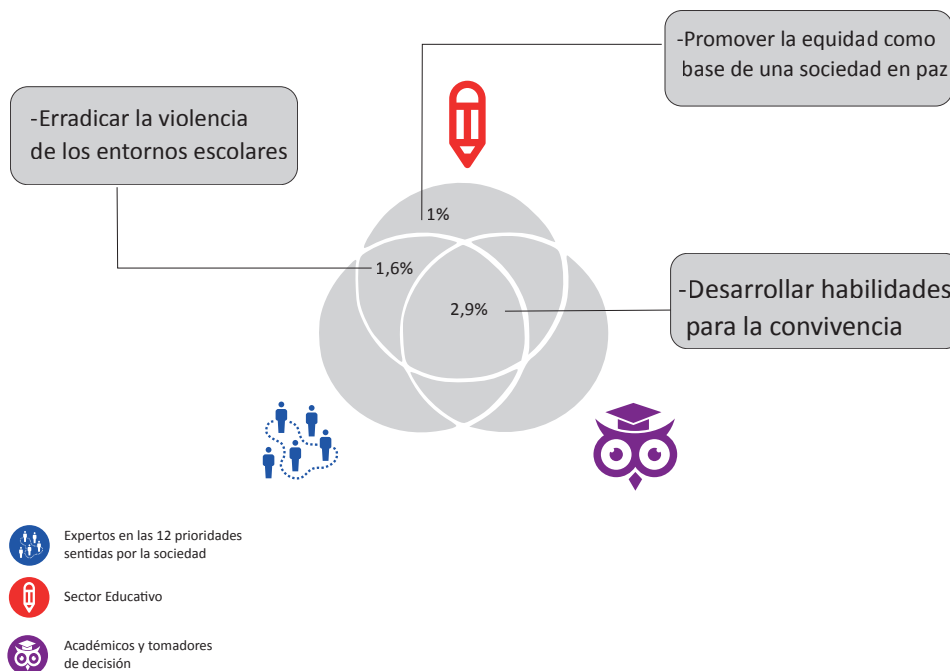
Diagrama 3.21. Convergencias de opiniones sobre el componente Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

En el octavo componente, el sector que expresa más opiniones en todos los subcomponentes, es el educativo.

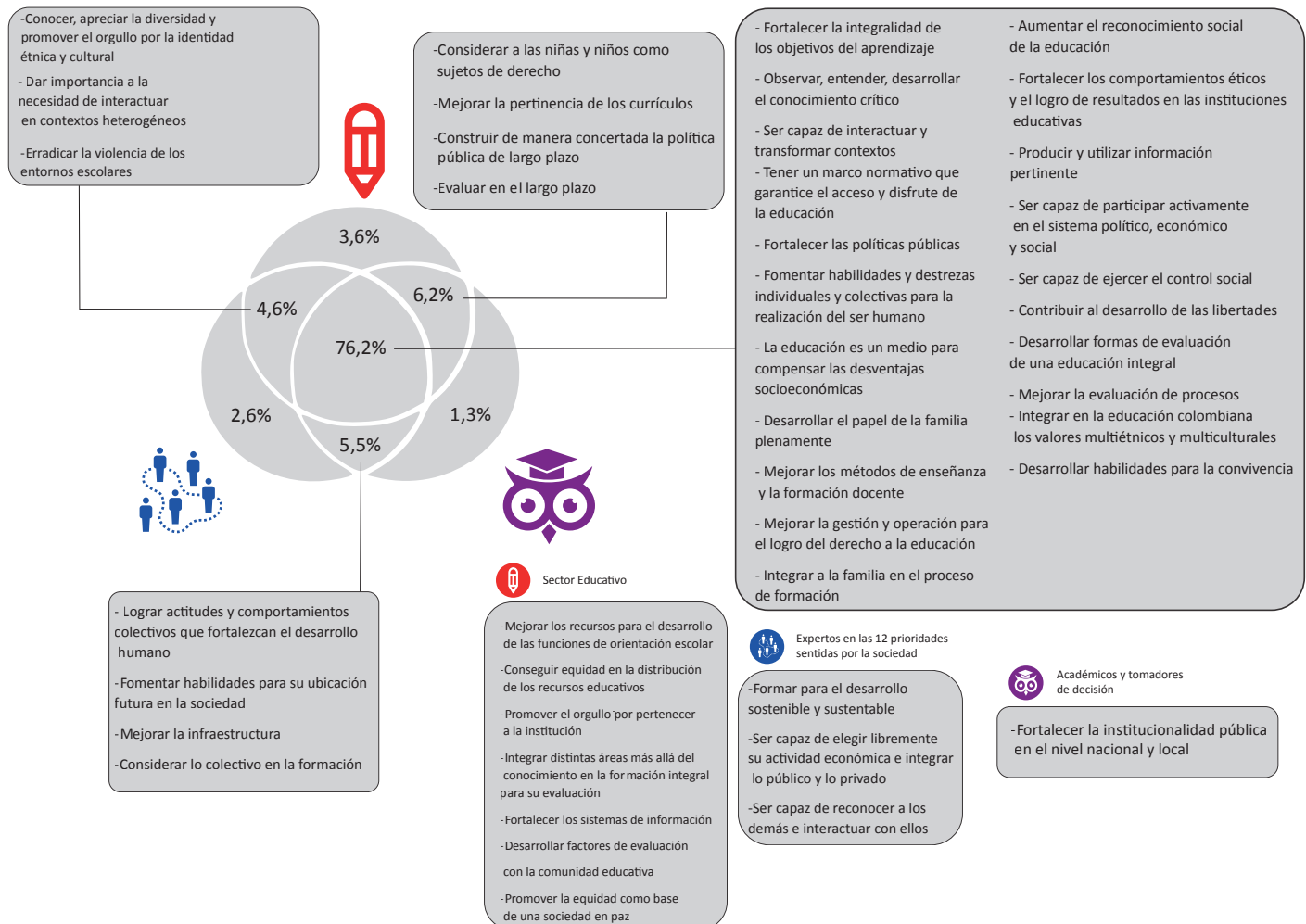
Diagrama 3.22. Convergencias de opiniones sobre el componente Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

El siguiente diagrama resume las convergencias entre los tres grupos, las cuales alcanzan un 76%, así como las convergencias parciales con las opiniones expresadas por dos de los tres grupos y, finalmente, la opiniones expresadas por un grupo y que no son compartidas por los demás, que tienen un mayor peso en el sector educativo (Diagrama 3.23. Convergencias de las opiniones por grupos de consultas).

Diagrama 3.23. Convergencias de las opiniones por grupos de consultas



Fuente: Misión Calidad para la Equidad. Sistematización de consultas

4

**Situación actual
y retos para
una educación
de calidad con
equidad**

Recuadro 4.1. Bogotá mejora reconociendo lo andado

En Bogotá el estado de la educación tiene de largo y de ancho. Si nos comparamos con resultados en matemáticas y lenguaje de ciudades de ingreso y tamaño equivalente en el mundo, no salimos bien librados, y el acceso a la educación inicial y a la educación superior todavía son un privilegio, y no un derecho universal.

No obstante, me atrevo a hacer tres afirmaciones optimistas mirando hacia atrás y hacia adelante: 1) La evolución positiva de la educación en general, y la pública en particular en Bogotá, se ha mantenido más allá de los vaivenes políticos durante los últimos 20 años. 2) Desde 2012 esa tendencia se ha profundizado, el actual gobierno ha mantenido avances en acceso y permanencia y ha acelerado los avances en aprendizaje y desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. 3) Si durante los próximos 20 años se sigue construyendo sobre lo construido, y se hacen énfasis y correctivos graduales que ya están identificados, Bogotá llegará a buen puerto y se podrá comparar con los grandes centros urbanos de los 20 países más avanzados del mundo en años de escolaridad, competencias básicas y capacidades ciudadanas.

¿Por qué proponer el optimismo? Porque así lo sugieren las evidencias. La cobertura en todos los niveles, desde el preescolar hasta la educación posgradual y la educación para adultos es la más alta de Colombia. Ya hemos llegado al 6,5% del PIB invertido en educación en la ciudad. Y entre las cinco ciudades con más de un millón de habitantes en Colombia, Bogotá encabeza de lejos el desempeño en las Pruebas Saber 11, y tiene el mejoramiento más rápido. Además, Bogotá lidera en el país indicadores de formación integral, clima escolar, baja deserción, inclusión educativa, formación y empoderamiento docente, jornada completa, articulación de la educación media con la superior, acceso a la tecnología, alcance de la alimentación escolar y calidad de la infraestructura y la dotación.

El reto a enfrentar es enorme. Pasa por problemas de diseño institucional nacional; un sistema (y una mentalidad) que segregan, donde los pobres estudian con los pobres y los ricos con los ricos; un sector educativo oficial y privado polarizados; poca cooperación entre familia, sociedad y escuela (sobre todo en el sistema oficial); y un problema de acceso a la educación superior sin solución clara a la vista. Y sin embargo, nada sería tan inoportuno como los borrones frenéticos en la ciudad que mejor va en el país. En un proceso de largo aliento, hemos alcanzado una fase de consolidación inicial en el camino correcto hacia la excelencia. Y con mucho sembrado.

Un par de datos: entre 2012 y 2015 se habrán invertido en educación 11 billones de pesos, y de eso la mayoría viene de recursos propios del Distrito (de lejos la entidad territorial que más aporta por estudiante). Gracias a ello más de 200 colegios oficiales tienen grados de pre jardín, jardín y transición (pero una tercera parte falta por comenzar el programa de preescolar de tres grados). Hoy 220.000 estudiantes tienen jornada completa de 8 horas en la ciudad y se les ofrece un currículo que integra desarrollo cognitivo y de capacidades para la vida con una pedagogía basada en sus intereses (pero eso es menos del 30% de la matrícula). La educación para la ciudadanía y la convivencia de esta ciudad es un modelo mundial, reconocido por organismos como Unesco, Unicef y la OCDE (pero todavía la conflictividad escolar es alta). 6.500 maestras y maestros de la ciudad comenzaron maestrías centradas en la investigación sobre su práctica pedagógica en las mejores universidades del país, con apoyo de las mejores universidades del mundo (pero sus disertaciones de grado apenas comienzan). Y así sucesivamente.

En educación Bogotá requiere un pacto que, más allá de las polémicas coyunturales, comprometa a todos, de todos los colores y condiciones sociales, para ofrecer a los sectores populares buenos profes, buen currículo y buenas condiciones materiales, manteniendo el rumbo, profundizando lo hecho y mejorando en lo que requiere ajuste, sin frenar o derribar.

Óscar Sánchez Jaramillo

Secretario de Educación del Distrito 2012-2015

En el capítulo 3 se presentaron los componentes de calidad de la educación para la equidad. En este capítulo, para identificar los avances en la calidad, es necesario generar una línea de base con los alcances y limitaciones que permite la información disponible. Se analiza la situación de Bogotá en relación con el contexto nacional e internacional siendo el año de referencia el 2011. Se presentan los indicadores de calidad y equidad relacionados con los componentes de la imagen deseable de la educación y se complementan con el balance de la situación de la ciudad y su avance en el corto plazo, cuatro últimos años (2011 a 2014), y en el mediano plazo las cifras que corresponden a la última cohorte de educación básica (11 años).

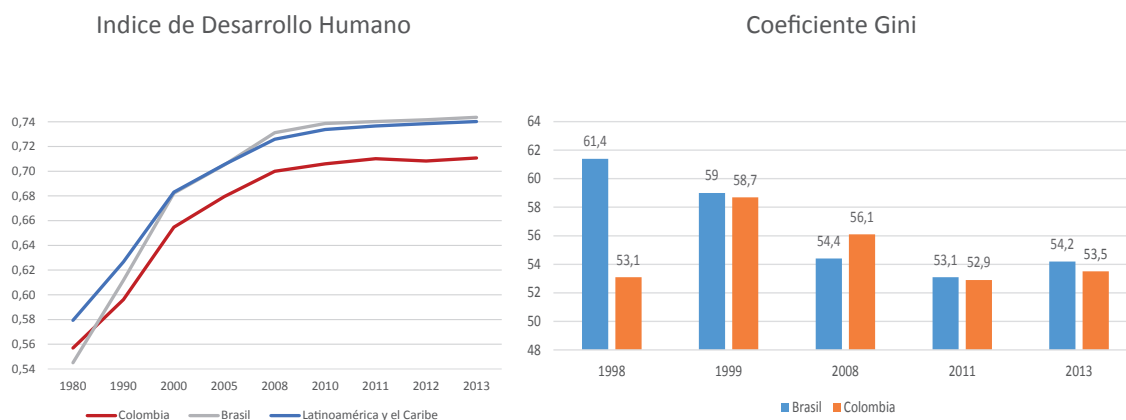
4.1. La equidad en Colombia y en la ciudad

La medida de desarrollo que se utiliza es el Índice de Desarrollo Humano –IDH– del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Este indicador combina el avance en educación en Producto Nacional per Cápita y esperanza de vida. En él se puede apreciar el papel central que tiene la educación. Los otros dos componentes: esperanza de vida y Producto Nacional per Cápita, dependen de la calidad de la educación. La reflexión académica y la experiencia han demostrado que la educación es la base para la innovación como factor impulsor de un crecimiento capaz de absorber, adecuar y crear conocimiento. También la esperanza de vida depende de los niveles educativos de la población. La educación es la infraestructura social para complementar el crecimiento económico con la multiplicidad de dimensiones que tiene el desarrollo humano y el IDH ha permitido comparar el estado y evolución de la mayor parte de los países.

Una de las primeras lecciones es que los países con mayores grados de inequidad logran desarrollos más bajos. La inequidad contribuye a la ineficiencia económica, a los conflictos políticos y a la fragilidad institucional. La desigualdad en oportunidades impide a los hogares, individuos y firmas, aprovechar todo su potencial económico reduciendo la eficiencia en la asignación de recursos y frenando el crecimiento. Las inequidades políticas y económicas están asociadas a distorsiones en el desarrollo institucional que determina los incentivos y restricciones en el contexto de funcionamiento de los mercados.

Según el valor del IDH, Colombia ocupa el puesto 98 entre 187 países y hace parte del grupo de países con desarrollo humano alto (PNUD, 2014a). El progreso del Índice desde 1990, es muy similar al de América Latina y el Caribe, pero el nivel está por debajo del promedio del subcontinente, en lo que contrasta con la evolución de Brasil, que habiendo tenido un índice por debajo de Colombia, ha logrado superar el promedio del subcontinente y mantenerse por encima (Gráfico 4.1). Los estudios han encontrado una fuerte relación negativa entre desigualdad y desarrollo humano, relación que es más fuerte en los componentes de educación e ingresos. En Brasil, el coeficiente Gini que mide la desigualdad disminuyó de 1988 a 2012 de 61,4 a 52,7. En cambio, Colombia, en el mismo período aumentó de 53,1 a 53,5. En la región, el IDH de Colombia supera al de República Dominicana, Paraguay, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Haití. Y cuando se ajusta el índice por inequidad, Colombia tendría un nivel similar al índice sin ajustar de Myanmar y Ruanda que ocupan los puestos 150 y 151 respectivamente.

Gráfico 4.1. Evolución Índice de Desarrollo Humano y coeficiente GINI 1980-2013



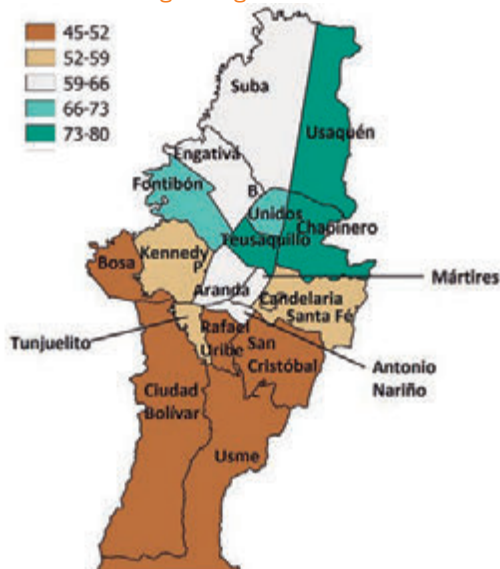
Fuente: Elaborado para el estudio sobre datos del Anexo estadístico del Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2014) y Banco Mundial (2015)

Por componentes, el índice ajustado de expectativa de vida colombiano (0,72) es similar al promedio de América Latina y el Caribe (0,73) pero en los dos otros componentes la situación es diferente. Cuando se ajusta por inequidad, el índice de ingreso para Colombia (0,47) solo supera el promedio de los países con desarrollo humano bajo (0,39) y en educación, aunque supera el promedio de países con ingresos medios (0,33), está por debajo de América Latina y el Caribe (0,50), Europa, Asia Central (0,64) y el Este de Asia y el Pacífico (0,48). Examinando el coeficiente Gini, Colombia es uno de los países más inequitativos del mundo en términos de ingresos (Gráfico 4.2).



El cálculo del nivel de equidad para Bogotá proviene del Índice de Calidad de Vida -ICV³⁰. Este muestra que hay importantes diferencias entre localidades de acuerdo con el nivel socioeconómico. Ciudad Bolívar, Usme y San Cristóbal tienen el menor nivel de calidad de vida de la ciudad mientras que Teusaquillo, Chapinero y Usaquén tienen el mayor índice, al menos 60% más alto que el de las anteriores (Gráfico 4.3).

Gráfico 4.3. Localidades de Bogotá según Índice de Calidad de Vida (ICV) 2011



Nota: A mayor ICV tienen mejor nivel socioeconómico
Fuente: Cálculos propios, con datos de la *Encuesta Multipropósito de Bogotá* (DANE & SDP, 2012).

30 Es un índice multidimensional para aproximarse a las condiciones de vida que combina variables de acumulación de bienes físicos, capital humano y composición del hogar siguiendo la metodología diseñada por el Programa Nacional de Desarrollo Humano del DNP y PNUD, que es la base conceptual del índice SISBEN.

En términos de educación, Bogotá todavía tiene brechas importantes por cerrar si quiere ofrecer iguales oportunidades a todos sus ciudadanos. Estas brechas tienen efectos sobre la inserción en el mercado de trabajo. La gente con mayores niveles socioeconómicos logra mayor número de años de educación para la Población en Edad de Trabajar (PET)³¹. El 10% más rico dobla en años de educación al 10% más pobre. Si se tiene en cuenta solo a la Población Económicamente Activa, es decir a las personas en edad de trabajar que están ocupados o que buscan empleo (PEA), la diferencia entre estos dos extremos alcanza 9 años de educación (Tabla 4.1). La participación del número de personas por deciles de la PET también permite observar que los hogares de los deciles con menor ICV tienen mayor número relativo de niños y por eso tienen menor número de personas en la PET y en la PEA.

La educación es uno de los instrumentos más poderosos para compensar las desventajas de personas provenientes de hogares más pobres. Si es de calidad puede formar para lograr la autonomía, identificar su misión de vida y poder alcanzarla. Además, aumenta la resiliencia, la autoestima, la formación del carácter y la capacidad de trabajar en equipo. De esta manera mejora su participación en el mercado de trabajo y la capacidad de ejercer control social, conocer y exigir sus derechos, y cumplir con sus deberes.

Tabla 4.1. Stock de educación y su distribución en la PET y la PEA por nivel socioeconómico, Bogotá, 2013

Decil de ICV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
PET											
Individuos											
Total (millones)	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	6,2
%	8,7%	9,4%	9,9%	9,6%	9,9%	10,2%	10,3%	10,8%	10,6%	10,6%	100%
Educación											
Años promedio	6,9	7,7	8,1	8,3	8,9	9,8	10,5	11,6	13,2	14,7	10,1
D Est	3,3	3,4	3,6	3,6	3,4	3,7	3,5	3,7	3,4	3,6	4,3
Total (millones)	3,8	4,5	5,0	5,0	5,5	6,2	6,7	7,8	8,7	9,7	63
%	6,0%	7,1%	8,0%	7,9%	8,8%	9,9%	10,7%	12,5%	13,8%	15,4%	100%
PEA											
Individuos											
Total (millones)	0,36	0,39	0,41	0,39	0,38	0,42	0,43	0,45	0,44	0,44	4,12
%	8,7%	9,6%	10,0%	9,4%	9,3%	10,3%	10,5%	10,9%	10,7%	10,8%	100%
Educación											
Años promedio	7,1	8,3	9,0	9,4	10,0	10,8	11,5	12,8	14,3	16,2	11,1
D Est	3,4	3,3	3,4	3,4	3,0	3,4	3,2	3,1	2,7	2,2	4,1
Total (millones)	2,6	3,3	3,7	3,6	3,8	4,6	4,9	5,7	6,3	7,2	45,6
%	5,6%	7,1%	8,1%	8,0%	8,4%	10,0%	10,8%	12,5%	13,8%	15,7%	100%

Fuente: Encuesta de Calidad de Vida (DANE, 2013). Cálculos propios.

4.2. Construir calidad en la educación

A continuación se presenta el estado de los indicadores con relación a los retos que plantea la construcción de una educación de calidad y su evolución con especial énfasis en los logros y limitaciones de los últimos cuatro años.

31 La edad de la PET es entre la edad de ingreso que en Colombia es entre 12 y 14 años y la edad de retiro que hoy en Colombia es 57 para la mujer y 65 para el hombre, aunque hay regímenes especiales.

4.2.1. La formación integral y la responsabilidad de toda la sociedad

El programa que sirvió de base en los últimos cuatro años a las acciones para lograr la calidad, se enmarca en la estrategia pedagógica: *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral, 40X40*.

Jornada completa

Esta denominación resalta que el objetivo no es principalmente extender el número de horas, ni solamente diversificar actividades. Se trata de lograr que el tiempo dedicado a la formación por cada educando sea de 40 horas semanales, durante cuarenta semanas al año, donde la jornada de la mañana, de la tarde o única es solo una referencia para organizar las actividades. Se trata de una apuesta pedagógica de calidad dirigida a complementar la formación del estudiante hacia una educación integral adaptada a su edad. El reto pedagógico para lograr la excelencia académica es el desarrollo y aplicación de currículos mejores y más integrales.

La Secretaría de Educación de Bogotá, en los últimos 4 años, buscó mejor calidad en el tiempo escolar, con centros de interés estratégica y participativamente seleccionados. Es en el colegio con los docentes y los alumnos en diálogo concertado donde se eligen los centros de interés y se orientan por las potencialidades, necesidades e intereses de los alumnos y cubren áreas críticas del saber: matemáticas abordadas desde el pensamiento tecnológico o el desarrollo de robótica; expresión oral y escrita; aprendizaje de una segunda lengua; reflexión y análisis sobre ciencias sociales, y aplicación y reflexión de ciencias naturales. Se trató también de complementarlas con áreas de desarrollo integral, que se llamaron áreas de formación del ser, donde se desarrollan capacidades de ciudadanía y convivencia en las cuales la Secretaría Distrital de Educación ha tenido niveles de logro reconocidos internacionalmente³².

La formación de capacidad de autoestima y de interacción positiva con grupos para aprender liderazgo, así como la capacidad de identificar problemas y conflictos para resolverlos por el diálogo, que se reitera en la literatura especializada como competencias centrales para el siglo XXI, se refuerza con los centros de interés de educación artística y actividad física y deporte, cuyos efectos, medidos y evaluados sobre la calidad, se encuentran documentados en el capítulo 6 de este documento.

La experiencia de 1965 (*Decreto 280 de 1965*), que estableció la doble jornada en instituciones educativas públicas como medida para afrontar la demanda creciente no aumentó la cobertura - de hecho es uno de los períodos de menor expansión (Ver capítulo 2)- y creó la sospecha de pérdida de calidad que no se ha soportado aún con evidencia empírica, pero ha dado origen a la errónea convicción de que simplemente aumentar las horas de jornada aumentará la calidad. Naturalmente, cuando la calidad es deficiente *más de lo mismo* es peor.

Actualmente hay 139 centros de interés que benefician a 217.578 estudiantes en 104 colegios.

Recuadro 4.2. Centros de Interés de la Secretaría de Educación Distrital

En el *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral*, los niños y niñas tienen la oportunidad de elegir Centros de Interés de acuerdo con sus necesidades, intereses y potencialidades. Los centros se desarrollan en áreas del SABER o del SER; cada grupo tiene de 25 a 30 estudiantes durante el año escolar; ofrece mínimo 3 horas a la semana; utiliza el método RAP (Reflexión, Acción y Participación); y responde al sistema de evaluación, malla curricular y ciclo del colegio.

	ÁREA INTEGRADORA	CENTROS DE INTERÉS
Ser	EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE	- Manifestaciones expresivas del cuerpo y la educación física - Manifestaciones lúdicas y recreativas del cuerpo - Manifestaciones deportivas - Deportes en equipo - Deportes individuales - Deporte de combate - Deportes urbanos y nuevas tendencias
	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	- Artes audiovisuales - Artes plásticas y visuales - Arte dramático - Danza - Música sinfónica- música popular y regional - Coro Canta Bogotá Canta
	CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA	- Con ojos de joven - Pazlando - Entre mitos - Cuidando ando - Civinautas
Saber	HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA	- Infantil y juvenil de literatura - Oralidad, lectura y escritura
	SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA	- Somos plurilingües y multiculturales - Linguaventuras - Aulas de inmersión
	CIENCIAS NATURALES	- La historia de las ideas científicas - Conciencia ambiental - La intervención humana en los sistemas naturales - Astronomía - La alimentación y el cuidado de la salud
	MATEMÁTICAS	- Juegos Matemáticos - Pensamiento lógico - Pensamiento tecnológico - Matemáticas - Análisis de la información - Robótica - Ajedrez
	CIENCIAS SOCIALES	- Autonomía-julio crítico - Territorio-comprensión espacio temporal - Memoria-historia

Canta Bogotá Canta. Uno de los centros de interés es el de coros escolares: ¡Canta, Bogotá Canta! estrategia pedagógica a la que se han vinculado, de manera voluntaria, 38 colegios y 1.385 estudiantes que promueve la enseñanza de la música a través del canto coral en 16 de las 20 localidades de la ciudad. El proyecto cuenta con convenios establecidos con universidades y artistas para el desarrollo de la práctica coral en el Distrito, además que se realiza un gran concierto anual con cerca de 600 coristas en escena y varias presentaciones al año de pequeño y mediano formato. Una de las metas del 2015 es la creación de la Coral ¡Canta, Bogotá Canta! con un nivel alto de exigencia musical y vocal con proyección nacional e internacional. En marzo de 2015 se realizaron las audiciones para escoger a los 100 integrantes, un reconocimiento a las mejores voces formadas a través de los centros de interés.

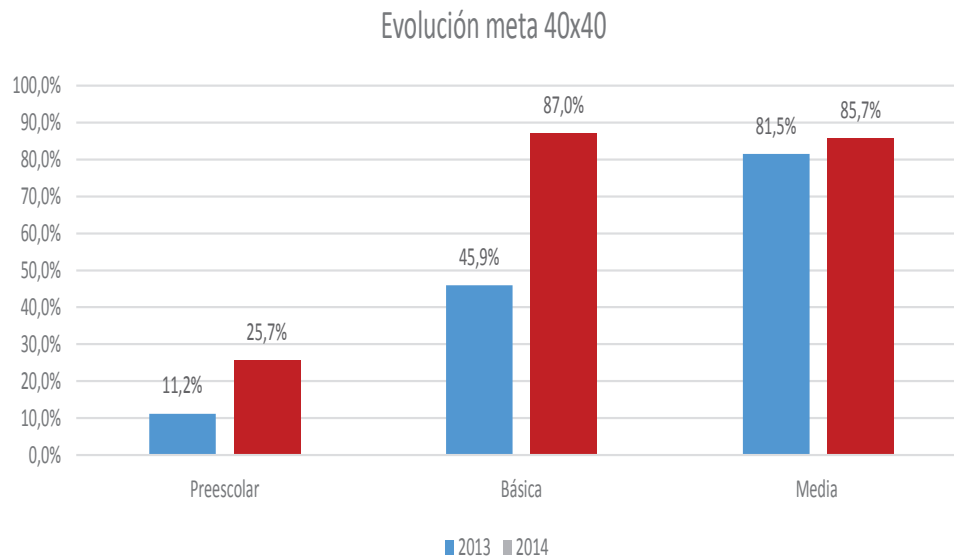
Fuente: SED, 2014

La jornada completa, así entendida, se convierte en una poderosa medida de compensación de las desventajas socioeconómicas. Se trata de permitir a todos el desarrollo de la interacción colectiva en actividades culturales y artísticas que promueven la autoestima, el aprendizaje para actuar en equipo y el acceso a conocer y discutir puntos de vista divergentes y poder tener orientación de adultos entrenados. Esta interacción, que tradicionalmente es exclusiva de los socialmente aventajados, permite además la experiencia de intercambio entre diversos grupos socioeconómicos que será una de las bases de una educación de postconflicto. Desde principios de 2012 hasta junio de 2014, el 52% de los alumnos que participaban en el programa 40x40 estudiaban en colegios ubicados en las cinco localidades con el menor Índice de Condiciones de Vida -ICV- (las más pobres identificadas con color café en el Gráfico 4-3).

El esfuerzo programado como meta ha sido importante pero alcanza solamente la tercera parte de la matrícula oficial. Para el período 2012-2015, se esperaba alcanzar un total de 250.000 estudiantes.

Los avances se observan, en el Gráfico 4.4 para los niveles de preescolar, primaria y media. Tanto en educación básica como en media se está próximo a cumplir la meta (el 87% y el 86% respectivamente) mientras que en el nivel en que menos se ha avanzado es en preescolar (26%).

Gráfico 4.4. Evolución del cumplimiento de las metas del programa 40x40



Fuente: SED y cálculos propios.

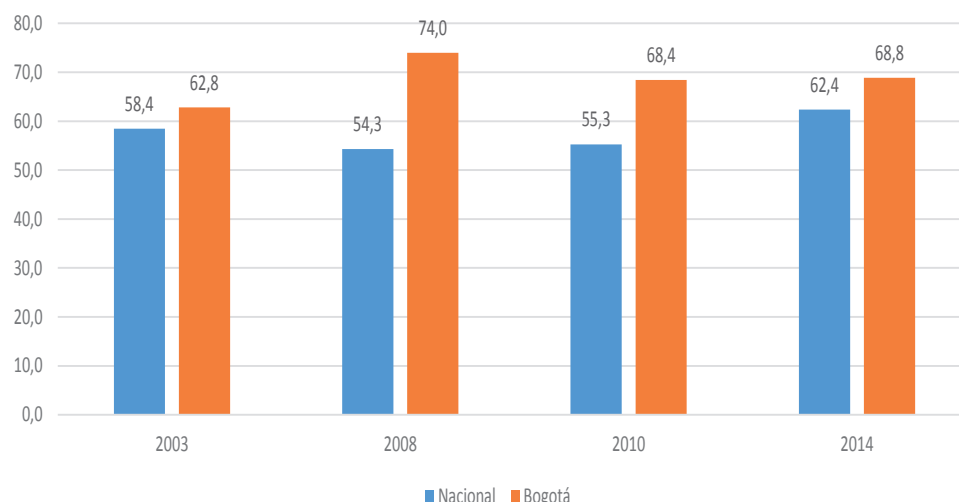
4.2.2. Familia y primera infancia

Lograr que la educación potencie el desarrollo de los niños y niñas requiere una participación de la familia en los primeros años de vida complementado con el acceso universal al sistema educativo ojalá desde los tres años de edad. Es una inversión de alta rentabilidad social y económica pues es una de las pocas políticas públicas donde no es necesario escoger entre eficiencia económica y equidad. Reduce las brechas académicas y la necesidad de educación especial, aumenta la probabilidad de estilos de vida saludables y reduce las tasas de violaciones a la ley. Además, en el largo plazo aumenta las oportunidades de ingresos y el acceso a activos (Heckman, 2008).

Hay un reto nuevo que se ha comenzado a atender. En 2003 los menores de 5 años pasaban la mayor parte del tiempo en la casa al cuidado de alguno de los padres o con un pariente mayor de edad. El porcentaje era muy similar en Bogotá y en el país - 60,4% y 57,0% respectivamente según la *Encuesta de Calidad de Vida* de 2003 (DANE, 2003). El porcentaje que accedía a la oferta de cuidado infantil pública y privada era del 35% en el país y 36,5% en Bogotá. Esta situación se mantiene en el país pero ha cambiado en Bogotá. En el año 2014 alrededor del 45 % de los menores de 5 años pasaba la mayor parte del tiempo entre semana, en una guardería, jardín, centro de desarrollo infantil u hogar comunitario. Si solo se considera a los niños entre 3 y 4 años el porcentaje es del 69% en Bogotá frente al 63% del país (Gráfico 4.5).

Si se analiza por la naturaleza de los proveedores del cuidado infantil, para este rango de edad en Bogotá, se encuentra que el porcentaje de niños que asisten a guarderías y preescolares privados ha disminuido en los últimos 10 años y han ganado espacio los centros de desarrollo y cuidado infantil del ICBF y en menor medida otras guarderías y preescolares oficiales (Tabla 4.5).

Gráfico 4.5. Porcentaje de niños y niñas de entre 3 y 4 años que asisten a un hogar comunitario, guardería, jardín o centro de desarrollo infantil (2003 a 2014)



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE, 2003; DANE, 2008; DANE, 2010 & DANE, 2014). Cálculos propios.

Tabla 4.2. Porcentaje de asistencia de niños y niñas entre 3 y 4 años según naturaleza del centro de desarrollo y cuidado infantil

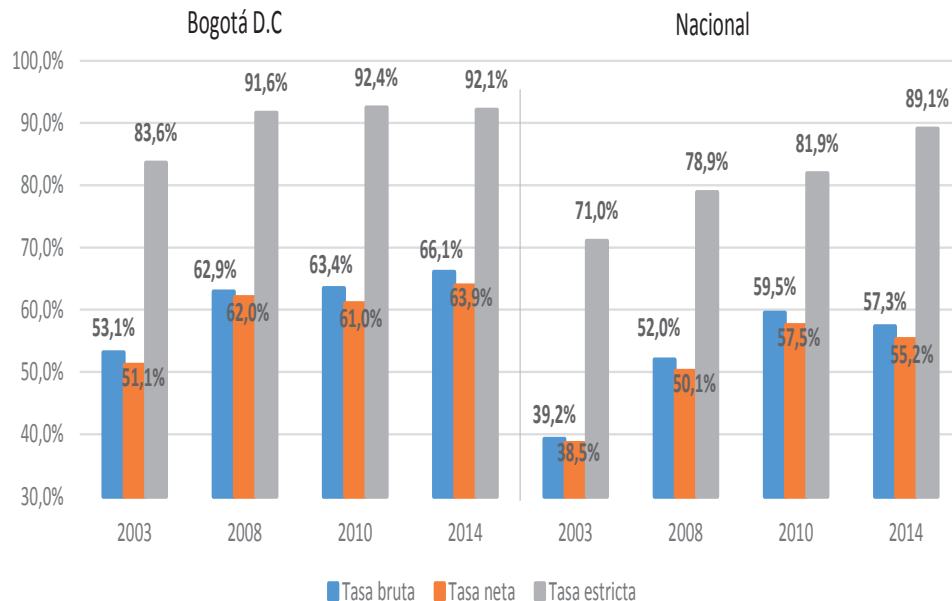
	2003	2008	2010	2014
Hogar comunitario, guardería, hogar infantil o jardín de Bienestar Familiar	36,5%	41,1%	49,7%	54,4%
Otra guardería, preescolar o jardín oficial	14,2%	18,1%	14,5%	13,9%
Guardería, preescolar o jardín privado	49,3%	40,8%	35,8%	31,7%

Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE 2003, DANE 2008, DANE 2010 y DANE 2014). Cálculos propios

En los últimos años los datos muestran un esfuerzo de universalidad del preescolar en Bogotá y la nación para que todos los niños y niñas entre 5 y 6 años asistan a un centro educativo. Pero aún la oferta institucional que se mide por la tasa bruta de cobertura de estos dos grupos de edad muestra que si todos ellos acudieran a preescolar, el 42% se quedaría por fuera a nivel nacional y el 34% en Bogotá. Sin embargo la tasa estricta³³ está mostrando que se ha promovido que los niños entren a grado cero a los 5 años y a primero de primaria a los seis, costumbre discutible para un buen grupo de sicopedagogos. Por esto, solo el 8% de los niños y niñas en Bogotá y el 11% en el país están por fuera del sistema (Gráfico 4.6). La situación de recursos será todavía un reto mayor si se logra la aspiración social (*Ley 115 de 1994*), que pretende que, para el mediano plazo, se tengan 3 grados de preescolar, que deberá alcanzar cerca de medio millón de niños en el 2015 de tres a seis años con oferta privada y oficial.

33 La tasa de cobertura estricta muestra el número total de estudiantes en edad normativa matriculados en el nivel educativo que les corresponde por edad o en uno superior, es decir que están adelantados, con respecto a la población total de ese grupo de edad.

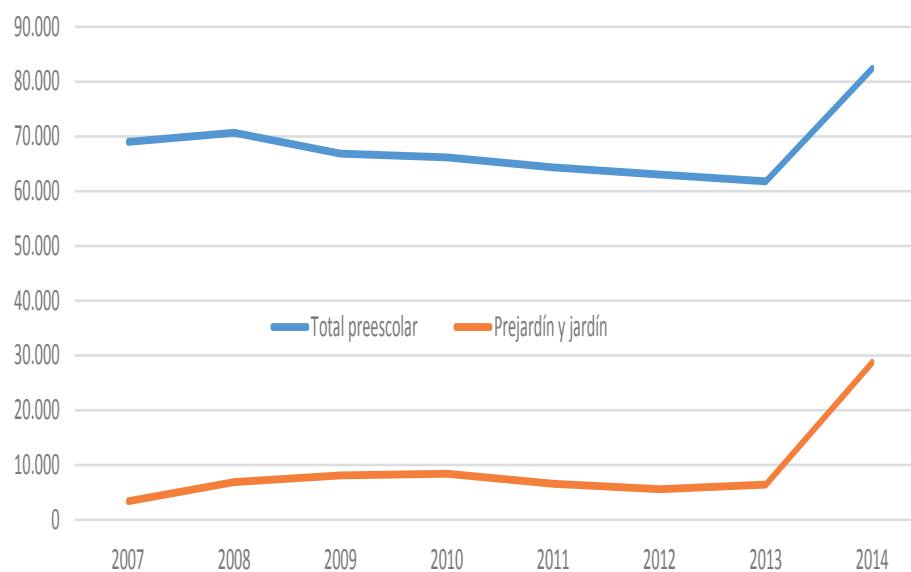
Gráfico 4.6. Tasas de cobertura en preescolar (2003-2014)



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE 2003, DANE 2008, DANE 2010 y DANE 2014). Cálculos propios.

El esfuerzo que se ha hecho en los últimos siete años para ampliar la oferta educativa en la ciudad de pre jardín, jardín y transición, ha aumentado la atención de 69.022 estudiantes en marzo del año 2007 a 82.389 en marzo del año 2014, en instituciones educativas distritales. El esfuerzo realizado en estos niveles se muestra con las dos cifras de pre jardín y jardín: en 2011 la matrícula fue de 6.578 niños y niñas, y en 2014 de 28.719, más de cuatro veces la de 2011. Este aumento ha estado acompañado por 949 nuevos docentes y 73 nuevos auxiliares pedagógicos para educación inicial (Gráfico 4.7).

Gráfico 4.7. Matrícula de preescolar en los colegios administrados por el Distrito



Fuente: SED, s.f. Corte a marzo de cada año

4.2.3. Universalización del acceso y permanencia

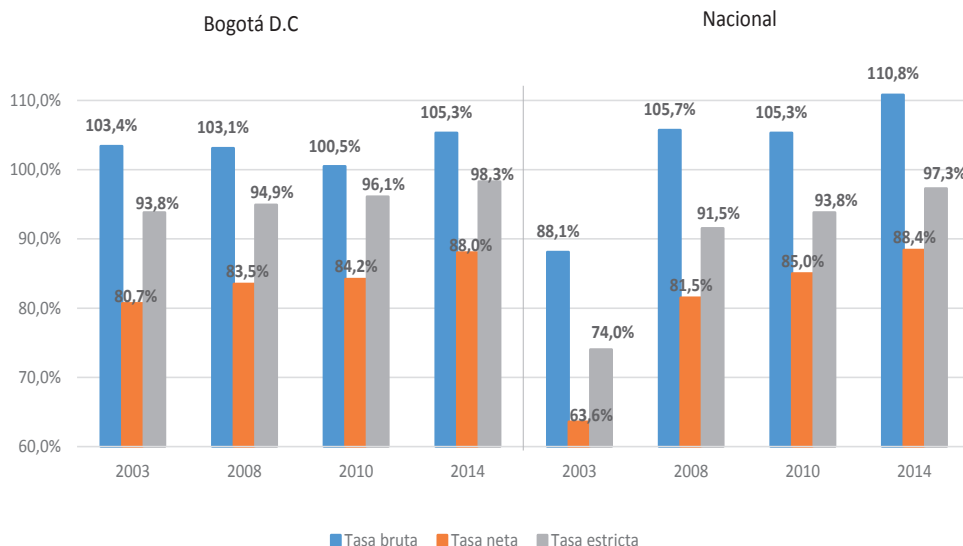
Primaria. En Colombia, la oferta efectiva institucional en términos de los recursos de instalaciones educativas y docentes con que el sistema educativo cuenta para atender a todos los niños y niñas de entre 7 y 11 años, se mide por la cobertura bruta. En el año 2014, esa capacidad de atención podía llegar al 10% más de los niños y niñas de este rango de edad, en Colombia y al 6 % en Bogotá. Sin embargo, solo atendían el 88% de los niños que deberían estar en primaria y aún había 80.600 por fuera del sistema (Gráfico 4.8). Había entonces cerca de un 22% de ineficiencia por repetición, deserción y entrada tardía. En Bogotá, la ineficiencia era del 18% y quedaban por fuera del sistema 5.700 niños y niñas según la Encuesta de Calidad de Vida 2014.

Básica secundaria. En este nivel en la nación, la oferta era casi completa: faltaba un 1% para atender a todos los niños y niñas de entre 12 y 15 años (Gráfico 4.9). La ineficiencia en este nivel era del 27% y por fuera del sistema había 270.000 niños y niñas (7,5% de la población de entre 12 y 15 años). La situación en Bogotá en 2014 era similar a la de la nación en términos de eficiencia (24 %) pero tenía menos niños y niñas por fuera del sistema (11.250 niños y niñas que equivalen al 2,5% del total de niños y niñas bogotanos en este rango de edad).

En los últimos 11 años ha mejorado la tendencia a la universalización en educación básica, tanto en Bogotá como a nivel nacional. Además en Bogotá se ha dado una mejora en eficiencia en primaria pasando de 23% de ineficiencia al 18%. Para la misma época en el nivel nacional se pasa del 24,5% al 22,4% mientras que en la secundaria la ineficiencia pasa en Bogotá del 29,4% al 24,0 % en el año 2014. En el país oscila del 27,8 % al 26,6%.

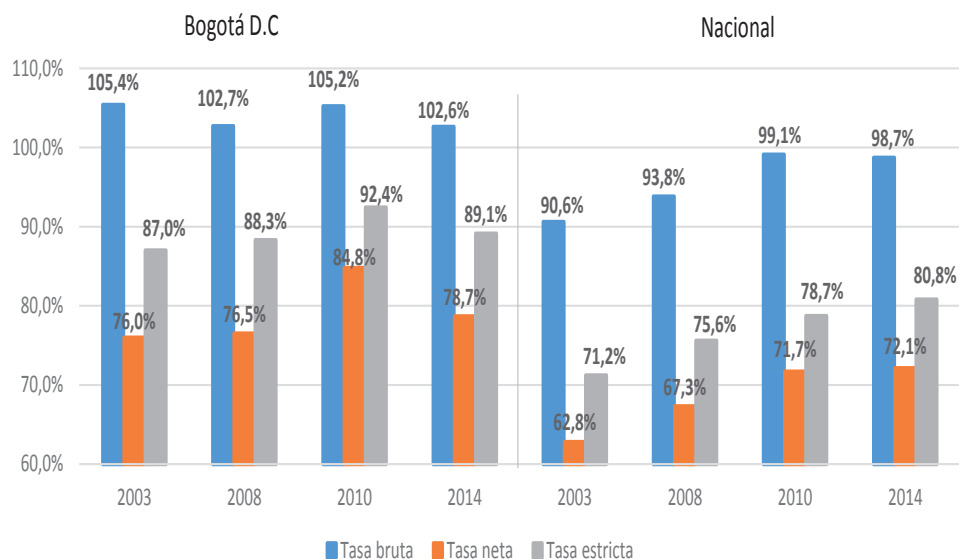
La tasa estricta indica que tanto en el distrito, en el año 2010, como en la nación, en el año 2013, se llegó a la universalización de primaria, que era el objetivo en la Constitución de 1886. En cambio en secundaria, 1 de cada 10 niños y niñas entre 12 y 15 años en Bogotá está por fuera del sistema o se encuentra en un nivel educativo inferior al que le corresponde, y este indicador es el doble en la nación. Las cifras indican que el reto importante en la educación básica es que los niños entren, se promuevan y permanezcan en el sistema escolar, especialmente en la secundaria.

Gráfico 4.8. Tasas de cobertura en primaria (2003-2014)



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE 2003, DANE 2008, DANE 2010 y DANE 2014). Cálculos propios.

Gráfico 4.9. Tasas de cobertura en secundaria (2003-2014)



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE 2003, DANE 2008, DANE 2010 y DANE 2014). Cálculos propios.

A partir del año 2003, de acuerdo con el Centro Latinoamericano y Caribeño de Población (CELADE) la población de 5 a 11 años está disminuyendo en números absolutos en Colombia (CEPAL, 2008). Este fenómeno es una de las manifestaciones del llamado “bono demográfico”³⁴, lo que permite un ahorro en los esfuerzos del país para atender primaria, que si se dirigen a nivel de secundaria y a la calidad, permitirían lograr coberturas universales totales hasta los 11 grados y mejoras de calidad que lleven a resultados similares a los alcanzados por la OCDE (93% de cobertura y 17% de gasto por alumno como porcentaje del PIB por adulto en edad de trabajar) según el análisis de la CEPAL (2008).

Según el cálculo de la CEPAL, para lograr cobertura universal en primaria y secundaria el PIB debe crecer al mismo ritmo de la población en edad de trabajar³⁵. Según los resultados, tan solo utilizando el bono de ahorro en secundaria que proviene de la disminución de la población colombiana, se lograría la cobertura universal en 2019. Además de esto, para que Colombia alcance la meta de gasto promedio por estudiante de los países de la OCDE, sería necesario utilizar todo el bono de ahorro en primaria y secundaria desde ahora hasta 2026. Como el país no cuenta actualmente con los recursos liberados por el bono educativo ya que son generados en el transcurso de todo el período del bono demográfico, el estudio plantea la posibilidad de financiar las inversiones educativas a través de préstamos que pueden ser pagados cuando los recursos del bono sean efectivamente liberados.

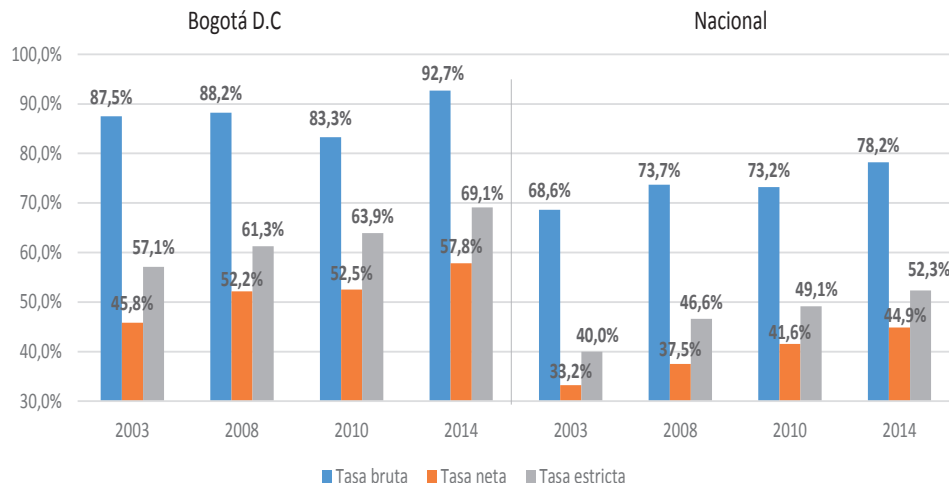
El avance de la oferta de recursos para la universalización de la educación básica contrasta con el déficit que muestra el sistema en el nivel de media (grados 10° y 11°).

Media. Si todos los jóvenes de 16 y 17 años quisieran estar en los grados 10 y 11, no habría suficientes recursos ni en la nación ni en Bogotá. Si bien ha habido un avance para alcanzar la universalización en los últimos 10 años, el sistema expulsa al 21% de los jóvenes en Bogotá y al 27% en el país en el paso del grado noveno al décimo (Gráfico 4.10).

34 Durante la transición demográfica hay un período en que la relación de dependencia – número de inactivos por cada 100 activos- descien- de de manera importante cuando aumenta el peso relativo de la población en edad potencialmente activa (personas entre 15 y 59 años) y disminuye el de las personas en edades potencialmente inactivas (personas menores de 15 años y de 60 años y más) (CEPAL, 2008).

35 El estudio supone que los recursos que se gastan en secundaria se orientan de manera eficiente hacia la calidad.

Gráfico 4.10. Tasas de cobertura en media (2003-2014)



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE 2003, DANE 2008, DANE 2010 y DANE 2014). Cálculos propios.

Las razones por las cuales los niños, niñas y adolescentes de entre 10 y 17 años no estudian son variadas. La más preocupante tiene que ver con que no les gusta el estudio, como lo afirma el 37% de la población en este rango de edad que no estudia en el país. En Bogotá esta cifra es menor (25%), lo que es un indicio de una mayor preocupación por hacer atractivo el estudio a los jóvenes en la ciudad. Otras razones tienen que ver con dificultades económicas (falta de dinero o costos muy elevados o la necesidad de trabajar y encargarse de los oficios del hogar) que son señaladas por cerca del 28% a nivel país. A nivel ciudad es menor el porcentaje de los que no estudian por estas razones (20%).

Tabla 4.3. Porcentaje de niños y niñas entre 10 y 17 años que responden por qué no asisten a un centro educativo. ECV 2014

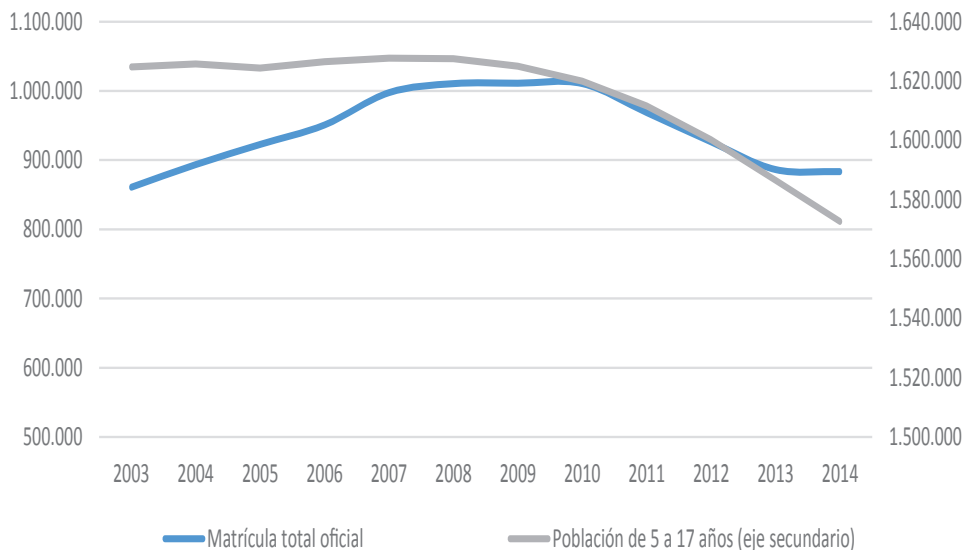
Razones de inasistencia	Colombia	Bogotá
Falta de dinero o costos elevados	14,3	8,9
Necesita trabajar	6,7	3,7
No le gusta o interesa el estudio	37,0	25,3
Debe encargarse de los oficios del hogar	7,2	7,3
Tuvieron que abandonar el lugar de residencia	3,2	4,3
Por embarazo	5,6	-
Falta de cupos	3,8	10,4
Considera que ya terminó	3,0	10,3
Necesita educación especial	2,6	7,0
Por inseguridad o malos tratos	2,2	4,1
Otras*	14,5	18,7

Nota: Otras se refiere a Enfermedad, no existe centro educativo cercano, considera que no está en edad escolar.
Fuente: Encuesta de Calidad de Vida (DANE, 2014)

Analizando la matrícula oficial de la educación básica y media de la ciudad, se observa que en el primer decenio del siglo XXI la matrícula oficial a nivel distrital creció de manera importante pero desde 2011 se viene reduciendo como resultado de diversos factores: el primero es la transición

demográfica que se explicó anteriormente, el Gráfico 4.11 muestra que la población de 5 a 17 años viene descendiendo desde 2009 y se espera que esta tendencia continúe en los próximos años. El segundo factor está relacionado con el mayor control que hace el Distrito a la educación contratada. En los últimos cuatro años se ha enfatizado cobertura con calidad y por eso se realiza un mayor control a la contratación de la prestación del servicio educativo privado. La matrícula contratada pasó de representar el 15% del total de matrícula en 2008 a representar cerca del 7% en 2014.

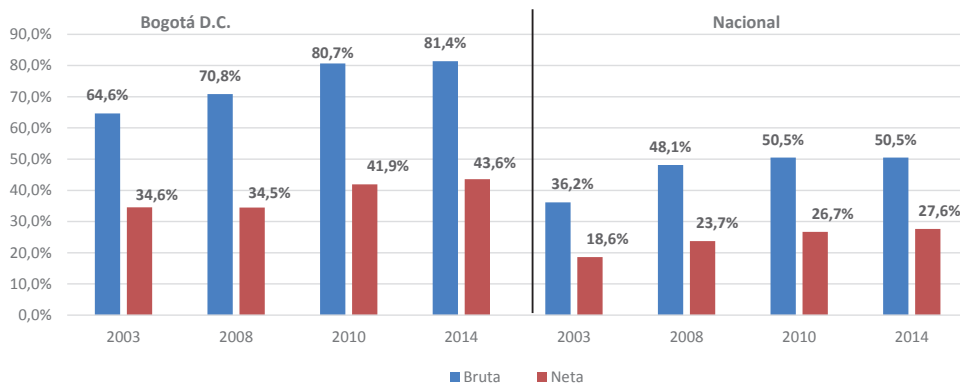
Gráfico 4.11. Matrícula distrital total y población entre 5 y 17 años (2003 -2014)



Nota: La matrícula es a corte de marzo de cada año.
Fuente: SED, s.f. & DANE, 2014

En educación superior, el país tiene la capacidad de instalaciones y docentes para atender al 50% de los jóvenes entre 18 y 22 años con el aumento que ha venido registrando en los últimos años. Mientras que Bogotá podría atender cerca del 80% de los jóvenes en este rango de edad. Con la oferta disponible el sistema solo atiende un porcentaje de jóvenes de este grupo de edad igual a la mitad en la nación (28%) y en Bogotá (44%), los demás son jóvenes con extra edad. (Gráfico 4.12).

Gráfico 4.12. Tasas de cobertura en educación superior (2003-2014)



Nota: Incluye educación universitaria, técnica y tecnológica.

Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE 2003, DANE 2008, DANE 2010 y DANE 2014). Cálculos propios

Según la Encuesta de Calidad de Vida 2014, para los jóvenes entre 18 y 22 años las razones para abandonar el estudio son principalmente económicas y tienen un peso mayor frente a lo que sucede con los estudiantes en educación básica y media. El problema de equidad es el principal obstáculo para universalizar las oportunidades de acceso y permanencia en el país y en Bogotá, una evidencia se observa al encontrar que en el 67% de los casos en Bogotá y el 66 % en el país desertan por causas económicas. El hecho de que la gratuidad si bien ha mejorado la posibilidad de acceso, no es suficiente, se observa en que la causa de inasistencia por falta de dinero o costos elevados, afecta aún al 38% de los desertores en Bogotá y al 29% en el país. La importancia de las condiciones del hogar muestra también un avance en Bogotá donde el embarazo afecta a un 2,3% menor a lo que ocurre en el país (Tabla 4.4).

Tabla 4.4. Porcentaje de jóvenes de entre 18 y 22 años que responden por qué no asisten a un centro educativo. ECV 2014

Razones de inasistencia	Colombia	Bogotá
Falta de dinero o costos elevados	28,7	37,6
Necesita trabajar	23,9	20,3
No le gusta o interesa el estudio	12,2	4,7
Debe encargarse de los oficios del hogar	13,5	9,3
Considera que ya terminó	8,3	14,8
Por embarazo	3,3	2,3
Falta de cupos	1,7	2,4
Otras*	8,4	8,7

Nota: Otras se refiere a Enfermedad, abandono del lugar de residencia habitual, inseguridad, no existe centro educativo cercano, considera que no está en edad escolar.

Fuente: Encuesta de Calidad de Vida (DANE, 2014)

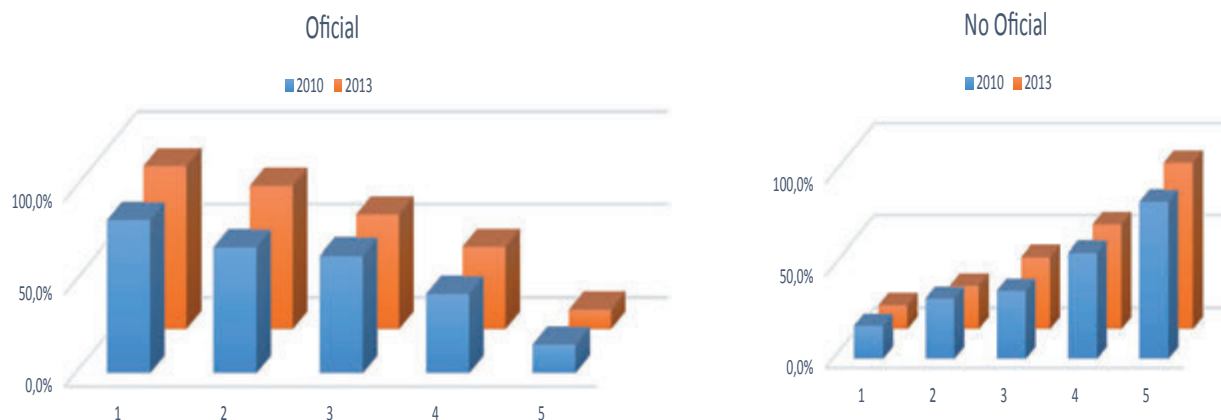
Tanto para Bogotá como para el país, la capacidad del sistema para retener a los niños hasta que completen su educación incluyendo 4 años de educación superior es deficiente entre 2003 y 2013. Según las Encuesta de Calidad de Vida. En 2003 había matriculados, en el país, 3.486.000 niños de 7 a 11 años; 11 años después al finalizar 2013, los jóvenes que, en este año, tenían entre 17 y 21 años, solo había en el sistema educativo 1.841.685 (52,8%). En Bogotá en 2003 asistían 597.500 niños y niñas entre 7 y 11 años, en 2013 solo había en el sistema educativo 361,400 jóvenes entre 17 y 21 años (60,4%)³⁶.

Perfil de asistencia y permanencia por tipo de colegio y nivel socioeconómico

La diferencia en asistencia, según que la institución escolar sea oficial o no oficial, responde a una muy fuerte estratificación socioeconómica. En Bogotá, del grupo de hogares con mayor nivel socioeconómico, medido a través de Índice de Calidad de Vida (el 20 % más alto, quintil cinco) un 90% estudian en colegios no oficiales, y del quintil siguiente las dos terceras partes lo hace. En tanto que el grupo de hogares con menor ICV (20 % más bajo, quintil 1) un 88% estudia en colegios oficiales y esta proporción sigue siendo mayoritaria para los hogares que pertenecen al 40 y 60% más pobre de la ciudad (Gráfico 4.13).

36 Para un dato más preciso habría que descontar los efectos de la migración. Un cálculo más estricto se hace con la cohorte más adelante

Gráfico 4.13. Porcentaje de asistencia por tipo de colegio según quintil de ICV (2010-2013)

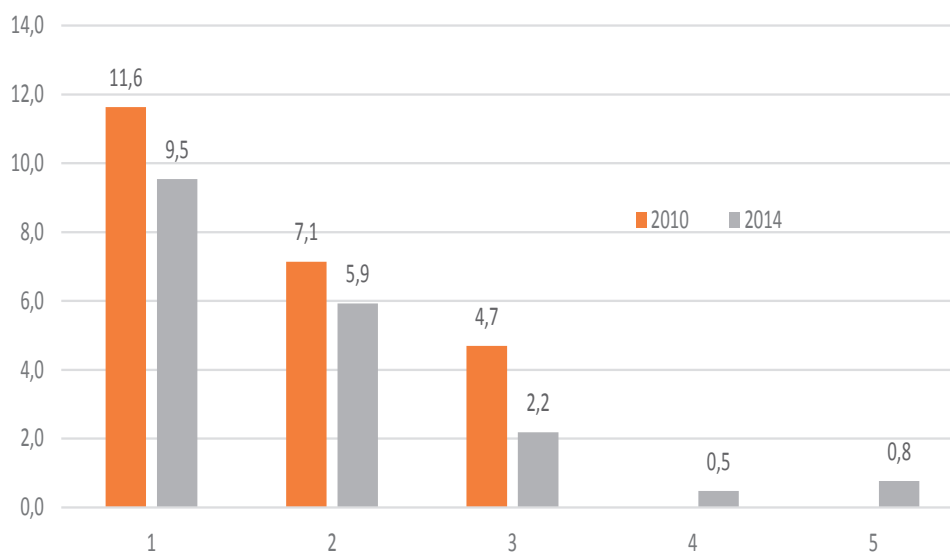


Fuente: Encuesta de Calidad de Vida (DANE, 2010 & DANE, 2013). Cálculos propios.

Comparando la situación de 2010 con las cifras disponibles más actuales, se encuentra evidencia de una focalización positiva. Se ha logrado un avance de cerca del 10% en la asistencia a los colegios oficiales de niños que pertenecen al 20% más pobre de la ciudad y del 16% en el segundo quintil. En cambio, los colegios privados se concentran en el 20% más rico.

En el Gráfico 4.14 se puede ver que la falta de universalización de la educación básica en Bogotá es un problema de falta de oportunidades para el 60 % de la población con menor nivel de calidad de vida. El reto para el sistema educativo es desarrollar políticas de discriminación positiva. La inasistencia escolar es peor en el 40% más pobre de la población. En Bogotá se han logrado prácticamente coberturas totales para la clase media (quintiles 3 y 4). Comparando el crecimiento de 2010 a 2014, hay un avance en términos de equidad para Bogotá por la disminución de inasistencia en los quintiles 1, 2 y 3 que, sin embargo, es aún insuficiente para lograr la universalización.

Gráfico 4.14. Bogotá. Porcentaje de niños, niñas y jóvenes de 5 a 17 años que no asisten a un centro educativo por quintil de ICV 2010 y 2014



Nota: El quintil 5 es el más alto, el 1 el más bajo

Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE, 2014). Cálculos propios.

Cohorte educativa. Analizando la cohorte³⁷ 2003-2013 para Bogotá, se encuentra que la deserción interanual en primaria es baja e incluso en 2013 es negativa, es decir son más los estudiantes que entran al sistema educativo bogotano que los que salen. Esto se debe a los estudiantes que habían abandonado sus estudios temporalmente pero los retoman y los que migraron a Bogotá provenientes de otros municipios. La situación cambia en básica secundaria y media, donde cada año más del 5% de los adolescentes y jóvenes abandona el sistema o son expulsados por él (Tabla 4.5). En los últimos años, la tasa de deserción tanto de secundaria como de media disminuyó.

Tabla 4.5. Deserción interanual por nivel educativo en Bogotá 2007, 2010, 2013

Nivel	2007	2010	2013
Primaria	0,7%	0,6%	-1,0%
Secundaria	6,2%	6,3%	4,4%
Media	5,3%	7,1%	5,1%

Fuente: DANE (2014a). Cálculos propios.

La tasa de repetición. Este indicador es uno de los fenómenos más reiterados en la administración y operación del sector. Los análisis pedagógicos y psicológicos, junto con los estudios de los modelos flexibles muestran el efecto débil y en la mayor parte perverso de la repetición.

La repetición más que asegurar el aprendizaje, contribuye a la deserción escolar³⁸, no produce mejores rendimientos posteriores y aumenta la probabilidad de repetir nuevamente. La respuesta formal ha sido que, en lugar de desarrollar sistemas de promoción flexible, en Colombia se ha optado periódicamente por decretar la promoción obligatoria. Esta tendencia se refuerza con la costumbre culturalmente arraigada de que algunas instituciones escolares y en particular algunos docentes, castigan la indisciplina y los problemas de comportamiento con penalidades académicas que normalmente son malas notas. Los padres por su parte, cuando se enteran de las dificultades de aprendizaje de sus hijos, en parte de los casos la enfrentan pensando que se trata de falta de esfuerzo por parte de los niños y esperan que el colegio lo resuelva. La verdadera solución debe ser un esfuerzo conjunto de padres, educadores y niños.

La verdadera solución debe ser un esfuerzo conjunto de padres, educadores y niños.

Hasta 2009 por decreto nacional los establecimientos educativos tenían que garantizar que por lo menos el 95% de los estudiantes finalizaran el año escolar en cada uno de los grados (Colombia, Presidencia de la República, 2009). Se esperaba que se dieran estrategias y mecanismos de refuerzo a los niños que tuvieran problemas de aprendizaje, pero se convirtió en promoción obligatoria. La eliminación de esta medida llevó a un aumento de la tasa de repetición total, especialmente en el sector oficial. En promedio, la tasa de repetición en básica secundaria para todos los grados dobla las registradas en básica primaria que sigue estando por debajo del 5%, lo cual demuestra las dificultades de los docentes con los adolescentes. Diferenciando entre colegios no oficiales y oficiales en básica secundaria, en los primeros, la tasa de repetición no supera el 5% para ningún grado, en los colegios oficiales es superior al 10% en la mayoría de los grados, no

37 El ejercicio de cohortes examina lo que sucede con el grupo de estudiantes que comienza el grado inicial del sistema educativo en un año específico. Permite estimar la proporción de personas que alcanzan cada grado, concluyen los mismos y el tiempo invertido en esto al finalizar el ciclo educativo.

38 Ver por ejemplo el estudio de OECD (2009).

obstante entre el año 2010 y el año 2013 hay una disminución en la tasa de repetición para todos los grados excepto para sexto (Tabla 4.6).

Desde el año 2012 la SED inició la implementación de una estrategia que busca disminuir el porcentaje de reprobación de los estudiantes de los colegios distritales oficiales. Para desarrollar esta estrategia se reconocen horas extras a los docentes para que apoyen de manera más personalizada a los estudiantes que tienen dificultades académicas, en contra jornada o los sábados. En 2014 participaron 107 colegios de 360 colegios distritales.

La repetición de curso es costosa en términos pedagógicos, sociales y financieros. Entre los costos sociales asociados a la repetición están el debilitamiento del rendimiento académico y de la autoestima, y el retraso por lo menos un año de la entrada del alumno al mercado laboral. Además, significa un gran desperdicio de recursos contribuyendo así a la ineficiencia escolar. Según el estudio de la OECD (2009) “el costo de la repetición de estudiantes de 15 años puede ir desde el 0,5% del gasto nacional anual en educación primaria y secundaria en Islandia y Eslovenia”(pp. 2) (el porcentaje de estudiantes participantes de las Pruebas PISA que había repetido al menos un año en estos países era 0,9% y 1,5% respectivamente). En los casos de Bélgica, Holanda y España ese dato asciende al 10%.

Tabla 4.6. Repetición por grado en Bogotá D.C. 2007, 2010, 2013

	2007		2010		2013	
	Oficial	No oficial	Oficial	No oficial	Oficial	No oficial
Primero	1,8%	0,8%	4,3%	1,0%	4,6%	0,9%
Segundo	2,4%	0,7%	5,0%	0,8%	4,3%	0,8%
Tercero	2,8%	0,8%	5,0%	1,1%	4,6%	1,1%
Cuarto	2,7%	0,7%	5,3%	1,4%	4,6%	1,4%
Quinto	2,4%	1,0%	5,4%	1,8%	4,7%	1,7%
Sexto	4,9%	2,1%	13,0%	4,6%	13,3%	4,4%
Séptimo	4,7%	2,1%	13,9%	4,5%	12,2%	4,1%
Octavo	4,5%	2,0%	13,6%	4,4%	10,7%	4,0%
Noveno	4,4%	1,7%	12,3%	3,5%	8,6%	3,6%
Décimo	4,2%	1,5%	12,1%	3,0%	8,9%	3,2%
Once	2,0%	0,3%	4,5%	0,6%	3,2%	0,5%

Fuente: DANE (2014a). Cálculos propios.

El tiempo que se emplea para completar los niveles educativos es una medida que permite saber si se da el cumplimiento efectivo del acceso y la permanencia necesarios para universalizar la educación básica. La permanencia y el logro son mejores en el sector no oficial pero, mientras en primaria la diferencia es de un mes, en secundaria y media esta es de 4,2 meses (Tabla 4.7). El efecto es que en Bogotá por cada mil estudiantes que entran a primero de primaria, 296 desertan en los once años. De los 704 restantes, 291 repiten al menos un año y 413 se gradúan en el grado 11, en el tiempo previsto.

Tabla 4.7. Tiempo para completar cada nivel educativo (años) 2004-2013

	Primaria	Secundaria y media
Cohorte: 2004-2013	Tiempo para completar el nivel	Tiempo para completar el nivel
Total	5,1	6,4
Oficial	5,1	6,5
No oficial	5,0	6,2

Total Bogotá	
Egresados sin repetir ningún año*	Egresados repitiendo al menos un año*
413	291

Nota: *Egresados por cada 1000 matriculados en primero de primaria
Fuente: DANE (2014a). Cálculos propios.

Años de educación alcanzados en el grupo 15 a 24 años de edad. La cantidad de educación que logra el promedio de la población es importante. Por ejemplo, Estados Unidos se convirtió en potencia en el siglo XX en parte porque logró en la mitad del siglo pasado 13 años de educación en promedio en su población. En un país no basta con que una minoría tenga altos niveles de educación, como lo demostró el caso de la India, que llegó a contar con un gran porcentaje relativo de profesionales con PhD pero mantiene altos porcentajes de analfabetismo especialmente femenino. En Colombia, la población de 15 años y más ha cursado, en promedio, 8 grados, que es lo que Estados Unidos tenía en 1890 (Los datos de Estados Unidos son tomados de Golden & Katz, 2007).

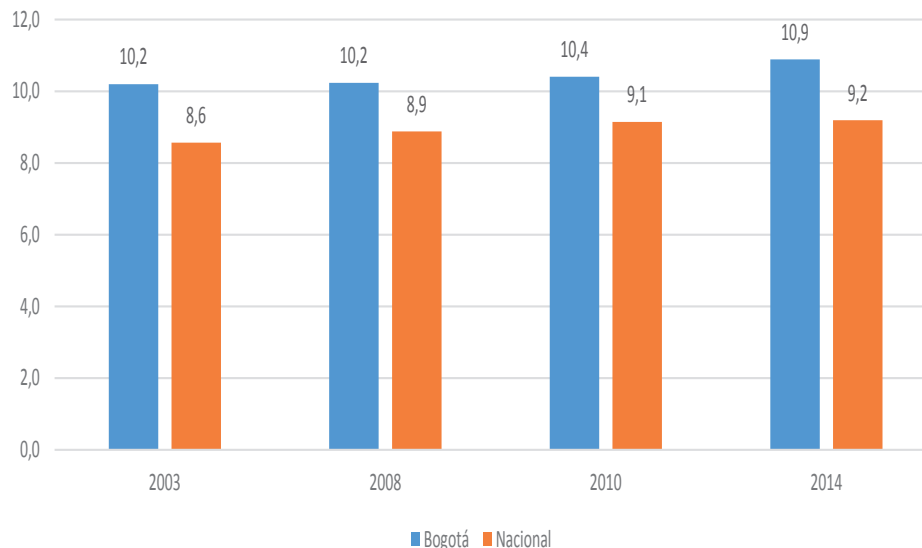
Además, la forma como la mayor parte de personas participa en los beneficios de desarrollo del país dependen de su participación en el mercado de trabajo, que a su vez depende del logro medido en años de educación. Los cálculos para Colombia para tener buenas probabilidades (80%) de no caer en la pobreza son de doce o más grados de educación³⁹. Este está próximo a lograrse en Bogotá la nueva generación –personas entre 15 y 24 años– que en el año 2014 tenían en promedio 10,9 años para Bogotá, 1,7 años más que el promedio nacional.

Para que se convierta en promedio de toda la población se necesitan al menos 20 años calendario si se conserva el ritmo de crecimiento de los últimos 50 años. Un bogotano que entró al sistema educativo en 2014, podría esperar que, al terminar su formación 20 años más tarde, alcance, en promedio, 14,9 años de educación⁴⁰, si las tasas de promoción, repetición y deserción se mantienen igual que la cohorte de 1995 -2014, dos años más que el promedio nacional (Gráfico 4.16). Estas dos cifras estarían en el rango de años que reducen la probabilidad de caer en la pobreza.

39 Ejercicio realizado con base en la Encuesta de Calidad de Vida 2011. Esta cifra se ha mantenido estable en los últimos 10 años si se compara con CEPAL (2000).

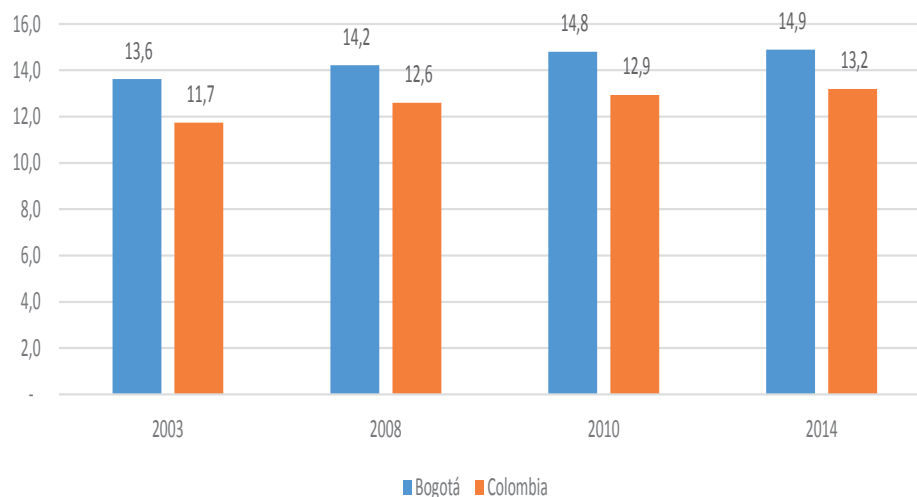
40 Los años esperados de educación indican los años de escolaridad que un niño en edad de ingresar a la escuela puede esperar recibir si las tasas de matrícula específicas por edad se mantienen constantes durante toda su vida. Se utiliza la metodología de la UNESCO <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>

Gráfico 4.15. Promedio años de escolaridad de la población de 15 a 24 años (2003-2014)



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE 2003, DANE 2008, DANE 2010 y DANE 2014). Cálculos propios

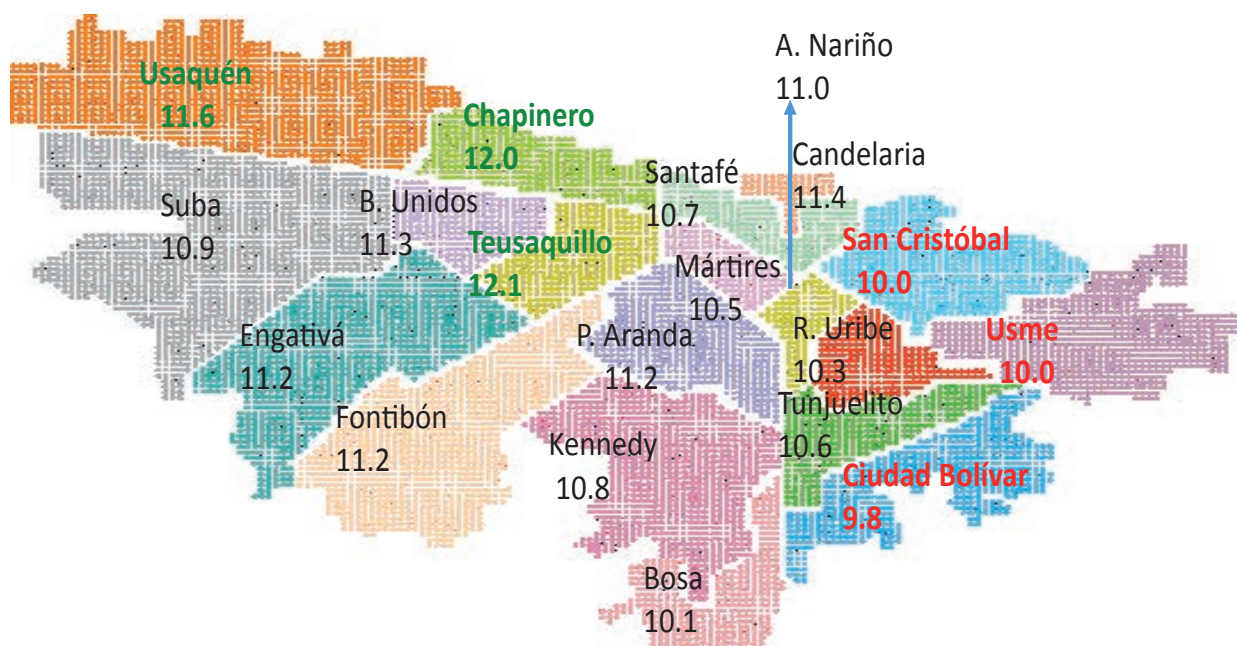
Gráfico 4.16. Años esperados de educación 2003-2014



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE 2003, DANE 2008, DANE 2010 y DANE 2014). Cálculos propios

Desagregando por localidad, según datos de la Encuesta Multipropósito para Bogotá 2011, se observa que tanto Bogotá como el país presentan desigualdad en el logro en años de educación promedio. Para la nueva generación, entre 15 y 24 años de edad, 2 de las 20 localidades -Chapinero y Teusaquillo - han alcanzado los años de educación necesarios para tener buenas probabilidades de no caer en la pobreza, y tres más: Usaquén, Barrios Unidos y La Candelaria, estaban próximas a lograrlo en 2011. Mientras tanto, localidades como Ciudad Bolívar, Usme y San Cristóbal apenas superan el promedio colombiano (Gráfico 4.17).

Gráfico 4.17. Promedio de años de escolaridad de la población de 15 a 24 años de edad por localidades (2011)



Fuente: Encuestas Multipropósito para Bogotá (DANE 2011). Cálculos propios.

4.2.4. Cumplimiento del derecho a la educación: funciones de privación

Desde la perspectiva de derechos, un indicador que permite hacer seguimiento al avance en el acceso efectivo a la educación es el índice de privación (Sarmiento, 2010), que a través del cálculo de la función de privación⁴¹ permite establecer la incidencia, es decir, el número de personas que no han logrado alcanzar el grado educativo que deberían tener de acuerdo con su edad. También se puede calcular la brecha, esto es la diferencia -medida en años de educación- entre los años realmente alcanzados por las personas con retraso académico y los que deberían tener. Por último, se puede medir el grado de concentración de la privación.

Si toda la población en 2014 hubiera cursado los grados de educación que corresponden a su edad, el logro debería ser de 7 grados y medio para el país y 8 para Bogotá, porque tiene una población con mayor edad promedio.

41 Para este fin se utiliza la Función Foster Greer Thorbecke que es definida como:

$$FGT_a(y, z) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^q \left(\frac{z_i - y_i}{z_i} \right)^a$$

Donde

y_i años aprobados por la persona.

z_i es el umbral normativo de educación para cada edad.

q es el número total de personas que no alcanzan el número de años de umbral normativo de educación.

n es el número total de personas.

a es un parámetro que mide la sensibilidad de la privación:

$a = 0$ mide la incidencia

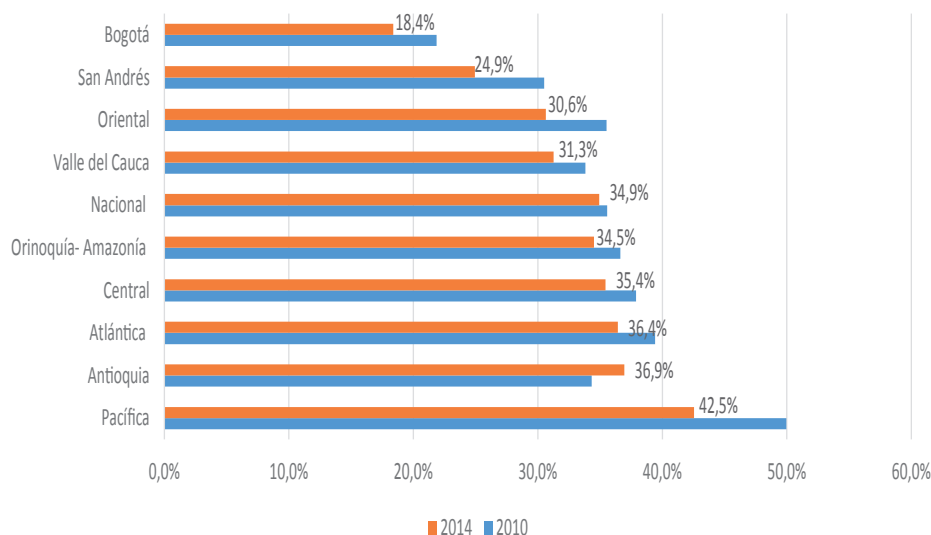
$a = 1$ mide la brecha

$a = 2$ para hallar la distribución

El Gráfico 4.18 muestra el porcentaje de población entre 8 y 24 años que tiene algún retraso educativo con respecto a su edad. Para todas las regiones, con excepción de Antioquia, se presenta una reducción de la privación entre 2010 y 2014. Bogotá es la región con la menor incidencia en el país (18%) mientras que en la región Pacífica más del 40% de sus habitantes tiene algún retraso educativo para su edad.

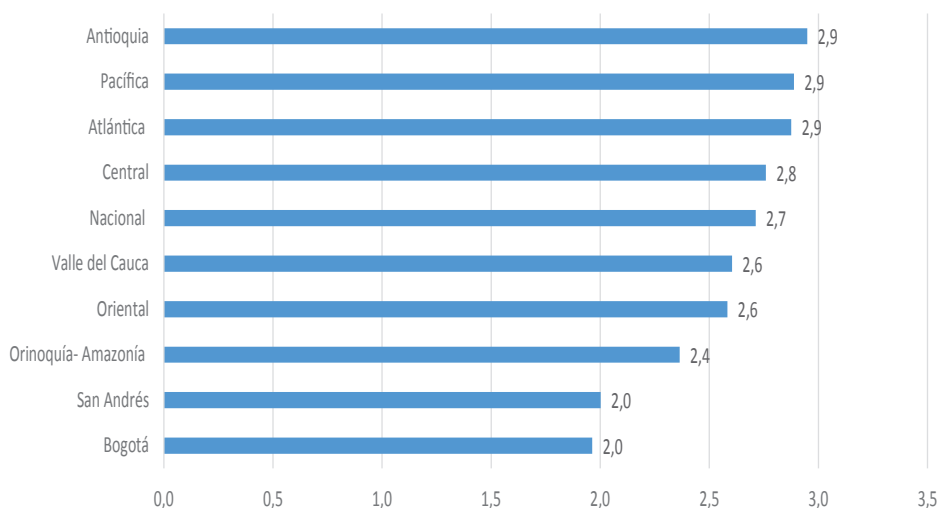
La brecha de privación de las personas que tienen retraso educativo, medida en años, es de alrededor 2 en Bogotá, un 30% menos que el promedio nacional de 2,7 años. Las regiones Atlántica, Pacífica y Antioquia muestran una brecha de 3 años entre los que deberían tener y los que han alcanzado (Gráfico 4.19), es decir, que si no se acelera el esfuerzo por lograr mayor educación en estas últimas regiones el atraso educativo de treinta años frente al grado que deberían tener según su edad. Si se quisiera alcanzar el nivel de Bogotá se necesitarían 10 años.

Gráfico 4.18. Incidencia del índice de privación población entre 8 y 24 años por región 2010, 2014



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE, 2010 y DANE, 2014). Cálculos propios.

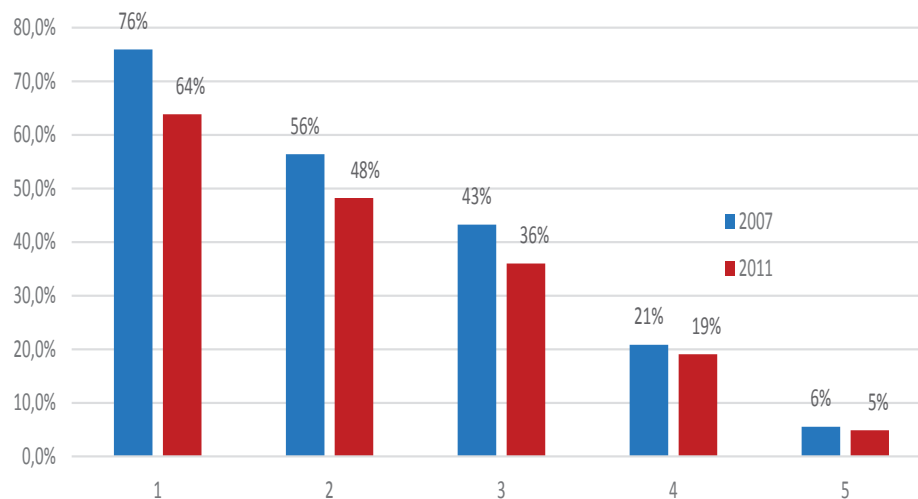
Gráfico 4.19. Brecha en años de privación por región (2014)



Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE, 2010 y DANE, 2014). Cálculos propios.

El indicador de privación muestra también el reto básico que tienen Bogotá y Colombia de mejorar la equidad si se quiere tener una sociedad con igualdad de oportunidades educativas. Cuando se miden las funciones de privación teniendo en cuenta el nivel de calidad de vida alcanzado (medido con el ICV) se presenta la situación que se analiza a continuación. Bogotá, la región con la menor privación en el país, sigue presentando alta inequidad por nivel socioeconómico. Mientras que en el año 2007, del 20% de hogares relativamente más ricos solo el 6% padece privación, en el 20% de los hogares más pobres tres de cada cuatro personas la padecían. En el segundo quintil, más de la mitad de las personas estaban privadas del nivel de educación al que tenían derecho. Sin embargo, para el 60% más pobre se dio una mejora significativa en cuatro años calendario (entre 2007 y 2011), con mayor fuerza en el primer y segundo quintil (Gráfico 4.20).

Gráfico 4.20. Bogotá. Incidencia de privación por quintiles de ICV para población de 15 y más años 2007, 2011



Nota: 20% más pobre quintil 1; 20% menos pobre quintil 5

Fuente: Encuestas de Calidad de Vida (DANE, 2007) y Encuesta Multipropósito (DANE, 2011). Cálculos propios.

4.2.5. Proceso de fortalecimiento de la capacidad institucional

Recursos destinados al sector educación

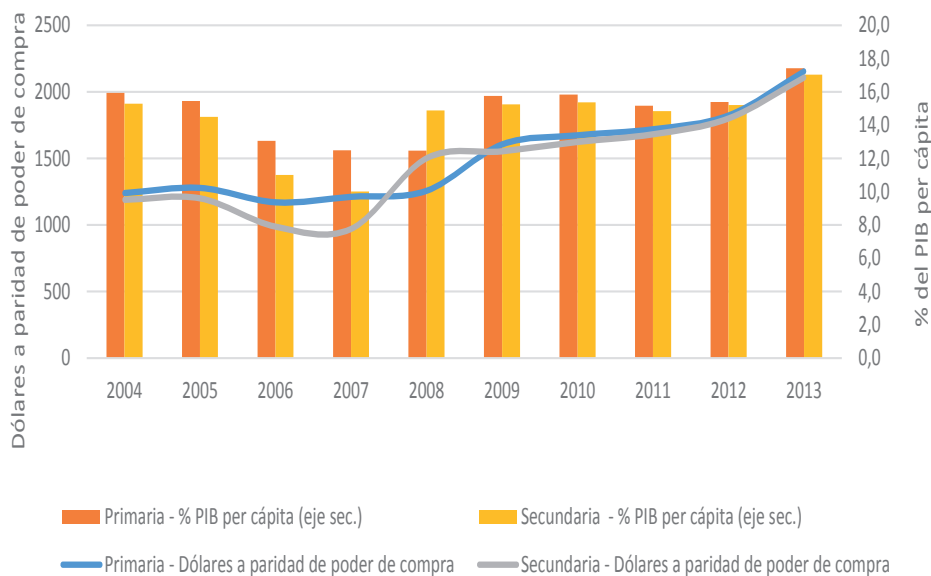
Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (s.f.), en Colombia en 2013 el gasto público destinado a un estudiante de primaria fue de 2.154 dólares ppc (paridad de poder de compra) y el gasto por estudiante de secundaria fue de 2.108 dólares ppc. Esto representa alrededor del 17,4% y 17% del PIB per cápita colombiano respectivamente. Pese al crecimiento que ha tenido el gasto por estudiante, tanto para primaria como para secundaria (Gráfico 4.21. Gasto público por estudiante en Colombia (2004-2013)). Este sigue siendo bajo si se compara con otros países. Para la mayoría de países, el gasto público por estudiante en secundaria es mayor que el de primaria y, si se compara el gasto por estudiante en secundaria en 2011 con países suramericanos, Colombia tiene un gasto menor que Chile, Argentina, Brasil, Venezuela y Ecuador (Tabla 4.8). El gasto por estudiante en secundaria de Colombia representa el 12% del gasto por estudiante en Finlandia.

Tabla 4.8. Gasto Público por estudiante (dólares a paridad de poder de compra) (2011)

Países	Primaria	Secundaria
Finlandia	8146	13.978
Estados Unidos	10.107	11.581
Singapur **	6.738	10.255
Francia	6.680	10.137
Alemania	7.376	9.879
Hong Kong	6.948	8.286
Argentina	2.982	4.675
Chile	3.055	3.084
Brasil**	2.903	2.970
Venezuela*	2.959	2.745
México	2.320	2.528
Ecuador	820	1.689
Colombia	1.719	1.681
Paraguay	865	1.264
Bolivia	1.013	1.066
Perú	876	974
* Datos de 2009	**Datos de 2010	

Fuente: UNESCO, s.f.

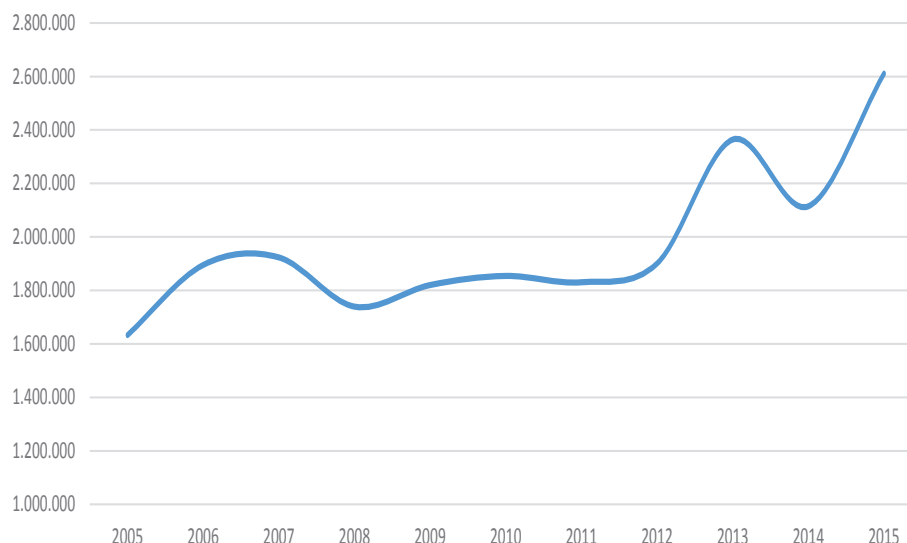
Gráfico 4.21. Gasto público por estudiante en Colombia (2004-2013)



Fuente: UNESCO, s.f.

En Bogotá, la inversión directa de la Secretaría de Educación Distrital (SED) ha venido aumentando en los últimos años luego de permanecer estable entre 2008 y 2011. En los últimos 4 años la inversión ha crecido en términos reales un 24,1% respecto a la administración anterior (Gráfico 4.22). Esta constituye alrededor del 36% de la inversión directa del Distrito en los últimos 3 años. En 2013 el sector educación representaba el 4,8% del PIB bogotano.

Gráfico 4.22. Inversión directa de la SED (precios constantes 2008)



Nota: La Inversión de 2015 es la aprobada a inicio de año. Para el resto de años corresponde a CDP emitidos.
Fuente: SED. Cálculos propios.

Maestras y maestros: perfiles

Uno de los principales determinantes del proceso de aprendizaje es la formación docente y las prácticas pedagógicas empleadas en el aula (Perry et al., 2014). Docentes con alta estima social con bienestar y mejor formación, son claves en la promoción de mejores procesos pedagógicos en el aula. En los últimos años ha aumentado el número de profesores en todos los niveles de educación en los colegios públicos de Bogotá y se espera una mayor vinculación en los próximos años. El total de docentes del distrito pasó de 29.303 en 2009 a 31.720 en 2014. Destaca el nivel de preescolar, nivel en el cual la vinculación de docentes ha aumentado el 56,6% en este período.

Del total de docentes, en 2013, el 52% enseñaba en básica secundaria y media, el 35% en básica primaria, el 9% en preescolar y el 4% en varios niveles. El 71% son mujeres y el 29% hombres, y si se examina por nivel educativo, los docentes en preescolar casi, en su totalidad, son mujeres mientras que en básica secundaria y media aunque la mayoría de docentes siguen siendo mujeres (55%), la participación masculina es mayor que en los anteriores niveles educativos.

Tabla 4.9. Distribución porcentual de los docentes por sexo según nivel en el que dicta, 2013

	Mujeres	Hombres
Total	70,7	29,3
Preescolar	99,3	0,7
Básica primaria	84,6	15,4
Básica secundaria y media	55,4	44,6
Global (docentes que dictan en varios niveles educativos)	85,5	14,5

Fuente: SED

En los últimos años ha aumentado el porcentaje de docentes con formación de posgrado. En 2009 el 7,9 % de los 29.302 tenía algún posgrado. En 2014 este porcentaje ha aumentado a 11,4 %. Sin contar los

docentes que estudiaron posgrado, como consecuencia del programa de financiamiento de la secretaría de educación, los docentes con algún tipo de posgrado, aumentaron un 40% entre 2009 y 2013 (Tabla 4.10).

Tabla 4.10. Número de docentes del distrito por nivel educativo (2009, 2013)

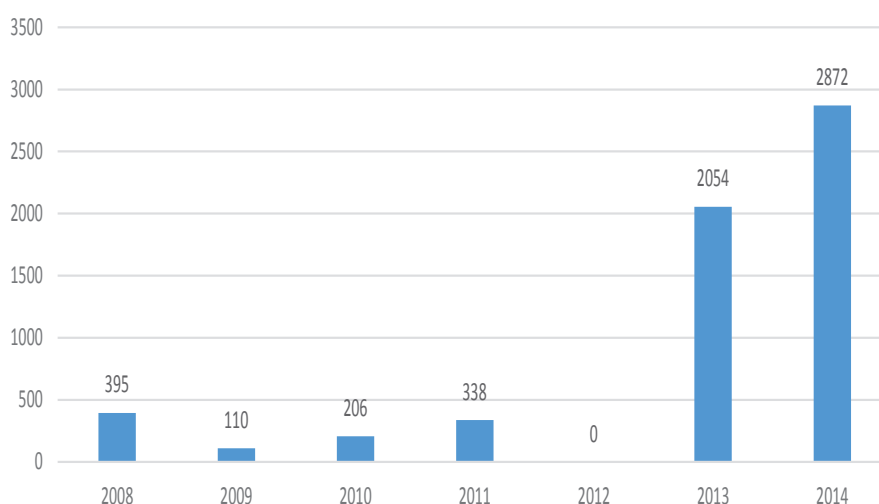
Docentes por nivel educativo	2009	2013
Bachillerato pedagógico	85	77
Normalista superior	477	405
Otro bachillerato	114	118
Otro posgrado	559	759
Otro profesional	1.971	2.194
Otro técnico o tecnológico	18	8
Posgrado pedagógico	1.760	2.490
Profesional pedagógico	24.307	24.049
Técnico o tecnológico pedagógico	11	10
Total	29.302	30.110

Fuente: SED

Entre 2012 y 2014, la capacitación de docentes en posgrados, financiada por la SED hasta con el 70% de su costo, ha cubierto a 4.926 docentes en programas con certificado de alta calidad y amplia trayectoria académica (Gráfico 4.23)⁴². El 89% inició estudios de maestrías, el 9% de especializaciones y el 2% de doctorados. Para lograr tesis de maestrías que faciliten la transformación de prácticas pedagógicas y enriquecer las experiencias investigativas de los docentes se conformó la Red Internacional de Asesores Expertos en investigación en Educación, que ofreció asesorías.

Al final de 2014 se habían graduado del posgrado 191 docentes de los cuales 126 lo hicieron de una maestría y 65 de especialización. Solamente 168 (3,4 %) habían desistido de continuar con los estudios debido a la pérdida del cupo en la universidad (42%), motivos personales (27%) o problemas de salud (13%).

Gráfico 4.23. Docentes que ingresaron a un posgrado financiados por la SED (2008-2014)



Fuente: SED.

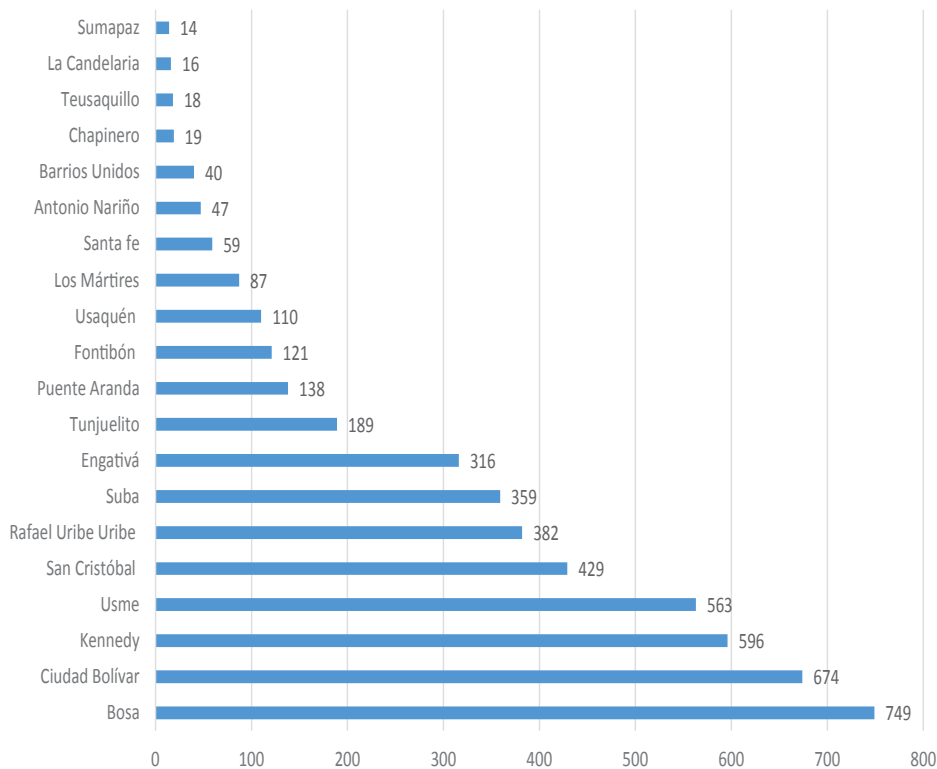
42 De estos 2.801 docentes se encuentran realizando estudios en universidades de educación superior acreditadas como de alta calidad por el Ministerio de Educación Nacional.

Examinando por la localidad donde se desempeñan, el 15,2% de los docentes beneficiados provienen de Bosa, el 13,7% de Ciudad Bolívar, el 12,1% de Kennedy y el 11,4% de Usme. Además, se destaca la participación de catorce docentes de Sumapaz (Gráfico 4.24). El 54% de los docentes dictan clases en básica secundaria y media, el 29% en básica primaria y el 7% en preescolar. El resto dictan en varios niveles o son administrativos docentes.

La mayoría de los docentes obtienen ingresos de entre 2 y 4 salarios mínimos y el porcentaje de docentes que ganan más de 4 salarios mínimos ha ido disminuyendo con el tiempo (Tabla 4.11). Se ha producido un cambio generacional, los recién entrados inician con grados más bajos del escalafón y los pensionados salen de los más altos. La remuneración varía de acuerdo con el escalafón⁴³ y los ascensos que tengan en su carrera.

Según Perry et al. (2014), en Colombia, los salarios promedio mensuales de los docentes públicos de preescolar y básica son menores a los salarios promedio de profesionales seleccionados⁴⁴ que se consideran de alta calidad, con alto reconocimiento en la sociedad, y las diferencias son mayores para los hombres que para las mujeres.

Gráfico 4.24. Número de docentes beneficiados por localidad



Fuente: SED.

43 “El escalafón docente es un sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes de acuerdo a su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y superación de competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional”. (Colombia, Presidencia de la República, 2002, art. 19). El escalafón está compuesto por tres grados y cada grado por cuatro niveles salariales.

44 Químicos, físicos; arquitectos e ingenieros; biólogos, agrónomos, zóólogos, bacteriólogos, farmacólogos, técnicos en ciencias biológicas y agronómicas; médicos, cirujanos, asistentes médicos, odontólogos, asistentes dentistas, veterinarios, asistentes veterinarios, farmacéuticos, dietéticos y nutriólogos de salud pública, nutricionista; estadísticos, matemáticos, analistas de sistemas, técnicos; economistas; abogados, jueces, magistrados, fiscales, notarios; directores y gerentes.

Tabla 4.11. Porcentaje de docentes de acuerdo al rango de salario (2006, 2009, 2013)

Desagregación		2006	2009	2013
TOTAL	Hasta menos de 2SML	2,7	2,4	1,8
	De 2 a menos de 4 SML	54,9	56,2	61,4
	4 SML o más	42,4	41,4	36,8
Preescolar	Hasta menos de 2SML	1,4	0,8	2,0
	De 2 a menos de 4 SML	61,0	59,6	63,6
	4 SML o más	37,5	39,6	34,4
Básica primaria	Hasta menos de 2SML	6,1	5,8	4,1
	De 2 a menos de 4 SML	50,1	50,8	55,1
	4 SML o más	43,8	43,4	40,8
Básica secundaria y media	Hasta menos de 2SML	0,6	0,3	0,3
	De 2 a menos de 4 SML	58,6	60,8	65,4
	4 SML o más	40,8	38,9	34,3
Global	Hasta menos de 2SML	0,0	0,0	0,1
	De 2 a menos de 4 SML	38,7	36,6	59,3
	4 SML o más	61,3	63,4	40,6

Fuente: SED. Cálculos propios

Alimentación Escolar

Una alimentación adecuada es importante, especialmente en la infancia, pues permite satisfacer las necesidades de nutrientes y permite un buen proceso de crecimiento y formación. El objetivo de la alimentación escolar es ser un suplemento desde el punto de vista nutritivo y evitar que, durante el día, el hambre impida el aprendizaje. El programa de alimentación escolar espera continuar ampliando su cobertura, tanto en el aumento en la entrega de refrigerios como en la de comidas calientes (Tabla 4.12).

Tabla 4.12. Número de refrigerios y comidas calientes (2010-2013)

Total	2010	2011	2012	2013
Total	543.189	557.953	563.488	625.708
Refrigerios	434.336	446.280	449.808	502.447
Caliente	108.853	111.673	113.680	123.261

Fuente: SED.

Un estudio de la Universidad Nacional con el apoyo de la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Harvard muestra que el servicio de alimentación escolar que presta el distrito mejora significativamente la nutrición debido al contenido de folatos a pesar que solo cubre entre el 30% y el 50% de los requisitos diarios de energía y hierro. Igualmente mejora la ingesta de vitamina B12 que ayuda al crecimiento y reduce la morbilidad (Universidad Nacional, 2011).

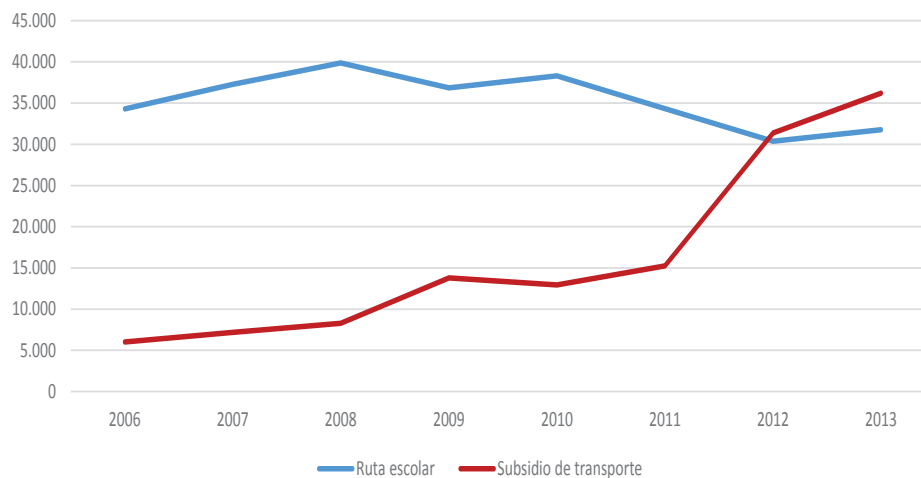
Transporte escolar

Es importante ofrecer alternativas de transporte a los estudiantes para garantizar la asistencia al colegio de acuerdo con el trayecto que deben recorrer todos los días. Entre las alternativas se encuentran la ruta escolar, el subsidio de transporte, la bicicleta y el fomento de la ruta a pie (caminar).

Los estudiantes beneficiados con subsidio de transporte han aumentado de manera importante de 2011 a 2013, mientras que los estudiantes beneficiados con ruta escolar han disminuido en este periodo de tiempo. Si se toma en cuenta el dato del total, hay más estudiantes beneficiados (Gráfico 4.25). Según el estudio de la Universidad Nacional de Colombia (2011) la ruta escolar en el largo plazo, no resuelve el desbalance de cupos entre localidades y, aunque el transporte no tiene una incidencia clara en el rendimiento escolar beneficia el acceso, la puntualidad y la asistencia diaria al colegio. Además, favorece la seguridad en la medida que con el establecimiento de rutas escolares se reduce el número de estudiante robados, amenazados o con acceso a drogas.

Como medida para fomentar el uso de la bicicleta se implementó en 2014 el programa “Al colegio en bici” del que se han beneficiado 1.710 estudiantes gracias a la formación de habilidades y capacidades para transportarse al colegio en bicicleta, con el apoyo del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD).

Gráfico 4.25. Número de beneficiarios de ruta escolar y subsidio de transporte (2006-2013)



Fuente: SED

4.2.6. Formación para la participación social, política y económica

Ciudadanía y convivencia

La apuesta de educación para la ciudadanía y la convivencia se fundamenta en la formación integral de las personas considerando que el desarrollo de capacidades de interacción y participación social, económica y política es tan importante como el desarrollo cognitivo y el conocimiento académico.

Recuadro 4.3. Las aulas de inmersión: una lingüaventura

Las aulas de inmersión son espacios diseñados para el aprendizaje lúdico y activo de una segunda lengua con pedagogías no tradicionales. Los estudiantes pueden aprender inglés, francés, español (como segunda lengua) o wounaan (como lengua indígena) con herramientas tecnológicas actuales. La formación ha sido orientada por 500 cooperantes de Estados Unidos, Canadá, Portugal, Bélgica, Francia, Alemania, Brasil, Nigeria e India, apoyados por 200 docentes de la planta de personal del Distrito. Las aulas son parte de los Centros de Interés de Bogotá para fortalecer la formación integral y de calidad.

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Permite a los estudiantes ver su lengua y su cultura de origen como parte de un mundo plural y diverso que merece ser explorado y diversifica sus oportunidades. Por ser una elección voluntaria, apoya la autonomía y la libertad. Usa pedagogías innovadoras que permite a los docentes reflexionar sobre las metodologías tradicionales utilizadas en otras áreas. Además, se incorporan contenidos de formación integral como la convivencia, el enfoque diferencial y el enfoque de género como parte de la malla curricular.

Se crean Aulas de Inmersión en 101 colegios, superando la meta establecida. Se benefician 30.123 estudiantes. Alrededor de 950 aprenden francés, 175 wounaan, 70 español y 29.000 inglés. Mientras que la inversión en 2011 fue de 750 millones, en 2014 aumentó más de 6 veces llegando a 4.767 millones. Como apoyos se dan alianzas con: el Concejo Británico, que realiza la malla curricular para las aulas; la Universidad Distrital, que lidera el programa con 295 docentes; AIESEC, que adelanta la provisión y selección de perfiles de los cooperantes extranjeros, y el Colombo Americano, que apoya la formación de los docentes.

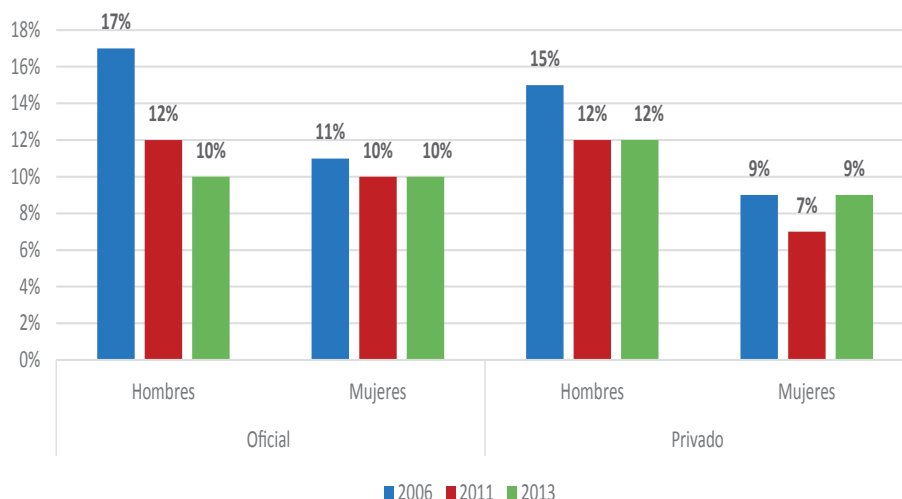
Fuente: Secretaría de Educación Distrital

Para examinar las interacciones entre estudiantes y de los estudiantes con todos los actores del colegio y con su entorno, se utilizaron los resultados de la Encuesta de Clima Escolar, que se aplicó en 2013 en colegios de todas las localidades de Bogotá -excepto en Sumapaz y en zonas rurales- e incluyó a todos los colegios distritales y a una muestra representativa de colegios privados.

Según el análisis realizado por la Secretaría de Educación (Bromberg, 2014), el ambiente de socialización familiar, barrial y escolar es más agresivo en colegios oficiales. Cuando se les pregunta a los estudiantes si se sienten seguros en sus colegios, el 33,5% de los encuestados de colegios oficiales responde que no, frente al 16,1% de los estudiantes de colegios no oficiales. Igualmente, a la pregunta sobre peleas físicas con otras personas, mientras en los colegios oficiales el 26% respondió haber tenido por lo menos una pelea el mes pasado, en los no oficiales el porcentaje es del 19%.

Los niveles de prevalencia de acoso escolar y de hurto son similares en colegios oficiales y no oficiales. En el 20% de los colegios oficiales y no oficiales la prevalencia del acoso supera el 15%, pero, si se analiza la evolución comparando con encuestas anteriores, se encuentra que en los colegios públicos, en particular para los estudiantes hombres, hay una disminución de reportes de acoso mediante ofensas, golpes y amenazas repetidas. En los colegios privados se ha mantenido relativamente estable el porcentaje de estudiantes que reportan acoso (Gráfico 4.26).

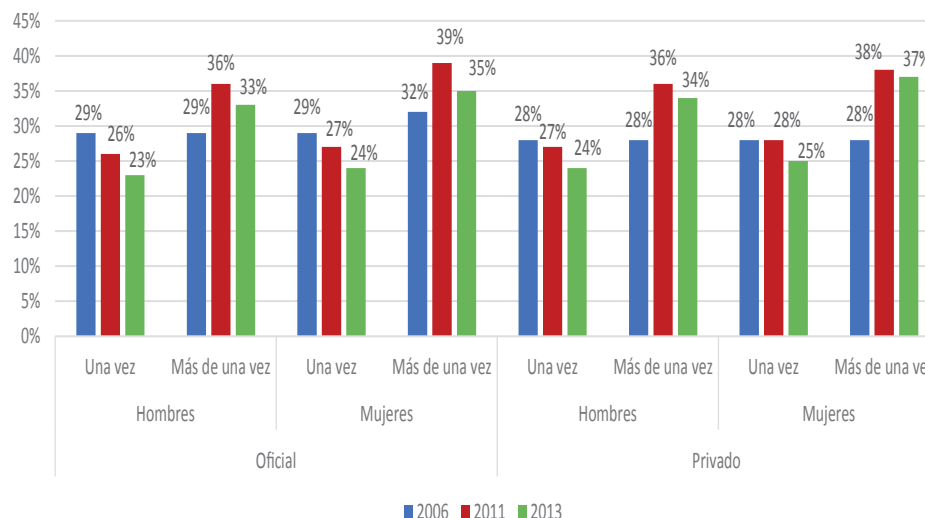
Gráfico 4.26. Evolución de reportes de acoso escolar dentro del colegio (2006, 2011, 2013)



Fuente: SED & SDCRD, 2013

En cuanto a los hurtos, en los colegios públicos se observa una tendencia a la disminución de los reportes de hurtos aislados (una vez) pero hay un repunte en los reiterados (más de una vez) tanto entre hombres como en mujeres (Gráfico 4.27). Situación similar se presenta en los colegios privados, lo cual podría estar respondiendo a factores distintos al contexto de socialización familiar y barrial (SED & SDCRD, 2013).

Gráfico 4.27. Evolución de reportes de hurtos⁴⁵ dentro del colegio oficial y no oficial (2006, 2011, 2013)



Fuente: SED

Pese a ciertas situaciones adversas, los estudiantes en general sienten que el colegio aporta positivamente a sus vidas, para la mayoría de alumnos de colegios tanto oficiales como no oficiales el colegio les ayuda a ser mejores personas (81,4% y 85,1% respectivamente). Según las pruebas PISA 2012, Colombia es el quinto país que presenta la prueba con un mayor porcentaje de estudiantes que afirman estar felices en el centro escolar (superior al 90%), el porcentaje de Bogotá muy similar al del país (91%).

Actualmente, en la ciudad se llevan a cabo diferentes iniciativas que esperan impactar en el desarrollo de las capacidades ciudadanas, entre las que se encuentran las Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR). Estas son una idea de innovación pedagógica con el fin de contribuir a la formación de ciudadanía participativa y a la transformación de realidades por medio de la movilización y el empoderamiento de la comunidad educativa apoyando técnica y financieramente iniciativas que pretendan transformar las comunidades. En 2014 se encontraban en marcha 2.571 iniciativas locales de mejoramiento.

Recuadro 4.4 . INCITAR

La estrategia INCITAR es una innovación pedagógica que contribuye a la formación en ciudadanía participativa a través del empoderamiento y la movilización de la comunidad educativa fortaleciendo vínculos entre la escuela y el territorio.

Apoya iniciativas que promueven aprendizajes reflexivos y experimentales, que fortalecen relaciones con actores de la comunidad académica y del territorio, el reconocimiento del barrio y la promoción de intereses compartidos.

Se aplica en 5 tipos de actividades: (1) Incitando ideas, (2) Pensarse y pensarnos, (3) Diálogo de saberes, (4) Transformación de realidades y (5) Reconstrucción de saberes. Cada uno es una oportunidad de aprendizaje y tiene retos metodológicos propios, por lo cual, es un proceso permanente de aprendizaje, de reflexión sobre las experiencias y de aplicación de los diversos saberes de los participantes. Unos ejemplos son:

Continúa en la página siguiente ►

45 En los últimos 12 meses, dentro de tu colegio, ¿Cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etc)?

►Viene de la página anterior

- “Huella Inteligente” formada por estudiantes del barrio Egipto que busca a través del grafiti y el muralismo involucrar las expresiones urbanas en los procesos de formación para promover la conciencia social, la participación y la convivencia.
- “Huerta escolar y principios activos de las plantas medicinales”. En la localidad de Puente Aranda, los estudiantes del colegio Luis Vargas Tejada destinaron un espacio de su huerta escolar para plantas medicinales y su objetivo es tecnificarla para poder aprovechar las propiedades de cada planta.
- La “Sociedad de Debate” del Colegio Colombia Viva es un espacio en el que los estudiantes se entrenan en investigación, oralidad y argumentación con el fin de defender una posición respecto a diferentes temas. Se convirtieron en el primer colegio en participar en los torneos de debate organizados por la Universidad del Rosario y en 2013 participaron en el Foro Internacional de Debate en Español que se realizó en México.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital.

Otra de las iniciativas es la estrategia de Respuesta Integral de Orientación Escolar (RIO), la cual propone la conformación de equipos territoriales de orientación, que atienden estudiantes que requieren apoyo especial. Para esto han ingresado al sistema educativo 343 nuevos docentes orientadores desde 2011. Esta estrategia cuenta también con un sistema de alertas que reporta el número de casos de abuso y violencia, adolescentes gestantes, conductas suicidas, necesidades educativas transitorias, accidentalidad escolar, consumo de sustancias psicoactivas y deserción escolar. En los últimos años se ha fortalecido el sistema de alertas garantizando que los colegios puedan acceder a esta herramienta tecnológica: a 2014 todos los colegios distritales han implementado este sistema.

Además de las anteriores iniciativas, también se ha implementado el programa Acercando Realidades, que promueve el intercambio de experiencias pedagógicas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa: estudiantes, familias, directivos y docentes de colegios oficiales y no oficiales. Entre las actividades que actualmente se realizan se encuentra la Simulación del Modelo de las Naciones Unidas (SIMONU). En 2014, SIMONU contó con la participación de 183 colegios públicos y privados. Las actividades de intercambio de experiencias en la ciudad entre actores del sector educativo de diferentes contextos, localidades y situación socio-económica, contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Recuadro 4.5. VOCES UNIDAS: SIMONU, Bogotá

“Del pasado 22 al 25 de octubre se desarrolló en Bogotá la Simulación de las Naciones Unidas- SIMONU Bogotá 2014, con la participación de alrededor de 2100 estudiantes y 200 profesores, que representaron 183 colegios públicos y privados de la capital colombiana, convirtiendo a esta Simulación en la más grande de Latinoamérica. En la ceremonia de clausura de SIMONU Bogotá se reconoció el trabajo de todos los organizadores y participantes, quienes hablaron de su experiencia en esta Simulación. Efraín Morales, Rector del Colegio Sede, recibió una placa conmemorativa por su apoyo en el proceso. Durante el cierre, el Secretario de Educación de Bogotá, Óscar Sánchez, reconoció y resaltó el trabajo de SIMONU en la formación de ciudadanía y convivencia, y los asistentes disfrutaron de una muestra cultural y musical de un grupo de jóvenes que hacen parte de las Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR). El punto máximo de la clausura estuvo a cargo de César López, músico colombiano y creador de la “escopetarra”, quien interpretó canciones como “toda bala es pérdida” y recibió un reconocimiento por su papel como generador de paz. SIMONU Bogotá es una iniciativa de la Secretaría de Educación del Distrito que se desarrolla en convenio con el Centro de Información de las Naciones Unidas para Colombia, Ecuador y Venezuela – CINU. Este proceso pedagógico tuvo como tema principal la “Educación para la Paz y Generación de Paz” y se desarrolló en el colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Allí los temas de discusión que giraron en torno al tema central, fueron abordados por los y las estudiantes desde sus roles de secretarios generales, secretarios adjuntos, presidentes de comisión y delegados, en representación de 142 países a través de 65 comisiones definidas.

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Los estudiantes de los colegios participantes se prepararon para este gran encuentro de participación y aprendizaje a través de simulaciones institucionales, encuentros interlocales, diálogo constante con maestros y expertos, además de visitas a representantes del cuerpo diplomático de diferentes embajadas en Colombia, que fortalecieron las capacidades de debate y conocimiento sobre el país representado y los temas que abarcó el comité del cual hicieron parte.

De esta manera, la Simulación cumplió su objetivo de promover la investigación y análisis del contexto global y cómo éste se relaciona con lo local. Además, se hizo énfasis en el trabajo colectivo, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas y analíticas, la toma de decisiones individuales y colectivas, la construcción de consensos desde la diversidad y el respeto por los disensos con el fin de convertir y posicionar a las y los jóvenes como actores sociales de cambio”.

Fuente: ONU Colombia, 2014

4.2.7. Evaluación integral

Pruebas SABER

Las pruebas SABER evalúan periódicamente el desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica. Actualmente, se aplican en tercero y quinto de primaria (SABER 3° y 5°), y en noveno de secundaria (SABER 9°) en las áreas de lenguaje, matemáticas y competencias ciudadanas. Adicionalmente, los estudiantes de los grados quinto y noveno presentan una prueba de ciencias naturales.

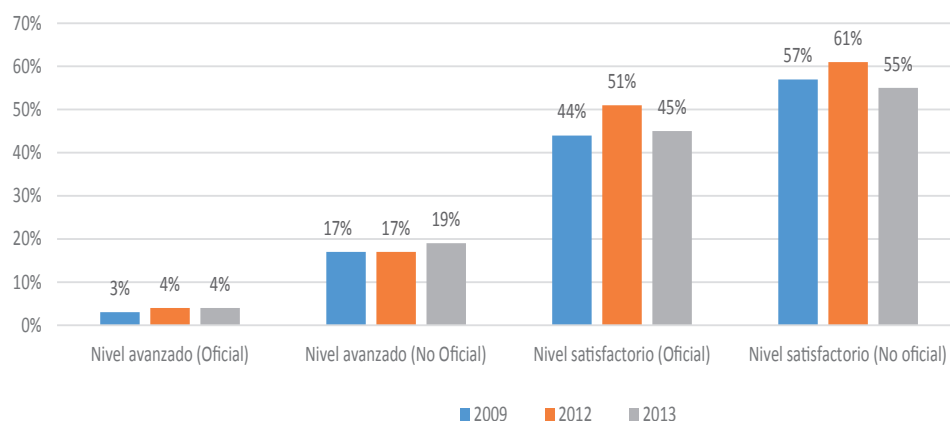
El puntaje obtenido por los estudiantes se puede clasificar en cuatro niveles. El nivel satisfactorio implica que el estudiante tiene un desempeño adecuado en las competencias exigidas para el área y el grado evaluado. Este es el nivel que todos, o la gran mayoría de los estudiantes, debería alcanzar. Por encima de este nivel está el nivel avanzado, en el que los niños y niñas muestran un desempeño sobresaliente. Por último, se encuentran los niveles mínimo y el insuficiente.

El Gráfico 4-28 presenta la proporción de estudiantes de Bogotá que han alcanzado los niveles avanzado y satisfactorio para el área de lenguaje, diferenciado entre colegios no oficiales y oficiales. En 2013, alrededor del 50% de los estudiantes de colegios oficiales se encontraban en el nivel satisfactorio o avanzado, mientras que para colegios no oficiales esta cifra ascendió al 74%.

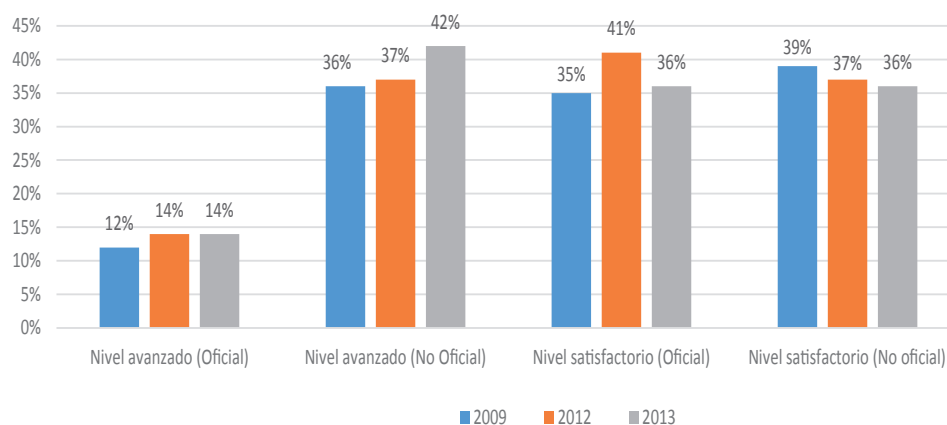
Un hecho preocupante es que el porcentaje de niños que logran el nivel avanzado, tanto para establecimientos oficiales como privados, disminuye a medida que los estudiantes van subiendo de grado. Así, en las pruebas de 2013, alrededor del 17% de los estudiantes de grado 3° de colegios oficiales y el 52% de colegios no oficiales se encontraban en nivel avanzado, mientras que en grado noveno solo el 4% y el 19% respectivamente.

Gráfico 4.28. Proporción de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio.
Pruebas SABER 3°, 5° y 9°: Lenguaje (2009, 2012, 2013)

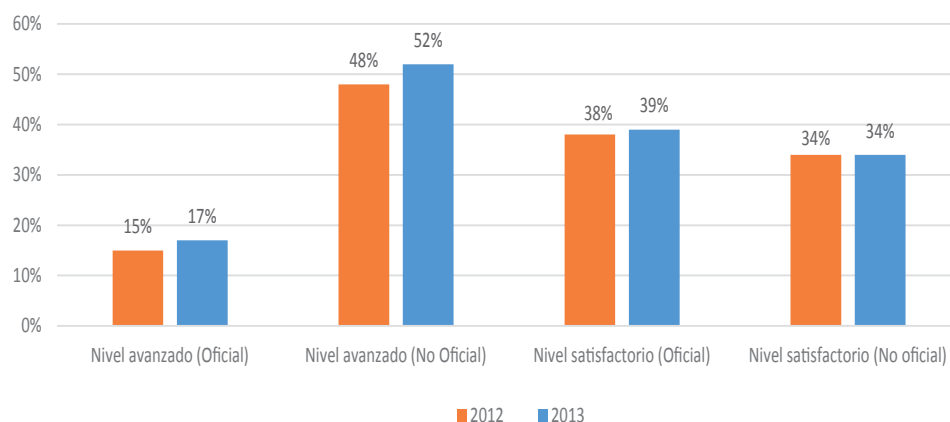
SABER 9°: Proporción de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio



SABER 5°: Proporción de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio



SABER 3°: Proporción de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio

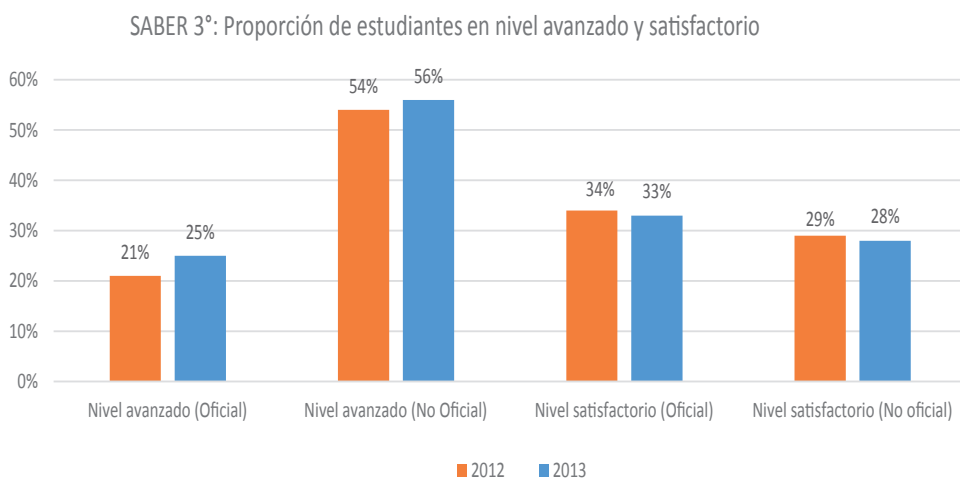
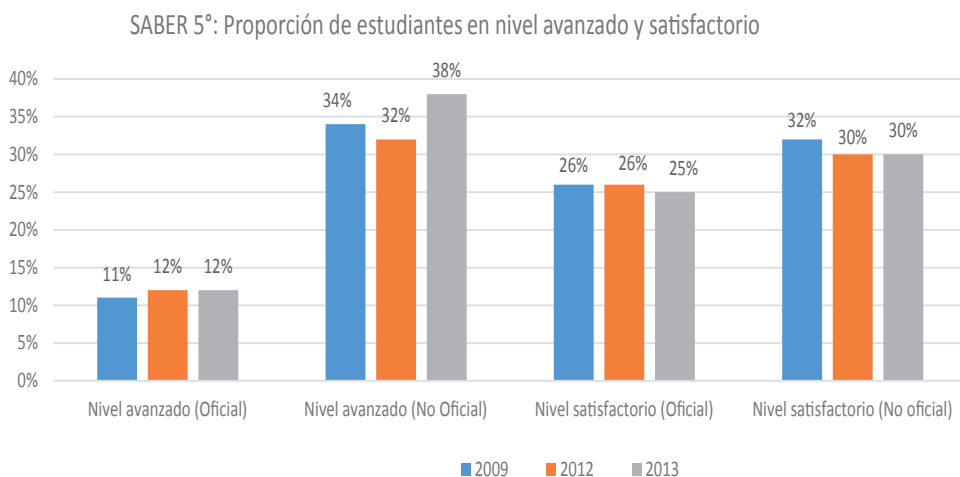
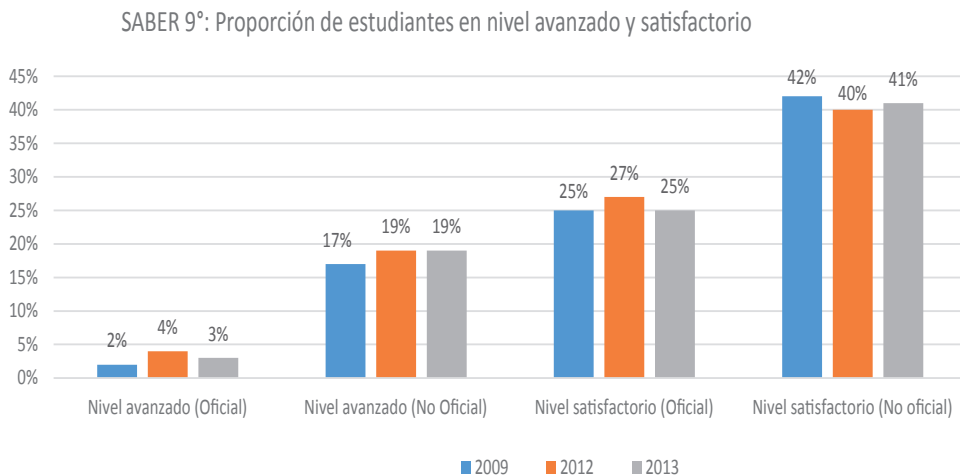


Fuente: Bases de datos pruebas SABER (ICFES, 2014). Cálculos propios

En la prueba de matemáticas, la proporción de estudiantes de Bogotá que alcanza los niveles avanzado y satisfactorio es menor que la encontrada en lenguaje. También en este caso se aprecia una dis-

minución del porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel avanzado, tanto para los colegios oficiales y no oficiales, a medida que avanzan en el sistema educativo.

Gráfico 4.29. Proporción de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio.
Pruebas Saber 3°, 5° y 9°: Matemáticas (2009, 2012, 2013)

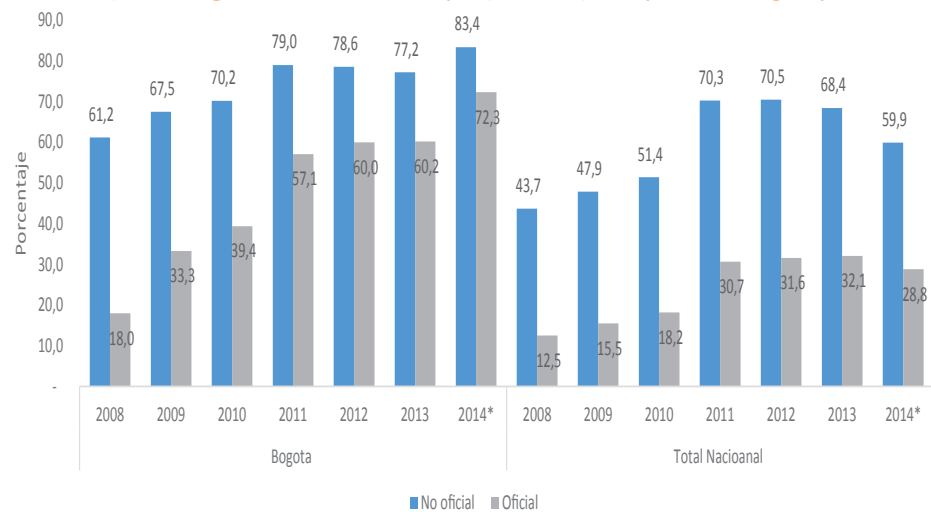


Fuente: Bases de datos pruebas SABER (ICFES, 2014). Cálculos propios

En el último grado de educación media se aplica la prueba SABER 11° que tiene como objetivos: i) monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de educación media, ii) seleccionar estudiantes para la educación superior y iii) servir de línea de base para la estimación del valor agregado de la educación superior (Colombia, Presidencia de la República, 2010).

En los últimos 10 años la metodología de las pruebas y su clasificación ha cambiado varias veces, siendo en 2014 el año en que se realizaron los últimos cambios. Actualmente, la prueba incluye solamente 5 áreas: comprensión lectora, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas e inglés. De acuerdo con la clasificación de los colegios según su desempeño, en Bogotá, aunque todavía hay diferencia entre el número de colegios oficiales y no oficiales clasificados en nivel alto, superior y muy superior, la brecha se ha ido disminuyendo en los últimos 3 años. Por el contrario, a nivel nacional esta brecha se mantiene⁴⁶ (Gráfico 4.30).

Gráfico 4.30. Porcentaje de colegios clasificados en muy superior, superior y alto en Bogotá y Colombia (2008-2014)



Nota: 2014 es un estimado realizando una correspondencia entre las categorías de rendimiento utilizadas a partir de 2014-2 y las utilizadas en años anteriores
Fuente: SED

Con base en el puntaje global, los estudiantes son divididos en 1.000 grupos, lo que implica que en cada grupo está el 0,1% de los estudiantes. Si se analiza el porcentaje de estudiantes en el 40% más alto, en el sector oficial de Bogotá, el porcentaje de estudiantes pasó de 45,1% en el año 2010 a 49,1% en 2014, mientras que en el no oficial el porcentaje no ha variado de manera importante.

Tabla 4.13. Porcentaje de estudiantes que están en los primeros 400 grupos SABER11 (Segundo semestre de 2010 y 2014)

2010			2014		
Total	Sector Oficial	Sector No Oficial	Total	Sector Oficial	Sector No Oficial
54,3%	45,1%	66,5%	57,2%	49,1%	66,7%

Fuente: SED

46 Hay cambio de metodología de la Pruebas SABER 11 en 2014, por lo que no se puede categorizar a los colegios como se hacía en años anteriores, no obstante con el fin de continuar con la serie histórica la SED realiza una correspondencia entre las categorías de rendimiento utilizadas a partir de 2014-2 y las utilizadas en años anteriores.

Igualmente, al hacer un ordenamiento de colegios oficiales por departamento para diferentes años según el puntaje promedio de SABER 11°, en matemáticas, lenguaje y biología, Bogotá siempre ocupa los primeros lugares junto con Santander y Boyacá. Por su parte, La Guajira, Magdalena y Chocó ocupan las últimas posiciones (Gráfico 4.31).

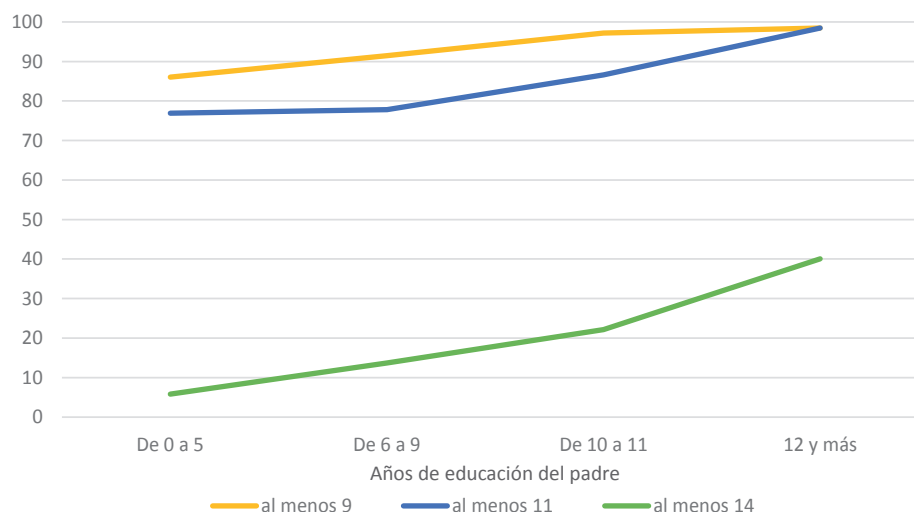
Gráfico 4.31. Rango en orden descendente del promedio departamental de las áreas núcleo de pruebas SABER 11° de colegios oficiales (2005, 2009, 2013)

	2005	2009	2013
1	Santander	Santander	Santander
2	Bogotá	Bogotá	Boyacá
3	Meta	Nariño	Bogotá
4	Boyacá	Boyacá	Norte de Santander
5	Nariño	Putumayo	Nariño
6	Norte de Santander	Casanare	Meta
7	Putumayo	Quindío	Huila
8	Arauca	Huila	Risaralda
9	Quindío	Meta	Cundinamarca
10	Huila	Cundinamarca	Quindío
11	Valle	Caldas	Caldas
12	Casanare	Risaralda	Antioquia
13	Caldas	Antioquia	Arauca
14	Cundinamarca	Valle	Valle
15	Tolima	Tolima	Casanare
16	Cesar	Norte de Santander	Tolima
17	Risaralda	Arauca	Putumayo
18	Antioquia	Caquetá	Atlántico
19	Caquetá	Cesar	Caquetá
20	Sucre	Sucre	Cesar
21	Cauca	Atlántico	Sucre
22	Atlántico	Córdoba	Cauca
23	La Guajira	Cauca	Córdoba
24	Bolívar	Bolívar	Bolívar
25	Córdoba	La Guajira	La Guajira
26	Magdalena	Magdalena	Magdalena
27	Chocó	Chocó	Chocó

Nota: No incluye departamentos en donde se presentaron menos de 1000 estudiantes
Fuente: Bases de datos pruebas SABER (ICFES 2014). Cálculos propios

En sociedades desiguales y con baja movilidad social, el peso del entorno familiar sobre el éxito educativo es muy grande. Como se puede analizar en el Gráfico 4.32, en Bogotá, los jóvenes entre 20 y 24 años cuyos padres cuentan con más de 12 años de educación tienen casi asegurado alcanzar al menos 11 años de educación y tienen una probabilidad del 40% de completar al menos 14 años. Los jóvenes cuyos padres tienen hasta 5 años de educación, el 76% tiene alta probabilidad de completar al menos 11 años de educación, y solo el 5% completarían al menos catorce años.

Gráfico 4.32. Porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que completaron al menos 9, 11 y 14 años de estudio según nivel educativo del padre 2010

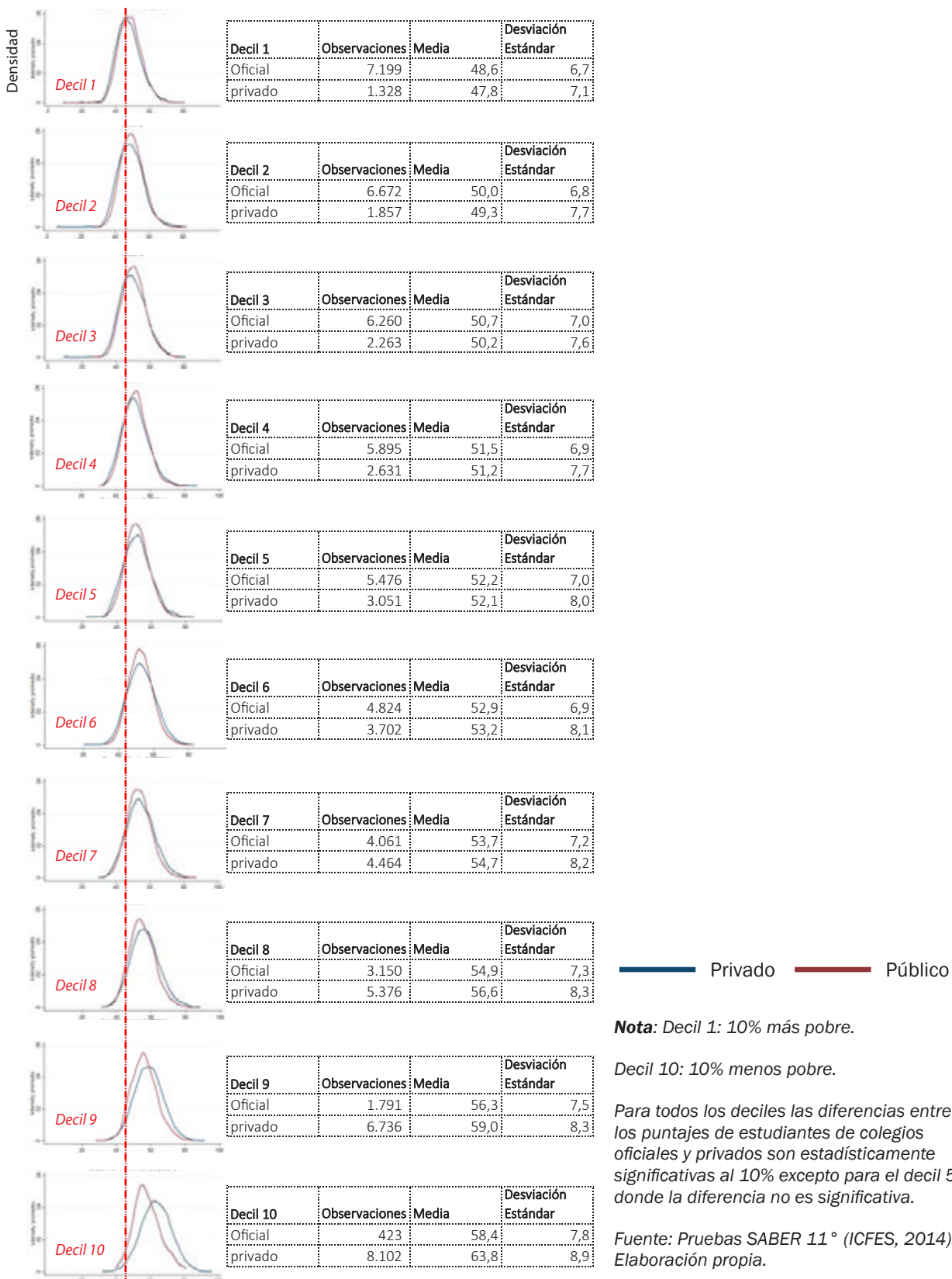


Fuente: Encuesta de Calidad de Vida (DANE, 2010). Cálculos propios

La condición socioeconómica afecta al rendimiento académico del estudiante, medido en función de las pruebas SABER y explica en gran parte las diferencias de resultados entre los estudiantes de colegios oficiales y no oficiales. Si examina la distribución por deciles, según antecedentes socioeconómicos (medido por INSE)⁴⁷ de los puntajes promedio de las pruebas SABER 11, del segundo semestre de 2014 en Bogotá, se encuentra que los promedios en general son menores para los deciles más bajos y van aumentando a medida que mejoran las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. En los cinco primeros deciles, los estudiantes de colegios oficiales obtienen un puntaje promedio mayor que el de los estudiantes de colegios no oficiales. Esta diferencia desaparece a partir del decil 6 donde los resultados se tornan favorables a los colegios no oficiales. Las mayores diferencias entre colegios oficiales y no oficiales se encuentran en los deciles 9 y 10, de los estudiantes de hogares más ricos, a favor de los segundos. También se encuentra que son más homogéneos los resultados de los estudiantes del sector oficial, ya que muestran una desviación estándar menor en todos los deciles (Gráfico 4.33).

47 Para aproximarse a los antecedentes socioeconómico de los estudiantes se utiliza el Índice de Nivel Socioeconómico (INSE) calculado por el ICFES a través del procedimiento de Componentes Principales. Para mayor detalle ver página web del ICFES.

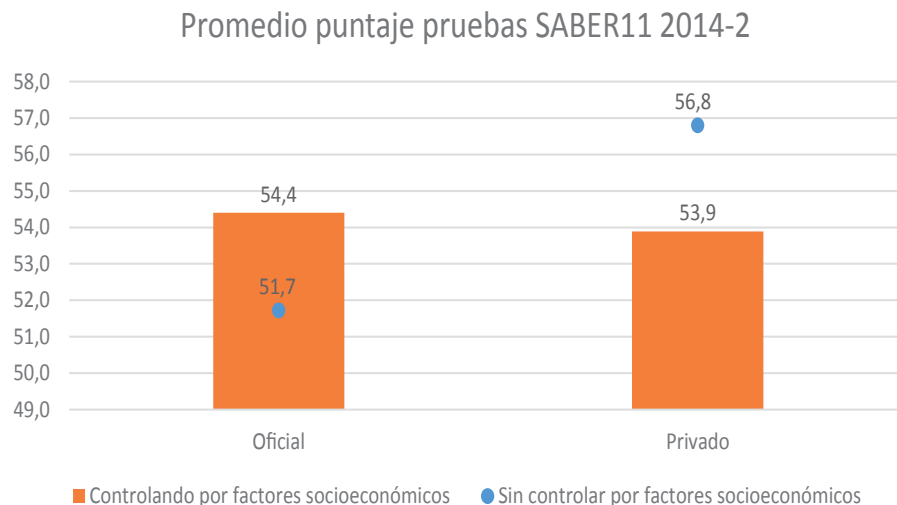
Gráfico 4.33. Distribución puntajes prueba SABER 11 de 2014-2 para estudiantes de colegios públicos y privados en Bogotá por deciles según antecedentes socioeconómicos



El estudio de Piñeros & Rodríguez (1998) afirma que la riqueza sociocultural del contexto, relacionada con el nivel socioeconómico, tiene efectos sobre el desempeño escolar del estudiante, recalcando la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo.

Cuando se compara el puntaje promedio de las Pruebas Saber 11° entre los estudiantes de colegios oficiales y no oficiales, públicos y privados, de Bogotá que presentaron el examen en el segundo semestre de 2014, se encuentra una diferencia de 5,1 puntos a favor de los segundos. Sin embargo, al tener en cuenta los factores socioeconómicos⁴⁸, la diferencia desaparece e incluso cambia de dirección. Este resultado es una orientación clara para la política pública en educación. Cuanto antes se compensen las desventajas que produce el nivel socioeconómico en los niños antes se podrá mejorar el logro educativo que miden las pruebas SABER. Se debe lograr que todos los niños tengan acceso a lo que los más ricos tienen en su hogar como a: información de calidad (libros, bilingüismo, ciencia), espacio para estudiar aislado, orientación e interacción con adultos responsables y capacitados, clases de arte, deporte, teatro, danza etc...

Gráfico 4.34. Puntaje promedio pruebas SABER 11 2014-2 controlado por factores socioeconómicos



Fuente: Pruebas Saber 11 ° (ICFES 2014). Cálculos propios

Pruebas PISA

A continuación se presentan los resultados obtenidos por Bogotá en la Prueba Pisa (*Programme for International Student Assessment*), implementada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico desde 2000 (OCDE). La prueba se aplica a estudiantes de 15 años en 65 países y evalúa conocimientos y competencias en tres áreas: matemáticas, ciencias y lectura. En las pruebas de 2009 y 2012, además de la muestra nacional se realizaron sobre-muestras para Bogotá, Medellín y Manizales, y en 2012 también para Cali.

Tanto en 2009 como en 2012, Bogotá obtiene puntajes superiores a los del país. Vale la pena observar que entre estos dos años el promedio de los países de la OECD solo mejoran en lectura, permanecen igual en ciencia y desmejoran en matemáticas. Colombia como un todo y Bogotá,

desmejoran en los puntajes de las tres pruebas. En 2012 Bogotá obtuvo resultados inferiores a Medellín y Manizales⁴⁹.

Si se comparan los resultados de Bogotá con países de la región, la ciudad aún debe mejorar. En la prueba de ciencias y matemáticas, Bogotá está por delante de Perú, Brasil y Argentina pero detrás de México, Uruguay, Costa Rica y Chile. Por su parte, en la prueba de lectura, comparándola con los mismos países, obtiene resultados que la ubican por delante de Uruguay, Perú, Brasil y Argentina (Tabla 4.14).

Tabla 4.14. Puntaje promedio Prueba PISA (2009-2012)

	Lectura		Ciencias		Matemáticas	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Promedio países OCDE	493	496	501	501	496	494
Argentina	398	396	401	406	388	388
Brasil	412	410	405	405	386	391
Chile	449	441	447	445	421	423
Colombia	413	403	402	399	381	376
Costa Rica		441		429		407
México	425	424	416	415	419	413
Perú		384		373		368
Uruguay	426	411	427	416	427	409
Bogotá	446	422	434	411	410	393
Manizales	427	431	409	429	389	404
Medellín	429	423	408	418	389	393
Cali		408		372		402

Fuente: Pruebas PISA (OCDE, 2009 & OCDE, 2012).

De manera similar a lo que se analizó en las pruebas Saber, los puntajes obtenidos por los estudiantes bogotanos por quintiles según antecedentes socioeconómicos (construido por OECD), se observa que los puntajes se incrementan a medida que aumenta el quintil (Tabla 4.15), la mayor brecha entre el más alto y el más bajo se encuentra en matemáticas. Por ejemplo, para Bogotá, la diferencia entre el quintil más alto y el más bajo de los puntajes promedio en la prueba de matemáticas es de 53 puntos, en ciencias de 51 puntos y en lectura 49 puntos, siendo la ciudad colombiana que registra la menor diferencia entre quintiles, puesto que al estar sobre representados los colegios oficiales los antecedentes socioeconómicos son más homogéneos.

49 Se puede afirmar que hay sesgos en la elección de las muestras tales como, sobre representación de colegios con escuela activa urbana en Manizales, que es una metodología de escuela nueva; sobre representación de colegios oficiales en Bogotá, sin control de antecedentes socioeconómicos, que duplica prácticamente la representación estadística. Se da también para Cali y Medellín una sobre representación de colegios público aunque en menor proporción que en Bogotá.

Tabla 4.15. Resultados PISA por quintiles del índice socio-económico para las ciudades colombianas (2012)

Promedio de puntajes de Matemáticas por quintil socioeconómico					
Quintiles	Bogotá	Cali	Medellín	Manizales	País
1	369	344	356	356	344
2	385	360	367	390	363
3	390	380	383	399	376
4	400	395	400	416	395
5	422	418	474	442	425
Diferencia entre quintil 1 y 5 quintil	53	74	118	86	81

Promedio de puntajes de Ciencias por quintil socioeconómico					
Quintiles	Bogotá	Cali	Medellín	Manizales	País
1	390	368	387	389	369
2	399	382	390	416	387
3	409	399	407	424	396
4	417	415	425	436	415
5	441	446	491	463	445
Diferencia entre quintil 1 y 5	51	79	104	74	76

Promedio de puntajes de Lectura por quintil socioeconómico					
Quintiles	Bogotá	Cali	Medellín	Manizales	País
1	402	375	388	387	366
2	411	386	399	419	388
3	423	403	411	430	404
4	430	426	435	450	424
5	451	452	496	466	458
Diferencia entre quintil 1 y 5	49	77	108	79	92

Fuente: Base de datos pruebas PISA (OCDE, 2012). Cálculos propios

Cuando se les pregunta a los estudiantes por las posibles causas de su fracaso, en las pruebas de matemáticas se percibe que hay una falta de autoestima y baja resiliencia por parte de los estudiantes. El 71% de los estudiantes bogotanos que presentaron la prueba consideran que no son buenos resolviendo problemas matemáticos, el 60% piensan que no eligieron bien las respuestas del examen, pero no hicieron un segundo esfuerzo. En las preguntas que relacionan el quehacer de los profesores y el fracaso en las pruebas, menos del 50% de los estudiantes considera que hay un vínculo fuerte, el 47% asegura que el profesor no captura el interés de los alumnos y un porcentaje similar (45%) cree que el profesor no explica bien los conceptos (Tabla 4.16).

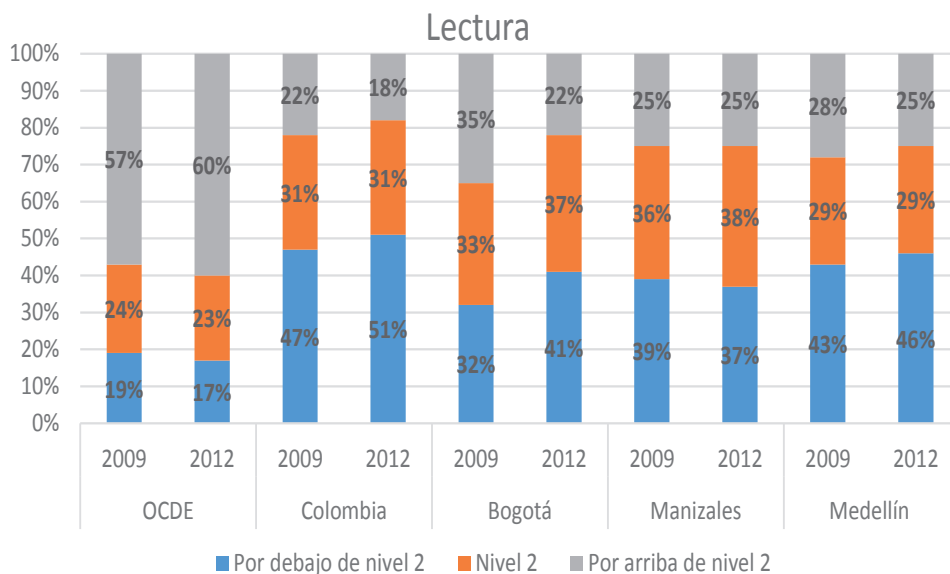
Tabla 4.16. Respuestas posibles causas de fracaso en las pruebas de matemáticas en Bogotá, Promedio OCDE, Shanghai- China (2012)

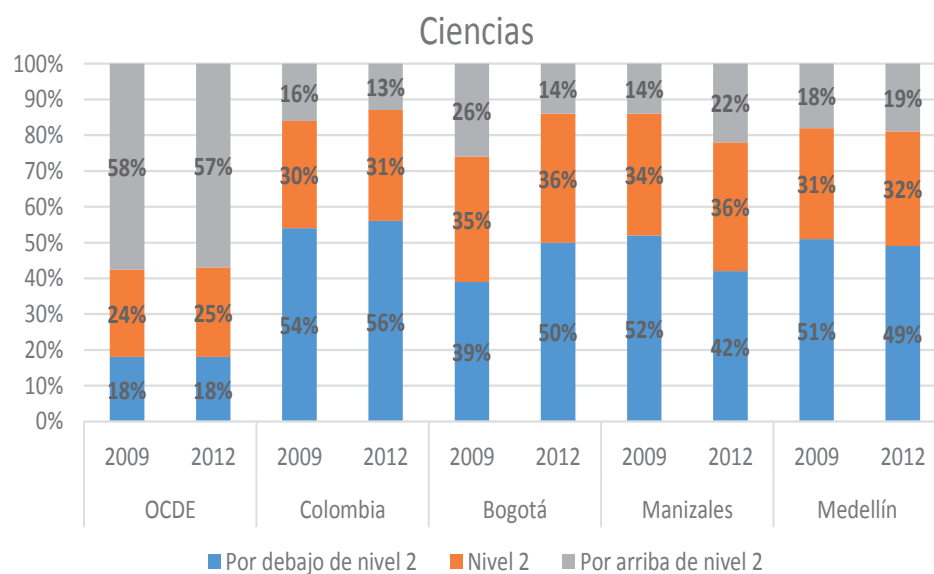
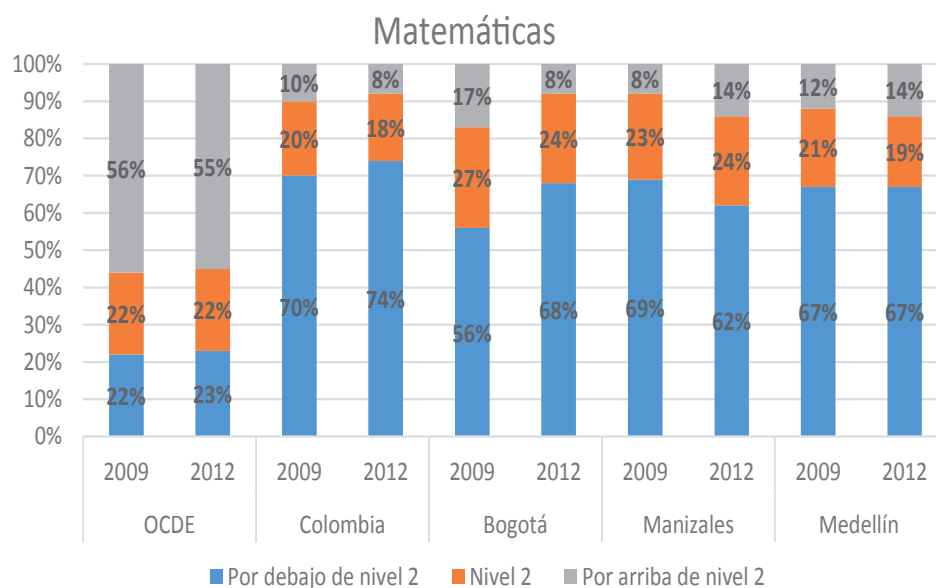
Porcentaje de alumnos que refieren estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con:	Bogotá	Promedio OCDE	Shanghai China
A veces no tengo suerte	47	49	33
El profesor no supo captar el interés de los alumnos	47	53	41
A veces la materia es demasiado difícil	50	71	53
Esta semana no elegí bien las respuestas del examen	60	46	24
Esta semana el profesor no explicó bien los conceptos	45	48	35
No se me da bien resolver problemas de matemáticas	71	58	50

Fuente: Base de datos pruebas PISA (OCDE, 2012). Cálculos propios

PISA distribuye a los estudiantes en seis niveles siendo el nivel 2 el que clasifica a quienes tienen las competencias mínimas necesarias para desenvolverse adecuadamente en situaciones relacionadas con el aprendizaje y el conocimiento. En la prueba de lectura, el 41% de los estudiantes bogotanos y el 51% de todos los colombianos están por debajo de las competencias mínimas, mientras que en los países de la OCDE solo 17% no las tiene y el 60% está por encima. En Colombia solo el 18 % está por encima y en Bogotá el 22%. Esta situación es peor para la prueba de matemáticas, donde 74 % de los estudiantes colombianos y el 68% de los bogotanos está por debajo del nivel 2, mientras que para los países de la OCDE es el 23% (Gráfico 4.35).

Gráfico 4.35. Distribución estudiantes por niveles según resultados Pruebas PISA (2012)





Fuente: *Pruebas PISA* (OCDE, 2012). Cálculos propios

Recuadro 4.6. Un caso exitoso en las últimas pruebas PISA

Vietnam

En 2012 Vietnam participó por primera vez en las pruebas PISA logrando puntajes promedio para matemáticas, lectura y ciencias por encima del promedio de los países de la OCDE. Vietnam obtuvo el puesto 17 entre los 65 países que participaron en estas últimas pruebas.

En las últimas décadas, Vietnam ha llevado a cabo transformaciones tanto políticas como económicas pasando de ser uno de los países más pobres del mundo en los años ochenta a ser un país de renta media con un ingreso per cápita de cerca de 2.000 dólares americanos en 2013, lo que continúa siendo muy bajo al compararlo con el ingreso medio de los países miembros de la OCDE (37.870 dólares). La pobreza ha decrecido de manera importante: en 1990 alrededor del 60% de la población vivía en condiciones de pobreza mientras que actualmente solo lo hace el 10%.

Las reformas en el sector educativo de las últimas décadas comenzaron con una renovación a mediados de los ochenta (Reforma Moi Doi). Se inicia la eliminación de los subsidios públicos en el sector por lo que se permite el cobro de matrículas en todos los niveles educativos excepto en primaria, en el que la meta es el acceso universal. Además, admite la operación de preescolares privados y la creación de colegios semi-públicos y de patrocinio de fondos comunes. También se modifican los objetivos y contenidos curriculares, especialmente en secundaria, donde se armonizan las actividades de aprendizaje de acuerdo con las habilidades y expectativas de los estudiantes. Se comenzó una fuerte campaña para eliminar el analfabetismo que se ligó al logro de universalidad en primaria.

Las tasas de cobertura en todos los niveles educativos han aumentado y se ha reducido la desigualdad en el acceso. Según el Banco Mundial (2014), en 2010, alrededor del 90% de la población de entre 20 y 24 años había completado primaria frente al 85% en 1998. Este aumento estuvo impulsado especialmente por un mayor acceso de los hogares más pobres. Esta misma situación se presenta en secundaria, donde la cobertura en el primer ciclo se ha incrementado en todos los quintiles de ingreso e incluso la tasa de matrícula en educación superior pasó del 10% en 2000 al 24% en 2011. En la parte urbana, 6 de cada 10 trabajadores tienen un nivel de educación mayor y superior al de sus padres. Por su parte, la tasa de repetición cayó del 10,6% en 1989-90 al 6,2% a mediados de los noventa y, en 2004, la tasa de repetición no superaba el 1,5%.

Igualmente se ha impulsado la asistencia a preescolar. El gobierno reconoce la importancia de la educación desde la primera infancia, especialmente de los más desaventajados, como preparación para la escuela. Se ha modernizado el currículo de preescolar y se promueve la universalización de jornada completa de preescolar para niños de 5 años, además de invertir en mejorar el acceso a preescolar para los niños y niñas menos favorecidos entre 3 y 5 años.

Por otra parte, el nivel educativo de los profesores ha mejorado en los últimos años. Alrededor del 60% de los docentes de primaria tienen título profesional, cifra que dobla la registrada en 2006. Adicionalmente, el ausentismo de los profesores es muy bajo.

Estos avances aún están acompañados de retos en el sistema educativo vietnamita; la tasa de cobertura neta del segundo ciclo de secundaria no supera el 60% y apenas un tercio de los estudiantes del quintil más pobre asisten a este nivel, situación que se deteriora en educación superior, donde además se presenta deserción prematura. Aún se puede mejorar la calidad en todo el proceso de aprendizaje.

Con el fin de probar nuevos métodos de enseñanza enfocados al desarrollo cognitivo y habilidades de comportamiento, el gobierno de Vietnam ha tomado algunas medidas como la implementación de Escuela Nueva, que adoptó del modelo colombiano. Desde 2012 el piloto incluye alrededor de 1500 colegios de primaria en todo el país.

Fuentes: OCDE (2011), Banco Mundial (2013), Nguyen & Nguyen (2008)

En cuanto a la medición de la evolución de dominios del aprendizaje diferentes al conocimiento como la cultura y el arte, lo social y emocional y el bienestar físico, Bogotá es pionera en evaluar estos aspectos, a través de la prueba SER, que se realiza para las áreas de arte, deporte y ciudadanía que complementa las actuales pruebas SABER (Ver capítulo 6).

Alfredo Sarmiento Gómez,
director del programa Misión Calidad
para la Equidad

Coyuntura

Acceso universal y continua re-creación de una educación de excelencia. Resultados del informe
La Misión de Calidad de la Educación para la Equidad en Bogotá.La infraestructura más
poderosa para el desarrollo

Desde tiempos inmemoriales, lo característicamente humano, lo que ha originado las civilizaciones es la capacidad de transmitir la acumulación individual y colectiva de conocimientos, comportamientos e instrumentos, a través de una formación incremental por instrucciones cada vez más especializadas en conservar y desarrollarlos. Las civilizaciones se fortalecieron y se trasladaron a través de la educación.

Los modelos de crecimiento han demostrado que es la capacidad de absorber y crear conocimiento lo que explica la velocidad de desarrollo de los países.

Los recursos naturales e incluso la inversión en capital instrumental solo desarrollan un país si su gente es capaz de aprovecharlos inteligentemente y hacerlos con instituciones capaces de generar y exigir un conjunto de normas y comportamientos que permitan universalmente el disfrute de las libertades colectivamente formuladas y enriquecidas.

La Misión de Calidad de la Educación para la Equidad, una alianza entre el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) y la Secretaría de Educación de Bogotá, implementó durante el año pasado (2014) con académicos, empresarios, grupos de interés y comunidad educativa.

Cerca de 9.000 encuestados: jóvenes, padres, maestros, directores y funcionarios del sector educativo; 40 talleres, con un promedio de 30 personas por grupo, de los cuales, 12 con grupos especializados en los problemas más sentidos de la población; 17 con profesionales del sistema, 10 con académicos



La educación es un indicador de la calidad de la sociedad que la produce.

con de diferentes disciplinas y finalmente 30 entrevistas con personas de amplia trayectoria como directores y académicos de sectores públicos y privado preocupados por la educación.

Se constató un amplio acuerdo en los elementos necesarios para lograr educación de excelencia y así construir una sociedad donde todos puedan alcanzar un desarrollo individual y colectivo de excelencia. Para algo más del 90% de los estudiantes de instituciones privadas y públicas la educación como un factor central de movilidad social y personal.

Los resultados muestran un acuerdo social fundamental sobre la educación como causa y efecto de toda la actividad política, social, económica y

profesional. Sus logros y deficiencias son atribuibles no solo a los actores especializados del sector. La educación es un indicador de la calidad de la sociedad que la produce; la organización social y del ejercicio profesional miden la calidad de la educación que se ofrece en esta sociedad. El logro y disfrute de libertades, capacidades y derechos, define, el 52% de la calidad de la educación. La formación en ciencias, tecnología, capacidad artística y formación física el 16%; la formación y el respeto por lo colectivo y el manejo pacífico de los conflictos el 30%.

Por esta razón se considera un reto fundamental

superar algo que podría llamarse el simplismo mágico: creer que, con solo una medida de política, se pueden superar deficiencias acumuladas por decenios; o esperar que la educación se limite a lo que puede hacer el sector educativo. No puede haber investigación relevante sin la activa participación de las empresas y las institu-

ciones de todos los sectores. Para cerca del 30% de los docentes y una cuarta parte de los ciudadanos y padres, la insuficiencia de la sociedad es uno de los principales obstáculos para lograr excelencia.

Es igualmente relevante en las consultas la necesidad de involucrar a todos los grupos sociales. Colombia no puede dar el salto de dependencia a la responsabilidad que tiene su diversidad cultural. El tratamiento diferencial para grupos heterogéneos es indispensable para garantizar la igualdad. Este apelo y muy sincero resumen es solo una muestra de los resultados que se estarán publicando y discutiendo en el presente año, junto con las estrategias para lograrlos.

obres", señaló
ma, Alfredo
n EL NUEVO

caso de que
ogar y tiene
escolaridad
"habilidad
ino que in-
"porque la
la pobreza
"calidad".

república
proyectos
rdan ac-
nte, solo
llegan al
udio de
ultados
ción de
en el
a para
ciudad

LAS LOCALIDADES que alcanzan el promedio estimado para Colombia, de años de educación necesarios para no caer en la pobreza son: Chapinero y Teusaquillo. En la lista se ubica Ciudad Bolívar.

Transformar forma de educar

Otra de las conclusiones que arrojó el estudio salió de la encuesta que se aplicó a 10.501 personas en búsqueda del concepto ideal de Calidad de la Educación.

Allí, la Misión pudo determinar que los estudiantes identificaron que se debe apuntar a una formación artística mientras que los docentes y orientadores caminaron hacia la integración de la familia y comunidad con los escolares.

"La mayor parte de los grupos converge en que lo que se requiere es, más formación en arte, incluso en teatro, en música, en danza, en general formación que apoya los comportamientos colectivos", indica Sarmiento.

Para el director del programa "cuando uno le pregunta al estudiante por qué cree que danza, hacer música o teatro sirve para la calidad de la educación, la respuesta más común es 'mire nosotros nos sentimos más apreciados por todos, no me da miedo ahora hablar en público e interactuar (...) y en el caso de la escuela como trabajamos en lo mismo no hay bullying

sino hay interacción y nos ayudamos entre todos". Todos esos factores van más allá del conocimiento pero están midiendo, y en este momento en el mundo hay una gran búsqueda de cómo encontrar pruebas estandarizadas que nos sirvan para ubicar los factores que intervienen en esta calidad".

En cuanto a la integración de familias y estudiantes, Sarmiento manifestó que "en la ciudad es necesario desarrollar otros sistemas. Lo que hacen normalmente es obligar a los padres a ir a una reunión en horas de trabajo, pues no tiene futuro porque la gente trabaja".

Por eso es necesario hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para acercar la comunidad a los profesores y estudiantes. "Posiblemente en el futuro sea con TIC a distancia, que se pueda hacer una reunión más clara con los maestros y padres a horas en que estos últimos puedan (...) en las ciudades hay muchos espacios públicos que no son usados, por ejemplo, las cajas de compensación finalmente son impuestos públicos manejados de manera privada que deberían dejar los campos abiertos a todo".

PARA EL director de la Misión, Alfredo Sarmiento, es importante cambiar la forma de educar incluyendo más arte. /rnt



5

**Experiencias de
educación de
calidad**

5.1. Experiencias pedagógicas nacionales para mejorar la educación

A partir de los años cincuenta del siglo pasado se desarrollaron una serie de experiencias educativas que implicaron la puesta en marcha de nuevas pedagogías –Escuela Nueva, escuela activa, Expedición Pedagógica Nacional-, el uso de medios masivos de comunicación –escuelas radiofónicas, Universidad Abierta y a Distancia-, o compromisos del propio sector educativo con la búsqueda del reconocimiento social de la educación y de su importancia para el país. Se reseñan aquí algunas de esas experiencias.

5.5.1. Escuelas radiofónicas

Entre 1947 y 1994, Radio Sutatenza realizó una campaña masiva de alfabetización y educación rural por medio del periódico *El Campesino* y las Escuelas Radiofónicas. Junto con eso, implantó un mecanismo de comunicación permanente entre los funcionarios de Acción Cultural Popular ACPO y los líderes campesinos que impulsaban la alfabetización.

La Acción Cultural Popular ACPO es una organización católica creada en 1947 dedicada principalmente a la educación de campesinos adultos mediante distintas tecnologías. En un comienzo, en el municipio de Sutatenza, Boyacá, se creó la primera Escuela Radiofónica que fue creciendo en cobertura y potencia hasta llegar a ser la emisora más grande dedicada a la educación rural en América Latina. Su modelo de educación fue replicado en 24 países. Hoy en día, la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, ha recibido los documentos del archivo de Radio Sutatenza, los cuales están al servicio de los investigadores.

El estudio de Bernal Alarcón (Bernal Alarcón, 2014) señala dos momentos en el desarrollo de las escuelas radiofónicas: entre 1947 y 1968, cuando se da el crecimiento con el apoyo de párrocos y autoridades civiles de los distintos órdenes, y de 1968 hasta 1994, etapa de promoción de la llamada “Educación Fundamental Integral –EFI–” con emisoras de cobertura nacional, una empresa editorial (Editorial Andes), un semanario (*El Campesino*), una biblioteca popular e institutos para la formación de dirigentes y líderes campesinos. Su acción se coordinó con entidades como Caja Agraria, el Instituto Colombiano Agropecuario, la Acción Comunal y la Federación de Cafeteros, y fue contratada por el Ministerio de Educación para la formación de adultos.

El contenido educativo se centraba en cinco nociones básicas: alfabeto, número, salud, economía y trabajo, y espiritualidad, buscando no solamente el aprendizaje sino la creación de comportamientos sociales que mejoraran el bienestar individual y colectivo. Para el autor, la innovación no fue la utilización del medio radial, sino su complementación con los auxiliares inmediatos, que orientaban el aprendizaje (Bernal Alarcón, 2014, p. 6 y ss).

Por su parte, para Hurtado (2012, pp. 69, 70, 74, 78) el surgimiento de Radio Sutatenza y de Acción Cultural Popular, con sus programas de alfabetización radial y la formación de líderes comunitarios, representó una “mutación profunda” en una sociedad en la cual, buena parte de la población, tanto rural como de los sectores populares urbanos, no sabía leer.

Radio Sutatenza significó la creación de un escenario educativo alternativo. Su labor permitía trasladar la escuela a la casa y crear un espacio compartido entre niños y adultos donde alguien con mínimos

conocimientos de lectura y escritura podía guiar las sesiones que el maestro realizaba en la radio. Aunque la escuela se ubicó en el ámbito privado de la vida campesina, más tarde las personas buscaban vincularse a la escuela formal y pertenecer al programa de formación de líderes, como lo ilustra la autora (Hurtado, 2012) con cartas intercambiada entre los alumnos y la ACPO.

Para Gómez Mejía (2014) “Radio Sutatenza –y la organización en la que se inserta, Acción Cultural Popular- desempeñó un papel importante en la modernización del país, en particular del país campesino” (pp. 44,45). Al igual que otros analistas, recalca la importancia innovadora de la experiencia por lograr integrar el modelo radiofónico con otros medios como los impresos y favorecer el acompañamiento personalizado con personas formadas de la propia comunidad.

Evaluaciones de la experiencia

El trabajo de Bernal Alarcón (2012, p. 17) hace una reseña de las evaluaciones realizadas. Desde muy temprano, a finales de los años cincuenta, en una época en que las evaluaciones no eran muy frecuentes, organismos como UNESCO buscan conocer el impacto de las escuelas radiofónicas en el mejoramiento de la vivienda. El primer informe, dirigido por S. Ferrer Martín concluye que los resultados son apreciables en alfabetización y mucho más en el mejoramiento del nivel de vida de los campesinos.

En 1961, el propio Camilo Torres Restrepo, con Berta Corredor Rodríguez (1961), realizan una evaluación. En este estudio, según Gómez Mejía (2012), Torres y Corredor clasifican los municipios del valle de Tenza, de acuerdo con la actividad desplegada por los párrocos y concluyen que hay “cambios producidos en las parroquias rurales que reciben influencia de ACPO” (pp. 65). Tales cambios “están directamente ligados a aspectos materiales y calidad del nivel de vida” (pp.65), principalmente en vivienda –materiales, comodidades, formas de vida y acceso a servicios, así como en otros aspectos como la alimentación, la higiene, la agricultura y los productos domésticos. La cita que trae Gómez Mejía del informe de Camilo Torres y Berta Corredor, ilustra el proceso de cambio: “La adquisición del radio-receptor de ACPO y el interés por oír sus programas marcan la primera etapa en los procesos del cambio. Para las gentes de las veredas la radio es un aparato exótico, inventado para distraer a las personas residentes en pueblos y ciudades. Nunca lo concibieron como un medio de difusión de la cultura, ni pensaron que ellos podrían recibir tal beneficio en sus propios hogares. Al entrar en contacto con este agente de cambio, las estrechas mentalidades campesinas se abrieron a más amplios horizontes y el anhelo de mejoramiento nació, se desarrolló y cristalizó en muchas obras, que aunque parezcan muy pequeñas son el resultado de un proceso continuo y eficaz. El aislamiento geográfico que ha mantenido alejado al mundo rural de los adelantos y transformaciones del mundo urbano lo neutraliza ACPO a través de sus programas y de sus campañas, pues educa y capacita a las familias campesinas a fin de que disfruten de una vida más digna, cómoda y feliz [Torres. 196 1. pág. 4]” (p. 65).

Más tarde, el Banco Mundial, en la década de los setenta, realizó una evaluación de la ACPO, que dio lugar a varias publicaciones. A finales de los ochenta, la Agencia Internacional para el Desarrollo AID financió un proyecto de evaluación intensiva realizado por el Learning Systems Institute de Florida State University, en el cual se analizó el uso combinado de medios de comunicación utilizado por la ACPO y se detectó su incidencia en la transformación de las condiciones de vida de los campesinos. Por esa misma época Acción Cultural Popular trabajó en conjunto con la Universidad Javeriana y realizó asesorías y cursos, y concedió pasantías a organizaciones de muchos países, principalmente de América Latina. El Banco Interamericano de Desarrollo BID, también realizó en 1985 con el Instituto Ser de investigación una evaluación de la ACPO.

El fin de la experiencia

Según Bernal (2012), los conflictos con las jerarquías eclesiásticas, con los políticos y con el resto de emisoras comerciales condujeron a la decadencia de la industria cultural. El cese de los aportes de la Santa Sede debido a la inconformidad con los métodos de control de la natalidad y las influencias que provocaba el bipartidismo, con intereses contrarios a los defendidos por la ACPO, dieron lugar a numerosos enfrentamientos incluso con grupos de izquierda.

Todo esto forzó la venta de Radio Sutatenza a la Cadena Caracol terminando así, en 1994, un modelo de educación integral, dirigida principalmente al sector rural, que logró articular herramientas y tecnologías disponibles en un proyecto que, más allá de la educación, buscaba contribuir desde su punto de vista a la lucha por el desarrollo rural, mediante la promoción de un movimiento cultural y la creación de una industria educativa (Bernal Alarcón, 2012, pp. 36, 37). Tal vez uno de los aspectos más importantes haya sido el fomento del intercambio epistolar, que más allá de permitir poner a prueba los conocimientos impartidos, contribuía a la construcción de comunidad y a romper el aislamiento del campesino.

La importancia de la experiencia en América Latina

El modelo de Radio Sutatenza recibió reconocimiento internacional, así como apoyo financiero, principalmente de la Iglesia, con la intención de extender su propio modelo. Realizó una labor permanente de capacitación para la puesta en marcha del modelo en otros países. Entre los países con los cuales se realizaron cursos y pasantías, (Bernal Alarcón, 2012, p. 33) menciona Brasil, Chile, Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia, Panamá, República Dominicana, Honduras, El Salvador, Guatemala, Costa Rica, Nicaragua, Haití y México. La experiencia de ACPO contribuyó a crear la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica –ALER-. Estudios académicos reconocen “cómo esta experiencia contribuyó al cambio social y al desarrollo, desde el conocimiento de su realidad sociocultural, política y religiosa, de sus necesidades de aprendizaje, del dominio de la especificidad y convergencia mediática, y de la interface comunicación y educación” (Vaca Gutiérrez, 2011, p. 246). Aldana (2013) señala así mismo que Radio Sutatenza antecedió las teorías de comunicación para el desarrollo y que “actuó como agencia para el desarrollo humano”.

5.1.2. La educación abierta y a distancia

A mediados del decenio de 1980, se aprecia en el país un desfase importante entre el número de egresados de educación media y los cupos existentes en la educación superior. Ante la imposibilidad, física y financiera, de generar una expansión en la educación superior tradicional se optó por buscar “modalidades más baratas y flexibles de educación superior”, encontrando en la educación a distancia una alternativa para “ampliar la cobertura del sistema, y diseñar creativamente nuevas y mejoradas formas de hacer educación superior” (Sarmiento & Lucio, 1992).

La creación de la modalidad de educación superior a distancia, de acuerdo con los documentos oficiales, buscaba un aumento de la cobertura de la educación superior, una expansión de la misma hacia nuevos grupos sociales y regiones y generar cambios en las tecnologías y las formas de impartir educación en el sistema superior.

La modalidad de educación a distancia permite trabajar con varios conceptos que ya para la época de su impulso inicial en Colombia eran comunes: el primero, el de educación permanente, puesto que permite que las personas puedan estudiar al tiempo que realizan otras actividades como el trabajo. Por eso, en sus inicios, la educación permanente se relaciona con sistemas de formación de adultos,

que buscaban dar acceso –tardío– a quienes en su momento fueron excluidos del sistema. El segundo concepto, es el de la educación abierta, que busca flexibilizar las formalidades de tiempo y espacio de los sistemas tradicionales rígidos. La tercera característica es la introducción de nuevas herramientas tecnológicas, que permiten sistemas individualizados de aprendizaje y la utilización de tecnologías de informática, nacientes entonces en la Colombia de los años 80 del siglo XX.

Experiencias internacionales mostraban efectos importantes de la modalidad a distancia, principalmente para lograr una democratización de la educación. La “Open University” de Inglaterra, por ejemplo, se propuso abrir la universidad a las grandes masas de trabajadores, aún sin el cumplimiento de los requisitos para entrar a la universidad, con una tecnología que se basaba en el desarrollo de recursos técnicos y pedagógicos como medios visuales e impresos, y la combinación de la distancia con reuniones presenciales descentralizadas. Evaluaciones realizadas a esta experiencia concluyeron que sus efectos no fueron muy fuertes, pues los trabajadores raramente concluían los estudios y la formación se dirigió más a amas de casa y pensionados. Sin embargo, en el documento *Tareas de la universidad, estudio comparativo europeo* Raiser fue una fuente de formación continuada para los docentes (como se cita en Sarmiento & Lucio, 1992) También en España, desde 1972, se crea un programa de educación universitaria a distancia, a través de la UNED.

En Colombia, algunas modalidades como la universidad nocturna o los programas de extensión, fueron precursoras de la universidad a distancia, así como el programa de Actualización a Distancia para docentes en servicio PAD, creado en 1980 por la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento del Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional (Parra s.f.; Sarmiento & Lucio, 1992; Sarmiento Moreno 2007). Aunque desde el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982) se creó la Universidad del Sur, que luego se convirtió en la institución encargada de la educación abierta y a distancia, fue el *Plan de Desarrollo Cambio con Equidad* (Departamento Nacional de Planeación, 1983) de la administración Betancur (1982-1986) el que dio origen al Programa de Universidad Abierta y a Distancia. En los inicios de esta experiencia se recoge la de ACPO, nombrando como rector de la Unisur a quien había sido director de Planeación de la ACPO.

En su desarrollo, la formación a distancia se hace como programa adicional en las universidades existentes, salvo Unisur –a partir de 1997 UNAD– que fue creada como centro de administración y fomento de programas de formación a distancia. Varios tipos de programas se conjugaron en la modalidad: los realizados por instituciones que manejan únicamente programas de educación a distancia; los programas a distancia como parte de un proceso de regionalización de la universidad; los programas a distancia manejados por universidades tradicionales, que cuentan con un sistema propio de diseño pedagógico y los programas, generalmente realizados por pequeñas universidades, que administran programas a distancia realizados por otras instituciones, nacionales o internacionales.

En cuanto a los objetivos generales, la Universidad Abierta y a Distancia se especializa, en mayor medida que las universidades tradicionales, en la transmisión del saber, tanto por las características de su diseño, como por su origen en las experiencias de universidades de masas⁵⁰. En cuanto a ampliación de cobertura, la modalidad ha permitido el incremento en el total de alumnos de educación superior.

Desde el punto de vista de innovaciones educativas, la modalidad contribuye a establecer nuevas relaciones entre alumnos y docentes, a hacer énfasis en enfoques pedagógicos lo cual no es común en el nivel universitario.

50 Según información del Ministerio de Educación Nacional (2012), la UNAD tenía en 2012, 52 mil estudiantes en pregrado profesional. Siendo la universidad con mayor número de estudiantes y con mayor crecimiento desde 2000 en el país. El peso de la Educación a distancia en el total de la educación superior ha oscilado en torno al 10% de la matrícula total entre 1996 y 2004 (Herrera, 2007).

La educación a distancia ha sido marcada en forma importante por la introducción de las TIC. En su inicio, la radio, la televisión y los módulos impresos eran las herramientas más comunes. Un primer aspecto que debió abordar en el paso a la virtualidad fue dar entrenamiento básico a docentes y estudiantes en el uso de computadores, así como cursos de pedagogía para establecer las nuevas relaciones tecnología/aprendizaje.

Algunos estudios, como el de Ángel Facundo (2003), señalan que pese a que Colombia tiene gran tradición en educación a distancia, no fue fácil el paso a la virtualidad, pues no estaban dadas las condiciones de infraestructura y conectividad. El autor señala 1998 como el año del inicio de la educación a distancia mediada por TIC. En 2002, 19 instituciones de educación superior reportaron la realización de programas completos de educación a distancia/virtual, con 130 programas de los cuales 28 eran de pregrado, 18 de especialización y 84 de educación continuada (pp 14-15). Una evaluación de su desarrollo reciente permitiría saber si, la superación paulatina de uno de los mayores obstáculos tecnológicos, como era el acceso a internet, y la introducción de nuevas herramientas como los portales, los chats y los foros, por ejemplo, han contribuido a que la educación a distancia afronte con éxito los retos que la virtualización creciente le imponen, en materia de uso de instrumentos, pedagogías de aprendizaje/tecnología, asunción de distintos grados de virtualidad y logro de una credibilidad mayor en los programas virtuales⁵¹.

5.1.3. Escuela Nueva de Colombia

El programa Escuela Nueva (EN) es un modelo pedagógico que comenzó a implementarse a finales de la década de los setenta como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. El programa fue diseñado con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad en las escuelas rurales de Colombia, que por tratarse de atender poblaciones dispersas con un número pequeño de alumnos por grado, los unían en aulas multigrado. Tuvo sus orígenes a partir de la recomendación No. 52 de la Conferencia Internacional de Ministros de Educación realizada en Ginebra, Suiza, en 1961 que estableció la necesidad de crear escuela unitarias en las zonas rurales.

La primera escuela unitaria se creó en Pamplona en el departamento de Norte de Santander y al cabo de pocos años se crearon otras 150 escuelas en este mismo departamento. En 1967 el programa empezó a extenderse por todo el país (Decreto 150 de 1967). A partir de 1975 se constituyó como programa, para identificar y solucionar los problemas pedagógicos de la escuela unitaria (Rojas & Castillo, 1988).

La expansión de la EN se da a partir de 1986 con el programa de universalización de manera que en el año 2000, aproximadamente 20.000 de las 29.896 escuelas públicas rurales estaban empleando la metodología de Escuela Nueva (Forero, Escobar, & Molina, 2006). Sin embargo, en los últimos años, el porcentaje de escuelas, que utiliza todos los elementos indispensables de la metodología para obtener resultados, ha disminuido.

La metodología del sistema Escuela Nueva tiene cinco elementos básicos. El primero es el desarrollo curricular que comprende guías programadas de auto-aprendizaje o textos interactivos para que los niños puedan trabajar individualmente con apoyo de grupos de seis a ocho compañeros y de los docentes, bibliotecas de aula y rincones o centros de aprendizaje. El segundo elemento es el de capacitación y seguimiento de los docentes en las metodologías activas y el manejo de los materiales de Escuela Nueva. La capacitación cambia las prácticas pedagógicas de los docentes para dejen su rol de expositores y asuman el de

orientadores dentro del proceso de aprendizaje cuyo sujeto y centro es el niño. Los docentes son entrenados en el manejo de grupos, donde se da el uso individual de guías de aprendizaje, por niños de diferentes niveles y edades, lo que implica el manejo simultáneo de diferentes currículos. La formación permanente se hace a través de los llamados microcentros, donde los docentes se reúnen para compartir y analizar logros y dificultades en el proceso pedagógico. El tercer componente es el comunitario que involucra a los padres de familia y a la comunidad en las actividades de la escuela. Los docentes deben desarrollar, con ayuda de los padres y la comunidad, los croquis de la vereda y mapas locales, las fichas familiares, los calendarios productivos y las monografías. El cuarto componente es el administrativo que involucra a los agentes locales y regionales en el proceso educativo cambiando su antiguo rol de fiscalizador a asesor de apoyo del maestro. El quinto y último componente es la conformación de los gobiernos estudiantiles que promueven el desarrollo de actitudes y comportamientos de participación democrática y de convivencia pacífica.

Factores de éxito

Los docentes y expertos en educación han considerado que Escuela Nueva, además de dar cobertura, permite mejorar la calidad de la educación rural en el país. Dentro de las ventajas señaladas están las siguientes:

- Trabajo en grupo para escuchar a los otros, cooperar, llegar a acuerdos y así aprender a participar.
- Promoción individual flexible sin repetición de grado. La escuela nueva se adapta a las costumbres de la región donde se establece, respeta calendarios agrícolas y permite a los niños ausentarse de la escuela por varios días. Como hay flexibilidad en la promoción, el niño, al regresar, retoma el módulo en el que estaba.
- Enseñanza tutorial en grupos multinivel. De esta manera no sólo intervienen los docentes, sino que también los niños de grados superiores apoyan a los más pequeños y se promueve el aprendizaje entre pares.
- Desarrollo de valores de participación, liderazgo, ejercicio democrático y solidaridad mediante la experiencia de gobierno escolar, donde ejercen autoridad y tienen responsabilidad en actividades de la organización.
- Se combina la enseñanza académica e intelectual con la vida diaria de los estudiantes, enseñando que el aprendizaje escolar se puede ampliar en el diario vivir.
- El alumno es el protagonista y el maestro el tutor de una estrategia pedagógica que combina docencia, investigación y vivencia de la realidad.
- Alto grado de participación de los niños en proyectos con su comunidad.
- En diversas evaluaciones aplicadas a los alumnos de escuelas tradicionales y Escuela Nueva, los últimos obtuvieron mejores resultados.

Evaluaciones de Escuela Nueva

Las evaluaciones de resultados del aprendizaje de los alumnos se han centrado en español, matemáticas y ciencias principalmente en tercero y quinto grado y, en los últimos años, en áreas relacionadas con el comportamiento cívico.

En 2003, Ernesto Schiefelbein afirma que “tanto los estudios de seguimiento como las opiniones de especialistas muestran que Escuela Nueva ha mejorado las tasas de promoción, los puntajes de rendimiento y la autoestima de los alumnos, la satisfacción de los maestros y el apoyo de las autoridades locales y la comunidad”(p. 48).

Las evaluaciones han evolucionado en el tiempo, tanto en los métodos como en la cobertura de la aplicación. En la medición del alcance, además de los campos de conocimiento evaluados se ha incluido el comportamiento democrático y la solución no violenta de conflictos. En la metodología de evaluación se ha pasado del uso de regresiones múltiples hacia el uso de modelos más complejos, como los modelos jerárquicos que permiten identificar el aporte de cada uno de los actores. Las últimas evaluaciones permiten apreciar los efectos de la expansión masiva del programa de Escuela Nueva.

La escuela nueva es un sistema completo de educación que además de la metodología de interacción entre el maestro y los niños ha diseñado los textos interactivos, las guías de instrucción programada, la formación de los docentes y conjunto de ayudas como soporte tales como la dotación de mesas trapezoidales para facilitar el trabajo cooperativo y un énfasis en la participación activa de los niños en el manejo del día a día de la institución escolar con una forma de gobierno estudiantil.

5.1.4. El Movimiento Pedagógico

En las dos décadas de 1980 a 2000 se dio en Colombia un movimiento social de base en el magisterio del sector oficial que parece no tener paralelo en ningún país latinoamericano⁵². Este es el Movimiento Pedagógico de los Maestros y Maestras Colombianos, el MP.

El MP partió espontáneamente de pequeños grupos de docentes oficiales en distintas partes del país. Fue pronto apoyado por numerosos intelectuales de avanzada y, más tarde en 1982, fue recogido e impulsado por la Federación Colombiana de Educadores –Fecode, que agrupa a los sindicatos de educadores del país. Durante más de diez años se produjo una oleada de reuniones, cursos, publicaciones, debates e iniciativas pedagógicas y políticas en todo el país, sin precedentes en nuestra historia, que culminaron en la aprobación de una Ley General de Educación en 1994 que cambió radicalmente la orientación de la educación básica y media en el país.

Es difícil periodizar con mayor precisión el MP. En una visión minimalista se ubicaría dicho movimiento entre 1978 a 1994. Esta visión más sobria se basa en la expresión de uno de los iniciadores, impulsores y luego crítico del mismo, Jesús Alberto Echeverri. En su tesis doctoral (Echeverry, 2009), todavía inédita, recuerda los inicios del MP en 1978 y su término con su mayor triunfo, la Ley General de Educación de 1994. Con ese logro inesperado, el MP agotó su ímpetu y limitó la actividad magisterial organizada a la defensa de los derechos adquiridos.

Entre muchos antecedentes se debe mencionar la creación en 1976 de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos en el Ministerio de Educación y el

52 En España, después de la nueva Constitución de 1978, en algunas de las recién creadas “autonomías”, sobre todo en Cataluña, se dio un movimiento parecido, aunque menos radical, que llevó a la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE en España. Dicha ley, impulsada por los educadores de avanzada y el gobierno socialista, se promulgó en 1990 y rigió la educación española hasta 2006. La LOGSE concedió amplia autonomía regional para la educación y una limitada autonomía de los centros educativos para elaborar parte de sus currículos, que fue inspiradora para el MP y facilitó la discusión de sus iniciativas en las comisiones sextas del Senado y de la Cámara en 1993.

inicio de la reformulación de los programas curriculares de primero a quinto de primaria. A diferencia de las reformas educativas anteriores, los nuevos programas no se diseñaron en secreto por grupos de expertos anónimos ni se proclamaron por decreto para su aplicación inmediata, sino que desde el año 1977 se inició la experimentación de las nuevas propuestas curriculares, diseñadas por área y por grupos de profesionales técnicos y sus asesores universitarios. Se eligieron algunas escuelas y colegios en todos los departamentos para la puesta a prueba de los nuevos programas y se creó en cada capital un Centro Experimental Piloto CEP para conducir la experimentación y capacitar a los maestros y maestras para el desarrollo de los futuros programas de primaria que, se esperaba estuvieran listos para su adopción por decreto hacia el año 1982, aunque solo se promulgaron en 1984.

Las discusiones entre los maestros y maestras que participaban en la experimentación curricular con los que se oponían a la reforma fueron el caldo de cultivo del MP y dieron la oportunidad de encuentros de discusión entre los docentes rasos, los activistas sindicales y los intelectuales de la educación. Así empezó el liderazgo nacional del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, el primer grupo de investigación en educación organizado formalmente⁵³. Con sus colegas y estudiantes⁵⁴, comenzaron a asesorar a muchos grupos de maestros y maestras en varias regiones del país.

Podría afirmarse que el análisis de los discursos y las prácticas iniciado por Michel Foucault con *Las palabras y las cosas* (trad. 1968) y *La arqueología del saber* (trad. 1970), tal como fue introducido en Colombia por Olga Lucía Zuluaga y sus colegas, fue la “caja de herramientas” teórica que permitió el rescate de la pedagogía tanto de la proliferación de las “ciencias de la educación” –así se llamaban en las universidades– como de la aplicación acrítica de la tecnología educativa y el diseño instruccional inspirados en el Análisis Experimental de la Conducta que se extendió por toda Latinoamérica como marco metodológico de las reformas curriculares. Otros discursos críticos, sobre todo la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (trad. 2010), se extendían entonces por el país, principalmente en los grupos de educación popular que funcionaban por fuera del sistema de educación formal y retaban a los maestros de las escuelas oficiales a defender y reformar sus propias prácticas.

En la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá se formó desde fines de los años setenta un nuevo grupo de discípulos del Dr. Carlo Federici, quien desde 1948, en la entonces llamada “Facultad de Matemáticas e Ingeniería”, había liderado una serie de grupos, investigaciones e iniciativas sobre educación matemática, educación científica y educación integrada por proyectos⁵⁵. El Grupo Federici empezó a asesorar grupos de maestros en Bogotá y sus alrededores, y serían los protagonistas en el evento crucial de 1981 y en los debates del MP en toda esa década.

Otros grupos que intervinieron activamente en las reuniones, seminarios y cursillos del MP se inspiraron en tendencias progresistas de distintas tradiciones cristianas, en particular de la llamada “Teología de la Liberación”, no compartida por las autoridades eclesiásticas de las Iglesias oficiales a las que pertenecían. Los cuatro grupos principales de inspiración religiosa fueron Dimensión Educativa con Mario Peresson, Lola Cendales, Germán Mariño y otros intelectuales y activistas cercanos a la comunidad salesiana; el CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular), orientado por la Compañía de Jesús; el CEPECS

53 Este grupo se organizó alrededor de la maestra Olga Lucía Zuluaga y de Jesús Alberto Echeverri.

54 Como Alberto Martínez Boom y Stella Restrepo, quienes fueron luego a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Universidad Nacional en Bogotá; Humberto Quiceno, quien fue luego a la Universidad del Valle, y luego otros adherentes y simpatizantes como Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga, Carlos Eduardo Noguera y Orlando Castro, que ampliaron el grupo o formaron sus propios grupos de investigación en Medellín, Bogotá y Cali.

55 El líder de este nuevo “Grupo Federici” fue Antanas Mockus, y como participantes activos estaban Carlos Augusto Hernández, Berenice Guerrero, José Granés y Jorge Charum entre otros.

(Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social), con orientación cristiana reformada, y los Hermanos Menonitas de Colombia, especialmente los de la Librería “La Luz” en Bogotá.

Algunos profesores aislados e incipientes grupos de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y en la Universidad del Valle en Cali respondieron también a las iniciativas de los maestros de distintas partes del país. El principal protagonista en Bogotá fue el recién formado Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –Ciup– en donde comenzó una serie de investigaciones inspiradas en la Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda y se ensayaron otras metodologías de investigación, entre las cuales las etnografías educativas fueron muy productivas e innovadoras, así como lo fueron las investigaciones de corte sociológico encabezadas por Rodrigo Parra, César Vera y Gonzalo Cataño.

El saber pedagógico, rescatado por Olga Lucía Zuluaga y sus discípulos en Medellín, Cali y Bogotá, recibió una reformulación cuidadosa de Eloísa Vasco, quien lo concretó como el acervo personal de las respuestas elaboradas por cada maestro o maestra en su reflexión sobre su práctica pedagógica a las cuatro preguntas: ¿qué enseño?, ¿a quién se lo enseño?, ¿para qué lo enseño?, y ¿cómo lo enseño?

En 1981 empieza el debate más amplio no solo sobre renovación curricular sino contra toda intervención del Ministerio de Educación en la determinación de los contenidos y métodos educativos. El debate se inicia sin intención polémica de ninguna de las partes con el envío por parte del Ministerio de Educación de los diez programas de ciencias naturales y matemáticas de primero a quinto grado a todas las facultades de educación y de ciencias básicas del país para su examen y complementación, con el fin de preparar críticas y propuestas que se presentarían durante un evento en 1981 que se celebraría al fin de ese año en el Planetario Distrital. En contra de lo esperado, ninguna de las facultades de educación respondió al llamado del Ministerio pero en la sede de Bogotá de la Universidad Nacional se formó una comisión⁵⁶ que analizó el nuevo programa curricular de matemáticas de primero a quinto de primaria. Paralelamente, en la Universidad de los Andes⁵⁷ se realizó un trabajo similar. Además, el grupo Federici estudió los programas de ciencias naturales y lanzó una crítica global a toda la tecnología educativa, al conductismo y al cientificismo en la educación. Criticaron los nuevos programas detallados por haber sido diseñados “a prueba de maestros” y limitar a los docentes a ser meros ejecutores de instrucciones en lugar de asumir su papel protagónico como intelectuales de la educación.

Ante las críticas globales del Grupo Federici, el MEN detuvo la promulgación de los programas hasta nueva orden y reunió a los grupos de las áreas para reformular los programas curriculares con el fin de atender a las críticas, de elaborar sus marcos teóricos respectivos y de preparar un documento de fundamentos generales del nuevo currículo. Los profesionales técnicos del MEN y sus asesores se dedicaron durante tres años a revisar los programas y a producir documentos de lineamientos generales de la renovación curricular y los marcos teóricos específicos para cada área curricular. Estos se publicarían como el *Libro azul* y el *Libro amarillo* en 1984.

Pero el toque de alerta contra la tecnología educativa y el diseño instruccional estaba dado, y afectaba no solo a los programas de matemáticas y ciencias, sino a toda la renovación curricular en todas las demás áreas. El rechazo a los programas curriculares se extendió entre los grupos de maestros del incipiente movimiento pedagógico. La presentación que de sus críticas hizo el Grupo Federici en el Congreso de Fecode en Bucaramanga en 1982 persuadió a los líderes de la Federación de acoger el MP y de convertir la lucha contra la formulación central de los programas curriculares en una de sus

56 La cual estuvo dirigida por Mary Falk de Losada con Myriam Acevedo y Crescencio Huertas.

57 Conformado por Margarita Botero de Mesa y Hernando Echeverri

banderas centrales, que pronto se amplió a la eliminación de toda intervención sobre contenidos y métodos por parte del Ministerio de Educación. Esa meta tan radical, entonces considerada utópica e inconveniente aun por muchos intelectuales críticos, llegaría a concretarse en un texto legal en 1994.

Ya en la Constitución Política de 1991 se destacaba en los artículos 67 y 68, la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra sin restringirlas a la universidad. El siguiente artículo consagra la autonomía de las universidades (Art. 69). La autonomía y la libertad de cátedra de los profesores universitarios se afirmó y reglamentó en la Ley 30 de 1992, e inspiró a los maestros y maestras (que empezaron a exigir que se les llamara “profesores”) a proponer también la autonomía curricular y la libertad de cátedra para los colegios.

Se iniciaron largos debates en el Ministerio de Educación y en las comisiones sextas del Senado y la Cámara sobre una futura ley general para la educación básica. Como caso único en Latinoamérica, en 1994 el Congreso de la República le quitó al Ministerio de Educación la potestad curricular y dio libertad a cada institución educativa para formular su propio Proyecto Educativo Institucional PEI y para elaborar en forma autónoma sus propios currículos. Este triunfo inesperado, que prometía ser el comienzo de múltiples propuestas de innovación educativa, más bien pareció agotar las energías del MP, pues el magisterio organizado se dedicó solo a defender las conquistas laborales y a lograr mayores ventajas económicas en estabilidad, salud, pensiones y seguridad ante las amenazas de los grupos armados. Todas estas reivindicaciones, muy razonables y necesarias, hicieron perder de vista a la Fecode y a los activistas del magisterio el horizonte de la pedagogía. Más bien se llegó a pensar entre algunos dirigentes de la izquierda radical que la pedagogización del magisterio equivalía a una despolitización del movimiento.

Los Ceid perdieron su liderazgo, la revista Educación y Cultura languideció, y la reflexión crítica se limitó a una oposición a las evaluaciones del magisterio- aun a las acordadas en la misma Ley 115-, al retorno de la jornada completa a menos que se duplicara el salario de los docentes, a las pruebas nacionales e internacionales de rendimiento académico, y a la reformulación de los currículos por competencias. En una discusión digna de análisis más profundos, la actividad organizada del magisterio en el aspecto pedagógico se redujo en los últimos 20 años a frenar todas las iniciativas de mejoramiento de la calidad de la educación por el solo hecho de ser promovidas por el Ministerio de Educación, por el Banco Mundial o por la OCDE, sin proponer nada en su lugar.

Recuadro 5.1. Aparte de la entrevista con el Profesor Felipe Rojas

*El profesor **Felipe Rojas**, partícipe de la publicación “Veinte años 1982-2002 del movimiento pedagógico entre mitos y realidades”, en una entrevista realizada el 25 de junio de 2014, realizó un balance de las lecciones aprendidas y retos hacia el futuro de lo que fue el movimiento. De acuerdo con el profesor, “el éxito del movimiento fue por grupos pedagógicos de origen sindical, la capa de activistas pedagógicos le dio una legitimidad al sindicato”. Fueron procesos con seminarios nacionales a donde llegaban las comisiones pedagógicas, lo que creó una capa de activistas pedagógicos y le dio una legitimidad al sindicato. En palabras del profesor, “en las asambleas departamentales se elegía quién venía a Bogotá. Se seleccionaron y llegaron 1.000 maestros después de 33 asambleas en 1987, este fue el momento culminante del movimiento pedagógico”. Los resultados se vieron reflejados en manuales, videos, comisiones y memorias, además de la Revista CIUP.*

Las principales lecciones mencionadas son:

- El próximo movimiento pedagógico no puede salir solamente de un gremio.
- La expedición abarcó colegios y experiencias a lo largo y ancho del país, lo que es un ejemplo de inclusión, diversidad y de la voluntad de compartir experiencias, con capacidad de réplica.
- Sería importante rescatar los microcentros, para que se apoye la innovación, se sistematice y se den premios a los maestros por su innovación en cada departamento
- La capacitación docente no puede seguir siendo individual; hay que poner énfasis en lo grupal, en los talleres y hacer seguimiento de los resultados de estas metodologías.

5.1.5. La Expedición Pedagógica

La idea de la Expedición Pedagógica Nacional tuvo su origen en los primeros años del Movimiento Pedagógico de los años 80 y posteriormente en el segundo Plan Decenal de Educación de 1996-2006. Buscaba generar redes y otras formas de organización pedagógica, espacios de encuentro e intercambio entre maestros. Además, recogió las experiencias y formas de hacer pedagogía en Colombia por parte de los maestros en las escuelas del país, para valorar cada experiencia en su contexto cultural y encontrar una base al intercambio de escenarios, actores y saberes entre lugares y regiones.

Las experiencias recogidas debían ser innovadoras y contar con un esfuerzo de investigación pedagógica para documentarlas y contribuir con los procesos de formación de maestros así como al reconocimiento social del trabajo de los maestros.

De acuerdo con los documentos que recogen los resultados de la Expedición (Lache, 2013), desde 1999, cerca de 600 maestros visitaron veredas, pueblos y ciudades del país, y desarrollaron un centenar de rutas de intercambio de experiencias con el objeto de construir regiones culturales desde la pedagogía. Participaron más de 200 organizaciones pedagógicas, de maestros, facultades de educación, escuelas normales, secretarías de educación, organizaciones no gubernamentales y colegios.

Los maestros fueron el actor principal en este movimiento, que trató de recoger y compartir experiencias relacionadas con su conocimiento pedagógico y cultural y lograr su reconocimiento, fortalecer sus redes y volverlo parte de un proceso de formación continuo.

Tras analizar las iniciativas de cada región vinculada al proyecto, se incluía en la sistematización y se organizaba un Encuentro Nacional para el intercambio de las experiencias. De esta forma, se consolidaron las redes inter-regionales y se garantizó la continuidad de un Movimiento Pedagógico Nacional. Algunas de las experiencias recogidas fueron:

- La maloka indígena: espacio abierto donde todos pueden dialogar y discutir, sin restricciones de rango o autoridad, generando un ambiente de convivencia entre maestros y estudiantes.
- La Escuela Itinerante (Pereira): se creó para salir de la institución escolar a la ciudad, y que los espacios y lugares se convirtieran en una fuente de conocimiento y de aprendizaje para los estudiantes y maestros.
- La Asamblea Rector: creada por las comunidades afrodescendientes e indígenas para que el poder de decisión en el colegio no se reduzca al rector sino que trascienda a la comunidad educativa.

Las herramientas de levantamiento de información incluyeron el relato y la narrativa con técnicas cualitativas de investigación como las notas de campo, las notas de diario, las entrevistas no estructuradas o abiertas, el contar historias, los grupos de discusión y los relatos biográficos y autobiográficos.

Sobre la formación de maestros se propuso recoger y documentar las problemáticas acerca de: la base conceptual de la pedagogía en los programas de formación y en las prácticas pedagógicas de las escuelas y colegios; la incidencia de la formación inicial, continuada y avanzada en las prácticas pedagógicas de los maestros; el lugar de la investigación en la formación inicial, posgraduada y continuada de los maestros; las modalidades y tipos de prácticas docentes de los programas de formación inicial; la situación de las Escuelas Normales y de los programas de formación inicial y de posgrado en las Facultades de Educación; las experiencias de los Comités Territoriales de capacitación de maestros; y los Imagina-

rios y propuestas en torno a la construcción del Sistema Nacional de Formación de maestros (Martínez, Álvarez & Unda, 2001).

La segunda fase de la expedición, planeada a partir de 2001, quiso centrarse en la sistematización de las experiencias, en su socialización y en la organización de las instituciones participantes en torno a planes de trabajo concretos (Martínez, A., Álvarez, A. & Unda M., 2001).

En relación con estos propósitos, en 2003 la Expedición creó un Foro Virtual Permanente para generar un espacio de debate académico con los docentes de todas las regiones e intercambiar experiencias.

Recuadro 5.2. Aparte de conversación con la Profesora María del Pilar Unda Bernal

María del Pilar Unda Bernal, partícipe e impulsora de la experiencia, en respuesta a la pregunta sobre la situación actual del Movimiento el 25 de marzo de 2015, contestó: “Continuamos en el trabajo expedicionario ahora convertidos en Movimiento Expedición Pedagógica. Por un lado, los equipos regionales han escrito nuevos libros a partir de sus experiencias de viajes. En segundo lugar, llevamos ya tres años en la producción de un libro sobre cartografías de las prácticas pedagógicas que involucra el trabajo del Equipo de Trabajo Coordinador y de los equipos regionales, que tiene importantes avances pero aún no concluye. Y en tercer lugar, preparamos nuevos viajes en conexión con otras instituciones que no participaron en los viajes anteriores: en convenio UPN-IDEP, 60 maestras y maestros del D.C. y del IPN se preparan para realizar viajes a prácticas de diferentes regiones del país que tienen una conexión con sus propios intereses de trabajo en torno a 5 ejes temáticos: Ambiental (El Dovio, Valle del Cauca), Rural (Florida, Valle del Cauca), Lenguajes y Expresión (Barranquilla, Atlántico), Inclusión (Puerto Inírida, Guainía), Ciencia y Tecnología (Medellín) e Infancia (Medellín). Y con el CEID Nacional (Fecode) estamos preparando viajes en diferentes regiones sobre las relaciones escuela - paz - posconflicto. Adicionalmente, tenemos un Archivo con los materiales de Expedición”.

5.1.6. Premio Compartir al Maestro

El Premio de la Fundación Compartir al Maestro⁵⁸, nació en 1998 para resaltar y compartir el trabajo de los mejores docentes del país y así fomentar su capacitación.

Hasta 2009, 18.965 maestros inscribieron sus experiencias educativas para el Premio; alrededor de 33.500 docentes y 12.000 instituciones educativas recibían cada cuatro meses el periódico Palabra Maestra (ahora un portal especializado y red de pensamiento de los maestros); 7.000 maestros, directivos y coordinadores asistieron a los Encuentros de Grandes Maestros (Universidad de los andes, 2009).

Según el estudio realizado sobre el Premio Compartir por la Universidad de los Andes en 2009, la mayoría de los postulantes al premio son mujeres, mayores de 40 años, con más de 15 años de experiencia, con estudios de diplomado y especialización, y trabajan en educación media y básica primaria en la jornada de la mañana. Además, hay una representación mayoritaria de instituciones oficiales, ubicadas en barrios de estratos bajos y calendario A. Los resultados también mostraron que las principales motivaciones de los maestros para participar son mejorar su práctica pedagógica (70%), evaluar su trabajo como maestros (60%) y tener una valoración social su trabajo (55%). El premio les produce alta satisfacción personal, que impacta su desempeño profesional y es un incentivo para seguir mejorando y desarrollar nuevas habilidades y conocimientos. Según los entrevistados, el premio ha fomentado el trabajo con sus compañeros y ha generado cambios en su práctica pedagógica así como en la manera de evaluar a los estudiantes. Las experiencias pedagógicas de los maestros premiados son publicadas en el periódico Palabra Maestra que llega a instituciones educativas de todo el país.

58 Es una fundación empresarial creada “para promover y desarrollar programas social de alto impacto en educación y salud” (Fundación Compartir, s.f. a).

En 2012 la Fundación Compartir creó también el Premio Compartir al Rector para “destacar el liderazgo directivo como uno de los factores más influyentes en la calidad de la educación”(Fundación Compartir, s.f., párr. 1). Los proyectos presentados deben incluir el trabajo del rector en aspectos como cultura institucional con énfasis en convivencia, interacciones con la comunidad educativa y el entorno local, el sistema de planeación, seguimiento y evaluación, y el manejo de recursos físicos y financieros.

Existen otras distinciones, reconocimientos y premios a las trayectorias educativas de personas jurídicas y naturales como la Medalla Simón Bolívar del Ministerio de Educación Nacional o los premios regionales entregados por entidades públicas y privadas, pero estas no tienen como principal objetivo promover el trabajo de los docentes.

El reconocimiento y aprecio de la sociedad por la profesión es un elemento importante para la mejora de la calidad de la educación del país. La Fundación Compartir ha realizado otras investigaciones que respaldan este eje. El más reciente, Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos encabezado por Guillermo Perry (2014), hace un análisis de la importancia de la calidad del docente y propone una reforma educativa para promover una mayor valoración social de los docentes. Propone iniciar por lograr que la docencia sea una profesión que atraiga a los mejores bachilleres, implantar mejores estándares en los programas de formación y práctica de los maestros con mayor investigación pedagógica, un sistema de evaluación que acompañe con remuneración e incentivar los mejores resultados.

Recuadro 5.3. Apartes de la entrevista con el empresario Pedro Gómez Barrero

En entrevista al Dr. Pedro Gómez, realizada el 28 de febrero de 2014, el presidente de la Fundación Compartir reiteró la importancia de la relación estrecha entre la calidad de la educación y la equidad: “Se necesita que le den buena calidad en educación a todos. Yo creo que no solamente nosotros, sino en general, en todo el mundo, la razón de la disparidad se origina en la diferente calidad en la educación que recibió la gente.”

A la pregunta de cómo sería para él y para la Fundación Compartir el sueño de una educación de calidad, responde: “Nosotros en Compartir tenemos una definición de calidad muy clara en varios sentidos; en primer lugar, en cuanto al mejor camino para llegar a una educación de calidad, primordialmente, aunque no exclusivamente, se hace con buenos maestros y con buenos rectores. Segundo, logrando que sea lo mejor de la juventud la que se incorpore a la carrera educativa, es decir, que sean los mejores bachilleres los que opten por una carrera educativa”. “El tercer punto sería que la carrera docente sea muy respetada y muy bien remunerada. A partir de eso, debe haber un sistema para que esos muchachos puedan ir a las mejores universidades y a las mejores facultades de educación: a las mejor acreditadas, que son normalmente muy costosas por lo cual hay que becar a los niños -y becarlos completos-, para que no sean solamente los niños ricos los que puedan entrar, sino todos.”

Del Premio Compartir, menciona: “Nosotros venimos desde hace 16 años promoviendo el premio Compartir al Maestro; eso nos obliga a ir a todo el país”. “A esas reuniones, van los maestros, van los rectores, va la gente vinculada a la organización educativa... pero queremos, y lo estamos logrando, aunque todavía muy poco, que el sector privado también concurra”.

5.2. Experiencias internacionales: Nuevos dominios del conocimiento, la educación del siglo XXI

La comunidad internacional, a través de diversas iniciativas, ha resaltado la importancia de incluir nuevos dominios del conocimiento para que el proceso educativo sea permanente, global y acorde con los desafíos y retos de la sociedad actual. A continuación se presentan algunas de las tendencias en el mundo, como marco y contribución de lecciones aprendidas por otros países en la búsqueda y el logro de una mejor calidad de la educación.

5.2.1. El ciudadano global

En los últimos años han surgido iniciativas que han resaltado la importancia de promover la ciudadanía global en el marco de los actuales desafíos. En el mundo actual, la información, la innovación, la tecnología, la sostenibilidad ambiental y la comunicación juegan un papel esencial en la formación de los niños y los jóvenes, aunque muchas veces esto no se vea reflejado de manera tan profunda, en los currículos de los sistemas escolares tradicionales.

Naciones Unidas, dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio ODM, ha generado varias iniciativas que apuntan a fortalecer la creación de una ciudadanía global. Una de ellas, el Pacto Mundial (UN Global Compact), tiene como objeto promover entre las empresas la creación de una ciudadanía corporativa global que permita conciliar los intereses de las empresas con los valores y demandas de la sociedad civil, los sindicatos y organizaciones no gubernamentales (ONG). Las empresas se unen de manera voluntaria e incorporan en sus actividades principios relacionados con los derechos humanos, el trabajo, el medio ambiente y la lucha contra la corrupción. El Pacto Mundial cuenta con 12.000 participantes en más de 145 países lo que le convierte en la iniciativa de estas características más grande del mundo. Busca promover el desarrollo sustentable y la ciudadanía corporativa así como formar una red de empresas e interesados para el aprendizaje y el intercambio de experiencias (United Nations Global Compact, s.f.).

En 2012, el Secretario General de las Naciones Unidas lanzó la Global Education First Initiative para enfatizar la importancia la educación en el desarrollo humano. De acuerdo con el Secretario Ban Ki-moon (2012), la transformación de su país, Corea del Sur, desde la pobreza a la prosperidad, se dio gracias a la educación.

Esta iniciativa, con el liderazgo del ex Primer Ministro Británico Gordon Brown tiene tres prioridades (Ki-Moon. 2012):

1. Lograr que todos los niños vayan a la escuela. Cada niño debe tener las mismas oportunidades de acceso a la escuela en todo el mundo.
2. Mejorar la calidad de la enseñanza. No es suficiente con el acceso, los niños deben adquirir las habilidades necesarias para participar con éxito en la sociedad del conocimiento.
3. Promover la ciudadanía global. La educación es transformadora, tiene el poder de influir y generar un mejor mundo y un futuro sostenible. Dada su capacidad para generar respeto por el mundo y por los demás las políticas educativas deben promover la paz, el respeto mutuo y el cuidado del ambiente así como ser capaces de enfrentar los retos del siglo XXI.

Bajo esta iniciativa, UNESCO desarrolla su programa educativo 2014-2017: La Educación para la Ciudadanía Global (Global Citizenship Education -GCE). Esta área de trabajo busca formar en valores, conocimientos y habilidades basadas en el respeto a los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la equidad de género y la sostenibilidad ambiental para que puedan participar en una sociedad global del conocimiento (UNESCO, s.f. b). La iniciativa incluye un diálogo intercultural de educación para la paz y los derechos humanos e integra una Red de Escuelas Asociadas en 180 países⁵⁹.

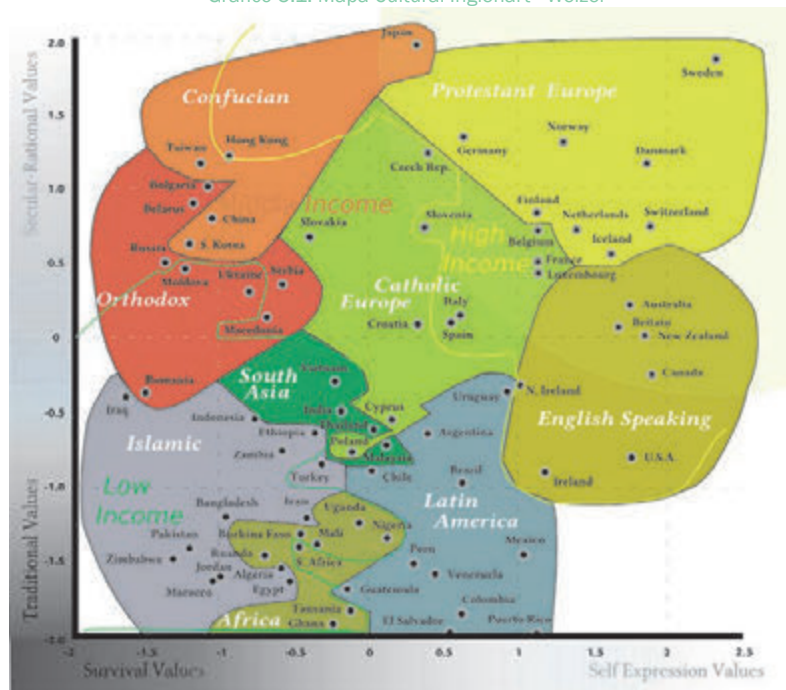
59 Para mayor información ver UNESCO (s.f. a). ASPnet in Action. Global citizens connected for sustainable development. Recuperado el 24 de abril de 2015, de UNESCO: <https://en.unesco.org/aspnet/globalcitizens/node/227>

Otra iniciativa, esta vez perteneciente al ámbito privado, es la Encuesta Mundial de Valores (World Values Survey, s.f.), una red global de investigadores que desde 1981 estudia el cambio de los valores en el mundo y su impacto en la vida política y social. Esta encuesta está liderada por un equipo internacional de académicos con sede principal en Suecia. A día de hoy, ha realizado entrevistas a casi 400.000 personas en numerosos países del mundo.

Recuadro 5.4. Encuesta Mundial de Valores (World Values Survey)

Entre los principales resultados y análisis de la encuesta, se encuentra el mapa cultural de los politólogos Ronald Inglehart y Christian Welzel. El mapa permite analizar dos grandes dimensiones de variaciones interculturales en el mundo: de los valores tradicionales a los valores seculares-rationales, y de los de supervivencia hacia los de autoexpresión. De acuerdo con el análisis realizado, las creencias juegan un papel clave en el desarrollo económico, en la aparición y el florecimiento de las instituciones democráticas, en el aumento de la igualdad de género y, en la efectividad de los gobiernos. Las sociedades se mueven más hacia la derecha y hacia arriba en la medida en que pertenecen a países más ricos y desarrollados. De acuerdo con el mapa, el movimiento hacia arriba refleja el cambio de los valores tradicionales (mayor importancia de la religión, lazos entre padres e hijos, respeto a la autoridad y valores tradicionales de la familia) a los seculares racionales (menos énfasis en la religión, en los valores tradicionales de familia y en la autoridad). Por otro lado, el movimiento hacia la derecha refleja el cambio de los valores de supervivencia (seguridad económica y física o bajos niveles de confianza y tolerancia) a los valores de autoexpresión (protección del medio ambiente, tolerancia, inclusión e igualdad de género o participación en la toma de decisiones económicas y políticas). Colombia se encuentra entre los países con valores tradicionales más marcados. La religión, los valores tradicionales y la autoridad gozan de gran importancia en la sociedad colombiana, lo que la sitúa en el margen de transición entre los países que dan importancia a los valores de supervivencia y los que enfatizan en los valores de la autoexpresión.

Gráfico 5.1. Mapa Cultural Inglehart - Welzel



Fuente: World Values Survey, s.f.

Otra experiencia que cabe mencionar es la Iniciativa Global de Innovación en Educación (Global Education Innovation Initiative) de la Escuela de Educación de Harvard, dirigida por el Profesor Fernando Reimers⁶⁰. Esta iniciativa apoya el desarrollo del liderazgo mundial de educación para la educación del

60 Profesor de la Ford Foundation en la práctica de Educación Internacional y Director de Educación Global y Políticas de Educación Internacional en la Universidad de Harvard.

siglo XXI con investigaciones sobre prácticas innovadoras, formación de líderes y creación de una red de aprendizaje dinámico para los interesados en la innovación educativa (Global Education Innovation Initiative, s.f.).

Recuadro 5.5. Aparte de la entrevista con Fernando Reimers

Expertos en educación como Fernando Reimers, han buscado encontrar respuestas, a través de estudios y propuestas concretas, a la pregunta “**¿Cuáles son las implicaciones de la globalización para la educación?**”. En la entrevista realizada el día 13 de septiembre de 2013, el experto en educación menciona que “los currículos globales deben responder a los problemas y metas que se plantean en los acuerdos internacionales como el Marco Global para la Evaluación del Riesgo (*Global Risk Assessment Framework*) o las Metas de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas”. Por ejemplo, menciona que el Marco Global planteó cuatro ejes de trabajo, para los cuales el sistema educativo debería estar preparado: identidad, cultura y antropología; civismo, participación y gobernabilidad; desarrollo económico, y sustentabilidad. En relación con el trabajo de las Naciones Unidas en educación, el profesor dice que “la Educación para Desarrollo Sustentable (ESD) es un concepto que va más allá de la educación ambiental. Es el proceso educativo para lograr desarrollo humano con base en los tres pilares propuestos: desarrollo económico, social y protección ambiental de una forma inclusiva, equitativa y segura. Incluye por lo tanto educación para la reducción de pobreza, los derechos humanos, la igualdad de género, la diversidad cultural, la comprensión internacional y la paz entre otros”. Para el Profesor Reimers⁶¹, los principales componentes de un currículo global son:

- 1. Destrezas Cognitivas:** Estrategias de procesamiento y conocimiento (pensamiento crítico; solución de problemas; análisis; razonamiento lógico; interpretación; toma de decisiones; habilidades ejecutivas); capacidades de comunicación (habilidades comunicativas y lectora; habilidad de escucha activa; conocimiento de las disciplinas; habilidad de utilizar información y evaluar sesgos; alfabetización digital), y creatividad e innovación.
- 2. Destrezas Inter-personales:** Destrezas de colaboración en grupo (comunicación, colaboración, trabajo en equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía, toma de perspectiva, confianza, orientación a servicio, resolución de conflictos, negociación), y liderazgo (responsabilidad, comunicación asertiva, presentación personal, influencia social).
- 3. Destrezas Intra-Personales:** apertura intelectual (flexibilidad; adaptabilidad; apreciación artística y cultural; responsabilidad personal y social; competencia intercultural; aprecio por la diversidad; adaptabilidad; capacidad para aprender toda la vida; interés intelectual y curiosidad); ética de trabajo, responsabilidad (iniciativa; auto-dirección; responsabilidad; perseverancia; productividad; persistencia; destrezas meta-cognitivas, anticipar futuro, destrezas reflexivas; profesionalismo; ética; integridad; ciudadanía; orientación al trabajo; auto-eficacia; auto-regulación (auto monitoreo y evaluación), y salud física y mental.

Una de las propuestas del profesor Reimers incluye el diseño de un currículo global que ya se está implementando en una iniciativa de escuelas globales, llamadas *Avenues School: the world school*. Estas quieren reflejar el concepto de estudiar en una escuela con veinte o más campus en las principales ciudades del mundo con una comunidad de aprendizaje integrada, una visión común y un currículo compartido. Además, cuenta con un desarrollo profesional colectivo de sus maestros, el uso de la tecnología moderna, una sede apropiada arquitectónicamente y un equipo altamente calificado (Avenues The World School, s.f.). Sus objetivos educacionales incluyen saberes globales, académicos, culturales, físicos y personales; tener la experiencia de estudiar en otros países; profundizar y ser excelente en un área específica además de dominar los conocimientos globales; aprender activamente los valores más importantes; estar expuesto a aspectos prácticos y mejorar las *capacidades para la vida* (“life skills”) (Avenues The World School, 2014).

Otro de los proyectos dedicado a entender la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento, la creatividad, la ética y otros aspectos esenciales del aprendizaje, es el Proyecto Cero de la

61. Fernando Reimers. Presentación realizada en la Universidad de los Andes, septiembre de 2013, en el marco del seminario organizado por la Alianza Educativa, el Ministerio de Educación Nacional, la Universidad de los Andes y la Genesis Foundation “Educación Pública de calidad ¿quién dijo que no se puede?”.

Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Fundado en 1967 por el filósofo Nelson Goodman, el Proyecto Cero ha examinado el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los niños, los adultos y las organizaciones, para estudiar y mejorar la educación en las artes (Project Zero, s.f.)⁶². El trabajo del profesor Goodman sobre las inteligencias emocional y social ha sido ampliamente difundido, al igual que el trabajo del profesor Gardner acerca de las múltiples inteligencias. Los tipos de inteligencia propuestos son:

Gráfico 5.2. Inteligencias de Gardner



Fuente: Moreno, 2014

Para el profesor Gardner la inteligencia es una habilidad que se puede adquirir y desarrollar. Cada persona cuenta con una combinación diferente de las nueve inteligencias identificadas por Gardner para relacionarse con el mundo y tiene la capacidad de desarrollarlas. Gardner la define como la “capacidad mental de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (Como se cita en Suarez, Maiz, & Meza, 2010). Critica la educación tradicional donde todos los niños aprenden los mismos contenidos de la misma forma y promueve una mayor flexibilidad en la pedagogía y el uso de diferentes metodologías. En su opinión, el papel de la educación es el de apoyar el desarrollo de todas las inteligencias para que las personas alcancen sus metas de acuerdo con la inteligencia que tengan más desarrollada.

Gardner la define como la “capacidad mental de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”

5.2.2. Las competencias del siglo XXI

En el mismo sentido, a partir de los retos económicos, sociales, culturales y ambientales actuales, ha surgido una propuesta llamada “Competencias del Siglo XXI” que incluye el dominio de idiomas, pensamiento crítico, resiliencia, resolución de problemas, comunicación, trabajo en equipo, creatividad, innovación y autonomía como aspectos importantes del conocimiento.

62 Los profesores David Perkins y Howard Gardner sirvieron como co-directores del Proyecto de 1972 a 2000. Posteriormente han seguido Steve Seidel, y Daniel Wilson es el actual director.

La OCDE, a través de una encuesta a diecisiete países o regiones⁶³, identifica las competencias apropiadas (Ananiadou, & Claro, 2009). La definición de competencia se toma del documento de Rychen y Salganik (2001), según el cual: “Una competencia es más que conocimientos o habilidades. Se trata de la capacidad para cumplir con demandas complejas, con el manejo de recursos sicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”(p.33). Para la OCDE, el marco de las competencias se resume en tres elementos: conocimiento (buscar, seleccionar, evaluar y organizar), comunicación (efectiva, colaboración e interacción virtual) y ética e impacto social (responsabilidad social e impacto).

La OCDE cuenta con dos iniciativas, DeSeCo (Definition and Selection of Competencies – Definición y Selección de Competencias) y PISA (Programme for International Student Assessment – Programa para la evaluación internacional de estudiantes).

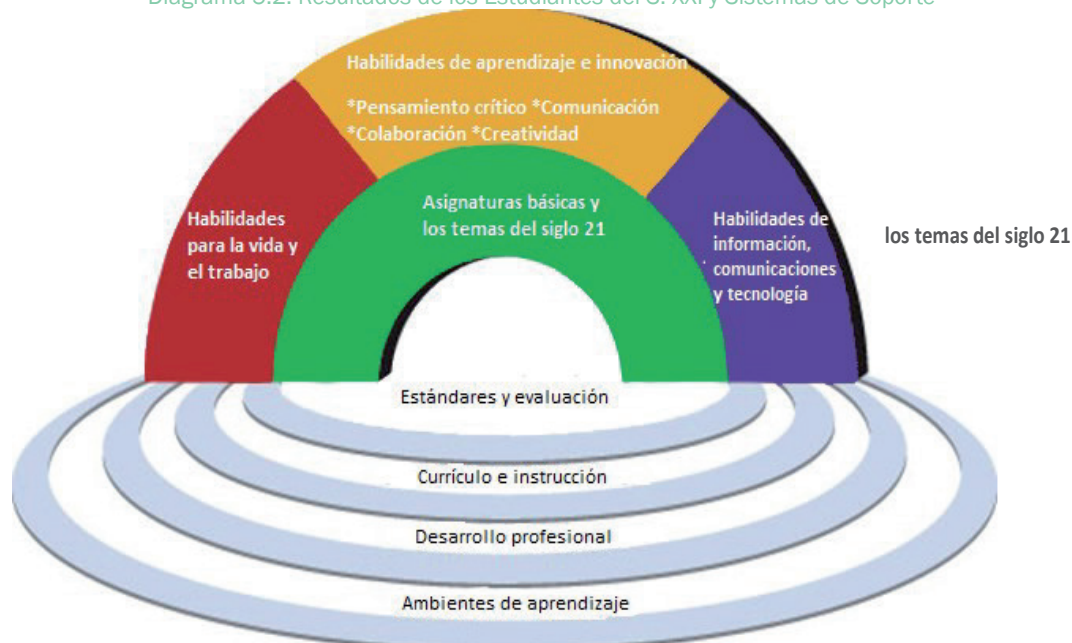
Diagrama 5.1. Habilidades y Competencias del Siglo XXI identificadas por la OCDE

Habilidades y Competencias del siglo XXI identificadas en la encuesta de la OCDE:	
1. Creatividad e innovación	9. Alfabetismo en medios
2. Pensamiento crítico	10. Ciudadanía digital
3. Resolución de problemas	11. Tecnología, operación, conceptos de información y comunicaciones
4. Capacidad de tomar decisiones	12. Flexibilidad y adaptabilidad
5. Comunicación	13. Iniciativa y auto-dirección
6. Colaboración	14. Productividad
7. Alfabetismo en información	15. Liderazgo y responsabilidad
8. Investigación e indagación	

Actualmente, los grandes representantes de las competencias del siglo XXI son Bernie Trilling y Charles Fadel (2009). En su libro reportan los resultados de una amplia consulta sobre el aprendizaje según el cual presentan una visión para el logro de los estudiantes en la nueva economía global. Esta visión se planteó de manera esquemática para una mejor comprensión. El esquema bajo el cual se plantea, incluye tanto los conocimientos como las habilidades y experiencias que los estudiantes deben manejar para tener éxito en el trabajo y en la vida. Además de los dominios básicos de lectura, escritura y matemática, la propuesta cuenta con una serie de temas del siglo XXI que se deben abordar, y habilidades de conocimiento e innovación, llamadas las 4C's (Conocimiento Crítico, Comunicación, Colaboración y Creatividad), que forman parte esencial de la visión (Diagrama 5.25).

63 Australia, Austria, Bélgica (Flandes), Canadá (New Brunswick), Finlandia, Irlanda, Italia, Corea, México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, España y Turquía.

Diagrama 5.2. Resultados de los Estudiantes del S. XXI y Sistemas de Soporte



Nota: **Las asignaturas básicas incluyen lectura, matemáticas, ciencias, sociales (economía, gobierno, historia, geografía y cívica), idiomas del mundo y música y artes. Los temas del siglo XXI incluyen conciencia global; alfabetización financiera, económica y empresarial; conocimiento cívico; conocimiento sobre la salud y conocimiento.

Fuente: PS21, s.f.

Las competencias de la Educación del siglo XXI se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 5.1. Competencias del Siglo XXI

Dominios	Competencias
Cognitivo: Aprendizaje, innovación, usar herramientas de manera interactiva	Pensamiento crítico, razonamiento, argumentación Procesos y estrategias cognitivas Creatividad, Innovación Alfabetización informacional, alfabetización mediática; alfabetización en tecnologías de la información Resolución de problemas Comunicaciones y colaboración
Intrapersonal: Actuar de manera autónoma, para la vida y desempeño profesional	Autodirección: capacidad de manejar su propio comportamiento y emociones para lograr sus metas. Capacidad de reflexionar sobre el aprendizaje de uno mismo y hacer los ajustes necesarios Apertura intelectual Ética de trabajo y rigor Flexibilidad, adaptabilidad Iniciativa Aprecio por la diversidad Productividad y rendición de cuentas
Interpersonal: Interactuar con grupos heterogéneos	Capacidad de expresar ideas Interpretar y responder a los mensajes de los demás Trabajo en equipo Interacción social e intercultural Colaboración y liderazgo: comunicación, responsabilidad y resolución de conflictos

Fuente: documentos OCDE, 2009; NRC, 2009 & Trilling & Fadel, 2009

Las entrevistas con empresarios confirman la importancia de fortalecer estas competencias para la vida laboral (Recuadros 5.6 y 5.7).

Recuadro 5.6. Aparte de la entrevista con Alberto Espinosa

En entrevista realizada, el empresario Alberto Espinosa, fundador y miembro de la Junta Directiva de la Fundación Empresarios por la Educación, menciona la importancia de tener en cuenta competencias como:

- La actitud: ver el trabajo como una oportunidad de crecimiento y desarrollo personal
- La capacidad de solución de problemas complejos
- La capacidad de relacionarse
- El compromiso con el trabajo
- La capacidad de interactuar con los demás, la importancia de las relaciones humanas
- La autosuficiencia y la capacidad de gerenciarse a sí mismo
- La capacidad de incidir en los demás, de trabajar en equipo, de motivar a los demás y crear ambiente de trabajo

Como empresario, opina que es esencial “comprender una empresa como un conjunto de seres humanos en proceso de desarrollarse” por lo que es importante que las empresas cuenten con políticas de desarrollo integral de los empleados, con procesos de inducción que incluyan temas relacionados con la filosofía de vida, la organizacional y los valores.

Recuadro 5.7. Aparte de la entrevista con Rosmery Quintero

En entrevista a la Presidente Nacional de la Asociación Colombiana Popular de Industriales-Acopi, Rosmery Quintero, el gremio de la micro, pequeña y mediana empresa en Colombia, se evidencian los principales problemas y propuestas de capacitación de los empresarios en las áreas que consideran más importantes al contratar sus empleados.

La Presidente, licenciada en educación y especialista en recursos humanos, indica los problemas más mencionados por sus afiliados: “Ellos se quejan de algo que es la forma de relacionamiento, el respeto, la calidad humana de tratarse”... “el empresario te pide una capacitación para su empleados en redacción y ortografía”... “precisamente el nivel de pérdida de valores y falta de ética es sustancial”. Por parte de las empresas que ella representa, principalmente Pymes, siente que invierten menos en el área de gestión humana, área que se encarga de mirar las competencias de los trabajadores y su contexto familiar. Los empresarios deben reforzar y estructurar el área de gestión humana para hacer un trabajo más profundo con los trabajadores a través de planes de mejoramiento que tengan en cuenta su parte familiar. Menciona adicionalmente que los actores de la sociedad no se responsabilizan por estas falencias para tratar de solucionarlas, desde la escuela primaria y secundaria en el colegio, la familia, las universidades y los empresarios.

En el tema de certificación por competencias de los trabajadores, Acopi se encuentra trabajando con el Sena en programas de certificación de competencias de diferente índole y en reforzar los convenios de intervención, investigación y desarrollo de las empresas a través de unidades de formación técnica para cerrar la brecha de la academia con la práctica.

5.2.3. Reformas educativas

La experiencia de los colegios de Ontario – Canadá

En los últimos años, a raíz de los resultados de las pruebas PISA de la OCDE, experiencias de los sistemas educativos de Ontario, Canadá, y Finlandia, han sido consideradas exitosas, especialmente por la manera como han sido concebidas y logradas, a través del compromiso de toda la sociedad por la mejora de la calidad en las escuelas.

En Ontario, Michael Fullan⁶⁴(2013), experto en reforma educativa y asesor durante el período de la reforma, cuenta en su libro *Great to Excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda* cómo en el año 2003 la educación en Ontario se había estancado: el ánimo de los maestros era bajo, los colegios se encontraban débilmente integrados y sin un enfoque claro. Además, en su trabajo *Las escuelas que queremos, Los objetivos por los cuales vale la pena luchar* (Fullan & Hargreaves, 1999) presenta una propuesta de política para lograr mejorar el desempeño de los colegios y del sistema. Logra, a través del diálogo, involucrar a otros en la construcción del futuro de la educación en Ontario. En sus escritos analiza y propone estrategias en los temas de desarrollo y capacitación docente, condiciones sociales y laborales, y trabajo individual y en equipo.

Hoy en día, el desempeño de cerca de 5.000 escuelas en Ontario ha mejorado notablemente en los indicadores clave y, de acuerdo con los reportes de las pruebas PISA, Ontario cuenta con el mejor sistema escolar de países anglo-parlantes, con muy baja dispersión de acuerdo con los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes. Además, el sistema educativo de Ontario se encuentra clasificado en los primeros puestos junto con Finlandia, Singapur y Corea del Sur (OCDE, 2011).

De acuerdo con el estudio de la OCDE (2011), las principales lecciones que desprende la experiencia de Ontario son:

Compromiso con la educación y los niños: un compromiso cultural fuerte hacia la educación y el bienestar de los niños y una red de protección social consecuente, parece ser un aspecto importante para explicar el éxito del sistema a pesar de la ausencia de un rol determinado del gobierno nacional.

1. **Apoyo Cultural para un alto rendimiento universal:** con especial importancia en la integración de los inmigrantes reflejado en las expectativas de padres y maestros para con los hijos de las minorías o de inmigrantes, en sus buenos resultados y en los efectos positivos frente a los niños nativos.
2. **Alineación y coherencia del sistema:** dos aspectos clave para el éxito de la reforma, fueron que los diseñadores se empeñaron en generar una respuesta sistémica a los problemas y retos, y que se generó una comprensión y apropiación y en consecuencia un apoyo a los principales programas y políticas entre los actores de la sociedad.
3. **Calidad de los maestros y rectores:** en Canadá los candidatos a maestros surgen del tercio más alto de los graduados y la profesión de maestro ha sido históricamente respetada, por lo que uno de los pilares de la reforma fue la fuerza de trabajo de maestros con los que contaba la provincia de Ontario. El gobierno generó un ambiente de confianza en los maestros, cuando los impulsó a generar soluciones para mejorar los resultados en lectura y matemáticas, en vez de invertir en investigadores o diseñadores de política externos. Adicionalmente, hizo énfasis a través de una estrategia para el desarrollo de capacidades, conocimientos y atributos de liderazgo efectivo, especialmente para los rectores y vice-rectores de los colegios.
4. **Liderazgo político, legítimo y con autoridad:** la combinación de un fuerte liderazgo del centro, con una mayor comunicación, atención e inversión en el terreno en construcción de capacidades y confianza, aportó en gran parte al éxito de la iniciativa.

5. **Rendición de cuentas:** el balance de rendición de cuentas tanto en el campo administrativo como en el profesional, y la consistencia en el mensaje enviado a los territorios y al público de que los resultados son esenciales, fueron elementos básicos para el éxito. Adicionalmente, el manejo dado a las escuelas con bajos rendimientos, que fue de darles apoyo y asistencia técnica, aumentar la confianza y no tomar medidas punitivas, logró reducir mejorarlo en gran proporción.

El caso finlandés

En los últimos quince años, Finlandia ha logrado estar en los primeros lugares de resultados en las pruebas PISA. Es el país con menor variación en los resultados entre las diferentes escuelas, independientemente de los antecedentes socio-económicos de los alumnos.

Unos atribuyen el éxito de este modelo educativo a algunos factores culturales y a su estrecha relación con aspectos de su desarrollo económico y político a partir de la Segunda Guerra Mundial. Otros apuntan a su lenta y sostenida reforma educativa generada con consenso político, en la cual tomó parte uno de sus Ministros de Educación, Jukka Sarjala, durante veinticinco años (1970-1995). Por último, hay quien atribuye su éxito a la construcción de confianza entre el gobierno, la comunidad y la escuela (OCDE, 2011). En realidad, puede considerarse que se trata de un conjunto de factores que juntos hacen que el sistema haya logrado un éxito sostenido en lo educativo.

El experto en educación finlandés Pasi Sahlberg⁶⁵, ha estudiado las lecciones del modelo finlandés para presentarlas al mundo. De acuerdo con los principios que expone (Sahlberg, 2015), Finlandia parte de tener una visión inspiradora que en lugar de aspirar a tener el mejor sistema educativo en un determinado número de años, quiere tener una excelente escuela para cada uno de los niños. Otro de los aspectos que menciona es el paso de un sistema selectivo en 1970 a un sistema comprehensivo en 2015. Este último comprende educación desde temprana edad, con una formación básica obligatoria hasta los 16 años, con opciones de continuar en la escuela secundaria para ir a la universidad, o en la escuela vocacional o de formación de aprendices para empezar a trabajar o continuar en los politécnicos. Otro de los aspectos clave es el contexto económico y social de Finlandia, un país que ocupa lugares de excelencia según las clasificaciones mundiales en cuanto a competitividad económica, avance tecnológico, percepción de corrupción y empoderamiento de las mujeres, entre otros. Finlandia adoptó un modelo basado en la colaboración, la individualización, el profesionalismo, la confianza, la educación como derecho humano y la equidad. De acuerdo con el autor finlandés, antes que esperar la excelencia, es necesario corregir la inequidad.

⁶⁵ Pasi Sahlberg es educador finlandés, pedagogo y autor del libro *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland* (2011). Es actual director del CIMO (Centre for International Mobility and Cooperation) en Helsinki y profesor visitante en la Universidad de Harvard en la Graduate School of Education.

Recuadro 5.8. Aparte de las presentaciones de las Doctoras Elisa Tarnaala y Leena Krokfors

Algunas lecciones del caso Finlandés del Taller “Calidad de la educación más allá del conocimiento: Lecciones aprendidas” realizado por Misión Calidad el 12 de noviembre de 2014.

La Doctora Elisa Tarnaala¹⁷, resaltó la importancia del contexto socio-político en la calidad de la educación. Específicamente, debe tenerse en cuenta la forma de distribución de la riqueza en la sociedad, los métodos con los cuales se ha logrado esta distribución y su influencia en la generación de mayor confianza, mayor nivel de bienestar percibido, mejor salud, movilidad social y resultados de aprendizaje.

En el mismo taller, la Doctora Leena Krokfors¹⁸ expuso la experiencia finlandesa indicando que parte del éxito en los resultados a nivel mundial en calidad educativa de este país se le atribuye a la selectividad y alta formación de los maestros. A partir de la reforma de la formación docente en 1979, los maestros cuentan con un nivel de pregrado en la materia que van a enseñar y una maestría en educación. Adicionalmente, cuentan con un proceso de formación basado en la investigación en relación con los objetivos deseados. Es usual que los departamentos de formación docente se encuentren dentro de las universidades. Los programas de estudio para maestros, proporcionan a los alumnos los conocimientos y habilidades para desarrollarse como actores autónomos y líderes en sus campos con la capacidad de tomar decisiones reforzadas con su práctica e investigación. El papel del maestro en Finlandia es reconocido por toda la sociedad como guía principal del proceso educativo.

66 Es asesora en CMI - El Centro de Martti Ahtisaari, organización finlandesa sin fines de lucro independiente financiada por el laureado premio Nobel de la Paz y ex - presidente de Finlandia , Martti Ahtisaari .

67 Es profesora de Educación de Maestros y Vice Decana de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad de Helsinki. Es directora de la Unidad de Investigación de la Enseñanza y el Aprendizaje en el Departamento de Formación del Profesorado de la misma Universidad.

Recuadro 5.9. Lecciones de la experiencia Finlandesa

Lecciones de la experiencia finlandesa:

1. **Compromiso de toda la sociedad con la importancia de la educación:** a partir de la Segunda Guerra Mundial, se generó un acuerdo tácito según el cual la única manera de sobrevivir y crecer como un país pequeño de manera independiente y con una cultura particular, era la de poner los intereses del país primero. Se debía apostar por ser un país educado sin dejar que la educación tomara partido en las estrategias políticas.
2. **Acceso equitativo en todos los grados a una educación integral para el bienestar de los niños:** la disponibilidad de un sistema educativo que además de altos niveles de calidad en algunas áreas del conocimiento, tiene un concepto de alto logro y calidad que incluye servicios de alimentación, salud y apoyo psicológico a los niños y a sus familias, incluyendo el apoyo y participación de niños con necesidades especiales.
3. **Calidad de los rectores y maestros:** la profesión de maestro es una de las más buscadas por los jóvenes y con requerimientos más exigentes. Adicionalmente, los maestros y rectores cuentan con una gran autonomía en su escuela y en su clase, con un currículo nacional que pueden desarrollar e interpretar con sus propios textos y materiales, generando un alto grado de responsabilidad. Su preparación profesional incluye, además de un título universitario en alguna de las áreas de enseñanza, capacitación en pedagogía e investigación así como al menos un año de práctica en un colegio. Hay una gran inversión por parte de las municipalidades en su desarrollo profesional permanente con grupos de reflexión continua, evaluación y solución de problemas.
4. **Rendición de cuentas:** el sistema escolar cuenta con una excelente rendición de cuentas desde abajo hacia arriba. Esta empieza por el compromiso de los maestros con el aprendizaje y el bienestar de los alumnos. A continuación le sigue la escuela y cada escuela a su vez reporta a una autoridad municipal. Sin embargo, dada la autonomía con la que cuentan, la responsabilidad del cuidado y aprendizaje de los alumnos recae en los maestros y el rector.
5. **El gasto de los recursos:** las escuelas son usualmente pequeñas, el gasto por alumno no es alto en comparación con otros países de la OCDE, los salarios de los maestros se encuentran en el promedio de los países europeos, las escuelas dependen directamente del gobierno municipal y no hay instancias intermedias, por lo que la mayoría de los recursos del sistema se invierten en las escuelas y en la clase.
6. **La práctica en la instrucción:** la exigencia de mayor capacitación para los maestros implicó no solamente que tuvieran un grado universitario, sino que además aprendieran a manejar una clase y unos estudiantes heterogéneos con diferentes ritmos de aprendizaje, y tener una formación que les permitiera diagnosticar diferentes tipos de problemas y diseñar intervenciones a tiempo.
7. **Reformas al desarrollo económico:** el desarrollo de la economía en Finlandia se encuentra íntimamente ligado con el sistema educativo. El estado de protección social y los recursos invertidos en investigación y desarrollo hicieron que Finlandia se convirtiera en un país emprendedor e innovador en tecnología e información. La formación de los maestros y el currículo de los colegios, es coherente con ese acercamiento al conocimiento.
8. **Cultivar comportamientos de la economía del conocimiento:** los estudiantes finlandeses tienen en sus escuelas formación en habilidades y comportamientos necesarios para la innovación como lo son: la creatividad, la flexibilidad, la iniciativa, la toma de riesgos y aplicar el conocimiento en diferentes tipos de situaciones.

Fuente: OECD, 2011

6

Evaluación de la calidad

6.1. La complejidad de evaluar

Todos los actores de la educación sienten la tensión entre calidad y evaluación. Un primer análisis de esa tensión muestra que no es una sola, sino que cubre una gran variedad de tensiones según las respuestas a las preguntas sobre quién evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, en dónde se evalúa, con qué instrumentos se evalúa, por qué y para qué se evalúa, cuándo se evalúa y qué uso se da a la información proveniente de la evaluación.

En el por qué y el para qué habría todavía que distinguir entre los usos previstos por los evaluadores y los evaluandos los que de facto se den después de obtenidos. Por ejemplo, el uso que le dan los medios de comunicación utilizando comparaciones no previstas por el Icfes, o su uso por parte de algunos colegios e instituciones de educación para justificar alzas de matrículas por el incremento de los puntajes en Saber Once, o en Saber Pro, y las presiones a los docentes por los resultados poco satisfactorios de sus estudiantes.

Se requieren evaluaciones diferentes si una institución de educación superior alcanzó y superó los estándares iniciales propuestos por el Ministerio, o por las Asociaciones de Facultades respectivas para abrir su programa, lo cual garantizaría así la vigencia de las condiciones para ofrecer una carrera profesional de calidad lo suficientemente sólida. Otra situación sería si se trata de verificar el cumplimiento de las condiciones básicas y de los compromisos de un plan de mejoramiento, para la renovación del registro calificado. Adicionalmente debería tenerse en cuenta el nivel de la formación: no es lo mismo si se trata de una carrera de pregrado, que de un ciclo de formación avanzada de posgrado, o de una maestría o un doctorado; no es lo mismo tampoco si se trata de una acreditación previa –como se llamó en un tiempo– al registro calificado, o de una acreditación voluntaria de alta calidad.

No hay una sola forma de hacer operativos los criterios generales de evaluación para cada caso según diversos factores, variables e indicadores; tampoco se han inventado aún instrucciones únicas de evaluación por un experto o un par académico, y siempre será un reto y una apuesta de alto riesgo cualquier cambio de elementos antiguos y nuevos, por creativa que parezca.

Como actitud permanente es necesario realizar estudios periódicos de las evaluaciones de competencias, tanto para los colegios como para las universidades, especialmente cuando se realicen cambios de objetivos o contenidos en las competencias, como los recientemente hechos en las de lectura crítica, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas. Puede hacerse una crítica específica al Icfes por la evaluación de competencias en los exámenes Saber-Once y Saber-Pro. En las evaluaciones de hace unos años, era factible e importante medir competencias interpretativas y argumentativas, pero no parece que pruebas escritas de escogencia múltiple puedan medir competencias propositivas. Se entiende que preguntas abiertas ponen retos administrativos, técnicos y de estandarización de los criterios de los evaluadores sabiendo que de ello puede depender el futuro académico de un estudiante. Habrá que esperar las investigaciones sobre las preguntas abiertas de texto corto, y las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnología como las pruebas en pantalla.

Los cuestionarios, rejillas y procedimientos para la evaluación de la calidad educativa deben ser diferentes si se va a evaluar la calidad de los egresados, la calidad del servicio, la calidad de la institución que lo presta, la calidad de sus docentes, o de la administración de esa institución, que dada su complejidad requerirían más de una prueba.

Cada resultado buscado exige instrumentos diferentes y la interpretación de los resultados debe tener en cuenta el tipo de institución, los servicios que presta, las restricciones que enfrenta, las circunstancias y factores asociados de los estudiantes.

Como se ha reiterado a lo largo de este documento, la educación tiene múltiples dimensiones y actores. Por lo tanto ningún indicador o método de evaluación aislado es suficiente. Es necesario combinar diferentes dimensiones y en cada una de ellas identificar una serie de variables e indicadores, y utilizar distintos métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, haciendo explícitos los supuestos, alcances y limitaciones en cada uno de ellos. Por eso en el informe *Colombia: al filo de la oportunidad* (Presidencia de la República, Colciencias, 1996), se propuso la necesidad de combinar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para aliviar la difícil tarea. Igualmente, se propuso un enriquecimiento de los esquemas de insumos, procesos y productos que subyacen en la mayoría de las baterías de evaluación de la calidad de los bienes y servicios, como se presenta en la sección siguiente.

La “V” de la evaluación de calidad de la educación

En la introducción a la *Segunda Parte* del informe de la Misión, *Educación para un Nuevo Milenio* (Presidencia de la República, Colciencias, 1996, p. 169-207), se propuso esquemáticamente un modelo de desglose de las dimensiones de la evaluación que podía resumirse y diagramarse en un esquema sencillo que se llamó la “V” de la evaluación de calidad de la educación (Diagrama 1).

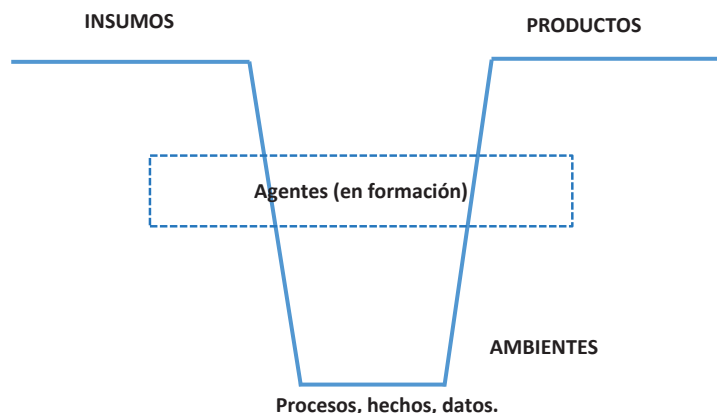
La “V” de la evaluación de la calidad partió de una adaptación de la llamada “V” de Gowin, muy utilizada en la didáctica de las ciencias naturales, especialmente para la preparación de materiales, guías y experimentos de laboratorio.

La “V” de Gowin tiene a la entrada, arriba a la izquierda, una lista de insumos; luego un lado conceptual, que suele ser el izquierdo, con una lista de conceptos y criterios escritos de arriba hacia abajo en ese lado descendente de la letra “V”; luego, una pregunta guía en la concavidad de la “V”, y por fuera, en el vértice inferior de la letra “V”, se suelen especificar los procesos; a veces se ubican allí distintos datos y hechos relacionados con la calidad de esos procesos. Luego, hacia arriba y hacia la derecha, sigue un lado metodológico, a veces llamado “técnico”, que tiene una serie de estrategias y técnicas escritas a la derecha del lado ascendente de la “V”. Arriba, a la salida de la “V”, se escribe una lista de productos. Para mayor precisión, explicaciones y ejemplos, puede verse el libro de Novak y Gowin (1988).⁶⁸

La “V” de la evaluación de calidad tiene la misma forma gráfica que la de Gowin, y en ella figuran también los insumos, los procesos y los productos, que se ubican en los mismos sitios de la letra “V”: a la entrada arriba a la izquierda, abajo en el vértice, y a la salida arriba a la derecha. Pero de ahí en adelante todo lo demás es diferente, pues se trata ahora de evaluar instituciones humanas con personas humanas.

68 Novak, y Gowin (1988) y otros que tratan el mismo tema de la preparación de materiales didácticos y guías de laboratorio de ciencias naturales con el esquema de la “V” de Gowin.

Diagrama 6.1. La “V” de la evaluación de la calidad de la educación



Este diagrama es útil como un recordatorio elocuente acerca de que el proceso de evaluación de la calidad no puede limitarse al esquema de insumo-proceso-producto, pues se agregan dos dimensiones muy diferentes de la calidad: los agentes y los contextos –ambientes-. Las tres primeras son obvias, pues en toda evaluación hay que tener en cuenta los insumos (arriba a la izquierda, a veces llamados inputs), los procesos (abajo, en el vértice de la V) y los productos (como salida arriba a la derecha, a veces llamados outputs).

La calidad de los insumos, la de los procesos y la de los productos, con los desgloses apropiados de cada uno de ellas, son tres dimensiones básicas que se usan en los modelos de medición de calidad. Pero el esquema insumo-proceso-producto no es suficiente, y no basta agregar ciclos de realimentación o *feed-back*.

Para tener en cuenta las dos dimensiones adicionales lo que debe haber en el lado izquierdo de la “V” de la evaluación de calidad y en el derecho, los ambientes. Entre los agentes educativos, consideramos principalmente a los estudiantes, que siempre estarán en formación antes y después de las evaluaciones de calidad, que son el centro de la atención de la educación y por lo tanto deberían serlo también de las instancias evaluadoras.

Se trata de potenciar el proceso de aprender de los estudiantes, pero no con el modelo del alfarero que da forma, sino con el del jardinero que diseña y gestiona ambientes apropiados para que todas las formas se desarrollen y florezcan al tope de las capacidades de cada agente en formación. Las evaluaciones deberían ser, ante todo, oportunidades específicas de aprender y de apoyar los procesos de aprender.

Es claro que hay otros agentes educativos, ante todo los profesores y profesoras, y hay otros muy influyentes en los procesos de aprender, como los padres y madres de familia, los directivos, los empleados de distintos niveles y oficios dentro de las instituciones escolares, y otros agentes externos. Por ejemplo, los proveedores de material didáctico, de los llamados Objetos Virtuales de aprendizaje, de textos, películas y videos, los profesores ocasionales y conferencistas externos, los artistas que exponen en recintos como la biblioteca, corredores y espacios abiertos, y muchos otros que aparecen si se buscan con cuidado.

Otro ejemplo podría ser el personaje del siglo XXI que en este momento se está convirtiendo en el principal agente educativo encargado de la transmisión de información: se trata de Mr. Google, quien, con su compañera Wikipedia, son ya las principales fuentes de consulta para los estudiantes y han hecho obsoletos los otrora voluminosos y costosos diccionarios y enciclopedias del estante de referencia de la biblioteca central.

Por el lado derecho de la “V” de la Evaluación de Calidad se ubica una dimensión poco analizada, pero tan influyente como la enseñanza en aulas y auditorios: la calidad de todos los ambientes que viven estudiantes y docentes, como son la familia, el entorno comunitario cercano y la ciudad. Si consideramos que lo más central para cualquier institución es la formación de los estudiantes, es claro que, la formación ocurre en todos los ambientes de la institución escolar, de la familia, de la comunidad cercana y de la propia ciudad, e incluso en espacios tan amplios como los que permiten el uso de portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes. Lo importante es la calidad de estos espacios y sus efectos sobre los procesos formativos.

Los agentes no son insumos. Tampoco son productos, y los estudiantes –a menos que salgan de la institución ya como egresados– no deberían aparecer en las listas de “productos”. Sin embargo, en el gráfico de la “V”, los agentes sí deben atravesar como una franja en desde los insumos y los agentes hasta los ambientes y los productos. Aunque se haya dicho que los agentes no son productos, sí puede considerarse como producto el estado cambiante de su formación al comienzo y al final de un período académico.

En la educación, la calidad del incremento de la propia formación en cada uno de los agentes, solo podrá medirse mucho después de que los estudiantes hayan dejado las aulas. Es poco lo que puede saberse de ella al final de un semestre o de un año; pero para las familias, docentes y directivos, y para los mismos estudiantes como agentes de su propia formación, es necesario tener información evaluativa periódica sobre esos estados cambiantes, para tomar decisiones oportunas de mejoramiento de la calidad en la formación, en todas las dimensiones propuestas.

Por supuesto que, ante todo para los estudiantes, el paso por la institución y sus ambientes tiene por meta formativa su avance, cualificación y mejoramiento como seres humanos a lo largo de todos los procesos de formación y educación. Pero se espera que los profesores y profesoras, así como los directivos, vayan también aprendiendo cada semestre y cada año cómo cumplir mejor su oficio de apoyar la formación de los estudiantes y perfeccionar los procesos y los ambientes de formación.

Los agentes no solo tienen ese propósito formativo, sino también el de contribuir al conocimiento en todas sus formas: la filosofía, las humanidades, las artes y las ciencias. Allí se ubican la función investigativa y la función de proyección hacia la comunidad.

La evaluación de la calidad en sus distintas dimensiones y aspectos no es pues asunto fácil ni sencillo. La dificultad y la complejidad estarán siempre presentes. Esquemas sencillos pero profundos y sugerentes como la “V” de la calidad de la educación pueden apoyar en gran medida los procesos la evaluación continua de la calidad y el aprendizaje que de ella resulte.

6.1.1. Cinco acuerdos sobre la calidad

Se formulan a continuación unos acuerdos mínimos para dinamizar los diálogos y los debates que conduzcan a acuerdos, instrumentos de medición y valoración para el mejoramiento continuo de la calidad.

Acuerdo 1: Complejidad del concepto

Se propone en primer lugar aceptar que “calidad” es un concepto multidimensional y polisémico, que debe refinarse y compartirse socialmente. Pero a pesar de su dificultad puede ser muy potente para orientar la acción futura, precisamente porque está en un proceso activo de conceptualización y es posible hacerlo despegar, avanzar y aterrizar de forma colectiva. Al final, hay que recordar que la calidad es siempre compleja, más compleja que cualquiera de sus descripciones, modelos u otras representaciones

simplificadas. En las ciencias sociales y humanas no hay nada simple. Sin embargo, el llamado de Edgard Morin a no olvidar nunca la complejidad es valioso para no caer en simplificaciones esterilizadoras.

Las complejidades pueden agruparse en tres categorías: con respecto al número y tipo de los componentes -complejidad del sustrato-; respecto al número de relaciones y, en cada una de ellas, al número de términos -complejidad de la estructura-; y respecto al número de operaciones y transformaciones identificadas en cada subproceso y, en cada una de ellas, a la multiplicidad de insumos y de productos -complejidad de la dinámica-.

Acuerdo 2: Cuidado con las definiciones con un solo criterio de valoración

La calidad, como la sociedad se desarrolla y su comprensión se profundiza en forma continua. Como toda elección colectiva a partir de preferencias individuales, implica acuerdos sociales calificados con múltiples valoraciones. La calidad no es un concepto que responda a una sola dimensión y a un solo criterio de calificación. Importa mucho el proceso de discusión colectiva con el intercambio racional de criterios. Siempre debe estar acompañado de un observador imparcial y en lo posible de una comparación crítica de la apreciación con la experiencia local, regional latinoamericana y global.

Acuerdo 3: Calificar la educación frente al desarrollo humano de la sociedad

La construcción colectiva de la imagen de calidad frente al desarrollo humano del país se sistematiza utilizando el marco conceptual de desarrollo humano que proviene de la experiencia universal del PNUD en los últimos 25 años, cuya forma precisa se explicó en el capítulo 3.

Acuerdo 4: Idea regulativa o idea-fuerza

Al seguir el primer acuerdo acerca de que la calidad es un concepto complejo y en desarrollo continuo se señala que esta noción se acerca a lo que suele denominarse una “idea regulativa” o “una idea-fuerza”, que puede movilizar, orientar e impulsar la acción individual y colectiva hacia el futuro. Se propone reflexionar en que a partir del grado realizado en cada momento histórico, importa movilizar el sistema por la acción individual, social y política en dirección al futuro diseñado por el acuerdo colectivo. Por ello se propone, en este cuarto acuerdo, la tarea de analizar y reformular periódicamente el concepto y su aplicación específica como idea regulativa o idea-fuerza movilizadora de la acción.

Acuerdo 5: Multidimensionalidad

Se propone acordar que la calidad es una construcción multidimensional. Por eso se presenta el resultado de las consultas como la construcción de un mosaico que resalta que, la imagen se ha construido con diferentes puntos de vista simbolizados por los colores, pero que convergen en una idea común de que la calidad se expresa por el cambio logrado en la sociedad hacia el desarrollo humano.

6.1.2 El papel del contexto y factores asociados

Aunque la discusión sobre el papel y los fines de la educación ha sido materia de estudio de filósofos, sociólogos y educadores, en las últimas décadas el logro educativo ha sido entendido como el resultado obtenido por los alumnos en pruebas de conocimiento o de competencias estandarizadas. Desde un enfoque sociológico, el logro educativo ha sido entendido como un problema: garantizar el acceso a la escuela no implica la obtención de los conocimientos necesarios para el desarrollo y el bienestar de

las personas. Se debe buscar, entonces, cómo opera el proceso educativo, cuáles son los elementos constitutivos del mismo y cómo se garantiza que este concluya en la igualdad de las oportunidades para alumnos diferentes. Los aspectos del contexto social y familiar empezaron a ser vistos como gran parte de la explicación, llegando a plantearse que la escuela tiene poca influencia en el aprendizaje.

Desde la sociología, Parsons (1959) concebía el aula como un sistema, como una institución especializada con papeles de importancia en la socialización y en la distribución de roles en la sociedad. El logro educativo cumple, en esta visión, un papel central en la asignación de ese rol y por tanto en la dinámica social. Idealmente, el esfuerzo individual –que implica mejores logros– se ve recompensado con mejores trabajos y mejores ingresos. La sociedad es una sociedad moderna, en la cual la herencia no juega un papel crucial. Esta corriente sociológica, sin embargo, tiene opositores.

Para Pierre Bourdieu, la relación es diferente. Los mejores resultados no son fruto del esfuerzo individual, sino que son las diferencias sociales iniciales las que determinan el alto logro educativo y el consiguiente alto estatus social. Para explicar esto, desarrolla el concepto de capital cultural, que contribuye a explicar por qué no basta con que los individuos tengan acceso a la escuela para que logren igualdad de condiciones de competencia en el mercado laboral. El capital cultural, para Bourdieu, se encuentra bien sea “incorporado” en los conocimientos que tiene una persona que le permiten realizar acciones o acceder a recursos, “institucionalizado” en niveles educativos acreditados, como títulos, que permiten a las personas acceder a determinados puestos de trabajo u “objetivado”, en distintos tipos de recursos materiales como libros o películas. Se han desarrollado varios estudios desde distintas disciplinas y se han establecido teorías desde perspectivas distintas para tratar de entender el papel de la educación y para buscar mejores resultados para todos. Algunas de ellas se relacionan a continuación:

El informe Coleman

Se trata de un estudio pionero de gran impacto llevado a cabo por James Coleman (1966) en los años sesenta publicado como *Equality of Educational Opportunities*. Desde la perspectiva metodológica de la elección racional, realiza un amplio estudio de la educación norteamericana en la Universidad Johns Hopkins. El objetivo era elaborar un estudio para el Presidente y el Congreso norteamericano sobre la igualdad de oportunidades educativas para las personas por razón de raza, color, religión u origen nacional en las instituciones educativas públicas. El estudio analizó a cerca de 600.000 estudiantes, 60.000 docentes y 4.000 escuelas.

El *Informe Coleman* define el logro educativo como la habilidad para leer, escribir, calcular y resolver problemas. Una forma de establecer la oportunidad educativa ofrecida por las escuelas es medir qué tan bien cumplen con esa tarea, para la cual utiliza pruebas de logro estandarizadas que se aplican a estudiantes de los grados 1, 3, 6, 9 y 12. Las pruebas no se diseñan para medir inteligencia, ni actitudes, ni cualidades. Buscan captar las habilidades necesarias para la vida laboral, para conseguir mejores empleos y para mejorarlos a lo largo de la vida⁶⁹. Del informe se desprende una fuerte conclusión: la escuela no importa.

Al mismo tiempo, en 1967 en Reino Unido se presenta el informe Plowden sobre los problemas de desigualdad social y el papel de la educación para combatirla. El informe llega a una conclusión similar: la familia explica casi 60% del logro académico del estudiante. Propone una política de discriminación positiva, Educational Priority Areas –EPA, que dotó de recursos adicionales a las escuelas de los

69 “These tests do not measure intelligence, nor attitudes, nor qualities of character... What they measure are the skills which are among the most important in our society for getting a good job and moving up to a better one, and for full participation in an increasingly technical world” (Coleman, 1966, p. 20).

sectores más deprimidos. Aunque en los años setenta, pese a evaluaciones positivas, estas EPA son suprimidas, a finales de siglo el nuevo gobierno laborista de Tony Blair desarrolla una política similar, con las Zonas de Acción Educativa y la Ley de Estándares escolares, “que tiene como objetivo eliminar el bajo rendimiento en las zonas más deprimidas del país” (Lüzón & Torres, 2005, p.8).

Desde la sociología, los trabajos de Bourdieu y Passeron, desde 1962, habían puesto de presente que el origen social define las posibilidades de escolarización. Se concluye con una visión pesimista: la escuela no es el lugar el cual oficia una igualación de oportunidades para individuos provenientes de distintos medios sociales. No es el esfuerzo individual, como pregonaba Parsons, sino el origen social el que determina los roles sociales.

Pero aun así, había escuelas que se apartaban de la regla: instituciones con condiciones socioeconómicas similares y logros muy diferentes. Esta ventana permitió el surgimiento del Movimiento de las Escuelas Eficaces MEE analizado por Weber en 1971 el cual buscó establecer las condiciones bajo las cuales las escuelas podían incidir en mejores logros, pese a los difíciles orígenes socioeconómicos. Se identifican algunos factores: “fuerte liderazgo, buen clima escolar, evaluación constante, enseñanza individualizada y altas expectativas sobre los alumnos” (Montúfar, 2011, párr. 4). El MEE ha promovido la realización de estudios multinivel, buscando establecer el papel del alumno, el aula, la escuela, la familia y el contexto. De hecho, casi todas las pruebas de logro que se desarrollan actualmente, tienen en cuenta estos niveles de análisis. El artículo de Aitkin y Longford de 1986, es clave para este tipo de estudios, ya que marca la utilización de técnicas cualitativas para el análisis de la información.

Aunque la interpretación más extendida del trabajo de Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (1966), es que es la familia y no la escuela lo que importa, su trabajo mostró la existencia de una alta segregación en la educación estadounidense y que las diferencias raciales en logro eran muy importantes. Concluye que no había grandes diferencias en los recursos con que contaban las distintas escuelas y que el impacto de estas sobre el logro de los estudiantes era muy modesto comparado con los antecedentes familiares. Su trabajo marcó el inicio de una línea de investigación en educación. El propio Coleman, en un trabajo posterior, reinterpreta sus propios resultados y en otro trabajo, realizado 40 años después⁷⁰, muestra los cambios con relación a los principales hallazgos del Informe Coleman.

En materia de segregación escolar, en los años sesenta en los Estados Unidos, entre el 90% y el 100% de los estudiantes blancos asistían a escuelas para blancos. Esta situación cambia radicalmente en los años ochenta, entre otros motivos por la eliminación de la ley de segregación, pero luego en los años noventa se vive un nuevo proceso segregacionista en la escuela. En cuanto al análisis de los efectos de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos, Coleman mide la varianza en el rendimiento –medido con un test estandarizado- atribuido a diversos insumos: dotación de los colegios, currículo, características de los profesores, actitudes de los profesores, y características de los estudiantes. La varianza explicada por estas variables es muy pequeña, y se hace mayor cuando se introducen al modelo los antecedentes socio familiares. Esta conclusión ha

En cuanto al análisis de los efectos de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos, Coleman mide la varianza en el rendimiento –medido con un test estandarizado- atribuido a diversos insumos: dotación de los colegios, currículo, características de los profesores, actitudes de los profesores, y características de los estudiantes.

tenido consecuencias difíciles: ¿si la escuela no aporta, qué sentido tiene trabajar en su mejoramiento? Se han hecho críticas conceptuales y técnicas desde distintos enfoques, sin embargo, varios estudios posteriores han encontrado resultados similares poniendo de presente la dificultad de la escuela para hacer frente a las desigualdades de origen⁷¹.

Según el trabajo de Gamoran & Long (2006), estos estudios encontraron que, en algunos casos, mayores niveles de recursos se asocian con mejores logros, que las características de las escuelas que producen estos resultados son difíciles de identificar y que más que la presencia de determinado recurso es la forma en la que estos se utilizan lo que tiene importancia.

Educación y territorio

En la era de la globalización puede parecer contradictorio la reivindicación de la autonomía para el desarrollo de políticas educativas con raigambre territorial, que no solamente abarquen la gestión de recursos sino que tomen en cuenta el entorno en el que vive una comunidad, buscando recoger el papel que el territorio tiene en la configuración de las relaciones sociales. Por otra parte, el territorio también es escenario de exclusión social y segregación. Entre las miradas de educación y territorio se encuentran algunas que buscan aprovechar la comunidad y su cercana vinculación con el territorio, al tiempo que otras se han dirigido más a establecer políticas afirmativas de base territorial.

Una tipología ideal: la “escuela comunidad”

Las relaciones entre escuela y localidad pueden ser de diferente tipo Joan Subirats (2002) establece una tipología de escuelas a partir de su relación con la localidad, teniendo en cuenta el proyecto escolar y la vinculación de la escuela con la organización local. A partir de trabajos empíricos, propone “construir una tipología ideal de los diversos modelos de escuela, a partir de considerar su diverso grado de implantación en el territorio y de aceptación de la diversidad de ese mismo territorio, y del distinto nivel de identificación de la comunidad con el proyecto” (p. 27).

Recuadro 6-1. Las Zonas Educativas Especiales

Se propone una tipología según la cual la escuela puede ser de distintos tipos. Por un lado está la “escuela utilitaria”, si las dos variables tienen una baja presencia en la comunidad o la “escuela barrio” cuando la relación con la comunidad es fuerte, pero el proyecto educativo es débil. Por otro lado, se da una “escuela identitaria” cuando la relación es la contraria –baja vinculación con la comunidad y proyecto educativo de alto desarrollo y la “escuela comunidad” cuando los dos componentes tienen alta presencia.

La escuela identitaria tiene una alta identidad propia pero no tiene vinculación con su entorno territorial sino que su principal ventaja es la clara definición del proyecto educativo, el perfil diferenciador de padres o maestros y un común denominador de quienes a ella pertenecen que garantiza cierto grado de homogeneidad interna y de diferenciación externa. La escuela barrio, tiene, al contrario de la escuela identitaria, una alta identificación con el territorio pero una diferenciación nula en cuanto a su proyecto educativo. Finalmente la escuela comunidad caracteriza a los centros educativos que, además de tener una fuerte implantación en el territorio, tienen una fuerte identificación con un proyecto educativo claramente definido. Este tipo de institución es “punto de referencia, no sólo para sus usuarios, sino que es asimismo valorada por la comunidad local como un nudo decisivo en la red social” (Lüzón, & Torres, 2005, p.8).

Continúa en la página siguiente ►

71 El estudio señalado menciona estudios como los de: Jencks et al., 1972; Hanushek & Kain (1972); Greenwlad, Hedges & Laine, 1996; Hanushek, 1989; Hanushek, 1997; entre muchos otros.

Las zonas educativas especiales

Otra forma de aproximación al territorio es la definición de zonas de acción especiales. Esta experiencia tuvo su origen en el Reino Unido en la década de 1960 y posteriormente se intentó también en Francia, en la década de los ochenta, con la definición de las llamadas Zonas de Educación Prioritaria. La concepción que comparten es la de creer que la territorialización es la estrategia para reconocer la diversidad, en la búsqueda de mejores resultados educativos y de disminuir el impacto del origen socioeconómico sobre los mismos.

Hacia finales del siglo XX estas experiencias se articulan en redes, en las cuales se busca una acción intersectorial y la presencia y la acción de diversos actores como empresas, escuelas, autoridades locales y padres con el objetivo común de mejorar el rendimiento educativo de los alumnos en situación social de desventaja. Este tipo de acción implica cambios importantes en los modelos tradicionales de gestión y provisión de los servicios, la presencia de socios institucionales de prestigio –empresas, instituciones culturales, universidades, centros de investigación- y el favorecimiento de la relación entre las escuelas y su entorno. Surgen dudas y tensiones sobre el modelo, principalmente en lo relacionado con la tensión entre centralismo y descentralización, y desde el punto de vista de política social, porque según algunos análisis el modelo tiene el “riesgo de acentuar más esa diferencia que se pretende combatir” y de “consolidar un sistema educativo paralelo que reproduce las desigualdades sociales” (Luzón, & Torres, 2005, p.11).

Fuente: Luzón, Antonio, Torres, Mónica. (2005, 11)

Factores asociados: algunos resultados empíricos

La investigación sobre eficacia escolar en América Latina se inicia en 1970 (Murillo 2008b, p. 25 y ss) y desde entonces se han desarrollado trabajos empíricos para identificar los factores asociados al rendimiento de los alumnos. Este tipo de investigación tiene un carácter “aplicado”, más que de construcción de conocimiento pues se preocupa por la equidad en la medida en que realiza análisis de las escuelas en contextos socioeconómicamente débiles y busca establecer los factores que generan ineficacia, referida esta principalmente a problemas como la repetición o el abandono escolar.

Entre los campos de trabajo de los investigadores latinoamericanos se encuentran, en la línea más ortodoxa, la identificación de los factores de escuela y de aula asociados con el rendimiento escolar. Venezuela, México, Chile y Brasil destacan en el desarrollo de este tipo de estudios. En cuanto a estudios comparados, sobresale la “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar” IIEE, realizada en el marco del Convenio Andrés Bello, en la cual se estudiaron cerca de noventa escuelas de nueve países, utilizando enfoques tanto cualitativos como cuantitativos e incluyendo un modelo multinivel de cuatro capas.

Se ha definido como escuela eficaz aquella que “consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos en mayor medida de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2008a, p. 2).

El llamado Movimiento de las Escuelas Eficaces –MEE- ha aportado una visión más positiva de la educación, que contrarresta la conclusión del primer informe Coleman: aunque bajos, los efectos de la escuela en el rendimiento de los estudiantes importan, y por tanto debe hacerse una nueva mirada del papel de la escuela y de su importancia en el cambio. Otra conclusión es que lo más importante es “que todos y cada uno de los alumnos del centro se desarrollen. La idea de que no hay calidad sin equidad se ve validada y reforzada por los estudios de eficacia escolar” (Murillo 2008a, p. 4). Finalmente, este movimiento ha contribuido a reafirmar la idea de la importancia de la labor docente y ha dado pautas de cómo mejorarlo. Otro aporte del Movimiento de Escuelas Eficaces es haber permitido el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos en la investigación sobre educación (Murillo, 2008b, p. 19-20).

En Iberoamérica, el estudio sobre la eficacia escolar fue realizado entre 2001 y 2006, y en él participaron equipos de investigación de Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela (Murillo, 2007). En un marco de análisis de eficacia escolar, buscó identificar los factores “que hacen que la escuela, el aula y el sistema educativo consigne sus objetivos” y la medida en que inciden estos tres niveles en el “desarrollo integral” de los estudiantes (p. 95). Los objetivos del estudio fueron: i) describir los efectos escolares de aula y de país para educación primaria en Iberoamérica mediante una variedad de medidas de rendimiento tanto cognitivo como socio afectivo; ii) identificar en los tres niveles, los factores asociados al logro cognitivo y socio afectivo y el aporte de cada factor a cada medida de producto; iii) elaborar una propuesta de modelo empírico de eficacia, aplicable a los países iberoamericanos.

El estudio analiza la información cuantitativa obtenida mediante una aproximación de modelos multinivel mientras que el enfoque cualitativo se basa en la “eficacia percibida por los distintos miembros de la comunidad escolar y un estudio en profundidad de escuelas prototípicas” (Murillo 2007, p. 96). En el Recuadro 6 se presentan las variables utilizadas en cada nivel, divididas según su importancia para identificar un momento u otro del proceso (p. 96, 97). Finalmente, se analizaron 5.603 alumnos de 248 aulas en 98 escuelas de los 9 países, y se aplicaron 17 instrumentos diferentes.

Diagrama 6.2. Factores analizados en la Investigación Iberoamericana Sobre Eficacia Escolar

Nivel 1: Alumno	Nivel 2: Aula
Insumo	Insumo
Características personales (edad, género, nativo/inmigrante, lengua materna)	Condiciones socio laborales del profesorado
Características del núcleo familiar	Características personales de los docentes
Nivel socio económico y cultural de la familia	Número de alumnos por profesor
Asistencia a educación inicial	Formación inicial
Distancia hogar – escuela	Experiencia docente
	Disponibilidad de recursos materiales y didácticos
Proceso	Proceso
Actividades extraescolares	Formación permanente
Hábitos culturales	Gestión y uso de recursos materiales y didácticos
Actitudes del alumno	Expectativas del profesor sobre el grupo de estudiantes
Tareas escolares realizadas en casa	Satisfacción del profesor
Asistencia a la escuela	Actitudes del profesor
Expectativas académicas (docente, familia, alumno)	Clima del aula
Implicación de la familia	Metodología docentes
Relación y apoyo padres-alumno	Enseñanza adaptativa
	Gestión del tiempo de enseñanza
	Evaluación
	Participación e implicación de las familias
Producto	
Rendimiento cognitivo (en matemáticas y lengua)	
Rendimiento socio afectivo (auto concepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela)	

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Nivel 3: Escuela	Nivel 4: Sistema Educativo
Insumo	Contexto
Hábitat	Grado del desarrollo del país (IDH)
Tamaño	Nivel educativo de la población
Composición del alumnado	Renta per cápita
Composición del profesorado	Tasa de escolarización por edades
Estabilidad del profesorado	Esperanza de vida escolar a los 6 años
Recursos materiales y económicos disponibles	Tasas de alfabetización
Proceso	Relación enseñanza pública-enseñanza privada
Existencia de objetivos consensuados	Tasa de abandono
Clima del centro	Tasa de idoneidad en la edad del alumnado
Trabajo en equipo del profesorado	Autonomía curricular, organizativa, de gestión de recursos y de personal
Satisfacción del profesorado	Inversión pública en educación, global, % del PIB, gasto por alumno
Compromiso	
Dirección	
Política de la escuela con relación a los padres	
Participación en implicación de las familias	
Participación en implicación de los alumnos	
Criterios de agrupamiento del alumnado	
Política de evaluación de la escuela	
Tiempos lectivos	
Gestión y uso de las instalaciones	
Escuela como organización que aprende	

Fuente: Murillo, 2007

Los principales resultados del estudio son consistentes con estudios similares. El efecto promedio de la escuela sobre el logro académico es del 18% para matemática y del 14% para lengua. Cuando se descuenta el efecto del aula, el de la escuela se reduce al 10%. Por su parte, el aula incide en mayor proporción en matemáticas (22%) que en lengua (11%), mientras que el país (medido a través del IDH) marca diferencias del 15% en matemáticas, mas no en lengua. Para los autores, la consideración del país marca una innovación en este tipo de estudios y permite un planteamiento desde la perspectiva de política pública.

Los efectos encontrados en el logro socio afectivo -autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela-, son de difícil interpretación. El efecto de la escuela en este tipo de logro parece muy bajo, aunque al incluir el aula, aumenta de forma importante, especialmente en convivencia social (35%) y satisfacción con la escuela (24%). Los altos impactos de aula ponen una vez más de presente la importancia del docente en el proceso educativo cognitivo y no cognitivo, aunque en el caso de lo socio-afectivo puede haber algún sesgo proveniente del hecho de que es el propio docente quien valora el comportamiento de sus alumnos. Los cuadros siguientes resumen los factores de escuela y de aula asociados con el logro, encontrados por la IIEE.

Diagrama 6.3. Resumen de los factores de la escuela asociados con el logro escolar encontrados en la IIEE

Características del Aula	Características del docente	Metodología docente	Gestión del tiempo	Clima del aula
• Número de alumnos por docente • Instalaciones • Recursos didácticos disponibles	• Experiencia docente • Antigüedad en la escuela • Género del docente • Actitud hacia el uso de castigos • Satisfacción con sus condiciones laborales y con la escuela	• Sesiones preparadas • Sesiones estructuradas • Metodología variada, activa y participativa • Enseñanza centrada en competencias básicas • Atención a la diversidad • Utilización de recursos didácticos tradicionales y TIC • Frecuencia de evaluaciones y de su comunicación	• Alto número de días lectivos impartidos • Puntualidad en el inicio de clases • Interrupciones en el aula poco frecuentes • Optimización del tiempo de enseñanza • Organización flexible del tiempo	• Ausencia del conflicto entre alumnos • Buenas relaciones entre alumnos • Relaciones afectivas entre docente y alumnos
Expectativas del docente con los alumnos de su aula	Compromiso del docente con la escuela y sus alumnos	Formación permanente del profesorado	Implicación de las familias	Instalaciones y recursos
		• Horas de formación permanente • Actitud del docente hacia su propia formación	• En las actividades extracurriculares y extraescolares • En el aprendizaje de los hijos	• Uso de los recursos • Mantenimiento y limpieza de las instalaciones

Fuente: Murillo, 2007, p. 271- 272

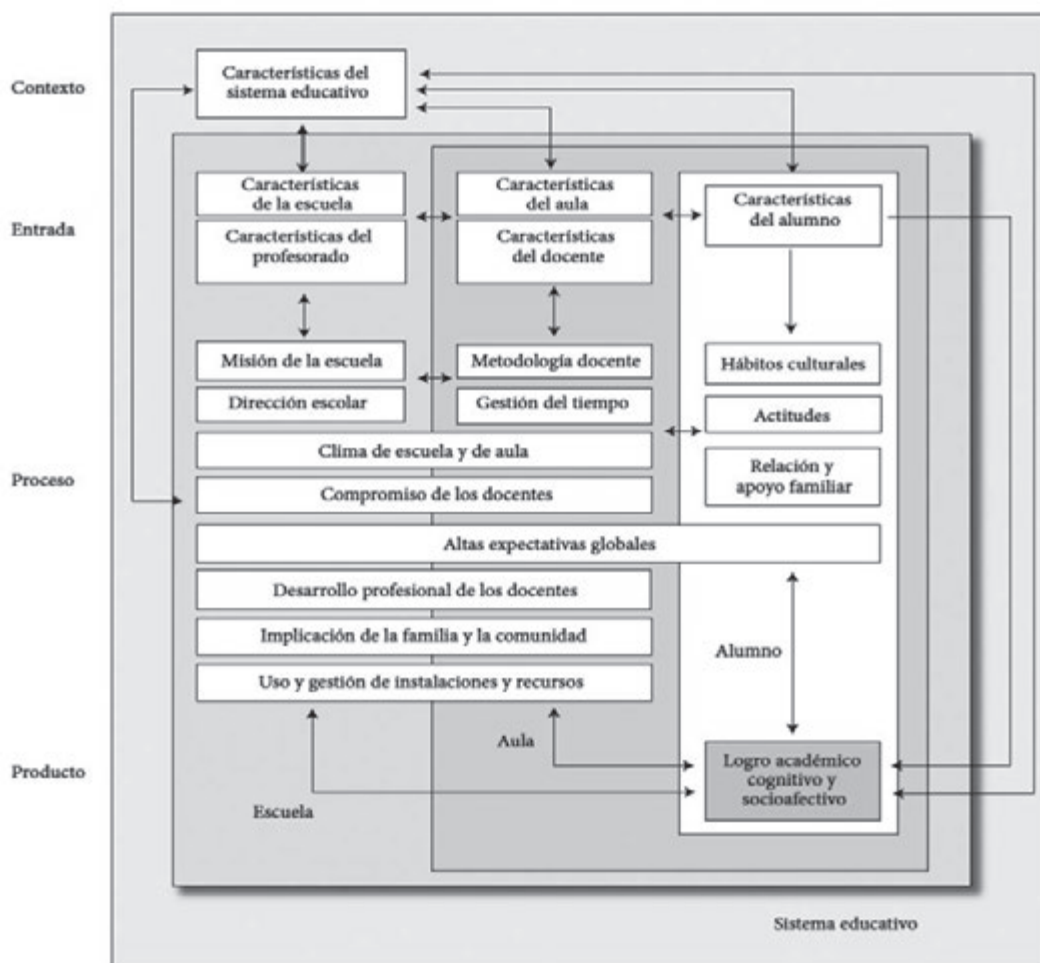
Diagrama 6.4. Resumen de los factores de aula, asociados con el logro escolar, encontrados en la IIEE

Características del Aula	Características del docente	Metodología docente	Gestión del tiempo	Clima del aula
• Número de alumnos por docente • Instalaciones • Recursos didácticos disponibles	• Experiencia docente • Antigüedad en la escuela • Género del docente • Actitud hacia el uso de castigos • Satisfacción con sus condiciones laborales y con la escuela	• Sesiones preparadas • Sesiones estructuradas • Metodología variada, activa y participativa • Enseñanza centrada en competencias básicas • Atención a la diversidad • Utilización de recursos didácticos tradicionales y TIC • Frecuencia de evaluaciones y de su comunicación	• Alto número de días lectivos impartidos • Puntualidad en el inicio de clases • Interrupciones en el aula poco frecuentes • Optimización del tiempo de enseñanza • Organización flexible del tiempo	• Ausencia del conflicto entre alumnos • Buenas relaciones entre alumnos • Relaciones afectivas entre docente y alumnos
Expectativas del docente con los alumnos de su aula	Compromiso del docente con la escuela y sus alumnos	Formación permanente del profesorado	Implicación de las familias	Instalaciones y recursos
		• Horas de formación permanente • Actitud del docente hacia su propia formación	• En las actividades extracurriculares y extraescolares • En el aprendizaje de los hijos	• Uso de los recursos • Mantenimiento y limpieza de las instalaciones

Fuente: Murillo, 2007, p. 271-272

Finalmente, la IIEE propone un modelo iberoamericano de eficacia escolar, construido a partir tanto de los resultados del estudio como de la literatura sobre el tema. Entre los factores identificados y no mencionados en la literatura analizada resaltan dos: “el uso y gestión de los recursos e instalaciones, y las condiciones económicas y laborales de los docentes” (Murillo, 2007, p.271). El modelo propuesto tiene un enfoque sistémico y se construye a partir del modelo contexto-insumo-proceso –producto, tomando en consideración los niveles de alumno, aula, escuela y sistema. El diagrama siguiente ilustra el modelo propuesto.

Diagrama 6.5. Modelo iberoamericano de eficacia escolar



Fuente: Murillo, 2007, p. 278

Otros estudios, como el de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994), los cuales revisaron dieciocho investigaciones en los últimos veinte años en Latinoamérica. Además de estudiar los factores asociados agrupándolos por características “alterables” como las del colegio y las “no alterables” son las socioeconómicas y personales. El estudio menciona que existen deficiencias en la medición del cambio del conocimiento de los estudiantes y sus causas específicas, para lo cual son necesarias las encuestas longitudinales y los estudios experimentales y cuasi experimentales, los cuales son pocos en América Latina. Para este efecto se está trabajando en la implementación de una encuesta longitudinal en Bogotá, en la cual la Secretaría de Educación del Distrito, junto con la OCDE, medirá anualmente las competencias cognitivas y socio-emocionales de los niños, el entorno de aprendizaje y las circunstancias socioeconómicas.

Recuadro 6.2. Aparte de la entrevista con Víctor Manuel Neira, rector del colegio La Giralda

El rector del colegio perteneciente a la Asociación Alianza Educativa, afirma que uno de los elementos de apoyo esencial son los maestros. Que, a pesar de su carga laboral, en el colegio “el compromiso y la vocación de los profesores es lo que permite que los estudiantes se superen y logren tener buenos resultados; por lo tanto, el maestro aporta al cambio social en la vida de los estudiantes”. Otros factores esenciales que resalta, son el compromiso de los funcionarios del colegio con los procesos de aprendizaje, las dinámicas propias del colegio y el bienestar de la comunidad educativa. Tanto el liderazgo del rector y de los coordinadores, como el carisma y consciencia de lo humano del personal administrativo, contribuyen a que, a pesar de las condiciones socioeconómicas adversas existentes en el contexto, la inseguridad y el micro tráfico, la Giralda pasó de ser “la ñeranga” a un colegio con reconocimiento y donde los niños y niñas les gusta venir a estudiar. Adicionalmente, con proyectos como Democracia, Moral y Convivencia, se transformó la falta de convivencia dentro del colegio, mostrando que los cambios son posibles, siempre y cuando haya un compromiso de toda la comunidad educativa para esto.

A nivel mundial, se pueden ver trabajos como el de Escuelas eficaces de Morrison (2004), Las escuelas que agregan valor (McPherson, 1992), o el trabajo de Sammons, Hillman y Mortimore (1995), que hace un recuento para la Oficina de Estándares en Educación (OFSTED) en Londres de los factores más importantes para determinar la efectividad de la escuela⁷². El documento, sin pretender ser exhaustivo, hace un listado de los factores clave, aclarando que son complementarios y que es necesario examinar su relación para que las políticas sean más efectivas. También menciona que el estudio tiene un enfoque de efectividad en aspectos cognitivos como lenguaje y matemáticas debido a que la mayor parte de los estudios tienen este enfoque. Sin embargo, menciona algunos estudios que analizaron la importancia de los aspectos no cognitivos como las habilidades socio-emocionales⁷³.

6.2. Experiencias evaluadas⁷⁴

En este acápite se presentan experiencias recientes en la región y en Colombia, de modalidades educativas o proyectos específicos que van más allá de la adquisición de conocimientos y cuyos efectos han sido evaluados, de manera que pueda contarse con un panorama que permita ver “el estado del arte” en el país, y en algunas tendencias internacionales.

A nivel regional, son destacables los trabajos llevados a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE–, con tres ejercicios de evaluación en varios países de América Latina, ejercicios conocidos como el PERCE- Primer Estudio Regional de Calidad Educativa-, el SERCE – Segundo Estudio Regional de Calidad Educativa y el TERCE –Tercer Estudio Regional de Calidad Educativa-.

Colombia, por su parte, ha realizado recientemente experiencias de implementación de distintas modalidades educativas que buscan que los alumnos desarrollen habilidades diversas promoviendo la integralidad de la formación. Muchos de estos proyectos han sido objeto de evaluación, pues es preocupación de sus impulsores conocer los efectos que los mismos tienen sobre distintas facetas del desarrollo de los alumnos, tanto para mejorar su implementación como para extenderla, si es pertinente, a otros grupos, o ciudades.

72 Para mayor información al respecto ver los trabajos de Langer, G.M., Colton, A.B. & Goff, L.S., 2003 & Bryk, 2010

73 En este aspecto menciona los estudios de los británicos: Reynolds, 1976; Rutter, Maughan, & Mortimore 1979; Mortimore et al 1988; Teddie & Stringfield, 1993.

74 La información para construir la visión panorámica de las experiencias colombianas documentadas de evaluación de aspectos no convencionales de la educación, o de proyectos específicos, así como de los hallazgos de la Unesco-Brookings, en la llamada Learning Metrics Task Force –LMTF- proviene del Seminario que Misión Calidad desarrolló en noviembre de 2013 (Taller: Educación de calidad para construir Equidad en Colombia) con el apoyo de Brookings Institute y UNESCO dentro del Learning Metrics Task Force.

La evaluación que se ha realizado de estos proyectos educativos se ha dirigido, por lo general, a valorar cuantitativa y cualitativamente los efectos de las experiencias sobre el desempeño escolar, medido éste como adquisición y desarrollo de competencias. Se han hecho también intentos de establecer, con métodos cualitativos, algunos efectos sobre el desarrollo integral de los estudiantes. Otros casos más evalúan los efectos sobre indicadores tradicionales de eficacia y eficiencia del sistema educativo.

En el panorama internacional, la Unesco ha encabezado un movimiento tendiente a fomentar un cambio de paradigma en la política educativa: pasar de la garantía de acceso y de la educación para todos, a la educación de calidad para todos. En este camino, y en conjunto con el Instituto Brookings que se ocupa de promover lineamientos de políticas educativas para los países en desarrollo, ha producido un conjunto de análisis e instrumentos que contribuyen a ampliar el panorama de la evaluación de los resultados educativos. Se han desarrollado también seminarios y simposios en América Latina y el mundo sobre el papel y los efectos de la educación artística.⁷⁵

La investigación sobre el tema se encuentra aún en una etapa inicial. Muchas de las experiencias y evaluaciones se limitan a proyectos específicos y estudios de caso. Algunas de ellas se han diseñado, tanto en el país como en otros entornos, como alternativas un tanto “remediales” para estudiantes en riesgo de fracaso escolar o de vulnerabilidad social. Otras buscando responder a problemas específicos del sistema escolar, como cobertura, ruralidad, escasez de maestros, o de recursos, por ejemplo. No es fácil, sin embargo, diferenciar el papel instrumental de las artes, los deportes o las actividades culturales, de su importancia intrínseca. Es lo que en la discusión internacional se referencia como la diferencia entre *learning through arts* o *learning in arts*, aprender a través del arte o aprender las artes.

Falta, entonces, un trabajo para pasar de la evaluación de acciones en cierto sentido experimentales a la evaluación de las políticas públicas. En el caso colombiano, la única experiencia que se aparta de esta situación es la de Escuela Nueva, que por su trayectoria y desarrollo se ha constituido en algunos períodos en el país y en otras latitudes, en política pública.

Para fines de exposición, se han dividido las experiencias de acuerdo con los objetivos buscados. De las experiencias analizadas, algunas se dirigen a la formación de comportamientos y cultura ciudadana: i) Análisis sobre la contribución de Escuela Nueva a la creación de interacciones no violentas en los niños; ii) Proyecto Aulas en Paz programa multicomponente que busca promover formas de convivencia pacífica mediante el desarrollo de competencias ciudadanas en niños y niñas. De igual manera, se ha clasificado en este grupo el programa desarrollado por la Alcaldía de Medellín, “Escuelas de calidad para la equidad y la convivencia” que si bien tiene como objetivo el mejoramiento de la calidad en general y de atención a la población más vulnerable, tiene un fuerte componente de fortalecimiento de la convivencia y de construcción de ciudadanía. Finalmente, se presenta la Evaluación de Competencias Ciudadanas llevada a cabo a nivel nacional por el ICFES, en los grados 3, 5, y 9 durante 2012, que tiene un alcance diferente, pero que se orienta a valorar los efectos de la formación general sobre el comportamiento ciudadano.

El segundo grupo tiene que ver con la evaluación de experiencias de educación artística, modalidad que en el país se desarrolla de diferentes formas: en pocos casos, vinculada al sistema educativo formal, como modalidad de bachillerato; en otros se ha buscado fortalecer los currículos artísticos y se ha intentado el trabajo interinstitucional entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura, para la promoción de nuevas orientaciones de educación artística. En otros, se han desa-

75 Ver por ejemplo el artículo de Lauret, 2008.

rollado programas específicos de formación en una u otra área artística, como forma de buscar una mayor integración y un acercamiento a otras formas de expresión de niños y niñas de poblaciones especialmente vulnerables, a través de programas como Batuta, con muchos años de desarrollo, o con proyectos de alcance más restringido como del Colegio del Cuerpo entre la población vulnerable de Cartagena. Estos proyectos han sido objeto de evaluación y han intentado combinar metodologías cuantitativas y cualitativas para medir impactos intrínsecos y extrínsecos de estas modalidades.

En tercer lugar, se muestran algunos desarrollos específicos en diferentes lugares en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación. Son de diverso alcance y diseño. El primero es el programa de la ciudad de Manizales: *El Anhelito Ciudadano. Manizales ciudad del conocimiento con educación de calidad* (2012). El segundo es el *Sistema de medición de calidad de la educación de Medellín*, un esfuerzo por contar con un sistema en ambiente WEB que permita la valoración y comparación del rendimiento de las instituciones educativas de la ciudad, a través de un indicador multivariado. Se enmarca en los esfuerzos locales por lograr mejores y más integrales mediciones del rendimiento educativo.

Al final, se presenta el proyecto que está desarrollando la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, para la medición y valoración del desarrollo de competencias artísticas, deportivas y ciudadanas, inicialmente con los estudiantes del programa 40 x 40. Proyecto que luego de una fase de pilotaje, se hizo censal en colegios oficiales y es el primer intento en el país para medir este tipo de competencias en forma universal.

6.2.1. Los estudios regionales de calidad educativa

Son destacables los trabajos llevados a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE-, con tres ejercicios de evaluación en varios países de América Latina, ejercicios conocidos como el PERCE- Primer Estudio Regional de Calidad Educativa- (1998), el SERCE – Segundo Estudio Regional de Calidad Educativa- (2008) y el TERCE –Tercer Estudio Regional de Calidad Educativa- (2013b).

La UNESCO, a través de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe, ha realizado mediante el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación- LLECE, varios estudios regionales. Entre 1995 y 1997, realizó el primer estudio, conocido como PERCE; entre 2002 y 2008 realizó el segundo estudio, el SERCE, y posteriormente, a partir del 2011, el tercer estudio, TERCE, cuyos primeros resultados fueron entregados en diciembre de 2014. Los resultados completos del TERCE se esperan para mediados de 2015.

El objetivo del segundo estudio era analizar el aprendizaje que los niños de 3° y 6° grado de educación básica de la región, han logrado en Matemáticas, Lenguaje –lectura y escritura- y Ciencias de la naturaleza. Adicionalmente, se analizan los resultados en función de los factores que caracterizan a los estudiantes, las aulas, y las escuelas, tratando de identificar aquellos susceptibles de tratamiento con políticas educativas.

En el SERCE participaron estudiantes de dieciseis países de la región y del Estado Mexicano de Nuevo León. Además de las pruebas de logro, se aplicaron formularios para recabar información de contexto sociodemográfica, familiar y personal, y de los procesos escolares (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008), como se ilustra en el Diagrama 6.6.

Diagrama 6.6. Síntesis de los instrumentos de recolección de información del SERCE

Actor	Instrumento	Objetivo
Estudiante	Cuestionario del estudiante	Indagar sobre el entorno familiar y sociocultural, además de la dinámica e interacción en el aula y la satisfacción con la escuela, compañeros y docentes, entre otros temas.
Docentes	Cuestionario del docente	Indagar sobre aspectos sociodemográficos, formación profesional, condiciones laborales, experiencia docente y satisfacción con la escuela, entre otros
	Cuestionarios sobre la enseñanza	Profundizar sobre las prácticas pedagógicas en el grado y área correspondiente, tales como gestión del tiempo, disponibilidad de recursos educativos, expectativas con sus estudiantes, tipo de actividades, implementación curricular, estrategias de evaluación, entre otros.
Directores	Cuestionario de directores	Recoger información referida a sus características personales, formación y experiencia profesional, modelo de gestión utilizado en la dirección, expectativas, satisfacción con la escuela y sus miembros, además de otros aspectos de la vida escolar.
	Ficha de empadronamiento	Recopilar información sobre localización, equipamiento e infraestructura de la escuela.
Padres de Familia	Cuestionario de familia	Indagar sobre las características sociodemográficas de la familia, además de la disponibilidad de servicios y recursos materiales en el hogar, participación y apoyo en el proceso de educación de los hijos y satisfacción con la escuela, entre otros aspectos.

Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008

Para la realización de las pruebas, el SERCE (2008) diseñó pruebas que buscaban recoger “elementos comunes de los currículos” (pág. 12), lo cual supuso la “revisión, sistematización y análisis de [...] lo que prescriben los currículos” (pág. 12), y se complementó con el “enfoque de habilidades para la vida” (pág. 12) promovido por Unesco, que busca captar destrezas, principios, valores y actitudes necesarias para actuar y participar plenamente en la sociedad. Este enfoque es cercano al de competencias que se utiliza en las pruebas PISA. De esta manera, las pruebas no solo evalúan conocimientos adquiridos sino su uso en contextos cotidianos, para lo cual, en cada área se definen los dominios conceptuales y los procesos:

Diagrama 6.7. Dominios conceptuales y procesos implicados en cada prueba del SERCE

Área	Dominios conceptuales	Procesos
Matemática	Numérico	
	Geométrico	
	De la medición	1 Reconocimiento de objetos y elementos
	Tratamiento de la información	2 Solución de problemas simples
	Variacional	3 Solución de problemas complejos
Lectura	Extensión del texto leído	1 Procesos generales
	Clase y género del texto	2 Procesos relativos a textos específicos
		3 Procesos metalingüísticos
Ciencias de la naturaleza	Seres vivos y salud	1 Reconocimiento de conceptos
	Tierra y ambiente	2 Interpretación y aplicación de conceptos
	Materia y energía	3 Solución de problemas

Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008, p. 14

El análisis de los resultados de las pruebas muestra diferencias entre los países de mayor y menor logro, que son mayores en 3° grado que en 6° grado. Estas diferencias, a juicio de los analistas, permiten conformar cuatro grupos de países según los resultados promedio obtenidos. Cuba es el único país que se encuentra a más de una desviación estándar por encima de la media, tanto en 3° como en 6° grado.

No hay ningún país que se encuentre a más de una desviación estándar por debajo de la media. La clasificación de los países se muestra en el siguiente gráfico, tomados del ya citado informe LLECE (2008).

Gráfico 6.1. Resultados pruebas en grado 6°. Diferencias entre países

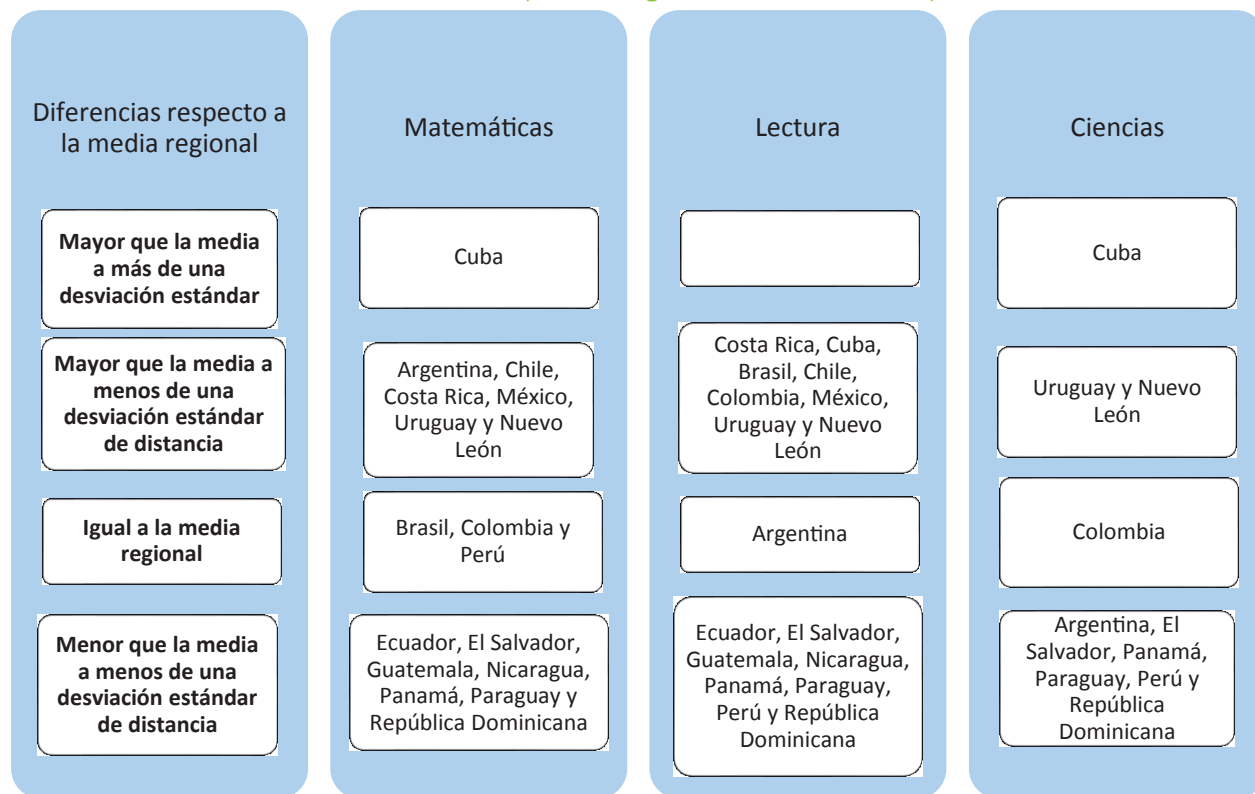
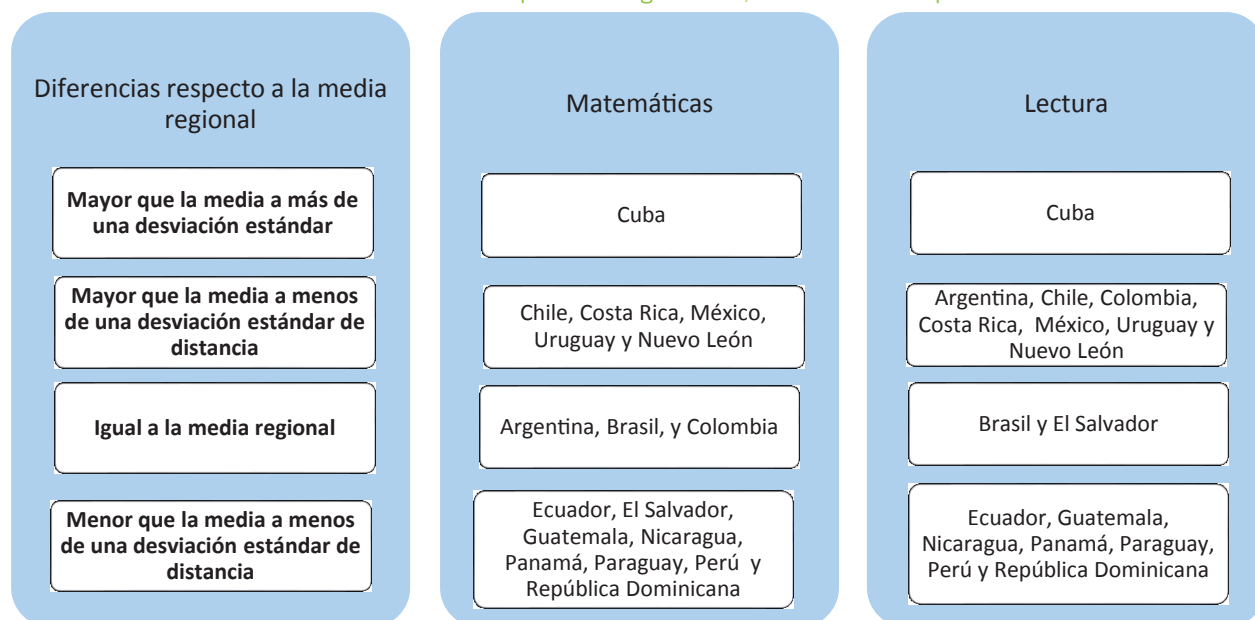


Gráfico 6.2. Resultados pruebas en grados 3°, Diferencias entre países

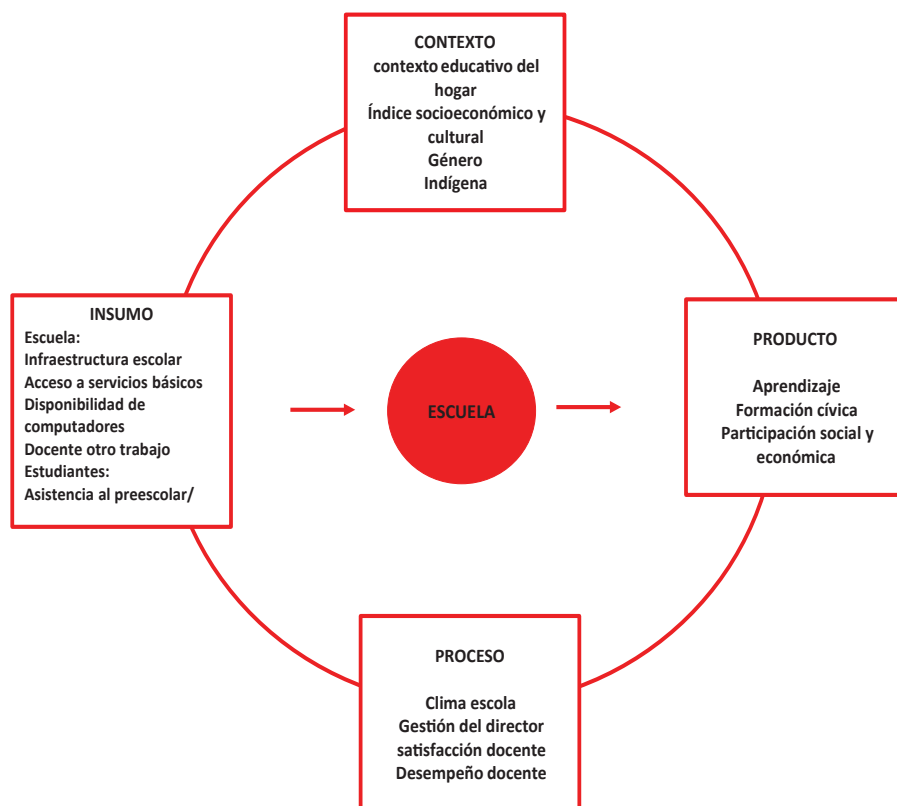


Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008, p. 48-49

En cuanto a los factores asociados, el LLECE los analiza desde distintas ópticas. En un primer ejercicio, correlaciona los resultados de los estudiantes con el Producto Interior Bruto (PIB) y el índice de Gini del país respectivo, encontrando una correlación positiva con el PIB y negativa con el índice de Gini. Un segundo ejercicio busca ver el efecto de género y confirma, en general, lo encontrado en otros estudios: en la mayor parte de los países los hombres tienen mayor rendimiento en matemáticas y las mujeres en lectura. En Ciencias, los resultados son mejores para los hombres en cuatro países. El tercer ejercicio tiene que ver con la ubicación urbana o rural de las escuelas a las que asisten los niños y niñas: se encuentra, en general que los mejores resultados se dan en las escuelas de entorno urbano. Finalmente, al analizar los factores asociados a la escuela se encuentra que pese a la importancia de los factores socioeconómicos, “la escuela puede contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales” (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008, p. 53). Entre ellas se encuentra el clima escolar como la variable que mayor efecto tiene sobre el rendimiento. Los recursos escolares, por su parte, muestran ser necesarios para mejorar los resultados.

El análisis de factores asociados del SERCE es amplio. El análisis de factores se realiza en la tradición del modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto según el cual el aprendizaje es el principal producto de la escuela que depende de los insumos y de los procesos y está mediado por el contexto socioeconómico de los estudiantes y de los planteles educativos. Gráficamente, el modelo utilizado es el siguiente:

Diagrama 6.8. Factores asociados



Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2010, p. 26

La metodología estadística utilizada para el análisis fue principalmente la de modelos jerárquicos lineales, que permite tomar en consideración los distintos niveles de análisis y sus interrelaciones. Los principales resultados de los modelos aplicados se resumen en la siguiente tabla, en el cual se comparan los resultados de Colombia con los de América Latina en su conjunto.

Tabla 6.1. Factores asociados significativamente al rendimiento de distintas pruebas para Colombia y América Latina

NIVEL ESCUELA	Lectura 3°		Lectura 6°		MATEM. 3°		MATEM. 6°		CIENCIAS 6°	
	COL	AL	COL	AL	COL	AL	COL	AL	COL	AL
Contexto										
Escuela rural	-5,8	3,8	-3,0	-0,4	1,4	-4,2	1,2	-5,4	-0,6	0,1
Escuela urbano privada	9,2	-1,5	-12,6	-0,8	11,2	-9,2	-15,6	-12,7	-6,4	-10
Índice de contexto educativo hogar (promedio escuela)	35,9	23,5	38,3	23,1	26,6	24,8	33,2	30	27,6	24,1
Insumos										
Computadores para estudiantes	1,1	0,8		0,7		0,5				
Índice de infraestructura escolar		1,1	2,7	2,8			3,7	2,8	2,3	3,6
Índice de servicios básicos escuela	7,6	8,8	8,6	11,6				8,4		9,5
Docente tiene otro trabajo	-12,8	-11,1						5,4		
Años experiencia docente				0,3				0,5		0,7
Proceso										
Clima escolar	19,7	36,6	21,2	22,0	29,8	47,7		36,1		50,8
Índice de gestión del director		8,0		5,6		10,5		9,1		5,6
Índice de desempeño docente			10,5			3,6				
Índice de satisfacción docente						3,3				4,0
NIVEL ESTUDIANTES										
Contexto										
Niña		4,9	-8,4	3,6	-13,6	-7,1	-17,9	-9,5	-21,4	-10,9
Indígena	-29,9	-13,1	-16,8	-14,2	-27,3	-7,7		-6,0	-8,9	-5,7
Estudiantes trabaja	-10,5	-7,4	-12,7	-7,4		-3,9	-13,5	-5,0	-16,6	-11,1
Índice contexto educativo hogar	8,3	11,6	4,8	10,8	4,3	10,0	2,5	9,1	2,9	8,9
Insumo										
Estudiantes ha repetido año	-13,8	-24,3	-17,8	-27,1	-13,1	-22,3	-15,6	-24,8	-10,1	-17,9
Años de asistencia a preescolar		2,9	2,5	3,6	1,9	2,4		2,9	1,9	2,9
Proceso										
Clima escolar percibido estudiantes	10,1	9,8	3,8	5,2	11,1	10,0	5,6	5,1	2,4	4,4
Intercepto	477	461	471	433	503	511	481	457	501	456
Varianza explicada Nivel 1	72,5	58,8	70,0	58,3	40,5	49,0	52,1	51,1	42,5	51,3
Varianza explicada Nivel 2	3,9	4,8	2,3	4,3	4,1	4,3	2,8	3,3	2,6	2,6

Fuente: Construido a partir Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008

El análisis realizado muestra que entre los factores asociados al aprendizaje, el contexto socioeconómico y cultural tiene el mayor poder de explicación. El índice de contexto educativo del hogar, promedio escuela⁷⁶ tiene el mayor poder explicativo tanto para Colombia como para el conjunto de América Latina, para todos los grados y pruebas estudiadas. También en el nivel de estudiantes, las variables

76 El Índice de Contexto Educativo del hogar busca captar el grado en que la familia participa de la educación del niño, a lo largo de toda la vida. Incluye la frecuencia con que la familia realiza actividades relacionadas con la vida del estudiante, tanto en la familia como en su relación con la escuela. Las preguntas se dirigen a establecer si el alumno cursó preescolar, si los padres le leyeron cuando niño, el conocimiento y la opinión que la familia tiene sobre el docente y sobre la escuela y la participación de los padres en formas asociativas relacionadas con la escuela. El índice de socio económico y cultural, por su parte, busca captar las condiciones sociales y económicas de la familia y sus posibilidades de acceso a manifestaciones de la cultura. Indaga sobre lengua de origen de los padres, su nivel educativo, infraestructura y servicios del hogar, y disponibilidad de recursos educativos (comunicaciones y libros principalmente).

de contexto tienen el mayor peso puesto que ser niña, pertenecer a una etnia indígena o trabajar disminuye en logro obtenido. Por el contrario, el índice de contexto educativo tiene también en este nivel efectos positivos.

Entre los procesos al interior de las escuelas, el clima escolar es, en el conjunto de América Latina, el principal factor explicativo, tanto a nivel de escuela como de estudiante. A nivel de estudiante, un buen clima escolar incrementa en forma significativa el rendimiento, salvo en matemáticas de 6° grado. La gestión del director, significativa para América latina, no lo es para Colombia. Finalmente, los insumos son importantes, pero no suficientes para explicar el logro.

El clima escolar

El desarrollo de investigaciones sobre factores asociados a los logros educativos ha llevado a establecer el clima escolar como una de las variables de impacto en la calidad y la equidad de los resultados. Su medición se hace tanto en la escuela en general como en el aula, entendida como espacio de construcción de relaciones entre pares y, sobre todo, entre alumno y maestro. El papel del clima escolar en el aprendizaje ha sido analizado en distintos contextos y países que han encontrado una relación positiva entre un buen clima escolar y un mayor logro educativo.

Una definición de clima escolar es propuesta por Blanco (2007): "conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno" (p. 203), teniendo en cuenta varias dimensiones de interacción: la cultural –roles de maestros y alumnos-, la grupal –relaciones –confianza, afecto, por ejemplo- entre alumnos y entre estos y los maestros, y la motivacional –satisfacción de alumnos y maestros. El clima escolar hace referencia a "representaciones compartidas". En lo cultural implica compartir "significados sobre el sentido de la educación" (p. 159), los objetivos de la escuela y el papel del maestro; en lo grupal implica prácticas de "cooperación y comunicación a nivel profesional, afinidades a nivel personal" (p. 159), y en lo motivacional, "compromiso con los objetivos colectivos y personales y grado de satisfacción" (p. 159).

El LLECE, en el marco de la SERCE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2013a), realizó un análisis de los factores constitutivos del clima escolar en una perspectiva comparativa en América Latina. El estudio utiliza dos índices de clima escolar: el de escuela y el de estudiante.

El análisis de clima escolar consideró como tal los factores de organización del aula, la convivencia y la violencia escolar entre lo que se considera el bullying. Se construyeron factores que identificaron variables latentes que definen un clima escolar positivo o negativo. Los resultados del análisis señalan que la variable latente que mostró más estabilidad y que mostró resultados con el signo esperado fueron las relacionadas con la organización del aula. Así mismo, se encontró que existe una diferencia importante en la percepción de los diferentes aspectos de clima escolar entre profesores y directivos.

Finalmente, en la tercera versión -TERCE (2013) - participaron quince países de América Latina y el Caribe y un estado subnacional. Cuba, país que tradicionalmente obtenía los mejores resultados en la prueba, no participa en esta nueva versión. La evaluación se realizó sobre Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias naturales a más de 67.000 estudiantes en los grados 3° y 6°.

En la prueba de lectura de tercer grado el conjunto de países tuvo un menor logro, y la puntuación media se redujo de 557,8 en la SERCE a 528,4 en la nueva prueba. El desempeño de Costa Rica y de México explica buena parte de este descenso. En Colombia, los logros son mejores (519,1 en TERCE frente a 510,6 en SERCE) y se mantiene por encima del promedio latinoamericano, aunque las diferen-

cias no son estadísticamente significativas. Chile, Costa Rica, Perú y Uruguay tienen puntajes superiores mientras que Brasil y México se mantienen iguales. En sexto grado, el país se mantiene por encima del promedio de los quince países: incrementa de forma no significativa el promedio de 514,9 en SERCE a 525,6 en TERCE mientras Chile, Costa Rica, Uruguay y México obtienen puntajes superiores.

En cambio, en Matemáticas el avance es importante. En tercer grado los promedios pasan de 499,3 a 518,9 con una diferencia estadísticamente significativa de diecinueve puntos. Sin embargo seis países tenían promedios superiores en SERCE y ocho en TERCE. Países como Ecuador y Perú, que en la prueba anterior estaban varios puntos por debajo, en la TERCE superan ampliamente el promedio de Colombia. En grado sexto los resultados de la prueba muestran una situación similar: aumento significativo del promedio pero con cambio negativo en la posición relativa en el conjunto de países.

En Ciencias de 6° grado solo siete países presentan la prueba. Colombia ocupa el primer lugar, pero no están Chile, Costa Rica ni México, países que han tenido puntajes mayores en las otras pruebas. La mejora entre el SERCE y el TERCE (22,2 puntos) es mayor que la del promedio de países (8,5 puntos), y la segunda más alta después del Perú (35,8 puntos).

6.2.2. Evaluación de efectos sobre la formación de comportamientos y cultura ciudadana

Se presentarán aquí algunos de los casos, globales o experimentales que buscan valorar el efecto que determinados modelos o proyectos han tenido sobre la cultura y el comportamiento ciudadano, la formación de competencias ciudadanas y la contribución a la convivencia pacífica. En primer término, se presenta una evaluación de la contribución del modelo de *Escuela Nueva* a la creación de interacciones sociales no violentas entre los niños. En segundo término, se presenta el Proyecto Aulas en Paz, desarrollado como programa multicomponente que busca promover formas de convivencia pacífica mediante el desarrollo de competencias ciudadanas en niños y niñas. En este mismo grupo de programas se encuentra, finalmente, el desarrollado por la Alcaldía de Medellín, “Escuelas de calidad para la equidad y la convivencia”, que si bien tiene como objetivo el mejoramiento de la calidad en general y de atención a la población más vulnerable, tiene un fuerte componente de fortalecimiento de la convivencia y de construcción de ciudadanía.

Finalmente, se presenta la Evaluación de Competencias Ciudadanas llevada a cabo a nivel nacional por el ICFES, en los grados 3, 5, y 9 durante 2012.

La Escuela Nueva como generación de interacciones no violentas⁷⁷

El modelo de *Escuela Nueva* ha sido un instrumento exitoso en la superación de los problemas de acceso y permanencia de niños y niñas en las zonas rurales. La metodología que orienta esta Escuela se basa en el aprendizaje activo, participativo y colaborativo, la promoción flexible, según las condiciones de los niños y el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad. Su enfoque sistémico permite considerar los diferentes aspectos que afectan la calidad en el aula. Entre ellos se encuentran los problemas de dirección escolar, la organización a través de los grados, la formación de los maestros, el uso de textos y materiales escolares, el ambiente del aula, la apuesta pedagógica y el sistema de evaluación. Se han realizado varias evaluaciones del modelo, pero aquí se hace referencia a la realizada por

Clemente Forero Pineda, Daniel Escobar Rodríguez y Danielken Molina (Forero, Escobar, & Molina, 2004)⁷⁸ dirigida a evaluar el impacto de las metodologías de *Escuela Nueva* en la interacción pacífica de los niños. Se buscaba evaluar impactos en tres grupos: directamente en los niños; en los padres de familia y en la comunidad, y más a largo plazo, la valoración de aspectos específicos de modificación de los comportamientos sociales dando preferencia a los pacíficos y democráticos.

Buena parte de las evaluaciones realizadas sobre el modelo *Escuela Nueva* han puesto énfasis en los logros del modelo en materia de conocimiento. Una evaluación temprana, llevada a cabo en 1987 por el Instituto SER (Rojas & Castillo, 1988), estableció las razones por las cuales el modelo tiene éxito: en primer término porque provee educación primaria completa, a diferencia de lo que hacía la educación convencional en el momento en que se desarrolla la evaluación; entrega a los niños guías de estudio y es mejor en cuanto a textos y bibliotecas que las escuelas convencionales. En cuanto a las características pedagógicas se destaca que objetivos y contenido son cercanos a la propia vivencia de los alumnos, y hay un cambio importante dado por el aprendizaje en grupo y el papel de guía de los maestros; en la organización escolar, la flexibilidad permite el desarrollo personal de cada niño y el gobierno escolar incentiva la participación. Frente a los aspectos comunitarios, la escuela se convierte, de nuevo, en el centro para la comunidad y el desarrollo de sus actividades.

Otras evaluaciones, tanto en Colombia como en otros países, se han centrado en el efecto sobre el comportamiento democrático de los niños. Es el caso del estudio llevado a cabo por Chesterfield en 1994 en Guatemala, que concluye que la Escuela Nueva genera comportamientos y aptitudes democráticas.

El estudio de Forero (2004), compara la Escuela Nueva con la convencional en cuanto a su impacto sobre la interacción social pacífica de los niños en seis municipios de la región del Eje Cafetero, donde el modelo ha sido implementado por muchos años. El estudio busca establecer el papel de la escuela, de la familia y de la comunidad en la generación de convivencia pacífica. Por ello analiza no solo el papel de la escuela y de la familia, sino el de la relación entre familias y escuela, buscando medir el impacto de los sistemas escolares sobre familias y comunidades. Explora, además, las relaciones entre la comunidad, escuela, familia y estudiantes, y el impacto de los métodos escolares sobre la acción comunicativa, el comportamiento democrático y general de los alumnos. Los autores utilizan varios métodos estadísticos, como los modelos jerárquicos, para minimizar los sesgos cuando se tratan variables “anidadas”.

Las conclusiones muestran que las metodologías de Escuela Nueva, tienen un impacto positivo sobre la convivencia pacífica de los niños. Variables como clima escolar, nivel de educación del maestro, infraestructura escolar, la ubicación urbana o rural de la escuela, la tasa de homicidio del municipio mostraron no tener influencia significativa en la convivencia pacífica. Se encontraron, en cambio, efectos significativos en el comportamiento de la familia en cuanto a prácticas educativas y participación de los padres en la vida comunitaria. Se encontró también que los alumnos de Escuela Nueva se inclinan por la democracia participativa en mayor medida que los de las escuelas tradicionales, quienes manifiestan su preferencia por formas representativas de la democracia.

Programa Aulas en Paz -PAP⁷⁹

Aulas en Paz -PAP- “es un programa multicomponente que busca prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y

78 El estudio fue realizado en la Universidad del Rosario de Bogotá, con el soporte de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente y apoyo financiero de Colciencias. Fue presentado en el Symposium Prague 2004: Education, participation, Globalization.

79 Para mayor información consultar Aulas en Paz, 2013.

niñas” (Aulas en Paz, 2013, párr. 1). El programa trabaja en el aula, la familia y clubes heterogéneos y desarrolla una estrategia tanto de prevención primaria como secundaria. Tiene varios componentes: i) capacitación a docentes; ii) implementación en el aula de clase para el desarrollo de competencias ciudadanas; iii) talleres de refuerzo en pequeños grupos heterogéneos, en el que participan tanto niños con problemas de agresión como sin ellos; iv) talleres con las familias de los niños con quienes se realiza el programa, con un refuerzo especial en aquellas con niños identificados con mayor agresividad. Este último componente es considerado como uno de los principales valores agregados del programa pues pone el énfasis justamente en los niños más agresivos. Se ha identificado, en el curso de las evaluaciones, que estos estudiantes lograron cambios positivos a lo largo del año, como disminución de sus comportamientos agresivos (Ramos, Nieto, & Chaux, 2007).

El programa trabaja en 47 instituciones educativas en 18 municipios del país y la experiencia se ha desarrollado también en Monterrey, México. Está estructurado para que en cada grado se desarrollen temas y competencias: en segundo grado se trata la agresión; en tercero los conflictos; en cuarto la intimidación escolar y en quinto la mediación de conflictos. Se busca desarrollar como habilidades importantes, las emocionales, como la empatía y el manejo de la rabia; las cognitivas, como la toma de perspectiva, la generación de opciones, la consideración de consecuencias y el pensamiento crítico; las comunicativas como la asertividad y la capacidad de escucha.

La evaluación del programa Aulas en Paz ha tenido varias etapas (Chaux, Lleras, & Velázquez, 2004; Jiménez, Chaux, Andrade, & Bustamante, 2008). Se han identificado cambios en la agresión y el aumento de los comportamientos pro-sociales de los estudiantes; en el clima de aula, medido como la frecuencia de interrupciones y de seguimiento de instrucciones; y el tamaño de las redes de amigos establecidas entre los estudiantes del curso.

Programa escuelas de calidad para la equidad y la convivencia -Programa ECEC- Medellín⁸⁰

El *Programa ECEC* se ha desarrollado desde 2005, en el municipio de Medellín, coordinado por la Secretaría de Educación, con el apoyo de instituciones oficiales y privadas de la ciudad. Fue diseñado para elevar la calidad de la educación de niños, niñas y jóvenes, tanto en los factores de prestación de servicio -mejoramiento del acceso y la permanencia escolar-, como en los resultados del aprendizaje. La concepción que orientó el diseño del programa, que se desarrolló en un conjunto de instituciones priorizadas⁸¹, se basó en una apuesta por la equidad, entendida ésta como el trato preferente a los más pobres y vulnerables; en la necesidad de fortalecer la convivencia escolar y extraescolar como eje de construcción de ciudadanía activa; en la necesaria integralidad de las acciones que buscan mejores y más sostenibles resultados, y en la necesidad de la coordinación entre las distintas entidades involucradas en la búsqueda de sinergias para mejorar la ejecución del programa.

En 2005, cuando se inició el programa, se vincularon 33 instituciones educativas oficiales de la ciudad; en 2007 estaban vinculadas 101. El programa, abarca un conjunto de acciones que afectan las condiciones socioeconómicas de los alumnos: i) Se encuentran las intervenciones dirigidas a mitigar factores críticos del contexto socioeconómico, para propiciar el acceso y la permanencia de los niños y niñas. Entre estas acciones se encuentran la financiación de los derechos académicos.

80 Recuperado de Alcaldía de Medellín, Proantioquia, 2010.

81 Entre los criterios de priorización de instituciones estaban: bajos logros en las pruebas del ICFES, altas tasas de deserción, altas tasas de repetición, existencia de muchas sedes y jornadas; ubicación geográfica en entornos vulnerables; identificación de necesidades de mejoramiento de la infraestructura y la dotación.

micos⁸², los programas nutricionales, la financiación del transporte estudiantil y la promoción de estilos de vida saludables. ii) Están también las dirigidas al fortalecimiento de las capacidades de las instituciones educativas, en materia de *recursos físicos*: infraestructura, dotación, acceso a TIC, materiales, bibliotecas; *recursos humanos*: formación de docentes con énfasis en matemáticas, lenguaje, ciencias, inglés y TIC, formación de equipos directivos; mejoramiento de la *gestión escolar* mediante el desarrollo de prácticas de autoevaluación y desarrollo de planes de mejoramiento; gestión de aula e incentivos a la calidad, como las olimpiadas del conocimiento o el premio Medellín, la más educada.

La evaluación, desarrollada por la EAFIT entre 2008 y 2009, combinó técnicas cuantitativas y cualitativas para comparar indicadores y datos documentales de las instituciones intervenidas con las de otras instituciones de características similares. El impacto se midió en factores específicos como: i) el acceso y permanencia de los estudiantes, sobre todo de los más pobres; ii) el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las pruebas de Estado, Saber 11; iii) la disminución de los índices de repetición y deserción en básica y media; iv) el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar, y v) el mejoramiento de la pertinencia percibida. Se trató, entonces, de una evaluación dirigida no solo a los aspectos de mejorar la convivencia, sino de los efectos sobre otras variables educativas de importancia.

Los resultados de la evaluación son los siguientes:

1. Contribución al mejoramiento del clima y la convivencia escolar, considerado como el mayor logro del programa por todos los actores. Los aspectos mejor evaluados son la comunicación, las relaciones entre los docentes y entre éstos y los alumnos.
2. Impacto positivo en la pertinencia de la educación. La percepción de los estudiantes sobre sus posibilidades de continuar con la educación superior es 36% más alta en el grupo perteneciente al programa; un 15% más tienen una percepción positiva de su preparación para la postsecundaria.
3. Impacto en el desempeño de los estudiantes, con cambios positivos en los resultados de las instituciones educativas del Programa ECEC en las pruebas ICFES, en especial en matemáticas.
4. Impacto en la eficiencia interna, con efecto favorable sobre todo en la disminución de las tasas de repetición.

Evaluación en competencias ciudadanas en las pruebas Saber 3, 5, 9 de 2012⁸³

En 2004, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, publicó los estándares básicos de competencias ciudadanas. Estos establecen los niveles básicos que se espera alcancen los estudiantes para ejercer su ciudadanía. El Programa Nacional de Competencias Ciudadanas ha adelantado, en conjunto con la comunidad educativa, estrategias pedagógicas enfocadas al desarrollo, institucionalización, evaluación y mejoramiento de las competencias ciudadanas. Con anterioridad, en las pruebas 2002-2003, se realizó una evaluación de competencias ciudadanas, y entre 2005 y 2006 para quinto y noveno grado.

82 Cuando se diseñó e implementó el programa no existía la gratuidad total de la educación básica oficial.

83 Se realiza con base en ICFES, 2013.

Estos primeros intentos fueron parte del marco de referencia para el diseño de la nueva evaluación y para la aplicación, en octubre de 2012 y 2013, en los grados quinto y noveno. Esta última evaluación sigue los estándares básicos establecidos por el MEN, que clasifica las competencias en cuatro tipos: las cognitivas, las emocionales, las integradoras y las comunicativas. Se miden en ámbitos específicos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía: convivencia y paz; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, y participación y responsabilidad democrática. La prueba de acciones y actitudes ciudadanas se diseña para medir las habilidades *emocionales*, de empatía y manejo de emociones; las *integradoras*, que articulan en la práctica conocimientos y emociones; los *ambientes democráticos*, para estimar los aspectos conceptuales que favorecen o limitan el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Cada prueba busca evaluar diferentes dominios: la de pensamiento ciudadano valora el conocimiento de la constitución y de los mecanismos de participación y exigencia de sus derechos. Se valoran: la capacidad de argumentación a través del análisis de la pertinencia y solidez de enunciados y discursos; la multiperspectividad mediante el reconocimiento y capacidad de análisis de diferentes perspectivas en situaciones de interacción; el pensamiento sistémico, como la comprensión de qué problemas y soluciones involucren distintas dimensiones interrelacionadas.

La prueba de acciones y actitudes ciudadanas, se diseña para medir las habilidades emocionales, de empatía y manejo de emociones; las integradoras, que articulan en la práctica conocimientos y emociones; los ambientes democráticos, para estimar los aspectos conceptuales que favorecen o limitan el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Antes de la aplicación definitiva, se hicieron grandes pilotajes. El primero, en 2011, incluyó 90.000 estudiantes a nivel nacional; 24.000 más se encuestaron en mayo de 2012. Los resultados de estos pilotos fueron analizados y tomados en cuenta para la elaboración de los instrumentos definitivos para la aplicación censal en los grados 3, 5 y 9, en 2012.

Los resultados en pensamiento ciudadano, reportados por el ICFES (2013), muestran un bajo nivel de desempeño: en grado 5° solo 11% se ubica en el nivel avanzado (25% mejor); en 9° grado el resultado es peor: solo el 9% se ubica en el nivel avanzado. Mediante la prueba de acciones y actitudes ciudadanas se valoraron varias actitudes: la empatía frente a personas en situación de agresión o maltrato, con resultados sorprendentes: en grado 5° 53% de los estudiantes se sienten mal cuando una persona está en tal situación, pero en 9° solo un 26% mostraba niveles de empatía con la persona. En cuanto al manejo del enojo, se encuentra que en grado 5° 60% de las mujeres y 40% de los hombres, logran controlar situaciones que producen tal sentimiento.

En cuanto a la intimidación escolar *-bullying-* los estudiantes ponen de presente la difícil situación de convivencia escolar: 37% de los alumnos de 5° grado y 32% de los de noveno, afirmaron haber sido víctimas de agresión física o verbal en forma repetida y sistemática (ICFES, 2013, p. 33).

Las pruebas valoran también actitudes ante la participación, la corrupción y las amenazas a la democracia que son de utilidad para efectos del diseño de política pública. Así mismo, el respeto por las diferencias y las actitudes hacia la diversidad. La mayoría de los estudiantes perciben que pueden participar en asuntos relativos con su vida escolar; la mayoría rechaza afirmaciones justificadoras de la violación de los derechos humanos y del autoritarismo; pero la tercera parte aprueba afirmaciones que justifican el incumplimiento de la ley o que demuestran actos de corrupción, justificándolos en determinadas situaciones.

6.2.3. Evaluación de efectos de la educación artística sobre la formación

La educación artística tiene varias modalidades de desarrollo en el país. En muy pocos casos, está vinculada al sistema educativo general, como una modalidad de bachillerato; en otros casos, se ha buscado fortalecer los currículos artísticos y se ha intentado el trabajo interinstitucional entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura, para la promoción de nuevas Orientaciones de Educación artística. En otros casos se han desarrollado programas específicos de formación en una u otra área artística, como forma de buscar una mayor integración y un acercamiento a otras formas de expresión de niños y niñas de poblaciones especialmente vulnerables, a través de programas como Batuta, con muchos años de desarrollo, o con proyectos de alcance más restringido como el desarrollado por el Colegio del Cuerpo entre la población vulnerable de Cartagena. Estos proyectos han sido objeto de evaluación que han intentado combinar metodologías cuantitativas y cualitativas para medir impactos intrínsecos y extrínsecos de estas modalidades.

Orientaciones de educación artística

La Unesco⁸⁴ establece una diferencia entre *Educación para las artes* (educación para artistas) y *Educación por las artes* (educación de competencias generales a través de las artes). En Colombia, las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Cultura, 2010) definen la educación artística como “el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestro modo de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio” (p. 13).

Existen diversas formas de impartir la educación artística: a través de la educación formal, con los bachilleratos artísticos, y la formación de técnicos y tecnólogos en artes y la educación informal, a través de escuelas municipales de música, escuelas de formación artística y cultural, laboratorios de investigación, entre otras. Entre las experiencias exitosas evaluadas de incorporación de especialización en artes al sistema formal de educación se encuentran los bachilleratos artísticos ofrecidos por el Instituto Colombiano de Ballet Clásico, Incolballet, y por el Instituto Departamental de Bellas Artes (teatro, música), ambos en el departamento del Valle del Cauca.

El programa de bachillerato artístico en danza, de Incolballet, tiene una duración de 8 años, abarcando los grados 4 a 11, con una jornada diaria de 9,5 horas, 5 de las cuales son reservadas a la especialidad. El ciclo básico (grados 4 a 9) se divide en dos niveles de tres años, al cabo de los cuales se hace una evaluación artística. En el ciclo de profundización (grados 10 y 11), el estudiante escoge entre ballet clásico y danza nacional. Al terminar se da el título de bachiller artístico. Funciona desde 1978 cuando el Ministerio de Educación autorizó al Instituto Colombiano de Ballet Clásico para implementar el bachillerato artístico. Para la iniciación del proyecto se realizó “una agresiva campaña en los barrios populares de la ciudad, hacer encuentros con las comunidades para explicar en qué consistía el arte del ballet, la importancia de que los niños y niñas tuvieran otras alternativas de vida, que se descubrieran como talentos para la danza y sobre todo, que comprendieran que el arte no es patrimonio de una

84 Ver por ejemplo el documento del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2013) donde se presenta un capítulo sobre la experiencia colombiana.

determinada clase social, que todos los seres humanos tienen capacidad y disposición para gozar de él” (Incolballet, 2007).

El Instituto desarrolla el proceso de formación de talentos orientados al ejercicio profesional de la danza clásica y contemporánea. Para ello desarrolla programas de formación especializada en educación básica y media y vincula a las comunidades a programas de educación no formal. Igualmente, hace labores de divulgación de la producción artística y de la pedagogía utilizada.

Evaluaciones del Programa Batuta

La Fundación Nacional Batuta se inició por iniciativa del gobierno nacional en 1991, siguiendo el modelo del Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles de Venezuela. Hacia 1998 había llegado a 16 departamentos del país y atendía cerca de 7.000 alumnos. En 2001 la Fundación inició un convenio con la entonces Red de Solidaridad Social para trabajar inicialmente en algunos municipios como Quibdó y Florencia, y en la localidad de Usme en Bogotá, en un programa llamado Déjate tocar por la música. En 2009, el programa tenía presencia nacional con 191 centros orquestales y cerca de 29.000 estudiantes de poblaciones vulnerables. El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles Batuta, ha desarrollado su labor con Corporaciones Batuta regionales en Risaralda, Caldas, Huila, Amazonas y Meta⁸⁵.

Varias evaluaciones se han realizado sobre el programa. Entre ellas se encuentra la evaluación de proyecto pre-orquestal de Batuta, realizada por SEI-Economía urbana en 2010 (Departamento Nacional de Planeación, Acción Social, 2010) y la realizada sobre el caso específico de Caldas en 2013 (Jaramillo, 2013)⁸⁶. Son estas las que se comentarán en este aparte. En ambos casos, se trata de evaluar el impacto de un programa de educación musical en el logro educativo general de los estudiantes, aunque la evaluación de la pre-orquesta también mide resultados en materia de liderazgo y autoestima.

Antes el Crece realizó, en 2008, una evaluación de resultados con técnicas participativas como grupos focales y entrevistas semi-estructuradas que permitieron establecer el grado de satisfacción sobre el proyecto y sus resultados por parte de los distintos actores consultados, la importancia del proyecto para fortalecer el desarrollo psicosocial de niños y jóvenes y efectos sobre las familias, las comunidades y los colegios donde estudian los alumnos del programa. Como uno de los resultados de esta evaluación se decide hacer la evaluación y seguimiento del proyecto pre-orquestal y se tomaron medidas para mejorar la gestión del proyecto (CRECE, 2008).

Evaluación del proyecto pre-orquestal

Se dirigió a establecer los impactos del proyecto sobre el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes participantes, en cuanto a desarrollo cognitivo individual y desempeño académico. El primero se valoró con la aplicación de protocolos estandarizados y el segundo con las calificaciones obtenidas en los respectivos colegios. En particular, se valoró el efecto del proyecto en dimensiones relacionadas con el desempeño escolar, como son el manejo del tiempo libre, los límites y dedicación de tiempo adicional a los deberes escolares y musicales, la disciplina y capacidad de concentración. Evalúa tanto los beneficios psicosociales, entre los cuales se encuentra el mejoramiento del desempeño escolar, la generación de resiliencia, el desarrollo de competencias personales, como autoconfianza, independencia, determinación, perseverancia, control y recursividad, como los efectos en la generación de

85 Más información disponible en Fundación Nacional Batuta (s.f.).

86 Esta evaluación fue presentada en el Seminario: Educación de calidad para construir equidad en Colombia, en noviembre de 2013.

aptitudes proclives al liderazgo y el desarrollo de la autoestima. Se trata, entonces, de una evaluación de efectos integrales del programa.

La primera parte de la evaluación se dedica a establecer los resultados musicales, es decir, lo que se podría llamar *Educación para la música*. Tal evaluación tiene presentes algunas de las características del programa: la búsqueda de inclusión de poblaciones vulnerables, la promoción automática entre niveles, la formación grupal, la rotación instrumental y la confluencia de varios niveles en un solo grupo (ensambles multinivel). Si se toman como base los documentos guía del programa, que establecen los contenidos de formación para cada nivel, se establecieron 31 variables para medir los resultados musicales en las 9 áreas definidas por el programa. Se generaron instrumentos de evaluación: test de habilidades musicales, escalas de seguimiento continuo, escalas de ensamble y cuestionario de auto-concepto en música. Luego de la aplicación de los instrumentos se concluyó que el programa cumple con los objetivos de formación musical, pero que es necesario introducir el área creativa en el currículo.

En cuanto a los llamados beneficios psicosociales, el estudio encontró que el programa mejora en forma significativa la capacidad de mantener la concentración durante largos períodos, la disciplina y disminuye la agresividad.

Al comparar la capacidad de resiliencia⁸⁷ se halló que en aspectos como competencias personales de autoconfianza e independencia, capacidad de liderazgo, capacidad de dar soporte afectivo, quienes participan en el programa obtienen mejores resultados que los del grupo de control. No se encontró, en cambio, una correlación positiva entre la participación en el programa y el incremento de la autoestima.

Evaluación de los efectos en el rendimiento escolar del programa Batuta en Manizales, Caldas

La segunda evaluación realizada por Juan Felipe Jaramillo, tuvo por objeto determinar los efectos de Batuta sobre el nivel de logro alcanzado por el estudiante en las pruebas Saber 11. En Manizales, ciudad donde se realiza la evaluación, solo 206 de los 30.371 estudiantes que presentaron las pruebas pertenecían al programa.

Entre 2008 y 2010, los promedios en lenguaje, ciencias sociales, matemáticas y física de quienes participaban en el programa fueron mayores, que los promedios de quienes no hacían parte del mismo, siendo las diferencias estadísticamente significativas.

Se utilizaron como instrumentos de evaluación el método de Propensity Score Matching, PSM, y era la primera vez que se utilizaba para la evaluación de Batuta. La principal conclusión es que los estudiantes que pertenecen al programa Batuta tienen mejores resultados en la prueba Saber 11 en las áreas de lenguaje y matemáticas que los estudiantes que no pertenecen al programa.

El Colegio del Cuerpo⁸⁸

La importancia de utilizar métodos mixtos de evaluación de resultados de proyectos educativos se ha puesto de presente en las evaluaciones de proyectos como el programa desarrollado por el Colegio del

87 Definida como la capacidad de un individuo para adaptarse eficazmente a situaciones adversas.

88 Recuperado de Econometría, 2012; Econometría, 2013 & Desarrollo y Cultura, s.f.

Cuerpo en Cartagena. El Colegio del Cuerpo es una institución que inició actividades en Cartagena en 1997, como un espacio cultural y educativo para desarrollar una nueva comprensión de la dimensión corporal.

Trabaja en cuatro áreas: la de formación profesional desde la infancia en dos modalidades: Educar para la danza y Educar con la danza, con lo cual desarrolla nuevos espacios y alternativas para la realización de la vocación de jóvenes y niños. El área de creación está dirigida a componer y producir un repertorio de danza contemporánea; el área de difusión y sensibilización busca crear un público sensible a las actividades del Colegio y, finalmente, el área de investigación y documentación está integrada por biblioteca, videoteca, hemeroteca y fonoteca especializadas en danza contemporánea, arte y educación corporal integral.

Tiene definidos tres programas de estudio: semillero de talentos, bachillerato artístico y nivel superior. El común denominador es la búsqueda de una *educación corporal integral*, que tiene fundamento en el desarrollo de una nueva ética del cuerpo humano.

El Colegio del Cuerpo y las autoridades locales han desarrollado en Cartagena el proyecto Mi Cuerpo, Mi Casa. El proyecto está inmerso en la estrategia de El Colegio de educar con danza. Se inició en 2007, con 1.200 niños y niñas de sexto grado de siete instituciones educativas oficiales de la ciudad, en las cuales se han adecuado espacios para recibir la formación. El proyecto se desarrolla entonces con niños, niñas y jóvenes escolarizados en un horario distinto al de la jornada escolar. Los niños y niñas pertenecen a familias en situación de vulnerabilidad para quienes el proyecto busca un mejor desarrollo integral y un buen uso del tiempo libre. El proyecto recibió, durante 5 años, financiación del Banco Mundial y esta es una de las razones por las cuales se lleva a cabo una evaluación de impacto.

Desde el punto de vista de la educación artística, el proyecto se enmarca en la opción de *Educación con la danza*, esto es, buscar el desarrollo de competencias cognitivas, valorativas, contextuales y comunicativas a través de la danza. No busca la formación de bailarines profesionales, como si lo hacen los programas regulares de El Colegio del Cuerpo. Desde el punto de vista pedagógico, se espera que cada participante conozca su cuerpo a través de tres ejes: Prácticas corporales, Lenguaje del arte y Conocimiento y educación para el cuidado del cuerpo.

La evaluación del proyecto, realizada por la firma Econometría, se inició en 2007, cuando se realizó el diseño metodológico y se construyó la línea de base. En 2009 se llevó a cabo una evaluación de procesos y en 2011 una evaluación de impacto. Para realizarla, se construyeron instrumentos metodológicos cuantitativos -encuesta- y cualitativos -entrevistas a profundidad, grupos focales, observación dirigida y etnofotografía-.

De acuerdo con el diseño del proyecto se evaluaron los efectos en tres ámbitos: personal, familiar y social/escolar, para captar resultados de distinta índole: en el ámbito personal, los efectos sobre la valoración del propio cuerpo y del de los otros, la prevención de embarazo, de la drogadicción y del uso de violencia y la mejora de la autoestima. En el ámbito familiar, aspectos relacionados con la confianza -ser parte de una red social, capacidad de logro, sentido de coherencia- la generación de habilidades sociales -el manejo pacífico de conflictos, el respeto por la diferencia, el trabajo en equipo y cooperación, el conocimiento y el uso de redes de protección contra la violencia intrafamiliar-. En el ámbito social, que incluye el escolar, los efectos sobre la disciplina -eficacia para hacer las cosas, atención y concentración, constancia y voluntad- y sobre la curiosidad- interés por el mundo y por sí mismo, desarrollo de capacidad creadora-.

Como existía una línea de base fue posible, en la evaluación cuantitativa realizada cuatro años después, utilizar una combinación de métodos: diferencias en diferencias⁸⁹ y el método de doble pareo, conocido como el *Propensity Score Matching*, PSM, que permite la comparación de los sujetos involucrados en el programa con otros de similares características que no participan. Este método fue aplicado a una muestra de 350 niños y niñas. En sentido estricto los evaluadores no encontraron impacto del proyecto en ninguna de las categorías evaluadas. Por subcategorías, se encontró impacto en *interés por el mundo y constancia y voluntad*. En cuanto a rendimiento académico⁹⁰ se encuentran impactos en la asignatura de “educación artística”.

Cuando se consideran los resultados cualitativos, se evidencian aportes del programa en la vida personal y familiar, sobre todo en las subcategorías de mayor facilidad para relacionarse y mayores expectativas; se observa que los padres prestan más atención a los procesos educativos de los hijos; conocen el proyecto y reconocen su seriedad y beneficios.

6.2.4. Otros programas tendientes a evaluar la calidad de la educación

El anhelo ciudadano: Manizales ciudad de conocimiento

Manizales ha desarrollado en los últimos años un proyecto que involucra a la ciudadanía en un compromiso para lograr educación de calidad. El movimiento se expresa inicialmente a propósito de la elección de alcaldes y gobernadores en 2012, mediante un documento que expresa el deseo colectivo de convertir a Manizales en una *ciudad del conocimiento* (El anhelo ciudadano..., 2012). La búsqueda de la educación de calidad en la ciudad se ha expresado de diferentes formas: en la intención de convertir a Manizales en ciudad universitaria a comienzos de la década de 1980; en su elección como sede de la Asociación de Ciudades Educadoras de América Latina en los años 90 o en la formulación del plan *Manizales, eje de conocimiento* en el año 2000. Más recientemente, en 2006, se constituye en la ciudad el Pacto por la Educación; en 2009 se crea el Sistema Universitario de la ciudad, SUMA, y se firma un *Acuerdo por la gobernanza en la educación y la cultura de Caldas*.

El *Anhelo ciudadano* (2012) parte de establecer que para el logro de un desarrollo basado en el conocimiento, es requisito indispensable contar con una educación de calidad. La apuesta de la ciudad destaca un nuevo elemento, no considerado hasta ahora en esta visión panorámica: el compromiso ciudadano con una política de largo plazo y la voluntad política de los gobiernos pueden lograr que una apuesta por la educación prospere. Ello implica, como lo dice la proclama “apostarle a la educación como fundamento del desarrollo local; inversión estratégica; re significación de la vocación del maestro; compromiso de los padres de familia, hacer de la educación un asunto y una prioridad de todos y el rediseño de los programas de formación de maestros” (p. 9). El compromiso ciudadano, a más de voluntad política, requiere del diseño e implementación de “un plan de mejora de la calidad de la educación y de fomento a la investigación basado en lo existente y articulado a lineamientos generales nacionales y locales” (p. 13). La experiencia de esta ciudad muestra dos aspectos de mucho interés

89 Esta metodología tiene como objeto establecer cuáles diferencias entre grupos se deben al programa. Para lograrlo, al calcular la línea de base, se comparan determinadas características de los individuos que pertenecen al programa con las de individuos de similares características que no forman parte del mismo. Posteriormente, se calculan las diferencias en las variables resultado, entre la línea de base y el seguimiento para cada uno de los dos grupos.

90 Medido a través de la notas obtenidas en 2011.

para el desarrollo de las políticas públicas: la persistencia en el tiempo y el compromiso ciudadano. La constitución de la Alianza por una educación de calidad, parece confirmarlo.

Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCIE, Medellín

La Alcaldía de Medellín ha desarrollado un indicador multivariado para medir la calidad de las instituciones educativas de su jurisdicción. El indicador, disponible en WEB (Secretaría de Educación de Medellín, s.f.) para que todas las instituciones puedan tener acceso, es una plataforma informática que evalúa el rendimiento de los colegios, teniendo en cuenta varias dimensiones, en particular, el ambiente escolar, el rendimiento académico y el progreso en este rendimiento. El peso de cada una de estas dimensiones ha sido calculado por su importancia relativa con el método de análisis de componentes principales.

Lo innovador de la medición es el intento de tener en cuenta las relaciones entre los colegios, y las familias y las opiniones que los diferentes actores tienen sobre el desempeño escolar. El indicador de calidad combina aspectos cualitativos y cuantitativos. El componente de ambiente escolar se mide a través de una encuesta de percepción a docentes, padres de familia y estudiantes en una muestra representativa de colegios. Las preguntas están dirigidas a indagar por las expectativas académicas -si el colegio motiva a los estudiantes y tienen objetivos académicos rigurosos y coherentes-; por la comunicación entre actores -si se los mantiene informados sobre objetivos y progreso-; por la participación -preguntando si la institución educativa motiva a los actores para comprometerlos con su trabajo- y, finalmente, sobre seguridad y respeto -para captar la imagen de seguridad física y emocional que ofrecen los colegios-.

En las mediciones realizadas, se ha encontrado una percepción de buen ambiente escolar, en la cual los componentes académicos son mejor valorados que los de seguridad en el colegio y respeto. Este componente se complementa con el de rendimiento, que recurre a los resultados de las pruebas Saber de matemáticas y lenguaje, en 5, 9 y 11, y a otros indicadores tradicionales como las tasas de aprobación y la extra edad.

Finalmente, está el componente de progreso, en un intento de contar con un indicador dinámico que no solo muestre los resultados en un momento del tiempo sino el progreso logrado entre dos momentos definidos. La forma de captar dicho progreso es la comparación en los resultados de las pruebas Saber, en cada uno de los grados, mediante una función de crecimiento exponencial. El indicador ha sido aplicado a buena parte de las instituciones educativas de Medellín y ha servido, tanto para su propia valoración como para el establecimiento de un ordenamiento que permite también orientar acciones de mejoramiento, para alcanzar mejores resultados absolutos y comparados.

6.2.5. El reto de las Pruebas SER: ¿Cómo medir aprendizajes no académicos?⁹¹

La Secretaría de Educación define como educación de calidad la que busca el aprendizaje integral para la buena vida. Los componentes de dicho aprendizaje incluyen la formación ciudadana y para la convivencia, el desarrollo afectivo, ético y estético, lo individual y lo colectivo, la excelencia académica y la capacidad de análisis.

91 Recuperado de Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, 2013 & (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Define como el dominio del “ser” el arte, el deporte y la ciudadanía y lo enmarca en su programa 40x40. Por su parte, en los dominios del “saber”, se incluyen las matemáticas, la lengua materna, la segunda lengua, las ciencias sociales y las ciencias naturales.

El gran reto planteado para la Secretaría es cómo valorar los aprendizajes en las áreas diferentes del conocimiento, para lo cual ha iniciado un esfuerzo conjunto de varias dependencias relacionadas con distintos proyectos de excelencia académica (40x40), educación para la convivencia y la dirección de evaluación de la educación.

En el informe de la prueba piloto realizada en febrero de 2014 (Secretaría de Educación del Distrito, 2014), se señala que las Pruebas SER han sido diseñadas para valorar campos formativos que, como el arte y el deporte, no habían sido evaluados sistemáticamente, así como otros campos en los cuales había una mayor experiencia de evaluación, como la “ciudadanía”. En danza, la primera prueba piloto se dirigió a valorar los niveles de aprendizaje y apropiación de los elementos básicos de formación escolar. Sin embargo, como resultado de la misma, se vio la necesidad de cambiar la valoración e introducir elementos que permitieran una mejor valoración de la formación de capacidades. En arte dramático, se diseña una prueba que al tiempo que valora el comportamiento individual de los estudiantes, permite observar la relación e integración con el grupo y admite ver los niveles de apropiación y comprensión de los elementos básicos. La prueba reunió estudiantes que antes habían tomado clases con otros que nunca lo habían hecho. Puede encontrarse en esta distribución un elemento de interés adicional para la valoración, pues permite contar con grupos “testigo”. En cuanto a la música, la propuesta buscaba evaluar el desarrollo musical a través de la actividad coral, en tres aspectos: dicción, articulación y ritmo, así como evaluar la respuesta musical del colectivo -coro-.

La articulación de estas pruebas con otras desarrolladas por la propia Secretaría, en otras áreas, permitirá en un futuro realizar análisis más completos de los efectos de componente no convencionales sobre distintas dimensiones de la vida de los alumnos. En el mismo marco de las Pruebas SER, la Secretaría de Educación ha emprendido, junto con la valoración de la música, la danza y el arte dramático, la valoración de la educación física, como elemento constitutivo importante de la educación integral. Las pruebas se aplicaron para obtener información sobre el bienestar físico de los alumnos mediante la valoración de su estado nutricional y de otras variables de desempeño físico relacionadas con la salud.

En este contexto, el bienestar físico “comprende cómo los niños y los jóvenes utilizan sus cuerpos, desarrollan control motor y entienden y exhiben nutrición apropiada, ejercicio, higiene y prácticas de seguridad. Se realizaron mediciones de estatura, peso, tensión arterial, flexibilidad, pruebas de agarre, pruebas de salto y pruebas cardiovasculares”. Adicionalmente se desarrolló una prueba lúdico deportiva que avanza en la investigación sobre la valoración de “las acciones individuales y de grupo en relación con las capacidades ciudadanas”. Aprovechando el carácter lúdico del juego, su carácter incluyente, “tener reglas flexibles [y] permitir la autorregulación”. La matriz de evaluación utilizada, y que aquí se transcribe, muestra una aplicación interesante que recoge los cuatro pilares planteados por Delors, como Ser, Hacer, Conocer y Vivir juntos.

Diagrama 6.9. Matriz de evaluación, Prueba SER (Deporte-lúdica)

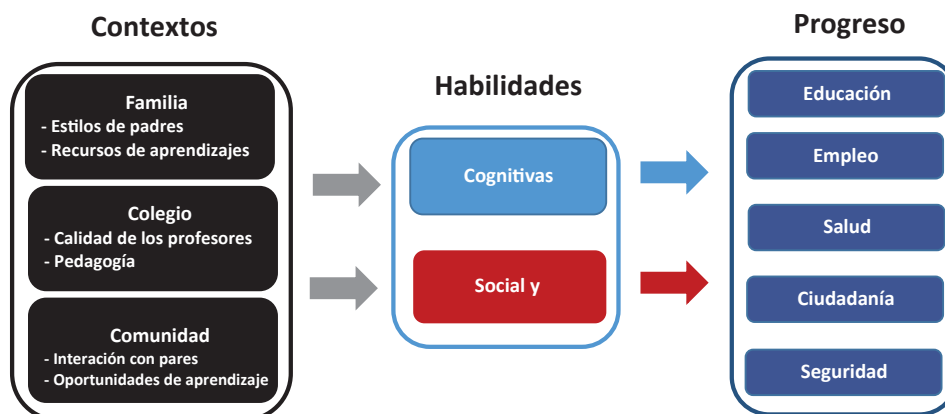
MATRIZ DE EVALUACIÓN. PRUEBA DE DEPORTE – LÚDICA					
JUEGOS	APRENDIZAJES ESENCIALES Y CAPACIDADES CIUDADANAS	SER	SABER HACER	SABER CONOCER	SABER VIVIR JUNTOS
Red de pelotas al aire	Deberes y respeto		Aplica sus habilidades corporales para resolver la situación grupal	Concilia y llega a acuerdos con los otros para definir la estrategia	
	Participación y convivencia	Tiene actitudes de respeto con los compañeros y compañeras		Apoya con sus acciones el esfuerzo de los miembros del grupo para el logro de la meta común	
	Identidad		Utiliza sus fortalezas y las de los demás compañeros para el diseño de la estrategia grupal		Acepta y respeta las diferencias de género para el trabajo colectivo
JUEGOS	APRENDIZAJES ESENCIALES Y CAPACIDADES CIUDADANAS	SER	SABER HACER	SABER CONOCER	SABER VIVIR JUNTOS
La ciudad y el cien pies	Deberes y respeto	Se responsabiliza de sus acciones en relación con el grupo		Reconoce las normas del juego y las asume	
	Participación y convivencia		Participa activa, crítica y creativamente en el desarrollo del juego	Promueve la inclusión de todos los participantes para lograr una sana convivencia en el desarrollo del juego	
	Identidad	Desarrolla un trabajo en equipo, para la consecución de fines comunes		Propone ideas para definir y poner en práctica la estrategia del equipo	

Fuente: Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p. 60

Recuadro 6.2. Estudio Longitudinal: “El Desarrollo de Competencias Infantiles”

Directorado de Educación y Competencias – OCDE

En el Taller “Calidad de la educación más allá del conocimiento: Lecciones aprendidas” realizado por Misión Calidad el 12 de noviembre de 2014, los investigadores Koji Mijamoto y María Huerta de la OCDE presentaron un análisis de la importancia de las competencias socio emocionales. El marco conceptual que presentan es el siguiente:



Las principales mensajes de la presentación son: i) Tanto las habilidades cognitivas como las socioemocionales son importantes para los futuros resultados de los niños; ii) Las habilidades socioemocionales superan las habilidades cognitivas en la explicación de una amplia variedad de resultados sociales; iii) Las habilidades que importan para los resultados futuros son la conciencia (responsabilidad y persistencia), la sociabilidad y la estabilidad emocional (auto-estima); iv) Los apegos fuertes entre los educadores y los niños facilitados a través de la crianza y la tutoría pueden ser eficaces; v) los micro-datos de las pruebas existentes no son suficientes para generar evidencia útil que oriente las políticas y prácticas educativas.

La escasez de información y estudios acerca de competencias socio-emocionales y su relación con el proceso de formación de competencias, el papel que juegan los contextos de aprendizaje y la posibilidad de que las competencias se transformen a lo largo de la vida de los niños, hicieron necesaria la propuesta de realizar una encuesta longitudinal que permita obtener más información acerca de la formación de estas competencias.

La OCDE y la Secretaría de Educación de Bogotá, realizaron una alianza para la realización de un estudio longitudinal sobre competencias. Se espera tomar como base dos cohortes de niños: grados 1 y 7, para medir el desarrollo de competencias, contextos de aprendizaje y resultados socioeconómicos a través del tiempo.

El estudio tiene objetivos de corto plazo: conocer las competencias e identificar los contextos de aprendizaje asociados al desarrollo de las mismas; de mediano plazo, para evaluar el desempeño de los niños a través del sistema educativo y de largo plazo, para contar con elementos para insumos de política que ayuden a mejorar el desempeño e identifiquen aquellas competencias que contribuyen al éxito individual, como acceso al nivel terciario de educación, empleo, estilos de vida saludables y ciudadanía activa. Particular énfasis se hace sobre las competencias sociales y emocionales.

- Objetivo: identificar el proceso de formación de competencias y sus resultados socioeconómicos
- Sitios de realización: escuela (estudiantes, maestros) y hogares (padres)
- Grupos focalizados: niños de grados 1 y 7 (6 y 12 años) en 2016
- Cobertura geográfica: grandes ciudades, estados o provincias (opción nacional)
- Método de muestra: selección aleatoria de escuelas.
- Ciclo: recolección anual de datos sobre competencias, contextos de aprendizaje y resultados de los mismos niños
- Duración: mínimo tres años. Idealmente hasta que las dos cohortes alcancen los 25 años
- Tamaño de muestra: mínimo 5.000 por cohorte
- Medidas de competencias: diversas medidas de competencias cognitivas, sociales y emocionales.
- Medidas de contexto: contextos de aprendizaje en la escuela, la familia y la comunidad
- Medidas de resultados: educación, mercado laboral, salud, compromiso cívico, crimen, bienestar
- Opciones nacionales: los países pueden escoger incluir instrumentos nacionales hasta por el 30% del tiempo de duración de la encuesta

Bibliografía

**Glosario de siglas
y acrónimos**

**Índice de tablas, gráficos,
diagramas y recuadros**

Anexos

Agradecimientos

Bibliografía

Colombia, Congreso de Colombia. (6 de febrero de 2015). *Proyecto de Ley 138 del 6 de febrero de 2015, Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018 "Todos Por un Nuevo País"*. Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/ArticuladoVF.pdf>

PNUD (2014a). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el progreso humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD, (2014b). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Colombia 2014*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Capítulo I. Educación de calidad: transmitir y transformar la cultura de la sociedad

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía* (Novena reimpresión ed.). (J. Hernández, Trad.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Arendt, H. (ed. 2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós

Aristóteles. (trad. 1985). *Ética* Edudemia. En Aristóteles, *Ética nicomáquea-Ética eudemia* (J. Pallí, Trad., págs. 413-548). Madrid: Gredos.

Aristóteles. (trad. 2011). *Ética a Eudemo II*. (A. Kenny, Trad.) Buenos Aires: Tecnibook Ediciones.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de ACNUR: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0013>

Benedicto XVI. (12 de marzo de 2008). *Audiencia General*. Obtenido de La Santa Sede: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/audiences/2008/documents/hf_ben-xvi_aud_20080312.html

Bourdieu, P. (1977). The forms of capital. En A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart (Edits.), *Education: culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.

Bowen, J. (2009/1976). *Historia de la educación occidental. Tomo I. El mundo antiguo: oriente próximo y mediterráneo (2000 a.C.-1054 d. C.)*. (J. Estruch, Trad.) Barcelona: Herder.

Buchanan, J. (1987). *Economics between predictive science and moral*. Texas: Texas A&M University Press.

Carlos IV. (1785). *Real Cédula de Su Magestad y Señores del Consejo*. Santiago: Imprenta de D. Ignacio Aguayo.

Cicero. (trad. 1967). *De oratore I, II*. (E. Sutton, Trad.) Massachusetts: Harvard University Press.

Constantino, & Licinio. (313). *Edicto de Milan*. Obtenido de Fontes: <http://mbarral.webs.ull.es/fontes.html>

Díaz, A. (2011). *La educación en la antigua Roma: un estudio de la vigencia de sus principios pedagógicos*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, España. Recuperado el 13 de febrero de 2014 de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/85/TFM_Diaz_Carbonero_Alvaro.pdf?sequence=1

Diehl, C. (1924). Histoire de l'empire Byzantin. En C. Diehl, & A. Picard (Ed.), *L'apogée de l'empire sous la dynastie de Macédoine* (págs. 90-138). Paris: Société de l'Ecole des Chartes.

Fraboschi, A. (2002). *Curso historia general de la educación I. La organización escolar en el Imperio Romano*. Recuperado el 22 de febrero de 2015, de Idea Sapiens: http://ideasapiens.blogspot.com/filosofia.sxx/feducacion/hist%20educ_org.%20escolar_%20imp.%20romano.htm

González, Z. (1986). *Historia de la Filosofía. Tomo II. Segunda época filosófica. La filosofía cristiana*. Casidoro. Recuperado el 24 de abril de 2015, de Torre de Babel Ediciones: <http://www.e-torredabel.com/historia-filosofia-gonzalez/casidoro-h-filosofia-g.htm>

Graves, F. (1909). *A history of education before the middle ages*. New York: The Macmillan Company.

Graves, F. (1910). *A History of Education During the Middle Ages and the Transition to Modern Times*. New York: Macmillan.

Graves, F. (1915). *A Student's History of Education*. New York: Macmillan Company.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (Decimoquinta ed.). (J. Xiral, Trad.) México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Jordan, G., & Weedon, C. (1995). *Cultural politics, class, gender and race in the postmodern world*, Oxford, Blackwell. Oxford: Blackwell.
- Long, A. (1999). Hellenistic philosophy. En R. Popkin[ed.], *The Columbia history of western philosophy* (págs. 74-90). New York: Columbia University Press.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: biblioteca de Bolsillo
- Marrou, H. (1977). *¿Décadence romaine ou antiquité tardive? Ille-Vle*. Paris: Éditions Du Seuil.
- Marrou, H. (1998). *Historia de la educación en la antigüedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Montoya, M. (2010). ¿Se acobardó Aristoteles frente a Platón?: Un análisis de la noción εὐδαιμονία en la Ética a Nicómaco. *Universitas Philosophica*, 27(54), 85-108.
- Parson, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in american society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Platón. (trad. 2011a). Protágoras. En Platón, *Dialogos* (J. Calonge, E. Lledó, & C. García, Trads., págs. 502-538). Madrid: Gredos.
- Platón. (trad. 2011b). República. En Platón, *Diálogos* (J. Calonge, E. Lledó, & C. García, Trads., págs. 57-497). Madrid: Gredos.
- Popkin, R. (ed.) (1999). *The Columbia history of western philosophy*. New York: Columbia University Press.
- Quintiliano, M. (2004). *Instituciones oratorias*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/instituciones-oratorias-0/html/>
- Raaflaub, K., & Toher, M. (1993). *Between republic and empire: interpretations of Augustus and his principate*. California : University of California Press.
- Rawls, J. (1996). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (ed. 1997). *Teoría de la justicia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político. *La lucha por la igualdad de*, 32(1), 9-70.
- Riché, P. (1980). L'éducation dans le Haut Moyen Âge. *Histoire de l'éducation*, 6(6), 1-8.
- Riché, P. (1991). Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans Haut Moyen Âge (Ve- XIe siècles). *Histoire de l'éducation*(50), 17-38.
- Rodríguez, R. (2001). Poder político y religión en Roma: notas para la descripción histórica de una interrelación. *Anuario da Faculdade de Direito da Universidade da Coruña*(5), 1113-1126.
- Sarmiento, A. (2000). Equity and education in Colombia. En F. Reimers, *Unequal schools, unequal chances: The challenges to equal opportunity in the Americas* (págs. 228-234). Cambridge: Harvard University. David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Sarmiento, A., & Arteaga, L. (1998). Focalizar para universalizar: un falso dilema. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 197-210.
- Sen, A. (1972). *On economic inequality*. New York: Oxford university Press.
- Sen, A. (1995). *Inequality reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. (E. Rabasco, & L. Toharia, Trads.) Bogotá: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Bogotá: Taurus.
- Soriano, G. (2006). Marco Fabio Quintiliano: La educación del ciudadano romano. *Iberia*(9), 107-124.
- Stojanov, K. (2012). The concept of bildung and its moral implications. En K. Stojanov, *Becoming oneself* (págs. 75-88). Munich: Springer
- Tuillier, A. (1955). Recherches sur les origines de la Renaissance byzantine au XIIIe siècle. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*(3), 71-76.
- Valiño, E. (1976). *Instituciones de derecho privado*. Valencia: Universidad de Valencia-Facultad de Derecho.
- Veiga, M. (1987). Mores Maiorum: ¿Sistema Moral o Costumbre? *Anuario de la Facultad de Derecho*(5), 413-426.
- Villegas, F. (21 de junio de 2010). *Tema 7. Familia, Patria Potestad*. Recuperado el 16 de febrero de 2015, de Derecho Romano: <http://vhfderechoromano.blogspot.com/2010/06/tema-7-familia-patria-potestad.html>

Von Humboldt, W. (1980). Theorie der bildung des menschen. En A. Flitner, & K. Giel (Edits.), *Wilhem von Humboldt. Werke in fünf bänden* (págs. 234-240). Darmsadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Wolff, P. (1971). *L'Éveil intellectuel de l'Europe*, . Paris: Éditions du Seuil.

Capítulo II. Objetivos de la calidad de la educación en Colombia a través de la historia

Aitikin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modelling in school effectiveness studies (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society, Series A (General)*, 149(1), 1-43.

Alarcón Meneses, L., & Conde Calderón, J. (2009). El surgimiento de la instrucción pública. En Ministerio de Educación Nacional, *Educación en la independencia* (págs. 28-29). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Colección bicentenario.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de ACNUR: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0013>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (12 de diciembre de 1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales*. Obtenido de Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF Comité Español.

Bernal Alarcón, H. (febrero de 2012). Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa. *Boletín Cultural y Bibliográfico [S.l.]*, 46(82), 4-41.

Caldas, F. J. (28 de Febrero de 1808). Discurso sobre la educación. *Semanario del Nuevo Reino de Granada*(9), págs. 67-74.

Caldas, F. J. (6 de marzo de 1808). Reflexiones sobre la educación pública. *Semanario del Nuevo Reino de Granada*(10), págs. 75-79.

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (6 de septiembre de 1991). *Constitución política de 1991*. Obtenido de Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Colombia, Congreso de Colombia. (10 de noviembre de 1927). *Ley 56 del 10 de noviembre de 1927, por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102998_archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso de Colombia. (17 de diciembre de 1934). *Ley 12 del 17 de diciembre de 1934, por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103940_archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso de Colombia. (22 de enero de 1991). *Ley 12 del 22 de enero de 1991, or medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Obtenido de Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá : <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>

Colombia, Congreso de Colombia. (24 de enero de 1979). *Ley 7 de enero 24 de 1979, por la cual se dictan normas para la protección de la niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones*. Obtenido de Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13506>

Colombia, Congreso de Colombia. (26 de octubre de 1903). *Ley 39 del 26 de octubre 1903, sobre instrucción pública*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*. Obtenido de Seretaria del Senado: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Colombia, Presidencia de la República. (22 de enero de 1974). *Decreto 080 del 22 de enero de 1974, por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre educación media*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104657_archivo_pdf.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (24 de abril de 1984). *Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, por el cual se establece el plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf

- Colombia, Presidencia de la República. (25 de septiembre de 1963). *Decreto 1710 del 25 de julio de 1963, por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Presidencia de la República. (26 de diciembre de 1968). *Decreto 3153 del 26 de diciembre de 1968, por el cual se reorganiza la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá*. Obtenido de Cámara de Representantes: ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/decreto/1968/decreto_3153_1968.html
- Colombia. (05 de agosto de 1886). *Constitución política de Colombia de 1886*. Obtenido de Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7153#3>
- Currie, L. (1950). *Bases de un programa de fomento para Colombia*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, BIRF. Bogotá: Banco de la República.
- Currie, L. (1952). *Reorganización de la rama ejecutiva del gobierno de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Departamento Nacional de Planeación. (1970). *Plan de desarrollo económico y social 1970-1973. Tomo 1*. Plan de Desarrollo, DNP, Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación. (1980). *Plan de integración nacional. Tomo 1*. DNP. Biblioteca del Desarrollo. Bogotá: Redactores Asociados. Servigraphic. Industria Continental Gráfica.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of Reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: La educación como práctica de la libertad.
- Gómez Mejía, G. (febrero de 2012). Sutatenza: retos y sueños de un proyecto radial. *Boletín Cultural y Bibliográfico [S.l.]*, 46(82), 43-66.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1818-1957 (Civiliser le peuple et former les élites: L'éducation en Colombie 1918-1957)*. (UPN. Serie Educación y Cultura, Ed., J. Melo, & F. Gómez, Trads.) Bogotá: Plaza & Janés Editores Colombia S. A.
- Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la edad antigua. *Revista Interamericana sobre Calidad*, 10(4), 285-334.
- Hurtado, A. (febrero de 2012). La cultura escrita en las sociedades campesinas. La experiencia de radio Sutatenza en el suroccidente colombiano. *Boletín Cultural y Bibliográfico [S.l.]*, 46(82), 69-91.
- Jaramillo Uribe, J. (1982). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En S. M. Durán (Ed.), *Manual de historia de Colombia. Historia social, económica y cultural* (Segunda ed., Vol. III, págs. 249-342). Bogotá, D.C.: Procultura S.A.
- Jaramillo Uribe, J. (1989). La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. En Planeta (Ed.), *Nueva Historia de Colombia* (Vol. IV, págs. 61-87). Bogotá.
- Lebret, L. J. (1956). *Estudio sobre las condiciones del desarrollo económico de Colombia. Informe de la Misión de Economía y Humanismo*. Bogotá: Aedita-Cromos.
- Lucio, R. (2006). La verificación de la calidad de la educación en Colombia. *Coyuntura Social*(34), 113-161.
- Mariño, J. (2008). Las pruebas saber. *Revista Internacional del Magisterio*(36), 62-67.
- Melo, J. O. (14 de 02 de 2015). *Documentos constitucionales colombianos, 1810-1815*. Recuperado el 27 de noviembre de 2014, de Colombia es un tema. Jorge Orlando Melo: www.jorgeorlandomelo.com/bajar/documentosconstitucionales1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Versión interactiva del documento final del PNDE 2006 - 2016*. Obtenido de Plan Decenal: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (23 de 2 de 1996). *Plan Decenal de Educación 1996 - 2005*. Obtenido de Plan Decenal: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf
- Ocampo, J. A., Bernal, J., Abella, M., & Errázuriz, M. (1994). La consolidación del capitalismo moderno (1945-1986). En J. A. Ocampo (Ed.), *Historia económica de Colombia* (Cuarta ed.). Bogotá, Colombia: TM Editores-Fedesarrollo.
- OECD. (2002). *Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Paris: DEELSA/ED/CERI/CD.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competences. Executive summary*. Paris: OECD.

- Parra Sandoval, R. (1977). *La expansión de la escolaridad en Colombia*. Documento No. 37, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, CEDE, Facultad de Economía, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Presidencia de la República, Colciencias. (1996). *Colombia al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Quiceno C., H. (2002). Movimiento Pedagógico: Posición crítica y lugar de liberación. En H. (. Suárez, Cooperativa Editorial del Magisterio, & Corporación Tercer Milenio (Edits.), *20 años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002, entre mitos y realidades* (págs. 95-128). Bogotá, D.C., Colombia: Delfín LTDA.
- Ramírez, M. T., & Salazar, I. (Septiembre de 2007). Surgimiento de la educación en la República de Colombia: ¿En qué fallamos? *Borradores de Economía*(454).
- Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía. Banco de la República*(379), 1-74.
- Real Academia de la Lengua Española. (2012). *Currículo*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Diccionario de la lengua española: <http://lema.rae.es/drae/?val=curriculum>
- Rojas, D. M. (2010). La Alianza para el Progreso en Colombia. *Análisis Político*(70), 91-124.
- Sarmiento Gómez, A. (2013). *Evaluación del pasado, presente y futuro de la Escuela Nueva*. Bogotá: Sin publicar.
- Sarmiento, A. (1985). *Análisis del sector educativo: con énfasis en sus aspectos administrativos y financieros*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Sen, A. (1998). Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. En L. Emmerij, J. Núñez, & [Comp.], *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI* (págs. 589-614). Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sen, A. (2000). Los fines y los medios del desarrollo. En A. Sen, *Desarrollo y libertad* (E. Rabasco, & T. Luis, Trans., págs. 54-76). Bogotá, D. C., Colombia: Planeta S.A.
- Silva, R. (1989). La educación en Colombia. 1880-1930. En *Nueva historia de Colombia* (Vol. IV, págs. 61-87). Bogotá: Planeta.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden two*. New York : Macmillan.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior* . New York: Mcmillan.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforcement* . New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity* . New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1972). 'I have been misunderstood . . . ' An interview with B. F. Skinner. *The Center Magazine*, 5, 63-65.
- Torrejano Vargas, R. H. (enero-junio de 2011). La educación en los albores de la república, 1810-1930. (Corporación Universitaria Republicana, Ed.) *Revista Republicana*(10), 45-66.
- Urrutia, M. (1979). *Cincuenta años de desarrollo económico colombiano*. Medellín: La Carreta
- Van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. En T. Plom, & N. Nieveen (Edits.), *Educational Design Research* (págs. 52-71). Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. Amsterdam: Netherlands Organization for Scientific Research.

Capítulo III. Construcción de la imagen deseable de calidad

- Atlas.ti GmbH (2014). ATLAS.ti (Versión 7.5.4) [Programa de Computación]. Berlín: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Bogotá Cómo Vamos (2013). *Encuesta de percepción ciudadana 2013*.
- Cervantes, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, 64, (2), 71-88.
- DANE & SDP (2011). *Encuesta multipropósito para Bogotá Distrito Capital*.
- Delors, J (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (págs. 91-103. Madrid: UNESCO, Santillana.

Escobar, J. & Bonilla F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9, (1), 51-67.

Misión Calidad para la Equidad (2013). *Documento Mártir*. Bogotá.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. (; Vallejo-Gómez Trad.) Paris: Unesco.

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de OECD: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>

OECD (2013). *Database-PISA 2012*. Desde la base de datos en línea The PISA international Database. Recuperado el 01 de agosto de 2014, de OECD: <http://pisa2012.acer.edu.au/downloads.php>

OECD-DeSeCo. (2003). *La definición y selección de competencias clave* (Primera en español ed.). (D. S. Rychen, & L. H. Salganik, Edits.) Cambridge: Hogrefe y Huber Publishers.

Sarmiento, A. & Sabogal, A. (2006). *Metodología para la clasificación de Informes Mundiales, Nacionales, Regionales y Locales de Desarrollo Humano*. Informe Final sin publicación. UNDP, Bogotá, Colombia.

Secretaría de Educación del Distrito (s.f.). *Misión Calidad para la equidad*. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2945:proyecto-mision-calidad&catid=25:gestion

SED & SDCRD (2013). *Encuesta clima escolar y victimización*.

Sen, A. (1998). Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. En L. Emmerij, J. Núñez, & [Comp.], *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI* (págs. 589-614). Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

The World Café (2008). *Café to go! A quick reference guide for putting conversations to work...* Recuperado el 27 de noviembre de 2014, de The World Café: <http://www.theworldcafe.com/pdfs/cafetogo.pdf>

UNPD (2002). *HDR Toolkit: For national and regional human development report teams: Practical guidelines, examples and resources for achieving excellence in HDRs*. New York: UNDP

Capítulo IV. Situación actual y apuestas para una educación de calidad con equidad

Banco Mundial (2013). *Skilling up Vietnam: Preparing the Workforce for a Modern Market Economy. Vietnam Development Report 2014, Main Report*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de World Bank: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/11/26/000461832_20131126115640/Rendered/PDF/829400AROP-13040Box0379879B00PUBLIC0.pdf

Banco Mundial (2015). Índice de Gini. Desde la base de datos en línea Datos de libre acceso del Banco Mundial: acceso abierto y gratuito a datos sobre desarrollo de los países en todo el mundo. Recuperado el 23 de abril de 2014, de Banco Mundial: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

Bromberg P. et al. (2014). *Clima escolar y victimización en Bogotá 2013: encuesta de convivencia escolar*. Recuperado de Secretaría de Educación del Distrito: <https://centrodocumentacion.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/1841/1/Clima%20escolar%20y%20victimizaci%EF%BF%BDn%20en%20Bogot%EF%BF%BD%202013.pdf>

CEPAL (2000). *Panorama Social de América Latina 1999-2000*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CEPAL (2008). *Panorama Social de América Latina 2008*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Colombia, Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*. Obtenido de Seretaria del Senado: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Colombia, Presidencia de la República. (16 de abril de 2009). *Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (17 de marzo de 2010). *Decreto 869 del 19 de marzo 2010, por el cual se reglamenta el examen de estado de la educación media, ICFES-SABER 11°*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (18 de febrero de 1965). *Decreto 280 del 18 de febrero de 1965, por el cual se adiciona el decreto 455 de 1964*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-103776_archivo_pdf.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (19 de junio de 2002). *Decreto 1978 del 19 de julio de 2002, por el cual se expide el estatuto profesional docente*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

DANE & SDP (2012). *Encuesta multipropósito para Bogotá*. Desde la base de datos en línea Archivo Nacional de Datos DANE. Recuperado el 23 de abril de 2014, de DANE: http://formularios.dane.gov.co/Anda_4_1/index.php/catalog/189

DANE (2003). *Encuesta nacional de calidad de vida*. Desde la base de datos en línea DANE. Recuperado el 23 de abril de 2015, de DANE: <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/estadisticas-sociales/calidad-de-vida-ecv/87-sociales/calidad-de-vida/3884-encuesta-de-calidad-de-vida-2003>

DANE (2008). *Encuesta nacional de calidad de vida*. Desde la base de datos en línea DANE. Recuperado el 23 de abril de 2015, de DANE: <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/estadisticas-sociales/calidad-de-vida-ecv/87-sociales/calidad-de-vida/3896-encuesta-de-calidad-de-vida-2008>

DANE (2010). *Encuesta nacional de calidad de vida*. Desde la base de datos en línea DANE. Recuperado el 23 de abril de 2015, de DANE: <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/estadisticas-sociales/calidad-de-vida-ecv/87-sociales/calidad-de-vida/3885-encuesta-de-calidad-de-vida-2010>

DANE (2013). *Encuesta nacional de calidad de vida*. Desde la base de datos en línea DANE. Recuperado el 23 de abril de 2015, de DANE: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Anexos_ECV_2013.xls

DANE (2014a). *Educación Formal*. Desde la base de datos en línea DANE. Recuperado el 23 de abril de 2015, de DANE: <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/160-uncategorised/5717-cuadros>

Goldin, C. & Katz, L. (2007). Long-run in the U.S. wage structure: Narrowing, widening, polarizing. *Brookings Papers on Economic Activity*, 38 (2007-2), 135-168

Heckman, J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry, Western Economic Association International*, 46 (3), 289-324.

ICFES (2014). *Bases de datos pruebas SABER*. Desde la base de datos en línea ICFES. Recuperado el 23 de abril de 2015, de ICFES: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/acceso-a-bases-de-datos>

Nguyen, Q.K., & Nguyen, Q.C. (2008). Education in Vietnam: Development History, Challenges and Solutions. En B. Fredrikson & J.P Tan (Eds). *An African Exploration of the East Asian Education Experience* (pp. 109-154). Washington D.C.: Banco Mundial.

OCDE (2010). *PISA 2009 results: overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes, looks at how successful education systems moderate the impact of social background and immigrant status on student and school performance. Volume II*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de OECD: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>

OCDE (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de OECD: <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de OECD: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>

ONU Colombia. (28 de octubre de 2014). SIMONU Bogotá 2014, cierre entre aplausos y reconocimientos. *Centro de Información de las Naciones Unidas*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de <http://nacionesunidas.org.co/blog/2014/10/28/simonu-bogota-2014-cierra-entre-aplausos-y-reconocimientos/>

Perry, G., Maldonado, D., García, S., Rodríguez, C. & Saavedra, J. (2014). *Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir, Punto Aparte.

Piñeros, L. & Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia. *LCSHD Paper Series*, (36), 1-60.

PNUD (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del sur: progreso humano en un mundo diverso*. New York: PNUD.

PNUD (2014a). *Avances y Retos para el Logro de los Objetivos del Milenio en Colombia 2014. Colombia, 2014*. Bogotá: PNUD.

PNUD (2014b). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York: PNUD.

Sarmiento, A.; Tovar, L. & Alam, C. (2010). *Situación de la Educación en Colombia: Preescolar, Básica, Media y Superior*. Bogotá: Casa editorial el Tiempo, Fundación Corona, Fundación Retrepo Barco.

Secretaría de educación del distrito (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. Bogotá: SED.

SED & SDCRD (2013). *Encuesta clima escolar y victimización*.

SED & SDCRD (2013). *Encuesta clima escolar y victimización*.

SED (s.f.). *Sistema integrado de matrícula*. Desde la base de datos del SIMAT.

UNESCO (s.f.) *UNESCO insitute for statics*. Obtenido de UNESCO Insitute for Statics: <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>

UNESCO. (s.f.). *UIS Glossary*. Obtenido de UIS Glossary: <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>

Universidad Nacional de Colombia (2011). *Evaluación de impacto de algunos programas de la Secretaría Distrital de Educación en el marco de la política educativa del plan sectorial de educación Bogotá: una gran escuela 2004- 2008*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Capítulo V. Experiencias de educación de calidad

Aldana, L. (28 de 08 de 2013). La influencia del modelo de ACPO para América Latina. *El Campesino*.

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. EDU Working paper no. 41*. Paris: OCDE.

Avenues The World School (2014). *Master brochure Avenue Schools*. New York: Avenues The World School.

Avenues The World School (s.f.). *About Avenues The World School*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Avenues The World School: <http://www.avenues.org/world-school>

Bernal Alarcón, H. (febrero de 2012). Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa. *Boletín Cultural y Bibliográfico [S.l.]*, 46(82), 4-41.

Colombia, Congreso de Colombia. (30 de diciembre de 1994). *Ley 30 d2 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=253>

Departamento Nacional de Planeación (1983). *Plan nacional de desarrollo. Cambio con equidad 1983-1986*. Bogotá: Publicación Institucional

Echeverri, J. (2009). *Contribución a la formación de un campo conceptual de la pedagogía en Colombia*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad del Valle, Cali, Colombia

Facundo, A. (2003). *LA educació superior a distancia virtual en Colombia*. Recuperado el 23 de abril de 2014, de Instituto Internacional para la Educación Superior en America Latina y el Caribe: Contribución a la formación de un campo conceptual de la pedagogía p <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139922s.pdf>

Forero, C., Escobar, D., & Molina, D. (2006). Escuela nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. En A. Little (Ed.), *Education for all and multigrade teaching. Challenges and opportunities* (págs. 265-300). Dordrecht: Springer.

Foucault, M. (trad. 1968). *Las palabras y las cosas* (E. Frost Trans.). Buenos Aires: Siglo XXI del Hombre Editores.

Foucault, M. (trad. 1970). *La arqueología del saber* (A. Garzón Trans.). Buenos Aires: Siglo XXI del Hombre Editores.

Freire, P. (trad. 2010). *Pedagogía del oprimido* (Segunda ed.) (J. Mellado trans.). Buenos Aires: Siglo XXI del Hombre Editores.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *Las escuelas que queremos, Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. México D.F.: Biblioteca para la Actualización del Maestro.

- Fullan, M. (2013). *Great to excellent: launching the next stage of Ontario's education agenda*. Ontario.
- Fundación Compartir (s.f. a). *Misión*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Fundación Compartir: <http://fundacioncompartir.org/index.php/fundacion/6>
- Fundación Compartir (s.f. b). *Premio Compartir*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Fundación Compartir: <http://fundacioncompartir.org/index.php/fundacion/14>
- García Aretio, L. (Coord.) (2009). *Concepción y tendencia de la educación a distancia en América Latina*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Global Education Innovation Initiative (s.f.). *Mission*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Global Education Innovation Initiative : <http://sites.gse.harvard.edu/globaled>
- Gómez Mejía, G. (febrero de 2012). Sutatenza: retos y sueños de un proyecto radial *Boletín Cultural y Bibliográfico [S.l.]*, 46(82), 43-68.
- Herrera, G. (2007). La educación a distancia en Colombia. *Taller de Evaluación de Programas Semipresenciales y a Distancia*. Bogotá. Obtenido de <http://www.uned.ac.cr/academica/images/paa/materiales/documentos/Colombia-GloriaHerrera-Sanchez.pdf>
- Hilton, M. & Pellegrino, J. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington: National Research Council.
- Hurtado, A. (febrero de 2012). La cultura escrita en sociedades campesinas: la experiencia de Radio Sutatenza en el Suroccidente colombiano. *Boletín Cultural y Bibliográfico [S.l.]*, 46(82), 69-92.
- Ki-Moon, B. (2012). *Statement from the Secretary-General*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Global Education First: <http://www.globaleducationfirst.org/289.htm>
- Lache, M. (2013, febrero 5). *Video de la Expedición Pedagógica Nacional* [Archivo de Video]. Recuperado de: <https://vimeo.com/59027944>
- Martínez, A., Álvarez, A. & Unda M. (2001). *Expedición pedagogía nacional. Pensando el viaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. *Nodos y nudos* 2 (10), 6-20.
- MEN, SNIES. (2012). *Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Resumen de estadísticas 2003– 2011*. Recuperado el 23 de abril de 2014, de Colombia Aprende: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-220340_universidad_abierta_2003_2009.pdf?binary_rand=7614
- Moreno, M. (2014). *Howard Gardner y la teoría de las inteligencias múltiples*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de La Educación de Interés: <http://laeducaciondeinteres.blogspot.com/2014/12/howard-gardner-y-la-teoria-de-las.html>
- OECD (2011). *Strong performers and successful reformers in education. Lessons from PISA for the united states*. Paris: OECD Publishing.
- P21 (s.f.). *Framework for 21st Century Learning*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de P21: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>
- Parra, R (s.f.). *Elementos para un diagnóstico de la universidad colombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes
- Perry, G. et al (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Project Zero (s.f.). *About*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Project Zero: <http://www.pz.harvard.edu/about-project-zero.php>
- Raiser, L. (1977). *Aufgaben der Universität im europäischen Vergleich*. En A. Flitner & Hermann A. (eds.) *Universität heute: wem dient Sie? Wer steuert sie?* (pp. 245-265). München: Piper.
- Rojas, C., & Castillo, Z. (1988). *Evaluación del programa Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Instituto SER de Investigación.
- Rychen, D. & Salganik, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland*. NewYork: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2015). *Archive*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Pasi Sahlberg: <http://pasisahlberg.com/news/>
- Sarmiento Moreno, L. (2007). Modelo Colombiano de educación abierta y a distancia SED. *Revista Historia de Colombia* (10), 73-100.

Sarmiento, A., & Lucio, R. (1992). *Formación superior a distancia : análisis de su calidad*. Santa Fe de Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Administración.

Schiefelbein, E. (2003). Problemas de rendimiento escolar en América Latina. El rol potencial de Escuela Nueva. *Memorias Primer Congreso Internacional de Escuelas Nueva* (págs. 37-58). Armenia: MEN, Fundación Escuela Nueva, Federación Nacional de Cafeteros, Gobernación del Quindío.

Suárez, H. et al. (2002). *20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Suárez, J., Maiz, F. & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado* 25, (1) 81-94.

Torres Restrepo, C. & Corredor Rodríguez, B. (1961). *Las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza- Colombia. Evaluación sociológica de los resultados*. Bogotá: FERES y CIS.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *Habilidades del Siglo 21: Aprendizaje para la Vida en Nuestros Tiempos*. San Francisco: Jossey-Bass.

Unda, M., Orozco, J. & Rodríguez, A. (2001). Expedición Pedagógica Nacional: Una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico.

UNESCO (s.f. a). ASPnet in Action. Global citizens connected for sustainable development. Recuperado el 23 de abril de 2015, de UNESCO: <https://en.unesco.org/aspnet/globalcitizens/node/227>

UNESCO (s.f. b). *Global Citizenship Education*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education>.

United Nation Global Compact (s.f.). *El pacto mundial*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de United Nation Global Compact: <https://www.unglobalcompact.org/Languages/spanish/index.html>

Universidad de los Andes (2009). *Evaluación de impacto del Premio Compartir al Maestro*. Bogotá: Universidad de los Andes, Fundación Compartir.

Vaca Gutiérrez, H. (2011). Procesos interactivos mediáticos de Radio Sutatenza con los Campesinos de Colombia (1947-1989). *Signo y Pensamiento* 30, (58), 226-241.

World Values Survey (s.f.). Who we are. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Worl Values Survey: <http://www.worldvalues-survey.org/WVSContents.jsp>

Capítulo VI. Evaluación de la calidad

(2012). *El anhelo ciudadano. Manizales, una ciudad del conocimiento con educación de calidad como requisito indispensable para lograr desarrollo*. Manizales: Alianza Educativa por una Educación de Calidad.

Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modelling in school effectiveness studies (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society, Series A (General)*, 149(1), 1-43.

Alcaldía de Medellín, Proantioquia. (2010). *Escuelas de calidad para la equidad y la convivencia: estrategia de intervención focalizada para impactar la educación. Principales resultados de la evaluación de impacto*. Medellín: Secretaría de Educación de Medellín San Martín Obregón & Cía.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Pruebas SER. Informe de aplicación piloto 1-2013*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.

Aulas en Paz. (2013). *Aulas en Paz*. Obtenido de Universidad de los Andes-Aulas en Paz: <http://aulasenzpaz.uniandes.edu.co/>

Aulas en Paz. (2013). *Aulas en Paz*. Obtenido de Universidad de los Andes-Aulas en Paz: <http://aulasenzpaz.uniandes.edu.co/>

Aulas en Paz. (2013). *Aulas en Paz*. Obtenido de Universidad de los Andes-Aulas en Paz: <http://aulasenzpaz.uniandes.edu.co/>

Blanco, E. (2007). *Eficacia escolar en México. Factores asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. Tesis de doctorado no publicada. Flacso, México D.F., México. Recuperado el 13 de febrero de 2015 de flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1247

Bryk, A. et al. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Chesterfield, R. (1994). *Indicators of Democratic Behavior in Nueva Escuela Unitaria (NEU) Schools*. Ciudad de Guatemala: Academy of Educational Development, Juárez and Associates Inc. & IDEAS Ltd.

Coleman, J. et al (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (julio de 2013). *Estudio diagnóstico sobre*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Observatorio Cultural: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/06/estudio-diagnostico-sobre-implementacion-marcos-curriculares-planes-programas-formacion-artistica-diferenciada.pdf>

CRECE. (noviembre de 2008). *Evaluación cualitativa de resultados del 'Proyecto Educación Musical para niños y jóvenes: déjate tocar por la música', realizado por la Fundación Batuta y Acción Social*. Recuperado el 23 de abril de 2014, de Sinergia: https://sinergia.dnp.gov.co/Sinergia/Archivos/92485e98-65fd-469d-95be-fd48e6519e6d/BATUTA_RESULTADOS.pdf

Departamento Nacional de Planeación, Acción Social. (2010). *Evaluación del proceso de formación musical y el impacto sobre el desempeño académico del proyecto pre-orquestal de Batuta*. Bogotá: Unión Temporal SEI S.A.

Desarrollo y Cultura. (s.f.). *Colegio del Cuerpo*. Recuperado el 25 de enero de 2015, de Desarrollo y Cultura: <http://desarrolloycultura.net/experiencias/colombia/el-colegio-del-cuerpo>.

Econometría. (2012). Construyendo resiliencia educativa. Evaluación de impacto de programas educativos innovadores. Honduras.

Econometría. (2013). Experiencias de evaluación frente a cuatro dominios para el aprendizaje. *Taller Educación de Calidad para Construir Equidad en Colombia - Misión Calidad*. Bogotá: Misión Calidad.

Forero, C., Escobar, D., & Molina, D. (2004). School rules, democratic behavior and social peaceful: Interaction of Colombian. *ducation, Participation and Globalization Conference*. Praga.

Forero, C., Escobar, D., & Molina, D. (2004). School rules, democratic behavior and social peaceful: Interaction of Colombian. *ducation, Participation and Globalization Conference*. Praga.

Fundación Nacional Batuta. (s.f.). *Historia Fundación Nacional Batuta 1990-2000*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Batuta: <http://www.fundacionbatuta.org/batuta/fundacion-nacional-batuta>

Gamoran, A. & Long, D. (2006). *Equality of educational opportunity: a 40-year retrospective (WCER Working Paper No. 2006-9)*. Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). Interpreting research on school resources and student achievement: A rejoinder to Hanushek. *Review of Educational Research*, 66, 411-416.

Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 18 (4), 45-51.

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141-164.

Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (1972). On the value of equality of educational opportunity as a guide to public policy. En F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp.116-145). New York: Vintage Books.

ICFES. (2013). *Resultados nacionales censales. Competencias ciudadanas SABER 3°, 5° y 9°, 2012. Resumen Ejecutivo*. Bogotá: ICFES.

Incolballet. (20 de agosto de 2007). *Historia*. Obtenido de Incolballet: <http://incolballet.com/historia/>

Jaramillo, J. (2013). Efecto del programa Batuta en el nivel de logro educativo: pruebas Saber 11 de lenguaje y matemática. *Taller Educación de calidad para construir Equidad en Colombia-Misión Calidad para la Equidad*. Bogotá: Misión Calidad para la Equidad.

Jencks, C., et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Jiménez, M., Chaux, A., Andrade, D., & Bustamante, A. (2008). Socio-emotional competencies in violent contexts: Evaluation of the multicomponent program Aulas en Paz (Classrooms in peace). *International Society for Research on Aggression*. Budapest.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2013a). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago: UNESCO.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago : UNESCO.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2013b). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago: UNESCO.

- Langer, G. M., Colton, A. B., & Goff, L. S. (2003). *Collaborative analysis of student work: Improving teaching and learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lauret, J. (2008). Estado actual de la investigación en evaluación de efectos de la educación artística en niños(as) y jóvenes. En *Seminario internacional de educación artística. Desafíos para un acceso democrático y de calidad* (págs. 135-160). Valparaíso: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Lúzón, A. & Torres, M. (2005). Las políticas de igualdad de oportunidades en Francia y Reino Unido. Una mirada global, una lectura local. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 14, (6), 1-16.
- McPherson, A. (1992). *Measuring value added in schools* (NCE briefing 1). London: National Commission on Education
- Ministerio de Cultura. (mayo de 2010). *Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia. Balance 2002-2010*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de UNESCO: <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fp103ruizromero.pdf>
- Montúfar, L. (2011). *Logro Educativo: una mirada desde la sociología*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Lencho: <http://lenchomontufar.blogspot.com/2011/12/logro-educativo-una-mirada-desde-la.html>
- Morrison, K. (2004). *Defining effective*. Recuperado el 23 de abril de 2015, de Routledge. Taylor & Francis Group: <http://cw.routledge.com/textbooks/9780415485586/data/chapters/08DefiningEffectiveSchools.pdf>
- Mortimore, P. et al. (1988). *School matters: the junior years*. Wells: Open Books.
- Murillo, J. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Nomos Editores.
- Murillo, J. (2008a). Aportaciones del movimiento de investigación sobre eficacia escolar. Problemas de rendimiento escolar en América Latina. *Memorias IV Congreso anual sobre fracaso escolar 2008* (págs. 1-11). Palma de Mallorca: Estudi 6, Gestión Socioeducativa.
- Murillo, J. (2008b). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-48). Santiago de Chile: UNESCO, LLECE.
- Novak, J. & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Presidencia de la República, Colciencias. (1995). *Colombia al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Santa fe de Bogotá: Imprenta Nacional.
- Reynolds, D. (1976). *The delinquent school in p woods (ed) the process of schooling*. London: Routledge &.
- Rojas, C., & Castillo, Z. (1988). *Evaluación del programa Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Instituto SER de Investigación.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: International School Effectiveness and Improvement Centre.
- Secretaría de Educación de Medellín. (s.f.). *Calidad*. Recuperado el 3 de mayo de 2015, de Medellín.gov.co: <http://www.medellin.edu.co/index.php/m-institucional/mi-calidad>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *¿Cómo medir aprendizajes no académicos? El reto de las pruebas SER. Taller Educación de Calidad para Construir Equidad en Colombia-Misión Calidad*. Bogotá: Misión Calidad para la Equidad.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Pruebas SER. Evaluando nuevas formas de aprender. Informe de aplicación II piloto*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Subirats, J. (2002). Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidades en las políticas educativas. En J. Subirats (coord.) *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela* (pp. 23-41). Madrid: Ariel.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a 10 year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.

Glosario de siglas y acrónimos

ACPO	Acción Cultural Popular
AID	Agencia Internacional para el Desarrollo
ALER	Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
C&T	<i>Ciencia y Tecnología</i>
CDP	Certificado de Disponibilidad Presupuestal
CEID	Centro de Investigación Docente
CELADE	Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía
CEP	Centro Experimental Piloto
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPECS	Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social
CIE	Campo Intelectual de la Educación
CINEP	Centro de Investigación y Educación Popular
CINU	Centro de Información de las Naciones Unidas para Colombia, Ecuador y Venezuela
CIUP	Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DESC	Derechos Económicos y Sociales
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations
DNP	Departamento Nacional de Planeación
DRAE	Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española
ECAES	Examen de Competencias Académicas en la Educación Superior
ECEC	Programa escuelas de calidad para la equidad y la convivencia
EFI	Educación Fundamental Integral
EN	Escuela Nueva
EPA	Educational Priority Areas
ESD	Educación para Desarrollo Sustentable
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
GCE	Global Citizenship Education
ICBF	Instituto Colombiano del Bienestar Familiar
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
ICOLPE	Instituto Colombiano de Pedagogía
ICV	Índice de Calidad de Vida
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IDRD	Instituto Distrital de Recreación y Deporte
IED	Institución Educativa Distrital
IIEE	Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar
INCITAR	Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades
INEM	Institutos Nacionales de Educación Media
INSE	Índice de Nivel Socioeconómico

LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
LMTF	Learning Metrics Task Force
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo en España
MEE	Movimiento de las Escuelas Eficaces
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MP	Movimiento Pedagógico de los Maestros y Maestras Colombianos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
ONG	Organizaciones no gubernamentales
PAD	Programa de Actualización a Distancia para Docentes en Servicio
PAP	Programa Aulas en Paz
PEA	Población Económicamente Activa
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PERCE	Primer Estudio Regional de Calidad Educativa
PET	Población en Edad de Trabajar
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
ppc	Paridad de Poder de Compra
PSM	Propensity Score Matching
RAP	Reflexión, Acción y Participación
RIO	Respuesta Integral de Orientación Escolar
SDCRD	Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte
SDP	Secretaría Distrital de Planeación
SED	Secretaría de Educación del Distrito
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SERCE	Segundo Estudio Regional de Calidad Educativa
SGP	Sistema General de Participaciones
SIMCIE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SIMONU	Simulación del Modelo de las Naciones Unidas
SML	Salario Mínimo Legal
TERCE	Tercer Estudio Regional de Calidad Educativa
TEYDI	Tecnología Educativa y Diseño Instruccional
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Índice de tablas

Tabla 2.1.	Número de niños y niñas matriculados en las escuelas públicas (1825-1838)	43
Tabla 2.2.	Alumnos educación primaria en Colombia (Aproximado) (1838-1894)	43
Tabla 2.3.	Evolución por décadas de la educación primaria y secundaria en Colombia - Total Nacional (1951-1960 a 1981-1990)	59
Tabla 2.4.	Ejes o funciones básicas de la escuela	62
Tabla 3.1.	Fases y grupos priorizados para la realización de las consultas	66
Tabla 3.2.	Total personas consultadas en las diferentes actividades	68
Tabla 3.3.	Áreas del aprendizaje que deberían intensificarse	72
Tabla 3.4.	Resultados de la pregunta ¿Qué preferirías ser en el futuro?	74
Tabla 3.5.	Resultados a la afirmación: El fracaso escolar se debe a... ..	76
Tabla 3.6.	Opiniones de los estudiantes frente a los docentes	76
Tabla 3.7.	Opiniones sobre la educación recibida de los estudiantes	77
Tabla 3.8.	Opiniones relacionadas con inclusión de acuerdo con los estudiantes	78
Tabla 4.1.	Stock de educación y su distribución en la PET y la PEA por nivel socioeconómico, Bogotá, 2013	109
Tabla 4.2.	Porcentaje de asistencia de niños y niñas entre 3 y 4 años según naturaleza del centro de desarrollo y cuidado infantil.....	113
Tabla 4.3.	Porcentaje de niños y niñas entre 10 y 17 años que responden por qué no asisten a un centro educativo. ECV 2014	117
Tabla 4.4.	Porcentaje de jóvenes de entre 18 y 22 años que responden por qué no asisten a un centro educativo. ECV 2014	119
Tabla 4.5.	Deserción interanual por nivel educativo en Bogotá 2007, 2010, 2013	121
Tabla 4.6.	Repetición por grado en Bogotá D.C. 2007, 2010, 2013	122
Tabla 4.7.	Tiempo para completar cada nivel educativo (años) 2004-2013	123
Tabla 4.8.	Gasto Público por estudiante (dólares a paridad de poder de compra) (2011)	128
Tabla 4.9.	Distribución porcentual de los docentes por sexo según nivel en el que dicta, 2013	129
Tabla 4.10.	Número de docentes del distrito por nivel educativo (2009, 2013).....	130
Tabla 4.11.	Porcentaje de docentes de acuerdo con rango de salario (2006, 2009, 2013)	132
Tabla 4.12.	Número de refrigerios y comidas calientes (2010-2013)	132
Tabla 4.13.	Porcentaje de estudiantes que están en los primeros 400 grupos SABER11 (Segundo semestre de 2010 y 2014)	140
Tabla 4.14.	Puntaje promedio Prueba PISA (2009-2012).....	145
Tabla 4.15.	Resultados PISA por quintiles del índice socio-económico para las ciudades colombianas (2012)	146
Tabla 4.16.	Respuestas posibles causas de fracaso en las pruebas de matemáticas en Bogotá, Promedio OCDE, Shanghái- China (2012).....	147
Tabla 5.1.	Competencias del Siglo XXI	170
Tabla 6.1.	Factores asociados significativamente al rendimiento de distintas pruebas para Colombia y América Latina	197

Índice de gráficos

Gráfico 2.1.	Porcentaje del presupuesto nacional planeado	48
Gráfico 2.2.	Telaraña curricular	57
Gráfico 3.1.	Principales obstáculos para mejorar la educación	72
Gráfico 3.2.	¿Cómo contribuir a una educación de calidad?	73
Gráfico 3.3.	Dominios en los que se deben construir nuevas propuestas de evaluación	73
Gráfico 3.4.	Respuestas a la pregunta ¿Crees que la educación que recibes te sirve para...?	74
Gráfico 3.5.	Respuesta a la afirmación “Si te esfuerzas aprendiendo en el colegio, tendrás mejores oportunidades en la vida...”	74
Gráfico 3.6.	Respuestas a la afirmación: Crees que los colegios con mejor calidad de educación son... ..	75
Gráfico 3.7.	Respuestas a la afirmación: Crees que la calidad de la educación está relacionada principalmente con... ..	75
Gráfico 3.8.	Componentes de calidad diferenciados por grupos de consulta	98
Gráfico 4.1.	Evolución Índice de Desarrollo Humano y coeficiente GINI 1980-2013	107
Gráfico 4.2.	Coeficiente GINI	108
Gráfico 4.3.	Localidades de Bogotá según Índice de Calidad de Vida (ICV) 2011	108
Gráfico 4.4.	Evolución del cumplimiento de las metas del programa 40X40	112
Gráfico 4.5.	Porcentaje de niños y niñas de entre 3 y 4 años que asisten a un hogar comunitario, guardería, jardín o centro de desarrollo infantil (2003 a 2014)	113
Gráfico 4.6.	Tasas de cobertura en preescolar (2003-2014)	114
Gráfico 4.7.	Matrícula de preescolar en los colegios administrados por el Distrito	114
Gráfico 4.8.	Tasas de cobertura en primaria (2003-2014)	115
Gráfico 4.9.	Tasas de cobertura en secundaria (2003-2014)	116
Gráfico 4.10.	Tasas de cobertura en media (2003-2014)	117
Gráfico 4.11.	Matrícula distrital total y población entre 5 y 17 años (2003 -2014)	118
Gráfico 4.12.	Tasas de cobertura en educación superior (2003-2014)	118
Gráfico 4.13.	Porcentaje de asistencia por tipo de colegio según quintil de ICV (2010-2013)	120
Gráfico 4.14.	Bogotá. Porcentaje de niños, niñas y jóvenes de 5 a 17 años que no asisten a un centro educativo por quintil de ICV 2010 y 2014	120
Gráfico 4.15.	Promedio años de escolaridad de la población de 15 a 24 años (2003-2014)	124
Gráfico 4.16.	Años esperados de educación 2003-2014	124
Gráfico 4.17.	Promedio de años de escolaridad de la población de 15 a 24 años de edad por localidades (2011)	125
Gráfico 4.18.	Incidencia del índice de privación población entre 8 y 24 años por región 2010, 2014	126
Gráfico 4.19.	Brecha en años de privación por región (2014)	126
Gráfico 4.20.	Bogotá. Incidencia de privación por quintiles de ICV para población de 15 y más años 2007, 2011	127
Gráfico 4.21.	Gasto público por estudiante en Colombia (2004-2013)	128
Gráfico 4.22.	Inversión directa de la SED (precios constantes 2008)	129
Gráfico 4.23.	Docentes que ingresaron a un posgrado financiados por la SED (2008-2014)	130
Gráfico 4.24.	Número de docentes beneficiados por localidad	131

Gráfico 4.25.	Número de beneficiarios de ruta escolar y subsidio de transporte (2006-2013).....	133
Gráfico 4.26.	Evolución de reportes de acoso escolar dentro del colegio (2006, 2011, 2013).....	134
Gráfico 4.27.	Evolución de reportes de hurtos dentro del colegio oficial y no oficial (2006, 2011, 2013).....	135
Gráfico 4.28.	Proporción de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio. Pruebas SABER 3°, 5° y 9°: Lenguaje (2009, 2012, 2013).....	138
Gráfico 4.29.	Proporción de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°: Matemáticas (2009, 2012, 2013).....	139
Gráfico 4.30.	Porcentaje de colegios clasificados en muy superior, superior y alto en Bogotá y Colombia (2008-2014)	140
Gráfico 4.31.	Rango en orden descendente del promedio departamental de las áreas núcleo de pruebas SABER 11° de colegios oficiales (2005, 2009, 2013).....	141
Gráfico 4.32.	Porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que completaron al menos 9, 11 y 14 años de estudio según nivel educativo del padre 2010	142
Gráfico 4.33.	Distribución puntajes prueba SABER 11 de 2014-2 para estudiantes de colegios públicos y privados en Bogotá por deciles según antecedentes socioeconómicos.....	143
Gráfico 4.34.	Puntaje promedio pruebas SABER 11 2014-2 controlado por factores socioeconómicos	144
Gráfico 4.35.	Distribución estudiantes por niveles según resultados Pruebas PISA (2012).....	147
Gráfico 5.1.	Mapa Cultural Inglehart - Welzel.....	166
Gráfico 5.2.	Inteligencias de Gardner	168
Gráfico 6.1.	Resultados pruebas en grado 6°. Diferencias entre países	195
Gráfico 6.2.	Resultados pruebas en grados 3°, Diferencias entre países	196

Índice de diagramas

Diagrama 3.1.	Sistematización de las consultas	64
Diagrama 3.2.	Fases, grupos consultados y preguntas realizadas	65
Diagrama 3.3.	Matriz para la organización de la información	68
Diagrama 3.4.	Misión estratégica Misión Calidad para la Equidad	69
Diagrama 3.5.	Nubes de palabras de las consultas	71
Diagrama 3.6.	Primer Componente: Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos. Subcomponentes y valoración.....	79
Diagrama 3.7.	Segundo componente: Desarrollo potenciado y autónomo de las personas. Subcomponentes y valoración	82
Diagrama 3.8.	Tercer componente: Proceso escolar cada vez más eficaz. Subcomponentes y valoración	85
Diagrama 3.9.	Cuarto componente: Capacidad institucional fortalecida. Subcomponentes y valoración	88
Diagrama 3.10.	Quinto componente: Activa participación social, política y económica. Subcomponentes y valoración	90
Diagrama 3.11.	Sexto componente: Evaluación integral. Subcomponentes y valoración.....	92
Diagrama 3.12.	Séptimo componente: Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social.	94
Diagrama 3.13.	Octavo componente: Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad. Subcomponentes y valoración.....	95
Diagrama 3.14.	Calidad de la educación para el desarrollo humano.....	97
Diagrama 3.15.	Convergencias de las opiniones sobre el componente Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos	99

Diagrama 3.16.	Convergencias de las opiniones sobre el componente Desarrollo potenciado y autónomo de las personas.....	99
Diagrama 3.17.	Convergencias de las opiniones sobre el componente Proceso escolar cada vez más eficaz	100
Diagrama 3.18.	Convergencias de las opiniones sobre el componente Capacidad institucional fortalecida	100
Diagrama 3.19.	Convergencias de las opiniones sobre el componente Activa participación social, política y económica	101
Diagrama 3.20.	Convergencias de las opiniones sobre el componente Evaluación integral	101
Diagrama 3.21.	Convergencias de opiniones sobre el componente Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social.....	102
Diagrama 3.22.	Convergencias de opiniones sobre el componente Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad	102
Diagrama 3.23.	Convergencias de las opiniones por grupos de consultas.....	103
Diagrama 5.1.	Habilidades y Competencias del Siglo XXI identificadas por la OCDE	169
Diagrama 5.2.	Resultados de los Estudiantes del S. XXI y Sistemas de Soporte	170
Diagrama 6.1.	La “V” de la evaluación de la calidad de la educación	180
Diagrama 6.2.	Factores analizados en la Investigación Iberoamericana Sobre Eficacia Escolar.....	187
Diagrama 6.3.	Resumen de los factores de la escuela asociados con el logro escolar encontrados en la IIEE.....	188
Diagrama 6.4.	Resumen de los factores de aula, asociados con el logro escolar, encontrados en la IIEE.....	189
Diagrama 6.5.	Modelo iberoamericano de eficacia escolar	190
Diagrama 6.6.	Síntesis de los instrumentos de recolección de información del SERCE	194
Diagrama 6.7.	Dominios conceptuales y procesos implicados en cada prueba del SERCE.....	195
Diagrama 6.8.	Factores asociados.....	197
Diagrama 6.9.	Matriz de evaluación, Prueba SER (Deporte-lúdica)	211

Índice de recuadros

Recuadro 1.1.	Diálogo Protágoras	19
Recuadro 1.2.	Pilares de la cultura romana.....	21
Recuadro 1.3.	Los salarios docentes	22
Recuadro 1.4.	La educación de los niños	23
Recuadro 1.5.	De la libertad religiosa a la Iglesia cristiana como religión oficial del imperio	23
Recuadro 1.6.	El aporte romano y su adaptación a las nuevas naciones	24
Recuadro 1.7.	Etymologiae.....	25
Recuadro 1.8.	Currículo y transmisión del saber en la Edad Media	26
Recuadro 1.9.	Ideal de la educación para Humboldt.....	30
Recuadro 2.1.	Apartes de la Constitución de Cundinamarca de 1811.....	42
Recuadro 2.2.	Gasto público destinado a Educación, 1920 - 1971.....	48
Recuadro 2.3.	Competencias básicas	55
Recuadro 3.1.	Formas de acumulación del marco conceptual del desarrollo humano.....	70
Recuadro 3.2.	Pruebas PISA 2012	76
Recuadro 4.1.	Bogotá mejora reconociendo lo andado	106

Recuadro 4.2.	Centros de Interés de la Secretaría de Educación Distrital	111
Recuadro 4.3.	Las aulas de inmersión: una lingüaventura	133
Recuadro 4.4.	INCITAR	135
Recuadro 4-5.	VOCES UNIDAS: SIMONU, Bogotá	136
Recuadro 4-6.	Un caso exitoso en las últimas pruebas PISA	149
Recuadro 5.1.	Aparte de la entrevista con el Profesor Felipe Rojas.....	161
Recuadro 5.2.	Aparte de conversación con la Profesora María del Pilar Unda Bernal	163
Recuadro 5.3.	Aparte de la entrevista con el empresario Pedro Gómez Barrero	164
Recuadro 5.4.	Encuesta Mundial de Valores (World Values Survey).....	166
Recuadro 5.5.	Aparte de la entrevista con Fernando Reimers	167
Recuadro 5.6.	Aparte de la entrevista con Alberto Espinosa.....	171
Recuadro 5.7.	Aparte de la entrevista con Rosmery Quintero	174
Recuadro 5.8.	Aparte de las presentaciones de las Doctoras Elisa Tarnaala y Leena Krokfors	174
Recuadro 5.9.	Lecciones de la Experiencia Finlandesa	175
Recuadro 6.1.	Las Zonas Educativas Especiales.....	185
Recuadro 6.2.	Aparte de la entrevista con Víctor Manuel Neira, rector del colegio La Giralda.....	192
Recuadro 6.3.	Estudio Longitudinal: “El Desarrollo de Competencias Infantiles”	213

Anexos

1. Aportes de las entrevistas y conversaciones

1. **Abel Rodríguez.** Ex Secretario de Educación del Distrito

“El apoyo al maestro y a su formación debe incluir además de la formación en el conocimiento, la formación didáctica y el comportamiento emocional”.

2. **Alberto Espinosa.** Fundador y miembro de la Junta Directiva de la Fundación Empresarios por la Educación.

“El aporte de los empresarios pasa por trabajar los temas de calidad de la educación con las Secretarías de Educación del país, para lograr que la sociedad como un todo se comprometa”.

3. **Andreas Schleicher.** Estadístico e investigador alemán en el área de la educación, Director del Directorado de Educación y Competencias de la OCDE y Consejero especial en política educativa al Secretario general

“Los estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente no solo puntúan menos en matemáticas, también registran niveles inferiores de compromiso, iniciativa, motivación y autoconfianza. Los alumnos resilientes rompen esta relación y comparten muchas de las características de los alumnos de alto rendimiento aventajados”... “Las diferencias en el rendimiento en matemáticas entre los centros escolares públicos y privados disminuyen considerablemente después de tener en cuenta la posición socioeconómica”.

4. **Ángela Escallón.** Directora de la Fundación Corona

“La educación debe servir para que los jóvenes se conecten con el mercado laboral, y ser un instrumento de movilidad social”.

5. **Antanas Mockus.** Ex Alcalde de Bogotá

“La educación es un caballo de Troya que se metió en la ciudad moderna y descarta la resolución de problemas matando”.

6. **Arturo Harker.** Profesor Escuela de Gobierno, Universidad de los Andes

“En temas de calidad, es importante tener en cuenta los estudios específicos sobre la relación de las habilidades no cognitivas y la empleabilidad, la resiliencia (Grit) y el proyecto de vida de las personas”.

7. **Astrid Moreno.** Rectora de la Institución Educativa Distrital la Arabia, Ciudad Bolívar

“En el colegio hemos velado por formar una responsabilidad social y que sean sujetos activos de la sociedad, porque los muchachos sean más emprendedores y que tengan metas más allá de la familia, que no se reproduzca la pobreza”.

8. **Carlos Lemoine.** Presidente del Centro Nacional de Consultoría

“La educación debe desarrollarse en un contexto de diversidad, afecto, logro y apertura”. “Desarrollar el hábito de medir en el sistema educativo es bueno, medir siempre trae cosas buenas. Pero siempre teniendo claro que la educación es más que eso. Cada profesor debe desarrollar medidas de sí mismo, de sus métodos de sus cursos”.

9. Carlos Eduardo Vasco. Comisionado de la Misión de los Sabios

“Las cuatro características que le dan al desarrollo son el ser humano, integral, equitativo y sostenible. Por lo que, lo que llamamos calidad, debería contribuir por lo menos en esas cuatro cualidades”.

10. Charles Fadel. Fundador y Presidente del Centro para el Rediseño del Currículo, coautor de Habilidades del Siglo 21: Aprendizaje para la Vida en Nuestros Tiempos (2009)

“Es necesario modernizar el conocimiento, desarrollar las habilidades para su aplicación, fortalecer la moral y el carácter y aprender a aprender en un mundo con un crecimiento exponencial de la tecnología”.

11. Clara Falla. Asesora oficina de Planeación, Secretaría de Educación del Distrito

“Dentro de las experiencias en educación más allá del conocimiento, se encuentra Encuesta de ambiente escolar realizada por la Secretaría de Educación, en el área de ciudadanía, encuesta que se aplica de manera censal con componentes de seguridad y percepción”.

12. Cristina Stringher. Investigadora en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de Instrucción y Entrenamiento (INVALSI), Italia

“Los activos heredados, el aprendizaje autorregulado (cognitivo y metacognitivo), las disposiciones de aprendizaje, las dimensiones afectivo-motivacionales, sociales y activas de aprendizaje contribuyen a aprender a aprender en una trayectoria de toda la vida”.

13. Eduardo Aldana Valdés. Comisionado de la Misión de los Sabios

“Si se quiere ser buenos, la Ciencia y Tecnología debe ser para todo el mundo. Como una finalidad o un ideal, debe ser parte de la cultura colombiana”.

14. Elisa Tarnaala. Asesora en el Centro de Martti Ahtisaari, Finlandia

“En países con una distribución más equitativa de recursos, hay más confianza entre personas, el nivel de bienestar percibido es más alto, hay mejor salud, una expectativa de vida más alta, mayor movilidad social y mejores resultados de aprendizaje para los niños en la escuela”.

15. Erwin Fabián García. Investigador, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Nacional

“La educación no convencional altamente flexible resalta la importancia de la crianza en la educación y la importancia de la familia en el cuidado del niño”.

16. Fabio Jurado. Profesor Universidad Nacional de Colombia.

“(En la calidad) Un punto clave es la formación de los docentes. ... El reto es buscar salidas para que los maestros hagan posgrados”.

17. Felipe Rojas. Docente Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana

“El éxito del movimiento fue por grupos pedagógicos de origen sindical, la capa de activistas pedagógicos le dio una legitimidad al sindicato”.

18. Fernando Reimers. Profesor de la Ford Foundation en la práctica de Educación Internacional y Director de Educación Global y Políticas de Educación Internacional en la Universidad de Harvard

“Los currículos globales deben responder a los problemas y metas que se plantean en los acuerdos internacionales como el Marco Global para la Evaluación del Riesgo (Global Risk Assessment Framework) o las Metas de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas”.

19. Fernando Vita Suarez. Rector Colegio Italiano Leonardo Da Vinci, administrador delegado UNCOLI

“La formación docente no es solamente la educación y la acumulación de cartones, hay una parte esencial en el reconocimiento de la sociedad a la dignidad del maestro”.

20. Francisco Cajiao. Ex Secretario de Educación del Distrito.

“En el tema de la integralidad (de la educación), el problema es tener una institucionalidad más completa”.

21. Gabriel Misas. Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Colombia

“Colombia es de los que gasta menos recursos en gasto social en América Latina. Mientras Argentina gasta USD 1.600/año/persona, Colombia gasta USD 500/año/persona”.

22. German Doin. Responsable de Reevo –“proyecto para aprender, compartir y accionar colectivamente en una comunidad global de educación alternativa”- y del documental “la educación prohibida”.

“El problema de la educación es que no se le da importancia al sujeto dentro de la educación...Promover la desobediencia es interesante. Es importante tener espacios horizontales de participación democrática en la escuela”.

23. Jorge Orlando Melo. Historiador y Profesor Universitario

“Es necesario apoyarse mucho en la gran creatividad de los maestros pues se están inventando continuamente”.

24. Koji Miyamoto. Economista en el Centro de la OCDE para la Investigación e Innovación Educativa (CERI), proyecto de Educación y el Progreso Social (ESP)

“Las habilidades socioemocionales superan las habilidades cognitivas en la explicación de una amplia variedad de resultados sociales”.

25. Laurent Boyer. Unión Nacional de deporte de Francia

“El impacto de la práctica deportiva regular, puede formar 5 valores sociales y 4 valores personales: los sociales incluyen solidaridad, respeto, honestidad, participación, igualdad; los personales: autonomía, autoestima; responsabilidad, compromiso”.

26. Leena Krokfors. profesora de Educación de Maestros y Vice Decana de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad de Helsinki.

“Somos una parte integral de nuestras culturas y tradiciones contextuales, y las reproducimos a través de nuestros propios actos. La cultura es una estructura social, y puede ser cambiada por intervenciones sociales”.

27. Luigi López. Vicerrector de relaciones internacionales, Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD

“La Universidad a distancia tiene un aspecto social y comunitario y busca aportar a la equidad y pertinencia de la educación”.

28. Luis Enrique Orozco. Director del área de gestión y políticas públicas de la Facultad de Administración de la Universidad de los Andes

“En el tema de calidad hay tres factores que se suelen señalar: el cambio creciente de la forma como se produce conocimiento y como se instrumentaliza en la formación de los maestros; el uso de TIC’S; y configurar una política de estado que piense en que la educación de calidad no sea para una estructura social cerrada”.

29. Luis Jorge Garay. Investigador social y económico, Ingeniero industrial y economista Ph.D

“Los saberes son múltiples. El saber no sirve de nada si no está dentro de una ética pública y una ética ciudadana”.

30. Luisa Gómez Guzmán. Vicepresidenta de la Fundación Compartir

“La discusión de calidad se da en función de las características de los estudiantes... una parte importante es la personalidad” “La integración entre colegios públicos y privados se ha hecho de manera exitosa, la copa Alianza (de la Alianza Educativa) integra a diferentes grupos en deportes”.

31. Luisa Pizano. Matemática, ex rectora del colegio Los Nogales y Directora en la Asociación Alianza Educativa

“El conocimiento implica más habilidades de pensamiento, no sólo los contenidos... Además de la importancia del conocimiento en las asignaturas básicas, se debe tener en cuenta las definiciones de ser humano y sus dimensiones ético-social, espiritual y física”.

32. Maite Careaga. Directora del Centro de Liderazgo Público, Escuela de Gobierno, Universidad de los Andes

“En calidad de la educación se deben tener en cuenta los estudios que relacionan las estrategias necesarias para desarrollar habilidades cognitivas y emocionales para el liderazgo”.

33. María Isabel Casas. Rectora Colegio Tilatá

“Siempre nos han educado en una visión fragmentada de la vida y la educación. Es importante empezar a trabajar en una visión global, integradora... y que los chicos puedan tener el placer de aprender”.

34. María Figueroa. Decana Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia

“En los últimos años han cobrado importancia en los estudios que relacionan las competencias blandas, llamadas soft skills, y su impacto en la vida. Se incluyen el trabajo en grupo, las relaciones interpersonales, el liderazgo, la resiliencia y la perseverancia”.

35. María Mercedes de Brigard. Rectora Colegio la Montaña, una de las fundadoras de Red PaPaz

“Como propuesta para aumentar la participación de la familia y comunidad e impactar la calidad de la educación, se realizan convocatorias permanentes a padres y jornadas Pedagógicas, lo que genera lazos entre los padres que acompañan en los procesos adolescentes de los niños.”

36. María Victoria Angulo. Directora Ejecutiva Fundación Empresarios por la Educación

“El País debe apostarle a un rector como líder transformador que orienta la escuela y brinda un sentido pedagógico que incluye la formación humana y la formación para la vida con un claro compromiso social. A su vez el rector se reconoce a sí mismo en sus fortalezas y debilidades, autoconsciente de lo que es y puede llegar a ser, con valores, emociones y creencias.”

37. Miguel Urrutia. Economista Ph.D, Ex Gerente del Banco de la República, Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes

“En los años 70 probablemente la educación mejoró la equidad, hoy en día es más complicado, tiene que ver en gran parte con la calidad de la educación, quienes tienen acceso a buena educación les va muy bien al contrario de los que acceden a una calidad de educación inferior”.

38. Sergio Fajardo. Gobernador de Antioquia

“El no reconocer, identificar y respetar a cada una de las personas involucradas en la educación y no darles el valor político en un buen sentido, es una práctica irresponsable que se debe dejar atrás”.

39. Pablo Lipnizky. Rector Colegio Montessori la Calera

“La filosofía educativa Montessori dice que hay que retar y desafiar a los niños. Los niños son seres que aportan a la sociedad... El cambio social se hace a partir de la educación, mediante la cooperación, la solidaridad y respetar la dignidad del niño”.

40. Paul Bromberg. Ex alcalde de Bogotá

“El objetivo del Plan de Desarrollo es hacer menos tortuoso el esfuerzo de la gente por sacar adelante sus proyectos de vida... todo el mundo tiene los mismos derechos, ... que el Estado debe garantizar”.

41. Pedro Gómez. Presidente de la Fundación Compartir

“Se necesita que le den buena calidad en educación a todos los habitantes... yo creo que no solamente nosotros (la Fundación Compartir), sino en general todo el mundo, cree que la razón de la disparidad se origina en la diferente calidad en la educación que recibe la gente”.

42. Rosmery Quintero. Presidente Nacional de la Asociación Colombiana Popular de Industriales-ACOPÍ

“...Es importante que el sector empresarial se involucre mucho más en la política educativa con un trabajo permanente de control social y participación”.

43. Víctor Manuel Neira. Rector colegio Asociación Alianza Educativa la Giralda.

“La calidad se establece al saber que todos los niños y niñas son importantes”.

2. Distribución porcentual de las opiniones de los resultados por grupo de actores

Tabla 01. Principales componentes y subcomponentes

Componentes	Académicos y tomadores de decisión	Expertos en las 12 prioridades sentidas por las sociedad	Sector Educativo: rectores, docentes, padres y madres de familia y jóvenes	Total general
Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos	9,1%	7,5%	4,9%	21,5%
Fortalecer la integralidad de los objetivo de aprendizaje	3,3%	2,3%	1,3%	6,8%
Observar, entender, desarrollar el conocimiento crítico	2,6%	2,9%	1,0%	6,5%
Ser capaz de interactuar y transformar contextos	1,6%	1,3%	1,3%	4,2%
Tener un marco normativo que garantice el acceso y disfrute de la educación	0,7%	0,7%	0,7%	2,0%
Fortalecer las políticas públicas	1,0%	0,3%	0,7%	2,0%
Desarrollo potenciado y autónomo de las personas	5,9%	6,5%	8,1%	20,5%
Fomentar habilidades y destrezas individuales y colectivas para la realización del ser humano	1,6%	2,0%	3,6%	7,2%
La educación es un medio para compensar las desventajas socioeconómicas	2,6%	0,3%	2,3%	5,2%
Lograr actitudes y comportamientos colectivos que fortalezcan el desarrollo humano	0,3%	2,9%		3,3%
Desarrollar el papel de la familia plenamente	0,7%	0,3%	1,6%	2,6%
Considerar a las niñas y niños como sujetos de derecho	0,3%		0,7%	1,0%
Formar para el desarrollo sostenible y sustentable		0,7%		0,7%
Fomentar habilidades para su ubicación futura en la sociedad	0,3%	0,3%		0,7%
Proceso escolar cada vez más eficaz	5,2%	3,3%	8,5%	16,9%
Mejorar los métodos de enseñanza y la formación docente	2,9%	0,3%	3,9%	7,2%

Componentes	Académicos y tomadores de decisión	Expertos en las 12 prioridades sentidas por las sociedad	Sector Educativo: rectores, docentes, padres y madres de familia y jóvenes	Total general
Mejorar la gestión y operación para el logro del derecho a la educación	1,0%	1,6%	2,9%	5,5%
Integrar a la familia en el proceso de formación	0,3%	1,0%	0,3%	1,6%
Mejorar la infraestructura	0,7%	0,3%		1,0%
Mejorar la pertinencia de los currículos	0,3%		0,3%	0,7%
Mejorar los recursos para el desarrollo de las funciones de orientación escolar			0,3%	0,3%
Promover el orgullo por pertenecer a la institución			0,3%	0,3%
Conseguir equidad en la distribución de los recursos educativos			0,3%	0,3%
Capacidad institucional fortalecida	5,2%	3,3%	3,3%	11,7%
Aumentar el reconocimiento social de la educación	2,0%	1,6%	0,7%	4,2%
Construir de forma concertada la política pública de largo plazo	1,3%		2,0%	3,3%
Fortalecer los comportamientos éticos y el logro de resultados en las instituciones educativas	0,3%	1,3%	0,3%	2,0%
Fortalecer la institucionalidad pública en el nivel nacional y local	1,3%			1,3%
Producir y utilizar información pertinente	0,3%	0,3%	0,3%	1,0%
Activa participación social, política y económica	3,3%	5,2%	2,0%	10,4%
Ser capaz de participar activamente en el sistema político, económico y social	2,3%	2,9%	1,3%	6,5%
Ser capaz de ejercer el control social	0,3%	0,7%	0,3%	1,3%
Contribuir al desarrollo de las libertades		1,0%		1,0%
Ser capaz de elegir libremente su actividad económica e integrar lo público y lo privado	0,3%	0,3%	0,3%	1,0%
Considerar lo colectivo en la formación	0,3%	0,3%		0,7%

Componentes	Académicos y tomadores de decisión	Expertos en las 12 prioridades sentidas por las sociedad	Sector Educativo: rectores, docentes, padres y madres de familia y jóvenes	Total general
Evaluación Integral	2,9%	0,7%	3,3%	6,8%
Desarrollar formas de evaluación de una educación integral	1,6%	0,3%	0,7%	2,6%
Mejorar la evaluación de procesos	0,3%	0,3%	0,7%	1,3%
Evaluar en el largo plazo	1,0%		0,3%	1,3%
Fortalecer los sistemas de información			0,7%	0,7%
Integrar distintas áreas más allá del conocimiento en la formación integral para su evaluación			0,7%	0,7%
Desarrollar factores de evaluación con la comunidad educativa			0,3%	0,3%
Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social	0,3%	4,6%	1,6%	6,5%
Integrar en la educación colombiana los valores multiétnicos y multiculturales	0,3%	1,6%	0,7%	2,6%
Conocer, apreciar la diversidad y promover el orgullo por la identidad étnica y cultural		1,0%	0,7%	1,6%
Dar importancia a la necesidad de interactuar en contextos heterogéneos		1,0%	0,3%	1,3%
Ser capaz de incluir las diversas formas de heterogeneidad de las personas como parte fundamental de la formación		1,0%		1,0%
Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad	0,7%	1,3%	3,6%	5,5%
Desarrollar habilidades para la convivencia	0,7%	0,7%	1,6%	2,9%
Erradicar la violencia de los entornos escolares		0,7%	1,0%	1,6%
Promover la equidad como base de una sociedad en paz			1,0%	1,0%
Total general	32,6%	32,2%	35,2%	100,0%

Tabla 02. Convergencias de los 3 grupos de consultas

Componente	Subcomponente	Académicos y tomadores de decisión	Expertos en las 12 prioridades sentidas por las sociedad	Sector Educativo: rectores, docentes, padres y madres de familia y jóvenes	Total general
Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos	Fortalecer la integralidad de los objetivos de aprendizaje	3,3%	2,3%	1,3%	6,8%
	Observar, entender, desarrollar el conocimiento crítico	2,6%	2,9%	1,0%	6,5%
	Ser capaz de interactuar y transformar contextos	1,6%	1,3%	1,3%	4,2%
	Tener un marco normativo que garantice el acceso y disfrute de la educación	0,7%	0,7%	0,7%	2,0%
	Fortalecer las políticas públicas	1,0%	0,3%	0,7%	2,0%
Desarrollo potenciado y autónomo de las personas	Fomentar habilidades y destrezas individuales y colectivas para la realización del ser humano	1,6%	2,0%	3,6%	7,2%
	La educación es un medio para compensar las desventajas socioeconómicas	2,6%	0,3%	2,3%	5,2%
	Desarrollar el papel de la familia plenamente	0,7%	0,3%	1,6%	2,6%
Proceso escolar cada vez más eficaz	Mejorar los métodos de enseñanza y la formación docente	2,9%	0,3%	3,9%	7,2%
	Mejorar la gestión y operación para el logro del derecho a la educación	1,0%	1,6%	2,9%	5,5%
	Integrar a la familia en el proceso de formación	0,3%	1,0%	0,3%	1,6%
Capacidad institucional fortalecida	Aumentar el reconocimiento social de la educación	2,0%	1,6%	0,7%	4,2%
	Fortalecer los comportamientos éticos y el logro de resultados en las instituciones educativas	0,3%	1,3%	0,3%	2,0%
	Producir y utilizar información pertinente	0,3%	0,3%	0,3%	1,0%
Activa participación social, política y económica	Ser capaz de participar activamente en el sistema político, económico y social	2,3%	2,9%	1,3%	6,5%
	Ser capaz de ejercer el control social	0,3%	0,7%	0,3%	1,3%

Componente	Subcomponente	Académicos y tomadores de decisión	Expertos en las 12 prioridades sentidas por las sociedad	Sector Educativo: rectores, docentes, padres y madres de familia y jóvenes	Total general
Evaluación Integral	Contribuir al desarrollo de las libertades	0,3%	0,3%	0,3%	1,0%
	Desarrollar formas de evaluación de una educación integral	1,6%	0,3%	0,7%	2,6%
	Mejorar la evaluación de procesos	0,3%	0,3%	0,7%	1,3%
Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social	Integrar en la educación colombiana los valores multiétnicos y multiculturales	0,3%	1,6%	0,7%	2,6%
Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad	Desarrollar habilidades para la convivencia	0,7%	0,7%	1,6%	2,9%
Total general		26,7%	23,1%	26,4%	76,2%

Tabla 03. Convergencias académicos y sector educativo

Componente	Subcomponente	Académicos y tomadores de decisión	Sector Educativo: rectores, docentes, padres y madres de familia y jóvenes	Total general
Desarrollo potenciado y autónomo de las personas	Considerar a las niñas y niños como sujetos de derecho	0,3%	0,7%	1,0%
Proceso escolar cada vez más eficaz	Mejorar la pertinencia de los currículos	0,3%	0,3%	0,7%
Capacidad institucional fortalecida	Construir concertadamente política pública de largo plazo	1,3%	2,0%	3,3%
Evaluación Integral	Evaluar en el largo plazo	1,0%	0,3%	1,3%
Total general		2,9%	3,3%	6,2%

Tabla 04. Convergencias entre académicos y expertos en las 12 prioridades

Componente	Subcomponente	Académicos y tomadores de decisión	Expertos en las 12 prioridades sentidas por las sociedad	Total general
Desarrollo potenciado y autónomo de las personas	Lograr actitudes y comportamientos colectivos que fortalezcan el desarrollo humano	0,3%	2,9%	3,3%
	Fomentar habilidades para su ubicación futura en la sociedad	0,3%	0,3%	0,7%
Proceso escolar cada vez más eficaz	Mejorar la infraestructura	0,7%	0,3%	1,0%
Activa participación social, política y económica	Considerar lo colectivo en la formación	0,3%	0,3%	0,7%
Total general		1,6%	3,9%	5,5%

Tabla 05. Convergencias entre sector educativo y expertos en las 12 prioridades

Componente	Subcomponente	Expertos en las 12 prioridades sentidas por las sociedad	Sector Educativo: rectores, docentes, padres y madres de familia y jóvenes	Total general
Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social	Conocer, apreciar la diversidad y promover el orgullo por la identidad étnica y cultural	1,0%	0,7%	1,6%
	Dar importancia a la necesidad de interactuar en contextos heterogéneos	1,0%	0,3%	1,3%
Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad	Erradicar la violencia de los entornos escolares	0,7%	1,0%	1,6%
Total general		2,6%	2,0%	4,6%

Tabla 06. Aportes del sector educativo

Componente	Subcomponente	Sector Educativo: rectores, docentes, padres y madres de familia y jóvenes	Total general
Proceso escolar cada vez más eficaz	Mejorar los recursos para el desarrollo de las funciones de orientación escolar	0,3%	0,3%
	Conseguir equidad en la distribución de los recursos educativos	0,3%	0,3%
	Promover el orgullo por pertenecer a la institución	0,3%	0,3%
Evaluación Integral	Integrar distintas áreas más allá del conocimiento en la formación integral para su evaluación	0,7%	0,7%
	Fortalecer los sistemas de información	0,7%	0,7%
	Desarrollar factores de evaluación con la comunidad educativa	0,3%	0,3%
Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad	Promover la equidad como base de una sociedad en paz	1,0%	1,0%
Total general		3,6%	3,6%

Tabla 07. Aportes de académicos

Componente	subcomponente	Académicos y tomadores de decisión	Total general
Capacidad institucional fortalecida	Fortalecer la institucionalidad pública en el nivel nacional y local	1,3%	1,3%
Total general		1,3%	1,3%

Tabla 08. Aportes de los expertos en las 12 prioridades

Componente	Subcomponente	Expertos en las 12 prioridades sentidas por las sociedad	Total general
Desarrollo potenciado y autónomo de las personas	Formar para el desarrollo sostenible y sustentable	0,7%	0,7%
Activa participación social, política y económica	Ser capaz de elegir libremente su actividad económica e integrar lo público y lo privado	1,0%	1,0%
Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social	Ser capaz de incluir las diversas formas de heterogeneidad de las personas como parte fundamental de la formación	1,0%	1,0%
Total general		2,6%	2,6%

Tabla 09. Distribución de criterios de valoración en los componentes de la imagen de la calidad de la educación

Componentes	Exigibilidad	Universalidad y equidad	Satisfacción de expectativas	Eficacia	Eficiencia	Sostenibilidad	Total general
Capacidad institucional fortalecida	17,3%	29,3%	18,7%	17,3%	14,7%	2,7%	100,0%
Conocimiento crítico en interacción con los otros y los contextos	40,6%	25,4%	22,5%	8,7%	1,4%	1,4%	100,0%
Evaluación integral	8,3%	13,9%	5,6%	33,3%	38,9%		100,0%
Paz y manejo no violento de conflictos como base de la equidad	45,7%	28,6%	8,6%	5,7%	5,7%	5,7%	100,0%
Inclusión y respeto por la diversidad étnica, cultural y social	47,6%	47,6%	2,4%			2,4%	100,0%
Desarrollo potenciado y autónomo de las personas	41,9%	29,4%	19,1%	2,2%	4,4%	2,9%	100,0%
Proceso escolar cada vez más eficaz	26,0%	27,0%	13,0%	18,0%	16,0%		100,0%
Activa participación social, política y económica	38,6%	22,9%	24,3%	5,7%	5,7%	2,9%	100,0%
Total general	34,5%	27,7%	16,9%	10,1%	8,7%	2,1%	100,0%

Ficha Metodológica y Anexo Estadístico de la Situación Actual

Contenido

Ficha Metodológica

Indicadores de eficacia	248
Ficha Técnica 1: Tasa de Cobertura Bruta	248
Ficha Técnica 2: Tasa de Cobertura Neta	249
Ficha Técnica 3: Tasa de Cobertura Estricta	250
Ficha Técnica 4: Años promedio de escolaridad	251
Indicadores de eficiencia	251
Eficiencia interna	251
Ficha Técnica 5: Ejercicio Cohortes de la Unesco	251
Ficha Técnica 6: Años esperados de escolaridad	255
Cumplimiento de derechos	255
Ficha Técnica 7: Tasa de privación de la educación formal.....	256
Indicadores de evaluación de calidad	257
Equidad	258

Anexo Estadístico

Universalización de acceso y permanencia.....	262
Logro efectivo por edad.....	266
Importancia de la educación medida por la proporción en el PIB y en el gasto público	268
Peso de la inversión en educación sobre inversión total del Distrito: importancia de la educación	270
Gasto promedio por niño	270
Indicadores dinámicos de eficiencia del proceso: indicadores de cohorte.....	271
Indicadores de evaluación de calidad con pruebas saber	272
Indicadores de calidad medido por pruebas PISA	277
Pruebas SER: integralidad de la formación	278
Indicadores de cumplimiento de derechos	282
Indicadores de cumplimiento de equidad	286
Equidad: resultados pruebas saber según antecedentes socioeconómicos.....	290
Bibliografía (Ficha Metodológica Y Anexo Estadístico)	291

Ficha Metodológica

Indicadores de eficacia

Ficha Técnica 1: Tasa de Cobertura Bruta	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Tasa de cobertura bruta
SIGLA	TCB
OBJETIVO	Mostrar el número total de estudiantes matriculados en un nivel educativo determinado respecto del grupo de edad normativa correspondiente a dicho nivel.
DEFINICIONES Y CONCEPTOS	La edad normativa para calcular la tasas de cobertura bruta, neta y estricta es la siguiente: Preescolar: de 5 a 6 años Primaria: de 7 a 11 años Secundaria: de 12 a 15 años Media: 16 y 17 años Están basadas en el artículo 18 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 67 de la Constitución de 1991 ¹ .
MÉTODO DE MEDICIÓN	Dividir el total de alumnos matriculados en un nivel de educación determinado por la población en edad normativa de ese nivel.
UNIDAD DE MEDIDA	Tasa
FÓRMULA	$TCB_h^t = \frac{M_h^t}{P_h^t}$
VARIABLES	M_h^t : Matrícula total en el nivel de educación h en el año educativo t . P_h^t : Población total con la edad normativa correspondiente al nivel educativo h en el año t .
FUENTE DE LOS DATOS	Encuesta de Calidad de Vida 2003, 2007, 2008, 2010, 2012 y 2013. Encuesta de Multipropósito 2011

1 La edad normativa usada en este ejercicio de línea de base no coincide con la que utiliza el Ministerio de Educación de Colombia. La definición de estos rangos está basado en estos dos artículos:

Artículo 18 de la Ley 115/1994: Ampliación de la atención. El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo.

Para tal efecto se tendrá en cuenta que la ampliación de la educación preescolar debe ser gradual a partir del cubrimiento del ochenta por ciento (80%) del grado obligatorio de preescolar establecido por la Constitución y al menos del ochenta por ciento (80%) de la **educación básica para la población entre seis (6) y quince (15) años.**

Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia/1991 ... El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Ficha Técnica 2: Tasa de Cobertura Neta	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Tasa de cobertura Neta
SIGLA	TCN
OBJETIVO	Mostrar el número total de estudiantes matriculados en un nivel educativo determinado respecto del grupo de edad normativa correspondiente a dicho nivel.
DEFINICIONES Y CONCEPTOS	La edad normativa para calcular la tasas de cobertura bruta, neta y estricta es la siguiente: Preescolar: de 5 a 6 años Primaria: de 7 a 11 años Secundaria: de 12 a 15 años Media: 16 y 17 años Están basadas en el artículo 18 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 67 de la Constitución de 1991.
MÉTODO DE MEDICIÓN	Dividir el total de alumnos matriculados en un nivel de educación determinado por la población en edad normativa de ese nivel.
UNIDAD DE MEDIDA	Tasa
FÓRMULA	$TCB_h^t = \frac{M_h^t}{P_h^t}$
VARIABLES	M_h^t : Matrícula total en el nivel de educación h en el año educativo t . P_h^t : Población total con la edad normativa correspondiente al nivel educativo h en el año t .
FUENTE DE LOS DATOS	Encuesta de Calidad de Vida 2003, 2007, 2008, 2010, 2012 y 2013. Encuesta de Multipropósito 2011

Ficha Técnica 3: Tasa de Cobertura Estricta	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Tasa de cobertura estricta
SIGLA	TCE
OBJETIVO	Mostrar el número total de estudiantes en edad normativa matriculados en el grado o nivel que les corresponde por edad o en uno superior.
MÉTODO DE MEDICIÓN	Dividir el total de alumnos en edad normativa matriculados en un nivel de educación determinado por la población en edad normativa.
UNIDAD DE MEDIDA	Tasa
FÓRMULA	$TCB_h^t = \frac{M_{h,a}^t + M_{h+1,a}^t}{P_{h,a}^t}$
VARIABLES	$M_{h,a}^t$: Población en el grupo de edad normativa a matriculada en el nivel de educación h en el año educativo t .
	$M_{h+1,a}^t$: Población en el grupo de edad normativa a matriculada en un nivel de educación superior al que les corresponde $h + 1$ (estudiantes que van adelantados) en el año educativo t .
	$P_{h,a}^t$: Población total con la edad normativa correspondiente al nivel educativo h en el año t .
FUENTE DE LOS DATOS	Encuesta de Calidad de Vida 2003, 2007, 2008, 2010, 2012, 2013 y 2014.
	Encuesta de Multipropósito 2011

Ficha Técnica 4: Años promedio de escolaridad	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Años promedio de escolaridad
SIGLA	APE
OBJETIVO	Mostrar el promedio de número de años de educación que completa la población de un país. IDH 2010

Indicadores de eficiencia

La eficiencia es examinada desde dos aspectos:

La eficiencia interna medida a través del ejercicio de cohortes de la Unesco que involucra para cada grado la tasa interanual de deserción, de promoción, de repetición por grado y el promedio de años de duración en cada nivel (Ver ficha técnica 4). Para este ejercicio se utilizó la encuesta C-600 fuente DANE², que es la única herramienta que aporta información de estudiantes repitentes por grado para colegios tanto públicos como privados. Se calcula además el promedio de años esperados de educación (Ver ficha técnica No. 5).

Eficiencia interna

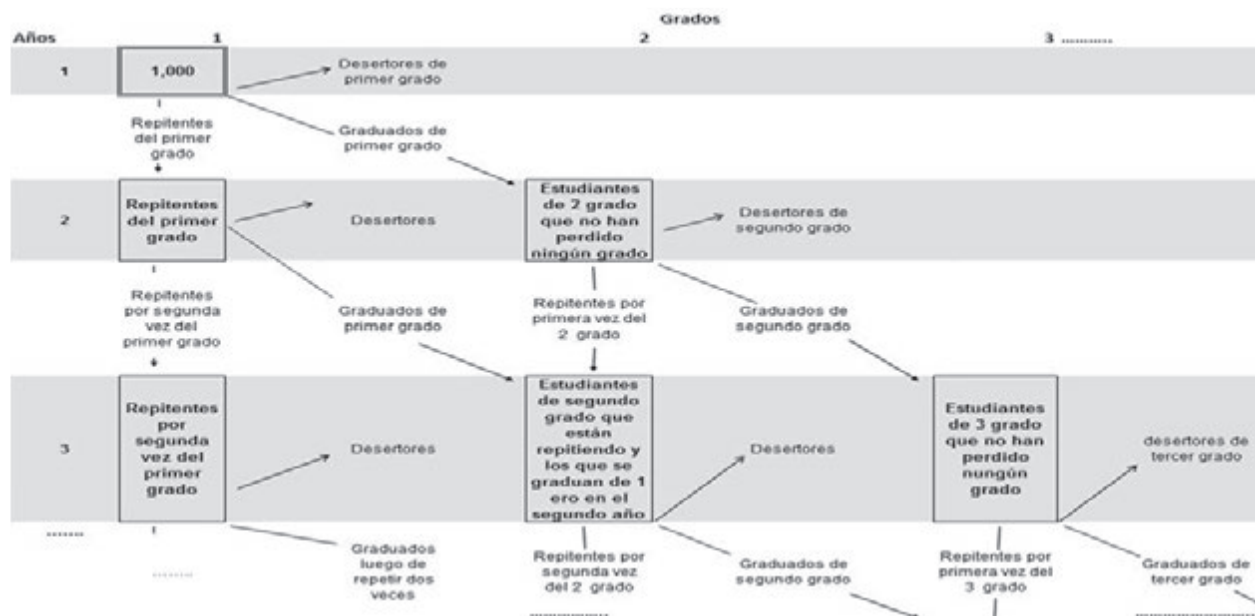
Ficha Técnica 5: Ejercicio Cohortes de la Unesco	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Tasa de repetición
SIGLA	TR
OBJETIVO	Medir la proporción de estudiantes de una cohorte que repiten en un grado.
DEFINICIONES Y CONCEPTOS	La tasa de repetición es uno de los indicadores necesarios para realizar el ejercicio de cohortes de la UNESCO.
MÉTODO DE MEDICIÓN	Dividir el número de repitentes en un grado determinado en el año escolar $t + 1$ por el número de alumnos de la misma cohorte matriculados en el mismo grado en el año escolar anterior t .
UNIDAD DE MEDIDA	Tasa
FÓRMULA	$TR_i^t = \frac{R_i^{t+1}}{E_i^t}$
VARIABLES	R_i^{t+1} Número de alumnos que repiten el grado i en el año escolar $t + 1$ E_i^t Número de alumnos matriculados en el grado i en el año escolar t
FUENTE DE LOS DATOS	C-600 módulo de colegios privados y públicos

2 El total de matrícula de la encuesta C-600 difiere si se utiliza fuente DANE y fuente SED, lo cual podría ser explicado por tema de imputación de estudiantes en colegios privados dado que hay un sub-registro de información por parte de estos.

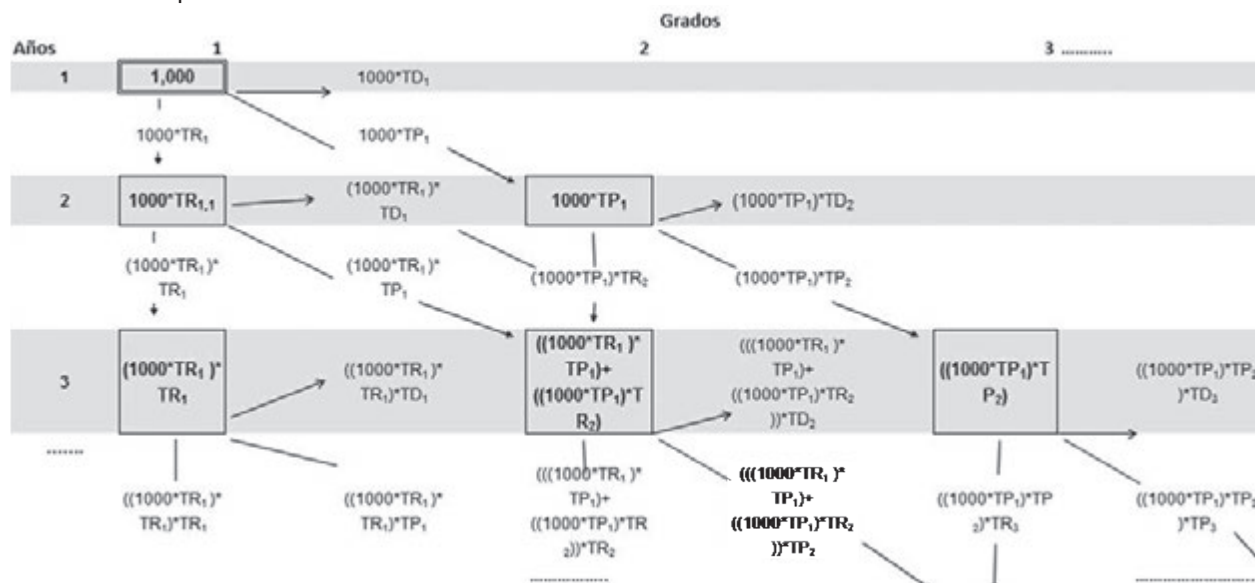
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Tasa de promoción
SIGLA	TP
DEFINICIÓN	Mide del número (o proporción) de estudiantes que aprueban un grado y pasan al siguiente.
MÉTODO DE MEDICIÓN	Dividir el número de nuevos matriculados en un grado específico en el año escolar $t + 1$ por el número de alumnos de la misma cohorte matriculados en el grado anterior en el año escolar previo t .
UNIDAD DE MEDIDA	Tasa
FÓRMULA	$TP_i^t = \frac{NE_{i+1}^{t+1}}{E_i^t}$
VARIABLES	Nuevos ingresos al grado $i+1$ en el año escolar $t + 1$ Número de alumnos matriculados en el grado i en el año escolar t
FUENTE DE LOS DATOS	C-600 módulo de colegios privados y públicos

CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Tasa de deserción interanual
SIGLA	TD
OBJETIVO	Medir la proporción de estudiantes que abandonan la escuela antes de finalizar sus estudios.
DEFINICIONES Y CONCEPTOS	Tasa de deserción inter-anual: Alumnos que abandonan el sistema educativo entre un año y otro Tasa de deserción intra-anual: Alumnos que abandonan el sistema educativo durante el año escolar.
MÉTODO DE MEDICIÓN	Se calcula restando a 100 la suma de las tasas de promoción y repetición en un año escolar determinado.
UNIDAD DE MEDIDA	Tasa
FÓRMULA	$TD_i^t = 100 - (TP_i^t + TR_i^t)$
VARIABLES	TP_i^t Tasa de promoción TR_i^t Tasa de repetición
FUENTE DE LOS DATOS	C-600 módulo público y privado

Para realizar análisis de proyección se utilizan los indicadores de cohorte. A continuación se muestra el diagrama de flujo de estudiantes de una cohorte que comienza con 1000 estudiantes en primero de primaria, en el 2011. Utilizando las tasas de repetición, deserción y promoción del año se calcula el total de estudiantes que desertan en cada grado, los que pasan al siguiente grado y los estudiantes que repiten. Este procedimiento se repite para cada grado.



Las fórmulas para el cálculo se muestran a continuación:



Donde TR_i es tasa de repetición, TD_i es tasa de deserción y TP_i es tasa de promoción, i corresponde al grado en el que se encuentra el estudiante. Una vez completa la reconstrucción de la historia de la corte se puede calcular el promedio de años de duración en básica primaria, básica secundaria y media.

Ficha técnica: Promedio de años de duración en el sistema educativo	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	promedio de años de duración en el sistema educativo
SIGLA	YIG
DEFINICIÓN	Mide el promedio de años que se toma efectivamente para lograr un nivel como indicador de eficiencia interna del sistema
MÉTODO DE MEDICIÓN	Es la división del número total de años- estudiantes invertidos por una cohorte en un nivel educativo específico (graduados + desertores) y la suma de las sucesivas promociones de graduados pertenecientes a esa misma cohorte.
UNIDAD DE MEDIDA	Años
FÓRMULA	$YIG_g = \frac{\left\{ \sum_{j=n}^{n+k} G_{g,j} * j \right\} + \left\{ \sum_1^{n+k} D_{g,j} * j \right\}}{\sum_{j=n}^{n+k} G_{g,j}}$
VARIABLES	$G_{g,j}$ Graduados de la cohorte g después de j años de estudio. $D_{g,j}$ Desertores de la cohorte g después de j años de estudio. k denota el número de repeticiones permisibles n la duración normal de un estudio prescrita para un ciclo o nivel de educación g cohorte de alumnos j el número de años de estudio
FUENTE DE LOS DATOS	C-600 módulo público y privado

Ficha Técnica 6: Años esperados de escolaridad	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Años Esperados de Escolaridad (Siguiendo la metodología del Instituto de Estadística de la UNESCO, {UIS})
SIGLA	AEE
OBJETIVO	Mostrar el nivel global de desarrollo de un sistema educativo en términos del número promedio de años de escolaridad que alcanzaría la población elegible, incluyendo a aquellos que nunca asistieron a un centro educativo, si los indicadores de eficiencia interna se mantienen ³ .
MÉTODO DE MEDICIÓN	Para un niño de edad a , los años esperados de escolaridad se calculan como la suma de las tasas específicas de matrícula por edad correspondiente a niveles educativos determinados. Aquella porción de la matrícula no distribuida por edades se divide por la población en edad escolar matriculada en ese nivel educativo y se multiplica por la duración del mismo. Luego, el resultado se agrega a la suma de las tasas específicas de matrícula por edad.
UNIDAD DE MEDIDA	Años de escolaridad
FÓRMULA	$AEE_a^t = \sum_{i=a}^n \frac{E_i^t}{P_i^t} + \sum_{l=level\ education} \frac{E_{edad\ incierta}^t}{P_{edad\ del\ nivel\ l}^t / D_l}$
VARIABLES	i Edad ($a, a+1, \dots, n$) donde n es teóricamente la edad límite de escolaridad. Se utiliza 35 años. E_i^t Población de edad i matriculada en el año escolar t P_i^t Población de edad i en el año t $E_{edad\ incierta}^t$ Matrícula de población con edad incierta en el nivel educativo l en el año escolar t $P_{edad\ del\ nivel\ l}^t$ Población total normativa para el nivel de educación l D_l Duración teórica del nivel educativa l
FUENTE DE LOS DATOS	Encuesta de Calidad de Vida 2003, 2008, 2010 y 2013

Cumplimiento de derechos

Para estudiar el cumplimiento de derechos se utiliza el indicador de privación, el cual permite medir y hacer seguimiento al avance en el acceso efectivo a la educación de acuerdo con la edad. Se compara el grado de educación máximo de cada miembro del hogar con el grado que debe haber alcanzado. El número de personas que no lo han logrado constituye *la incidencia de la privación*. La diferencia en grados entre lo logrado y lo que debería tener es *la brecha de la privación*. También se puede analizar el grado de concentración de la privación⁴. Para el cálculo de este indicador se utiliza las encuestas de Calidad de Vida de 2003, 2007 y la Encuesta Multipropósito 2011 (Ver ficha técnica No. 7).

3 <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home> School life expectancy

4 Tomado de Sarmiento Alfredo. "Situación de la educación en Colombia: Preescolar, básica, media y superior". Tercera edición.

Ficha Técnica 7: Tasa de privación de la educación formal	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
NOMBRE DEL INDICADOR	Cumplimiento del derecho a la educación formal ³ (utilizando la función de Privación Foster Greer Thorbecke)
SIGLA	FGT
DEFINICIÓN	Se compara el grado de educación máximo alcanzado por cada miembro del hogar con el grado normativo según su edad. El número de personas que no lo han logrado constituyen la incidencia de la privación. La diferencia en grados entre lo logrado y lo que debería tener es la brecha de la privación. También se puede analizar el grado de concentración de la privación.
MÉTODO DE MEDICIÓN	Sumatoria de grados que se deben haber cursado normativamente a una edad menos los efectivamente alcanzados sobre el umbral normativo de educación.
UNIDAD DE MEDIDA	$a = 0$: Proporción de personas que están por debajo del umbral normativo sobre población total. Tasa de incidencia. $a = 1$: Promedio de grados de educación por debajo del umbral normativo. $a = 2$: mide la concentración de la privación. Es mayor cuanto más grande sea la desigualdad entre los que sufren privación educativa.
FÓRMULA	General: $FGT_a(y, z) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^q \left(\frac{z_i - y_i}{z_i} \right)^a$ Cuando $a = 0$ $FGT_0(y, z) = \frac{q}{n}$ Cuando $a = 1$ $FGT_1(y, z) = \frac{1}{q} \sum_{i=1}^q \frac{z_i - y_i}{z_i}$ Cuando $a = 2$ $FGT_2(y, z) = \frac{1}{q} \sum_{i=1}^q \frac{z_i^2 - 2z_i y_i + y_i^2}{z_i^2}$
VARIABLES	y_i años aprobados por la persona. z_i es el umbral normativo de educación para cada edad. q es el número total de personas que no alcanzan el número de años de umbral normativo de educación. n es el número total de personas. a es un parámetro que mide la privación $a = 0$ mide la incidencia $a = 1$ mide la brecha $a = 2$ para hallar distribución
FUENTE DE LOS DATOS	Encuesta Multipropósito para Bogotá (DANE) Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media.

Indicadores de evaluación de calidad

Los indicadores de evaluación de calidad están basados en las pruebas SABER realizadas en todo el territorio nacional, PISA con comparabilidad internacional y las pruebas SER que buscan convertirse en un instrumento de métrica para los aprendizajes en áreas que hacen parte de la formación integral diferentes a las evaluadas tradicionalmente que enfatizan conocimiento.

1. Clasificación de colegios por pruebas Saber 11 para colegios distritales⁵ y no distritales. El ICFES clasifica todos los colegios de acuerdo al resultado de las pruebas SABER 11. En los últimos años metodología de clasificación ha cambiado en el año 2000, 2008 y 2011, por lo tanto la comparabilidad entre años es posible en el período de tiempo en que está vigente cada metodología⁶ y solo es válida como ordenamiento.
Hasta 2010 la fuente de información usada sobre la clasificación de colegios es el ICFES, desde 2011 se utiliza la información de la SED considerando que en el último cambio de metodología el ICFES deja de mostrar la clasificación de todos los colegios. Para los colegios en los que se presentan un número bajo de estudiantes a la prueba no se publica su clasificación.
2. Puntajes promedio por asignatura para las pruebas SABER 11, SABER 9, 5 y 3 desagregado por colegios oficiales y no oficiales de Bogotá. Para SABER 11, los puntajes en cada área están normalizados a una media de 50 y una desviación estándar de 10. La media y la desviación de puntaje total de cada una de las áreas toma esos valores teóricos en cada período para el total de los estudiantes evaluados.
La escala de calificación para cada una de las pruebas aplicadas en SABER 9, 5 y 3 se realiza en tres pasos: Se realiza una calibración de los ítems, se obtienen 5 estimaciones de habilidad para cada evaluado por grado y área usando la metodología de valores plausibles. Se obtienen las transformaciones afines por grado y área tal que la escala vaya de 100 a 500, el promedio de los evaluados sea 300 y su desviación estándar 80. No se consideran los colegios rurales de Bogotá.
3. Proporción de estudiantes en las pruebas SABER 9, 5 y 3 que se sitúan en nivel satisfactorio y alto en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, competencias ciudadanas desagregado por colegios oficiales y no oficiales. La descripción de los niveles es la siguiente:
Avanzado: Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y el grado evaluado.
Satisfactorio: Tiene un desempeño adecuado en las competencias exigidas para el área y el grado evaluado. Este es el nivel esperado que todos, o la gran mayoría de los estudiantes, debería alcanzar.
Mínimo: Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y el grado evaluado.
Insuficiente: No demuestra los desempeños mínimos establecidos.
4. Puntaje promedio de las pruebas PISA en lectura, matemáticas, ciencias. Se realiza una comparación entre Bogotá, Medellín, Manizales, Colombia y promedio OECD. Esta prueba es realiza-

⁵ Los colegios distritales incluyen también los colegios en concesión.

⁶ Para obtener detalle de la metodología de clasificación de 2011 se puede mirar la resolución del ICFES 569 de 2011: http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww2.icfes.gov.co%2Fresultados%2Fcomponent%2Fdocman%2Fdoc_download%2F46-guia-clasificacion-planteles-categorias-rendimiento-sabr-11-resolucion-569-2011%3FItemid%3D&ei=t9dGVlueAYHKgwSxiYHYBA&usg=AFQjCNGK3TAWHnIF-3sjslcSwuG4DoezbA&sig2=mMVvzxljo73jKZiHGBGagw&bvm=bv.77880786,d.eXY

da por la OECD y se aplican a estudiantes de 15 años independientemente el grado de cursen. Colombia ha participado en la Prueba PISA 2006, 2009 y 2012. En 2009 y 2012 se realizaron sobre muestras para Bogotá, Manizales y Medellín.

5. Distribución porcentual según nivel de desempeño lectura, matemáticas, ciencias. Comparación Bogotá, Medellín, Manizales, Colombia, promedio OECD. Según las pruebas Pisa, nivel 2 es la línea de base, en donde los estudiantes demuestran las competencias mínimas necesarias para desenvolverse adecuadamente en situaciones relacionadas con el aprendizaje y el conocimiento.
6. Resultados Prueba SER por componente. Las prueba SER, se realiza para las áreas de arte, formación física, deporte y ciudadanía como instrumento de métrica para los aprendizajes en áreas diferentes a las evaluadas tradicionalmente que complemente la actual evaluación SABER. Al momento se han realizado dos pruebas piloto y una censal de la primera prueba a finales de 2014. Los indicadores de la línea de base se centran en la segunda prueba piloto por lo tanto son provisionales⁷.

Equidad

Los indicadores que relacionan educación y equidad utilizan el índice de calidad de vida como principal variable de nivel socioeconómico. Igualmente se calcula el coeficiente Gini sobre años de escolaridad. El cálculo del índice de calidad de vida siguió la metodología diseñada por el Programa Nacional de Desarrollo Humano del Departamento Nacional de Planeación que se basa en el método de Componentes Principales. Los puntajes para Bogotá fueron construidos anteriormente por Alfredo Sarmiento y Katia de Oro, los cuales fueron utilizados para construir el índice con la encuesta de Calidad de Vida 2007 y La Encuesta Multipropósito 2011.

A continuación se muestra las variables y pesos usados para la construcción del índice:

- **Educación y capital humano**

- a Educación alcanzada por el jefe del hogar: Corresponde al máximo grado de educación alcanzado por el jefe del hogar. Se asigna el siguiente puntaje de acuerdo al nivel educativo

Sin educación	0.00000
Primaria incompleta	1.11633
Primaria completa	1.64189
Secundaria incompleta	1.99300
Secundaria completa	4.08276
Superior incompleta	6.22899
Superior completa	8.99842
Posgrados y doctorados	11.04870

- b. Educación alcanzada por el cónyuge: corresponde al máximo nivel educativo alcanzado por el cónyuge del jefe del hogar. Se asigna el siguiente puntaje de acuerdo al nivel educativo

Sin educación	0.00000
Primaria incompleta	1.08945
Primaria completa	2.14905
Sin cónyuge	3.85340
Secundaria incompleta	2.70355
Secundaria completa	5.02935
Superior incompleta	7.65282
Superior completa	10.57904
Posgrados y doctorados	12.42476

- c. Asistencia de personas entre 16 a 17 años a educación media: Es la proporción de personas en el hogar entre 16 y 17 años que asisten a educación media. Se mide como número de jóvenes entre 16 y 17 que asisten a media en el hogar/número de jóvenes entre 16 y 17 años en el hogar. El puntaje asignado es el siguiente

0 = Proporción asistencia	0.00000
0 < Proporción asistencia < 1	0.20058
Proporción asistencia = 1	2.36743
Hogares sin jóvenes 16-17 años	2.38324

- d. Asistencia de personas entre 3 a 6 años a educación preescolar: Es la proporción de niños en el hogar entre 3 y 6 años que asisten a educación inicial (preescolar). Se mide como número de niños entre 3 y 6 años que asisten a educación inicial en el hogar/número de niños entre 3 y 6 años en el hogar. El puntaje asignado es el siguiente

0 = Proporción asistencia	0.00000
0 < Proporción asistencia < 1	1.97185
Proporción asistencia = 1	3.38758

- e. Años útiles: Se mide el coeficiente entre número de años aprobados y el número de años educativos de referencia (9 años).

Sin personas entre 15 a 24 y que no sean jefe o cónyuge	0.79761
0 < AÑOS ≤ 1 en pers 15 a 24 que no sean jefe o cónyuge	0.00000
Más de un año en pers 15 a 24 que no sean jefe o cónyuge	2.26638

• Capital físico

- a. Material de los pisos: Considera el material de los pisos y acorde a este se puntúa.

Tierra, arena	0.00000
Madera burda, tabla, tablón, otro vegetal	3.51188
Cemento, gravilla	2.37175
Baldosa, tableta, alfombra, mármol, parqué, madera pulida	7.22280

- b. Tenencia de la vivienda: Se busca analizar las características de la tenencia de la vivienda. Para esto se dan los siguientes puntaje

Ocupante de hecho	0.00000
En usufructo	2.46003
Arriendo, subarriendo	4.27454
Propia	5.53948

- c. Seguridad de la vivienda: Refleja la percepción de inseguridad como un problema del sector donde está ubicada la vivienda. Que se perciba o no como un problema tiene la siguiente puntuación

Inseguro	0.00000
Seguro	0.34422

- d. Estrato: De acuerdo al estrato de energía de la vivienda se le asigna un puntaje

1	0.00000
2	2.09837
3	4.83350
4	9.76509
5	11.80294
6	12.82456

- e. Servicio de teléfono: Refleja si el hogar cuenta con servicio de teléfono fijo. Los puntajes para esta variable son

Sin servicio de teléfono corriente	0.00000
Servicio de teléfono corriente	4.90379

- f. Cuenta con computador e internet. Los puntajes para esta variable son

Sin computador, sin internet	0.00000
Tiene computador	6.02430
Tiene computador e internet	9.12866

- g. Tiene lavadora. Los puntajes para esta variable son

No tiene	0.00000
Tiene	5.78858

- h. Tiene carro. Los puntajes para esta variable son

No tiene	0.00000
Tiene	7.26010

- i. Afiliados a salud del total de miembros del hogar: proporción de miembros del hogar que están afiliados a alguna entidad de seguridad social en salud/total de miembros del hogar. La puntuación es la siguiente:

PROPAFIL=0	0.00000
0 <PROPAFIL=<0.5	1.22576
0.5<PROPAFIL=<1	2.55395
PROPAFIL=1	3.89166

- **Tamaño y composición del hogar**

- a. Hacinamiento codificado: cuartos o piezas del hogar/personas que lo componen. Los puntajes para hacinamiento son los siguientes

0.0<HACI<=0.2	0.00000
0.2<HACI<=0.3	1.02867
0.3<HACI<=0.4	1.33397
0.4<HACI<=0.5	2.63962
0.5<HACI<=0.6	3.11682
0.6<HACI<=0.7	3.93082
0.7<HACI<=0.8	5.27934
0.8<HACI<=1.0	6.02714
1.1<HACI<=1.6	8.16145
1.6<HACI<=2.0	8.25109
HACI> 2.0	8.97356

- b. Proporción de menores de 18 años en el hogar: número de menores de 18 años en el hogar/total de miembros en el hogar. El puntaje asignado es el siguiente

0.5<PMENORES=<1	0.00000
0<PMENORES=<0.5	2.61192
PMENORES=0	4.36887

Una vez construido el índice, se calcularon los años promedio de educación y la tasa de privación por quintiles del índice de calidad de vida.

También se estimaron los puntajes promedio de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales de las pruebas SABER 11 según educación de los padres como proxy de calidad de vida. Se tomó el nivel educativo que resultara más alto entre la madre y el padre.(Permite comparación con Pisa)

Por último se estimó el coeficiente GINI sobre años de educación por localidad. Su valor varía entre 0 (igualdad perfecta) y 1 (desigualdad total). El cálculo se hizo en STATA utilizando el comando `adgini`⁸.

Anexo Estadístico

Universalización de acceso y permanencia

Preescolar									
Año	Grupo	Fuente	Unidad de Medida	Total Nacional			Bogotá		
				Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta	Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta
2003	Total	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje	39,2%	38,5%	71,0%	53,1%	51,1%	83,6%
2008				52,0%	50,1%	78,9%	62,9%	62,0%	91,6%
2010				59,5%	57,5%	81,9%	63,4%	61,0%	92,4%
2011				57,8%	55,6%	86,4%	72,9%	72,2%	72,9%
2012				63,2%	61,3%	90,9%	72,3%	71,8%	96,1%
2013				60,3%	58,4%	92,6%	73,5%	70,9%	91,8%
2014				57,3%	55,2%	89,1%	66,1%	63,9%	92,1%
2003	Oficial	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje						
2008									
2010				46,3%	44,6%	67,6%	36,1%	34,5%	44,9%
2011				43,7%	41,6%	67,0%	38,2%	38,2%	41,6%
2012				48,7%	47,4%	71,2%	40,7%	40,7%	54,4%
2013				48,0%	46,4%	75,2%	42,9%	41,3%	54,2%
2014				44,2%	42,6%	70,5%	44,8%	43,3%	63,0%
2003	No Oficial	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje						
2008									
2010				13,2%	12,9%	19,4%	27,3%	26,5%	36,9%
2011				14,1%	14,0%	19,5%	34,7%	34,0%	31,3%
2012				14,4%	13,9%	19,6%	31,6%	31,1%	41,8%
2013				12,3%	12,0%	17,3%	30,6%	29,6%	37,6%
2014				13,1%	12,6%	18,6%	21,3%	20,6%	29,1%

Primaria									
Año	Grupo	Fuente	Unidad de Medida	Total Nacional			Bogotá		
				Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta	Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta
2003	Total	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje	88,1%	63,6%	74,0%	103,4%	80,7%	93,8%
2008				105,7%	81,5%	91,5%	103,1%	83,5%	94,9%
2010				105,3%	85,0%	93,8%	100,5%	84,2%	96,1%
2011				108,5%	87,6%	96,6%	98,5%	88,7%	97,3%
2012				109,2%	88,3%	97,3%	101,1%	87,7%	98,1%
2013				111,4%	88,9%	97,4%	99,6%	87,8%	98,5%
2014				110,8%	88,4%	97,3%	105,3%	88,0%	98,3%

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Primaria									
Año	Grupo	Fuente	Unidad de Medida	Total Nacional			Bogotá		
				Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta	Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta
2003	Oficial	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje						
2008									
2010				91,6%	73,4%	80,5%	59,5%	51,4%	58,2%
2011				91,8%	73,0%	80,3%	66,6%	59,3%	64,9%
2012				92,5%	74,2%	81,5%	61,2%	53,4%	58,3%
2013				94,1%	74,5%	81,5%	61,1%	53,3%	60,5%
2014				92,8%	73,5%	80,6%	70,9%	58,6%	63,8%
2003	No Oficial	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje						
2008									
2010				16,7%	14,0%	15,9%	40,7%	34,5%	39,7%
2011				16,8%	14,6%	16,4%	31,9%	29,4%	32,3%
2012				16,7%	14,0%	15,9%	39,9%	34,3%	39,8%
2013				17,2%	14,5%	15,9%	38,5%	34,5%	37,9%
2014				18,0%	14,9%	16,7%	34,4%	29,4%	34,5%

Secundaria									
Año	Grupo	Fuente	Unidad de Medida	Total Nacional			Bogotá		
				Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta	Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta
2003	Total	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje	90,6%	62,8%	71,2%	105,4%	76,0%	87,0%
2008				93,8%	67,3%	75,6%	102,7%	76,5%	88,3%
2010				99,1%	71,7%	79,7%	105,2%	84,8%	92,4%
2011				96,8%	69,4%	76,5%	103,2%	78,5%	84,6%
2012				99,0%	73,2%	79,8%	106,3%	85,2%	93,4%
2013				98,2%	73,2%	80,9%	108,9%	84,1%	91,7%
2014				98,7%	72,1%	80,8%	102,6%	78,7%	89,1%
2003	Oficial	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje						
2008									
2010				81,6%	59,6%	65,1%	73,3%	54,0%	51,5%
2011				81,8%	58,1%	63,4%	66,9%	48,9%	54,3%
2012				85,7%	63,7%	69,0%	67,9%	56,5%	61,4%
2013				84,2%	62,9%	68,9%	69,8%	52,8%	57,0%
2014				84,7%	61,6%	68,4%	68,2%	52,9%	60,0%

Continúa en la página siguiente ►

► Viene de la página anterior

Secundaria									
2003	No Oficial	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje						
2008									
2010				16,3%	12,1%	13,8%	44,3%	31,1%	31,1%
2011				14,9%	11,3%	13,1%	36,3%	29,6%	30,3%
2012				13,3%	9,5%	10,9%	38,4%	28,7%	35,0%
2013				14,0%	10,3%	12,0%	39,1%	31,3%	34,8%
2014				14,0%	10,5%	12,4%	34,4%	25,8%	29,1%

Media									
Año	Grupo	Fuente	Unidad de Medida	Total Nacional			Bogotá		
				Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta	Tasa de Cobertura Bruta	Tasa de Cobertura Neta	Tasa de Cobertura Estricta
2003	Total	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje	68,6%	33,2%	40,0%	87,5%	45,8%	57,1%
2008				73,7%	37,5%	46,6%	88,2%	52,2%	61,3%
2010				73,2%	41,6%	49,1%	83,3%	52,5%	64,9%
2011				94,2%	67,9%	91,2%	82,1%	40,4%	63,8%
2012				75,5%	41,6%	47,8%	91,4%	55,5%	62,1%
2013				65,5%	41,2%	46,9%	84,5%	51,4%	64,3%
2014				78,2%	44,9%	52,3%	92,7%	57,2%	69,1%
2003	Oficial	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje						
2008									
2010				57,2%	32,0%	35,8%	43,5%	26,8%	32,0%
2011				57,4%	31,3%	35,0%	55,0%	29,4%	32,3%
2012				61,7%	34,1%	37,3%	57,2%	37,7%	40,7%
2013				58,5%	33,5%	37,2%	47,9%	31,1%	36,0%
2014				66,2%	35,8%	39,2%	72,9%	42,0%	47,0%
2003	No Oficial	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Porcentaje						
2008									
2010				16,3%	9,6%	13,6%	41,0%	25,8%	32,8%
2011				14,9%	9,3%	12,6%	27,7%	21,3%	26,0%
2012				13,8%	7,5%	10,4%	34,3%	17,7%	21,5%
2013				14,2%	7,7%	11,8%	36,6%	20,3%	28,8%
2014				15,9%	8,6%	12,6%	29,7%	15,3%	21,5%

TASAS DE COBERTURA TOTALES								
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011	2008	2010	2013
Tasa de cobertura bruta	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	93,9%	95,0%	94,2%	97,2%	97,5%	96,4%
Tasa de cobertura neta			70,3%	73,0%	67,9%	74,7%	75,9%	78,2%
Tasa de cobertura estricta			86,8%	89,1%	91,2%	89,1%	90,0%	89,9%

TASAS DE COBERTURA POR SEXO					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de cobertura bruta (Hombres)	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	95,0%	95,0%	94,8%
Tasa de cobertura neta (Hombres)			71,4%	73,5%	68,0%
Tasa de cobertura estricta (Hombres)			86,5%	88,2%	90,1%
Tasa de cobertura bruta en preescolar (Hombres)	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	56,8%	60,4%	42,3%
Tasa de cobertura neta en preescolar (Hombres)			54,7%	58,3%	42,1%
Tasa de cobertura estricta en preescolar (Hombres)			89,5%	93,3%	96,3%
Tasa de cobertura bruta en básica primaria (Hombres)			103,4%	104,1%	106,9%
Tasa de cobertura neta en básica primaria (Hombres)			84,0%	85,6%	80,8%
Tasa de cobertura estricta en básica primaria (Hombres)			97,0%	97,4%	98,0%
Tasa de cobertura bruta en básica secundaria (Hombres)			105,9%	103,8%	109,3%
Tasa de cobertura neta en básica secundaria (Hombres)			76,0%	77,9%	76,9%
Tasa de cobertura estricta en básica secundaria (Hombres)			86,6%	88,7%	92,1%
Tasa de cobertura bruta en media (Hombres)			90,0%	85,6%	84,9%
Tasa de cobertura neta en media (Hombres)			45,0%	47,7%	43,3%
Tasa de cobertura estricta en media (Hombres)			54,8%	58,6%	61,8%
Tasa de cobertura bruta (Mujeres)	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	92,8%	95,1%	93,5%
Tasa de cobertura neta (Mujeres)			69,2%	72,5%	67,8%
Tasa de cobertura estricta (Mujeres)			87,0%	90,1%	92,3%
Tasa de cobertura bruta en preescolar (Mujeres)	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	49,7%	58,4%	46,5%
Tasa de cobertura neta en preescolar (Mujeres)			47,6%	56,1%	45,4%
Tasa de cobertura estricta en preescolar (Mujeres)			87,7%	93,1%	97,0%
Tasa de cobertura bruta en básica primaria (Mujeres)			103,5%	103,2%	102,1%
Tasa de cobertura neta en básica primaria (Mujeres)			82,1%	84,3%	80,7%
Tasa de cobertura estricta en básica primaria (Mujeres)			96,5%	97,5%	98,8%
Tasa de cobertura bruta en básica secundaria (Mujeres)			106,8%	102,2%	113,7%
Tasa de cobertura neta en básica secundaria (Mujeres)			76,4%	76,5%	78,7%
Tasa de cobertura estricta en básica secundaria (Mujeres)			88,3%	91,1%	95,7%
Tasa de cobertura bruta en media (Mujeres)			86,3%	95,2%	79,2%
Tasa de cobertura neta en media (Mujeres)			46,7%	50,6%	37,3%
Tasa de cobertura estricta en media (Mujeres)			59,5%	66,8%	65,7%

Logro efectivo por edad

PROMEDIO DE AÑOS APROBADOS POR EDAD SIMPLE							
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011	Años normativos	Diferencia años aprobados para 2011 y años normativos
Promedio de años aprobados en personas de 7 años (Bogotá)	Promedio	ECV (Representatividad localidad)	0,6	0,6	0,8	0	0,8
Promedio de años aprobados en personas de 8 años (Bogotá)			1,5	1,5	1,7	1	0,7
Promedio de años aprobados en personas de 9 años (Bogotá)			2,4	2,4	2,6	2	0,6
Promedio de años aprobados en personas de 10 años (Bogotá)			3,3	3,4	3,6	3	0,6
Promedio de años aprobados en personas de 11 años (Bogotá)			4,3	4,3	4,5	4	0,5
Promedio de años aprobados en personas de 12 años (Bogotá)			5,2	5,2	5,4	5	0,4
Promedio de años aprobados en personas de 13 años (Bogotá)			6,0	6,1	6,3	6	0,3
Promedio de años aprobados en personas de 14 años (Bogotá)			6,7	6,9	7,2	7	0,2
Promedio de años aprobados en personas de 15 años (Bogotá)			7,7	7,8	7,8	8	-0,2
Promedio de años aprobados en personas de 16 años (Bogotá)			8,5	8,7	8,6	9	-0,4
Promedio de años aprobados en personas de 17 años (Bogotá)			9,3	9,4	9,8	10	-0,2
Promedio de años aprobados en personas de 18 años (Bogotá)			10,0	10,1	10,3	11	-0,7

PROMEDIO DE AÑOS APROBADOS POR EDAD SIMPLE										
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2008	2010	2012	2013	2014	Años normativos	Diferencia años aprobados para 2013 y años normativos
Promedio de años aprobados en personas de 11 a 14 años (Bogotá)	Promedio	ECV (Representatividad región)	5,5	5,5	5,6	5,6	5,7		5,5	0,23
Promedio de años aprobados en personas de 11 a 14 años (Nacional)			4,9	5,1	5,2	5,2	5,3		5,5	-0,25
Promedio de años aprobados en personas de 15 a 24 años (Bogotá)			10,2	10,2	10,4	10,5	10,4	10,9	10,4	-0,01
Promedio de años aprobados en personas de 15 a 24 años (Nacional)			8,6	8,9	9,1	9,4	9,5	9,2	10,4	-0,89
Promedio de años aprobados en personas de 25 y más años (Bogotá)			9,7	9,7	10,0	10,1	10,3		11,0	-0,69
Promedio de años aprobados en personas de 25 y más años (Nacional)			7,1	7,5	7,9	8,1	8,2		11,0	-2,80
Promedio de años aprobados en personas de 25 y más años (Bogotá - Hombres)			10,1	9,9	10,2	10,2	10,4		11,0	-0,56
Promedio de años aprobados en personas de 25 y más años (Nacional - Hombres)			7,1	7,5	7,8	8	8,1		11,0	-2,88
Promedio de años aprobados en personas de 25 y más años (Bogotá - Mujeres)			9,4	9,6	9,8	10,1	10,2		11,0	-0,80
Promedio de años aprobados en personas de 25 y más años (Nacional - Mujeres)			7,0	7,5	7,8	8,2	8,3		11,0	-2,73

PROPORCIÓN DE PERSONAS POR FUERA DEL SISTEMA ESCOLAR									
Indicador			2003	2007	2008	2010	2011	2012	2013
Proporción de personas de 4 a 17 años por fuera del sistema escolar	Porcentaje	ECV 2003, ECV 2007, EMP 2011 (sobre muestra Bogotá)	9,9%	7,3%			5,5%		
Proporción de personas de 4 a 17 años por fuera del sistema escolar					6,5%	7,3%		7,1%	6,0%
Número de personas de 4 a 17 años por fuera del sistema escolar					117.010	125.707		124.462	103.496

Años esperados de escolaridad				
Año	Fuente	Unidad de Medida	Total Nacional	Bogotá
2003	DANE Encuesta Nacional de Calidad de Vida	Años	11,74	13,62
2008			12,59	14,22
2010			12,93	14,8
2013			12,94	14,7

Importancia de la educación medida por la proporción en el PIB y en el gasto público

Año		Unidad de Medida	Rama de actividad económica educación en Bogotá como proporción del PIB Bogotá (precios corrientes)	Rama de actividad económica educación en Bogotá como proporción del PIB Bogotá (precios constantes)	Crecimiento de la rama de actividad económica educación Bogotá	Rama de actividad económica educación Colombia como proporción del PIB Colombia
2000	DANE Cuentas Departamentales	Porcentaje	5,2%	5,2%		5,2%
2001			5,1%	5,0%	-0,8%	5,2%
2002			5,2%	5,1%	5,1%	5,1%
2003			4,9%	4,9%	1,0%	5,1%
2004			4,7%	4,7%	1,2%	5,0%
2005			4,5%	4,5%	0,7%	4,9%
2006			4,4%	4,4%	3,7%	4,7%
2007			4,4%	4,4%	5,7%	4,6%
2008			4,4%	4,4%	3,4%	4,6%
2009			4,6%	4,4%	3,0%	4,7%
2010			4,6%	4,3%	1,8%	4,6%
2011			4,5%	4,1%	0,0%	4,4%
2012			4,5%	4,0%	2,7%	4,4%
2013			4,8%	4,1%		

Año	Fuente	Unidad de Medida	Proporción de la inversión directa de la Secretaría de Educación sobre el total de inversión directa del Distrito	Crecimiento anual inversión directa precios corrientes de la Secretaría de Educación	Crecimiento anual inversión directa precios constantes de la Secretaría de Educación	Inversión directa de la Secretaría de Educación como porcentaje del PIB distrital
2005	Secretaría de Educación	Porcentaje	39,0%			1,5%
2006			37,9%	21,3%	16,1%	1,7%
2007			38,2%	7,3%	1,5%	1,6%
2008			39,1%	-2,6%	-9,6%	1,4%
2009			32,8%	6,7%	4,6%	1,4%
2010			32,7%	5,1%	1,9%	1,4%
2011			38,0%	2,4%	-1,3%	1,3%
2012			37,6%	6,4%	3,8%	1,3%
2013			35,8%	26,8%	24,4%	
2014			33,6%		-10,6%	

Año	Fuente	Unidad de Medida	Inversión directa de la Secretaría de Educación (pesos corrientes)	Inversión directa de la Secretaría de Educación (pesos constantes)
2005	Secretaría de Educación	Millones de Pesos	1.373.185	1.632.744
2006			1.665.139	1.895.025
2007			1.786.428	1.923.532
2008			1.739.365	1.739.365
2009			1.856.593	1.820.157
2010			1.951.343	1.854.245
2011			1.998.095	1.830.472
2012			2.125.197	1.900.624
2013			2.694.818	2.364.238
2014			2.498.585	2.114.727

Peso de la inversión en educación sobre inversión total del Distrito: importancia de la educación

Año	Fuente	Unidad de Medida	Proporción de la inversión directa de la Secretaría de Educación sobre el total de inversión directa del Distrito	Crecimiento anual inversión directa precios corrientes de la Secretaría de Educación	Crecimiento anual inversión directa precios constantes de la Secretaría de Educación	Inversión directa de la Secretaría de Educación como porcentaje del PIB distrital
2005	Informes de ejecución de presupuesto (SED)	Porcentaje	39,0%			1,5%
2006			37,9%	21,3%	16,1%	1,7%
2007			38,2%	7,3%	1,5%	1,6%
2008			39,1%	-2,6%	-9,6%	1,4%
2009			32,8%	6,7%	4,6%	1,4%
2010			32,7%	5,1%	1,9%	1,4%
2011			38,0%	2,4%	-1,3%	1,3%
2012			37,6%	6,4%	3,8%	1,3%
2013			35,8%	26,8%	24,4%	
2014			33,6%		-10,6%	
2015					23,5%	

Gasto promedio por niño

Año	Fuente	Unidad de Medida	Gasto por niño atendido (corrientes)	Gasto por niño atendido (constantes)	Costo de niño por canasta (Colegio urbano académico)
2004	Informes de ejecución de presupuesto (SED) y Documentos de trabajo Consultoría UNAL	Pesos			1.374.695
2005			1.488.193	1.769.490	
2006			1.751.114	1.992.869	
2007			1.790.803	1.928.243	
2008			1.721.165	1.721.165	1.835.306
2009			1.836.117	1.800.083	
2010			1.930.759	1.834.685	
2011			2.062.701	1.889.658	
2012			2.294.140	2.051.714	
2013			3.040.049	2.667.118	
2014					

Indicadores dinámicos de eficiencia del proceso: indicadores de cohorte

TIEMPO DE DURACIÓN EN CADA NIVEL (COHORTES)			Total sistema educativo Bogotá (Promedio 2010-2011)				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	Básica Primaria				
			1	2	3	4	5
Tasa de repetición por grado	Porcentaje	C-600 fuente DANE	3,8%	4,1%	4,3%	4,6%	4,7%
Tasa de promoción por grado			96,1%	95,7%	95,4%	94,9%	98,1%
Tasa interanual de deserción por grado			0,1%	0,2%	0,4%	0,5%	-2,7%
Promedio de años de duración en el sistema educativo considerando desertores (total, a primaria, a básica secundaria)							5,1%
Promedio de años de duración en el sistema educativo sin considerar desertores (total, a primaria, a básica secundaria)							5,1%

TIEMPO DE DURACIÓN EN CADA NIVEL (COHORTES)			Total sistema educativo Bogotá (Promedio 2010-2011)			
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	Básica secundaria			
			6	7	8	9
Tasa de repetición por grado	Porcentaje	C-600 fuente DANE	11,60%	11,30%	11,20%	9,80%
Tasa de promoción por grado			84,00%	83,50%	82,60%	84,0%
Tasa interanual de deserción por grado			4,40%	5,10%	6,20%	6,2%
Promedio de años de duración en el sistema educativo considerando desertores (total, a primaria, a básica secundaria)						11,3%
Promedio de años de duración en el sistema educativo sin considerar desertores (total, a primaria, a básica secundaria)						9,7%

TIEMPO DE DURACIÓN EN CADA NIVEL (COHORTES)			Total sistema educativo Bogotá (Promedio 2010-2011)	
			Media	
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	10	11
Tasa de repetición por grado	Porcentaje	C-600 fuente DANE	9,40%	3,3%
Tasa de promoción por grado			81,30%	96,0%
Tasa interanual de deserción por grado			9,30%	0,6%
Promedio de años de duración en el sistema educativo considerando desertores (total, a primaria, a básica secundaria)				14,4%
Promedio de años de duración en el sistema educativo sin considerar desertores (total, a primaria, a básica secundaria)				11,9%

Indicadores de evaluación de calidad con pruebas saber

Año	Fuente	Unidad de Medida	Proporción de colegios distritales					
			Clasificación en la categoría alto	Clasificación en la categoría superior	Clasificación en la categoría muy superior	Clasificación en la categoría bajo	Clasificación en la categoría inferior	Clasificación en la categoría alto, superior, muy superior
2003	Datos ICFES y Subsecretaría de Calidad y Pertinencia	Porcentaje	26,0%	2,3%	0,0%	18,8%	0,5%	28,3%
2004			54,2%	4,9%	0,0%	2,6%	0,2%	59,1%
2005			25,4%	2,1%	0,0%	18,0%	0,2%	27,5%
2006			45,9%	13,6%	0,0%	3,4%	0,0%	59,5%
2007			16,4%	1,5%	0,2%	24,9%	0,4%	18,1%
2008			17,2%	1,2%	0,2%	26,8%	0,7%	18,7%
2009			31,2%	2,8%	0,2%	19,2%	0,5%	34,2%
2010			34,7%	6,0%	0,0%	17,4%	0,8%	40,7%
2011			46,1%	11,6%	0,2%	7,7%	0,0%	55,8%
2012			43,3%	18,5%	0,3%	9,1%	0,3%	62,1%
2013			44,1%	18,7%	0,8%	9,5%	0,2%	63,6%

Año	Fuente	Unidad de Medida	Proporción de colegios no distritales					
			Clasificación en la categoría alto	Clasificación en la categoría superior	Clasificación en la categoría muy superior	Clasificación en la categoría bajo	Clasificación en la categoría inferior	Clasificación en la categoría alto, superior, muy superior
2003	Datos ICFES y Subsecretaría de Calidad y Pertinencia	Porcentaje	23,1%	18,8%	7,4%	20,0%	1,5%	49,3%
2004			27,2%	25,5%	11,1%	5,5%	0,5%	63,8%
2005			23,0%	20,7%	13,5%	13,5%	0,9%	57,2%
2006			23,7%	28,2%	25,8%	2,8%	0,4%	77,7%
2007			19,6%	23,6%	17,4%	13,5%	1,1%	60,6%
2008			20,9%	23,5%	16,7%	14,4%	1,3%	61,1%
2009			22,2%	24,9%	20,3%	11,0%	0,6%	67,4%
2010			18,0%	26,0%	26,9%	11,5%	1,2%	70,9%
2011			19,5%	34,1%	35,1%	1,5%	0,3%	88,7%
2012			19,6%	29,4%	36,6%	2,3%	0,0%	85,6%
2013			20,3%	29,5%	31,0%	4,4%	0,0%	80,8%

Año	Unidad de Medida	Fuente	Puntaje promedio de colegios Privados							
			Inglés	Matemáticas	Lenguaje	Ciencias sociales	Biología	Química	Física	Filosofía
2006	Promedio	ICFES		48,7	51,7	49,0	50,4	47,2	48,1	50,0
2007			50,1	48,5	50,2	47,3	48,5	46,8	45,9	42,4
2008			48,9	47,8	48,7	49,1	47,8	47,4	45,7	44,0
2009			51,1	48,9	49,0	48,9	48,1	48,1	45,6	43,9
2010			51,1	49,8	49,8	49,6	48,9	48,8	46,4	44,6
2011			48,9	51,9	51,8	49,9	49,7	48,0	47,8	45,1
2012			52,9	51,2	50,6	48,5	49,1	49,0	47,6	44,1
2013			49,8	48,2	49,4	46,6	46,7	47,3	46,3	42,1

			Puntaje promedio de colegios oficiales							
Año	Unidad de Medida	Fuente	Inglés	Matemáticas	Lenguaje	Ciencias sociales	Biología	Química	Física	Filosofía
2006	Promedio	ICFES		44,9	49,0	45,9	47,3	45,1	45,6	47,8
2007			43,1	44,7	47,2	43,8	45,6	45,0	43,9	40,8
2008			40,0	44,5	45,6	46,2	44,5	44,9	43,7	41,7
2009			43,8	44,4	46,6	45,6	45,7	45,6	43,8	41,4
2010			43,5	45,2	46,3	46,3	46,0	45,1	44,1	41,7
2011			42,5	47,2	47,6	45,5	46,3	45,1	44,6	41,6
2012			44,7	43,8	47,5	45,6	46,0	46,3	44,5	41,7
2013			42,7	43,8	46,4	43,6	43,7	44,1	43,7	38,9

PRUEBAS SABER 9							
Indicador			Unidad de Medida	Fuente	2009	2012	2013
Lenguaje	Oficial	Nivel Avanzado	Porcentaje	Consulta de resultados de la página web del ICFES	3,0%	4,0%	4,0%
		Nivel Satisfactorio			44,0%	51,0%	45,0%
	No Oficial	Nivel Avanzado			17,0%	17,0%	19,0%
		Nivel Satisfactorio			57,0%	61,0%	55,0%
Matemáticas	Oficial	Nivel Avanzado			2,0%	4,0%	3,0%
		Nivel Satisfactorio			25,0%	27,0%	25,0%
	No Oficial	Nivel Avanzado			17,0%	19,0%	19,0%
		Nivel Satisfactorio			42,0%	40,0%	41,0%
Ciencias Naturales	Oficial	Nivel Avanzado			4,0%	10,0%	
		Nivel Satisfactorio			31,0%	37,0%	
	No Oficial	Nivel Avanzado			23,0%	32,0%	
		Nivel Satisfactorio			44,0%	41,0%	
Competencias Ciudadanas	Oficial	Nivel Avanzado				9,0%	9,0%
		Nivel Satisfactorio				53,0%	54,0%
	No Oficial	Nivel Avanzado				26,0%	28,0%
		Nivel Satisfactorio				54,0%	54,0%

PRUEBAS SABER 9						
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2006 ²	2009	2012	2013
Distrital	Promedio	Consulta de resultados y base de datos históricas de SABER 5 y 9 serie comparable, página web del ICFES	290,5	307	313	309
Privado			308,3	371	374	374
Distrital			295,7	306	320	311
Privado			322,3507	367	370	369
Distrital				303	324	
Privado				368	388	
Distrital					310	310
Privado					356	360

PRUEBAS SABER 5							
Indicador			Unidad de Medida	Fuente	2009	2012	2013
Lenguaje	Oficial	Nivel Avanzado	Porcentaje	Consulta de resultados de la página web del ICFES	12,0%	14,0%	14%
		Nivel Satisfactorio			36,0%	37,0%	36%
	No Oficial	Nivel Avanzado			35,0%	41,0%	42%
		Nivel Satisfactorio			39,0%	37,0%	36%
Matemáticas	Oficial	Nivel Avanzado			11,0%	12,0%	12%
		Nivel Satisfactorio			26,0%	26,0%	25%
	No Oficial	Nivel Avanzado			34,0%	32,0%	38%
		Nivel Satisfactorio			32,0%	30,0%	30%
Ciencias Naturales	Oficial	Nivel Avanzado			8,0%	11,0%	
		Nivel Satisfactorio			26,0%	27,0%	
	No Oficial	Nivel Avanzado			28,0%	35,0%	
		Nivel Satisfactorio			35,0%	32,0%	
Competencias Ciudadanas	Oficial	Nivel Avanzado				12,0%	12,0%
		Nivel Satisfactorio				35,0%	36,0%
	No Oficial	Nivel Avanzado				36,0%	36,0%
		Nivel Satisfactorio				37,0%	39,0%

PRUEBAS SABER 5							
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003 ²	2006 ²	2009	2012	2013
Distrital	Promedio	Consulta de resultados y base de datos históricas de SABER 5 y 9 serie comparable, página web del ICFES	336	297	311	311	310
Privado			326	323	366	362	373
Distrital			325	308	312	320	317
Privado			331	337	369	381	382
Distrital					309	315	
Privado					365	376	
Distrital						312	313
Privado						371	371

PRUEBAS SABER 3						
Indicador			Unidad de Medida	Fuente	2012	2013
Lenguaje	Oficial	Nivel Avanzado	Porcentaje	Consulta de resultados de la página web del ICFES	15,00%	17%
		Nivel Satisfactorio			38,00%	39%
	No Oficial	Nivel Avanzado			48,00%	52%
		Nivel Satisfactorio			34,00%	34%
Matemáticas	Oficial	Nivel Avanzado			21,00%	25%
		Nivel Satisfactorio			34,00%	33%
	No Oficial	Nivel Avanzado			54,00%	56%
		Nivel Satisfactorio			29,00%	28%

PRUEBAS SABER 3				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2012	2013
Distrital	Promedio	Consulta de resultados de la página web del ICFES	303	309
Privado			365	371
Distrital			308	313
Privado			375	381

PRUEBAS PISA						
Indicador	Puntaje promedio	Unidad de Medida	Fuente	2006	2009	2012
Lectura	OECD	Promedio	PISA-ICFES	492	493	496
	Colombia			385	413	403
	Bogotá				446	422
	Medellín				429	423
	Manizales				427	431
Matemáticas	OECD			498	496	494
	Colombia			370	381	376
	Bogotá				410	393
	Medellín				389	393
	Manizales				389	404
Ciencias Naturales	OECD			500	501	501
	Colombia			388	402	399
	Bogotá				434	411
	Medellín				408	418
	Manizales				409	429

Indicadores de calidad medido por pruebas PISA

PRUEBAS PISA				
	Indicador	Unidad de Medida	2009	2012
Distribución porcentual según niveles de desempeño	Por debajo de nivel 2 OFCD	Porcentaje	19,00%	17,00%
	Por debajo de nivel 2 Colombia		47,00%	51,00%
	Por debajo de nivel 2 Bogotá		32,00%	41,00%
	Por debajo de nivel 2 Medellín		43,00%	46,00%
	Por debajo de nivel 2 Manizales		39,00%	37,00%
	Por debajo de nivel 2 OFCD		22,00%	23,00%
	Por debajo de nivel 2 Colombia		70,00%	74,00%
	Por debajo de nivel 2 Bogotá		56,00%	68,00%
	Por debajo de nivel 2 Medellín		67,00%	67,00%
	Por debajo de nivel 2 Manizales		69,00%	62,00%
	Por debajo de nivel 2 OFCD		18,00%	18,00%
	Por debajo de nivel 2 Colombia		54,00%	56,00%
	Por debajo de nivel 2 Bogotá		39,00%	50,00%
	Por debajo de nivel 2 Medellín		51,00%	49,00%
	Por debajo de nivel 2 Manizales		52,00%	42,00%

PRUEBAS PISA			
Indicador	Unidad de Medida	2009	2012
En nivel 2 OECD	Porcentaje	24,00%	23,00%
En nivel 2 Colombia		31,00%	31,00%
En nivel 2 Bogotá		33,00%	37,00%
En nivel 2 Medellín		29,00%	29,00%
En nivel 2 Manizales		36,00%	38,00%
En nivel 2 OECD		22,00%	22,00%
En nivel 2 Colombia		20,00%	18,00%
En nivel 2 Bogotá		27,00%	24,00%
En nivel 2 Medellín		21,00%	19,00%
En nivel 2 Manizales		23,00%	24,00%
En nivel 2 OECD		24,40%	25,00%
En nivel 2 Colombia		30,00%	31,00%
En nivel 2 Bogotá		35,00%	36,00%
En nivel 2 Medellín		31,00%	32,00%
En nivel 2 Manizales		34,00%	36,00%

Pruebas SER: integralidad de la formación

	Número de niños que presentaron la prueba
Ciudadanía	486
Música	131
Danza	126
Arte dramático	127
Deporte *	
IMC	271
Salto largo	136
Prueba Fuerza de agarre	273
Cardiovascular	173
Flexibilidad	261

Ciudadanía				
Indicador		Unidad de Medida	Fuente	Prueba 2014
desarrollo de la capacidad ciudadana “Identidad”	Nivel Alto	Porcentaje	Pruebas SER	29,2%
	Nivel medio			68,5%
	Nivel bajo			2,3%
desarrollo de la capacidad ciudadana “Dignidad y Derechos Humanos”	Nivel alto			55,3%
	Nivel medio			42,8%
	Nivel bajo			1,9%
desarrollo de la capacidad ciudadana “Deberes y respeto por los derechos de los demás”	Nivel alto			59,3%
	Nivel medio			39,5%
	Nivel bajo			1,2%
desarrollo de la capacidad ciudadana “Sensibilidad y manejo emocional”	Nivel alto			56,0%
	Nivel medio			43,4%
	Nivel bajo			0,6%
desarrollo de la capacidad ciudadana “Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza”	Nivel alto			22,6%
	Nivel medio			73,7%
	Nivel bajo			3,7%
Desarrollo de la capacidad ciudadana “Participación y convivencia.”	Nivel alto			40,1%
	Nivel medio			54,1%
	Nivel bajo			5,8%

Artes - Música				
Indicador		Unidad de Medida	Fuente	Prueba 2014
Afinación	Nivel Alto	Porcentaje	Pruebas SER	37,4%
	Nivel medio			29,0%
	Nivel bajo			26,0%
Ritmo	Nivel alto			51,9%
	Nivel medio			36,6%
	Nivel bajo			11,5%
Dicción/articulación	Nivel alto			23,7%
	Nivel medio			42,0%
	Nivel bajo			28,2%

Danza				
Indicador		Unidad de Medida	Fuente	Prueba 2014
coordinación en la prueba de mimesis	Nivel mínimo	Porcentaje	Pruebas SER	34,0%
	Nivel Medio			48,0%
	Nivel Básico			18,0%
memoria corporal inmediata en la prueba de mimesis	Nivel mínimo			33,0%
	Nivel Medio			44,0%
	Nivel Básico			22,0%
relación con los otros en la prueba de mimesis	Nivel mínimo			28,0%
	Nivel Medio			42,0%
	Nivel Básico			30,0%
capacidad cinética en la prueba de juego y movimiento	Nivel mínimo			33,0%
	Nivel Medio			37,0%
	Nivel Básico			29,0%
capacidad de re-crear en la prueba de juego y movimiento	Nivel mínimo			31,0%
	Nivel Medio			48,0%
	Nivel Básico			21,0%
uso del espacio en la prueba de juego y movimiento	Nivel mínimo			32,0%
	Nivel Medio			44,0%
	Nivel Básico			24,0%
síntesis en la prueba de composición	Nivel mínimo			34,0%
	Nivel Medio			38,0%
	Nivel Básico			28,0%
resolución en la prueba de composición	Nivel mínimo			42,0%
	Nivel Medio			29,0%
	Nivel Básico			29,0%
expresión en la prueba de composición	Nivel mínimo			29,0%
	Nivel Medio			34,0%
	Nivel Básico			37,0%
comprensión del tiempo en la prueba de musicalidad	Nivel mínimo			46,0%
	Nivel Medio			35,0%
	Nivel Básico			19,0%
memoria auditiva en la prueba de musicalidad	Nivel mínimo			39,0%
	Nivel Medio			42,0%
	Nivel Básico			19,0%
ritmo en la prueba de musicalidad	Nivel mínimo			37,0%
	Nivel Medio			40,0%
	Nivel Básico			22,0%
desarrollo reflexivo en la prueba escrita	Nivel mínimo			21,0%
	Nivel Medio			44,0%
	Nivel Básico			36,0%
capacidad de auto-evaluación en la prueba escrita	Nivel mínimo			29,0%
	Nivel Medio			42,0%
	Nivel Básico			29,0%

Arte dramático				
Indicador		Unidad de Medida	Fuente	2014
manejo del espacio en la prueba de cuerpo en movimiento	Nivel mínimo	Porcentaje	Pruebas SER	26%
	Nivel Medio			57%
	Nivel Básico			17%
ritmo en la prueba de cuerpo en movimiento	Nivel mínimo			31%
	Nivel Medio			47%
	Nivel Básico			21%
escucha en la prueba de cuerpo en movimiento	Nivel mínimo			24%
	Nivel Medio			55%
	Nivel Básico			20%
observación en la dinámica de expresión vocal	Nivel mínimo			28%
	Nivel Medio			52%
	Nivel Básico			20%
conciencia del Ser en la dinámica de expresión vocal	Nivel mínimo			24%
	Nivel Medio			64%
	Nivel Básico			13%
concentración en la dinámica de expresión vocal	Nivel mínimo			31%
	Nivel Medio			37%
	Nivel Básico			31%
conciencia del Estar en la dinámica de exploración de atmósferas	Nivel mínimo			31%
	Nivel Medio			37%
	Nivel Básico			31%
conciencia del proyectar en la dinámica de exploración de atmósferas	Nivel mínimo			24%
	Nivel Medio			51%
	Nivel Básico			25%
manejo del espacio en la dinámica de exploración de atmósferas	Nivel mínimo			24%
	Nivel Medio			68%
	Nivel Básico			9%
conciencia del Estar en la dinámica Imagen- improvisación- situación	Nivel mínimo			26%
	Nivel Medio			49%
	Nivel Básico			25%
conciencia del proyectar en la dinámica Imagen- improvisación- situación	Nivel mínimo			33%
	Nivel Medio			44%
	Nivel Básico			23%
creación en la dinámica Imagen- improvisación- situación	Nivel mínimo			24%
	Nivel Medio			41%
	Nivel Básico			35%
desarrollo reflexivo en la prueba escrita	Nivel mínimo			32%
	Nivel Medio			39%
	Nivel Básico			28%
capacidad de auto-evaluación en la prueba escrita	Nivel mínimo			29%
	Nivel Medio			43%
	Nivel Básico			28%

Deportes - bienestar físico				
Indicador		Unidad de Medida	Fuente	2014
Proporción de estudiantes que de acuerdo con IMC se encuentran en delgadez o riesgo para delgadez para la edad	Nivel mínimo	Porcentaje	Pruebas SER	13,7%
	Nivel Medio			70,9%
	Nivel Básico			15,5%
Proporción de estudiantes con clasificación de salto largo Muy bajo o bajo.	Nivel mínimo			57,4%
	Nivel Medio			18,4%
	Nivel Básico			24,3%
Proporción de estudiantes con clasificación prueba cardiovascular Bajo o Muy bajo.	Nivel mínimo			64,2%
	Nivel Medio			19,1%
	Nivel Básico			16,8%
Proporción de estudiantes con clasificación en la prueba fuerza de agarre Bajo o Muy bajo.	Nivel mínimo			53,9%
	Nivel Medio			21,3%
	Nivel Básico			24,9%
Proporción de estudiantes con clasificación en la prueba de flexibilidad Baja o Muy baja.	Nivel mínimo			75,5%
	Nivel Medio			13,8%
	Nivel Básico			10,7%

Indicadores de cumplimiento de derechos

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (15 a 24)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Hombres	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	32,2%	27,8%	22,2%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Hombres	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	3,1	3,2	3,1
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Hombres	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	13,2%	14,5%	13,3%

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (15 a 24)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Mujeres	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	26,8%	22,2%	16,2%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Mujeres	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	3,1	3,2	3,1
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Mujeres	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	13,5%	13,4%	13,2%

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (15 a 24)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Total	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	29,4%	24,8%	19,2%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Total	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	3,1	2,6	2,0
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Total	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	13,4%	14,0%	13,3%

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (25 a 50 años)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Hombres	Proporción	Encuesta Multipropósito 2011	39,9%	36,6%	26,9%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Hombres	Número de años	Encuesta Multipropósito 2011	4,9	5,0	5,1
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Hombres	Porcentaje	Encuesta Multipropósito 2011	24,9%	25,0%	25,9%

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (25 a 50 años)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Mujeres	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	42,0%	37,0%	27,0%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Mujeres	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	5,0	4,9	5,0
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Mujeres	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	25,2%	24,1%	25,3%

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (25 a 50 años)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Total	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	41,0%	36,8%	27,0%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Total	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	5,0	4,9	5,0
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Total	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	25,1%	24,5%	25,6%

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (51 y más años)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Hombres	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	59,1%	58,3%	50,9%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Hombres	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	6,5	6,3	6,4
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Hombres	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	40,4%	38,1%	38,5%

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (51 y más años)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Mujeres	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	69,5%	67,0%	60,5%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Mujeres	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	6,8	6,6	6,5
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Mujeres	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	44,2%	42,3%	40,9%

TASAS DE PRIVACIÓN DESAGREGADA POR SEXO (51 y más años)					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia Total	Proporción	Encuesta Multipropósito 2011	64,9%	63,2%	56,3%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha Total	Número de años	Encuesta Multipropósito 2011	6,7	6,5	6,5
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad Total	Porcentaje	Encuesta Multipropósito 2011	42,7%	40,7%	39,9%

TASAS DE PRIVACIÓN POR RANGOS DE EDAD 7 a 11 AÑOS					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia 7 a 11 años	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	8,5%	8,1%	4,4%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha 7 a 11 años	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	1,2	1,1	1,1
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad 7 a 11 años	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	43,3%	37,8%	36,6%

TASAS DE PRIVACIÓN POR RANGOS DE EDAD 12 a 15 AÑOS					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia 12 a 15 años	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	24,2%	21,9%	16,9%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha 12 a 15 años	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	1,9	1,7	1,6
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad 12 a 15 años	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	12,4%	9,9%	9,0%

TASAS DE PRIVACIÓN POR RANGOS DE EDAD 16 a 17 AÑOS					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia 16 a 17 años	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	38,5%	31,4%	27,9%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha 16 a 17 años	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	2,3	2,4	2,4
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad 16 a 17 años	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	9,4%	10,2%	9,2%

TASAS DE PRIVACIÓN POR RANGOS DE EDAD 18 AÑOS					
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2003	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia 18 años	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	40,0%	34,3%	25,6%
Tasa de privación de la educación (FGT) Brecha 18 años	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	2,7	2,8	3,0
Tasa de privación de la educación (FGT) Homogeneidad 18 años	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	10,0%	10,0%	11,5%

Indicadores de cumplimiento de equidad

ÍNDICE DE CALIDAD DE VIDA POR LOCALIDAD				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2007	2011
ICV Bogotá D.C.	Índice	Encuestas Multiprósito	53,7	58,2
ICV Usaquén			69,7	73,6
ICV Chapinero			74,0	78,0
ICV Santafé			46,4	53,3
ICV San Cristóbal			44,4	48,7
ICV Usme			41,0	45,4
ICV Tunjuelito			49,5	54,0
ICV Bosa			43,6	47,6
ICV Kennedy			52,4	56,4
ICV Fontibón			61,7	66,7
ICV Engativá			57,6	62,5
ICV Suba			59,7	64,0
ICV Barrios Unidos			62,9	67,4
ICV Teusaquillo			77,4	80,0
ICV Mártires			55,4	59,5
ICV Antonio Nariño			56,6	59,9
ICV Puente Aranda			58,3	63,1
ICV La Candelaria			51,7	56,5
ICV Rafael Uribe Uribe			45,3	51,6
ICV Ciudad Bolívar			39,6	44,6

Escolaridad del jefe de hogar vs escolaridad del padre del jefe de hogar							
Nacional 2013	Jefe de Hogar						
Padre del jefe del hogar	Ninguno	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Superior	Total
Ninguno	19,1%	31,5%	18,0%	15,3%	11,3%	4,7%	99,9%
Primaria incompleta	3,5%	24,6%	19,1%	19,9%	19,9%	12,9%	100,0%
Primaria completa	0,9%	6,1%	15,0%	19,0%	30,8%	28,1%	100,0%
Secundaria incompleta	0,9%	4,4%	5,6%	25,7%	29,3%	34,2%	100,0%
Secundaria completa	0,1%	2,1%	3,8%	9,6%	31,7%	52,8%	100,0%
Superior	0,2%	2,2%	0,8%	3,2%	12,2%	81,5%	100,0%

RESULTADOS PRUEBAS SABER SEGÚN EDUCACIÓN DE LOS PADRES				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2011	2013
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres ninguna) Nacional	Puntaje Pruebas Saber 11	Base de pruebas Saber 11 ICFES	38,2	40,4
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres ninguna) Bogotá			39,8	40,9
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres primaria incompleta) Nacional			41,2	41,4
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres primaria incompleta) Bogotá			43,7	42,6
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres primaria completa) Nacional			42,3	42,0
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres primaria completa) Bogotá			44,3	43,4
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres secundaria incompleta) Nacional			44,5	43,1
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres secundaria incompleta) Bogotá			46,7	44,7
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres secundaria completa) Nacional			46,1	44,5
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres secundaria completa) Bogotá			48,2	46,0
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres educación superior) Nacional			52,6	50,5
Puntaje promedio prueba matemáticas (educación de los padres educación superior) Bogotá			55,0	53,1

* Los puntajes promedio son estadísticamente diferentes al 5% de significancia entre grupos de educación de los padres. Igualmente son estadísticamente diferentes entre Nacional y Bogotá.

** El nivel educativo de los padres sigue la metodología de la Prueba Pisa. Es decir corresponde al nivel educativo más alto entre la madre y el padre.

RESULTADOS PRUEBAS SABER SEGÚN EDUCACIÓN DE LOS PADRES				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2011	2013
Indicador	Puntaje Pruebas Saber 11	Base de pruebas Saber 11 ICFES	39,6	42,9
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres ninguna) Nacional			42,5	44,6
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres ninguna) Bogotá			41,8	44,3
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres primaria incompleta) Nacional			44,7	46,1
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres primaria incompleta) Bogotá			42,7	44,8
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres primaria completa) Nacional			45,3	46,5
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres primaria completa) Bogotá			44,7	46,0
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres secundaria incompleta) Nacional			47,3	47,7
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres secundaria incompleta) Bogotá			46,2	47,1
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres secundaria completa) Nacional			48,6	48,6
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres secundaria completa) Bogotá			51,8	51,4
Puntaje promedio prueba lenguaje (educación de los padres educación superior) Nacional			54,2	53,3

* Los puntajes promedio son estadísticamente diferentes al 5% de significancia entre grupos de educación de los padres. Igualmente son estadísticamente diferentes entre Nacional y Bogotá.

** El nivel educativo de los padres sigue la metodología de la Prueba Pisa. Es decir corresponde al nivel educativo más alto entre la madre y el padre.

RESULTADOS PRUEBAS SABER SEGÚN EDUCACIÓN DE LOS PADRES				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2011	2013
Bogotá D.C.	De 0 a 1	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	0,25	0,24
Usaquén			0,20	0,19
Chapinero			0,17	0,15
Santafé			0,31	0,25
San Cristóbal			0,27	0,26
Usme			0,26	0,26
Tunjuelito			0,24	0,24
Bosa			0,26	0,24
Kennedy			0,24	0,23
Fontibón			0,22	0,19
Engativá			0,22	0,20
Suba			0,23	0,21
Barrios Unidos			0,21	0,20
Teusaquillo			0,15	0,15
Mártires			0,24	0,22
Antonio Nariño			0,23	0,22
Puente Aranda			0,21	0,20
La Candelaria			0,26	0,24
Rafael Uribe Uribe			0,26	0,25
Ciudad Bolívar			0,28	0,27

AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD POR QUINTILES ICV mayores de 15 años				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2007	2011
Años promedio de escolaridad quintil 1	Años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	6,7	7,6
Años promedio de escolaridad quintil 2			8,1	8,7
Años promedio de escolaridad quintil 3			9,4	9,8
Años promedio de escolaridad quintil 4			11,6	11,8
Años promedio de escolaridad quintil 5			14,4	14,6

20% más pobre quintil 1; 20% menos pobre quintil 5.

TASA DE PRIVACIÓN POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS POR QUINTILES ICV				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia quintil 1	Proporción	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	0,8	0,6
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia quintil 2			0,6	0,5
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia quintil 3			0,4	0,4
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia quintil 4			0,2	0,2
Tasa de privación de la educación (FGT) Incidencia quintil 5			0,1	0,0

20% más pobre quintil 1; 20% menos pobre quintil 5.

TASA DE PRIVACIÓN POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS POR QUINTILES ICV				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) brecha quintil 1	Número de años	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	5,5	5,4
Tasa de privación de la educación (FGT) brecha quintil 2			5,3	5,5
Tasa de privación de la educación (FGT) brecha quintil 3			5,0	5,4
Tasa de privación de la educación (FGT) brecha quintil 4			4,6	4,9
Tasa de privación de la educación (FGT) brecha quintil 5			3,9	4,0

Equidad: resultados pruebas saber según antecedentes socioeconómicos

TASA DE PRIVACIÓN POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS POR QUINTILES ICV				
Indicador	Unidad de Medida	Fuente	2007	2011
Tasa de privación de la educación (FGT) Distribución quintil 1	Porcentaje	Encuestas de Calidad de Vida (DANE) representatividad localidad para Bogotá	6,7%	7,6%
Tasa de privación de la educación (FGT) Distribución quintil 2			8,1%	8,7%
Tasa de privación de la educación (FGT) Distribución quintil 3			9,4%	9,8%
Tasa de privación de la educación (FGT) Distribución quintil 4			11,6%	11,8%
Tasa de privación de la educación (FGT) Distribución quintil 5			14,4%	14,6%

TOTAL MATRICULADOS POR NIVEL 2003-2014						
	2003		2008		2014	
Preescolar	138.070	7,0%	148.806	6,9%	169.950	7,6%
Básica Primaria	659.469	33,4%	700.952	32,4%	691.781	31,0%
Básica secundaria	718.227	36,4%	799.449	37,0%	480.907	21,6%
Media	♦	0,0%	♠	0,0%	265.765	11,9%
Técnico	85.081	4,3%	94.705	4,4%	91.462	4,1%
Tecnológico		0,0%	41.362	1,9%	55.791	2,5%
Universitario	332.426	16,8%	338.721	15,7%	423.232	19,0%
Postgrado	39.828	2,0%	36.513	1,7%	50.045	2,2%
Total	1.973.099	88,5%	2.160.509	96,9%	2.228.934	100,0%

♦ Para el año 2003 no se incluyó los niveles "media" y "Tecnológico"

♠ Para el año 2008 básica secundaria incluye media

Fuente: DANE-ENCV 2003, 2008 y 2014

TOTAL MATRICULADOS OFICIAL – NO OFICIAL POR NIVEL 2003-2014												
	2003				2008				2014			
	Oficial	No Oficial	Oficial	No Oficial	Oficial	No Oficial	Oficial	No Oficial	Oficial	No Oficial	Oficial	No Oficial
Preescolar	67.782	70.288	3,4%	3,6%	77.419	71.387	3,6%	3,3%	115.783	54.167	5,2%	2,4%
Básica Primaria	394.108	265.361	20,0%	13,4%	451.268	249.684	20,9%	11,6%	465.343	226.438	20,9%	10,2%
Básica secundaria	435.185	283.042	22,1%	14,3%	459.819	339.631	21,3%	15,7%	319.669	161.238	14,3%	7,2%
Media			0,0%	0,0%			0,0%	0,0%	188.051	77.714	8,4%	3,5%
Técnico	24.730	60.351	1,3%	3,1%	36.566	58.139	1,7%	2,7%	58.955	32.507	2,6%	1,5%
Tecnológico			0,0%	0,0%	14.171	27.192	0,7%	1,3%	41.992	13.799	1,9%	0,6%
Universitario	79.788	252.637	4,0%	12,8%	75.355	263.366	3,5%	12,2%	132.658	290.573	6,0%	13,0%
Postgrado	11.517	28.311	0,6%	1,4%	5.726,68	30.786,66	0,3%	1,4%	18.907	31.138	0,8%	1,4%
Total	1.013.109	959.990	51,3%	48,7%	1.120.324	1.040.185	51,9%	48,1%	1.341.359	887.575	60,2%	39,8%

Fuente: DANE-ENCV 2003, 2008 y 2014

NÚMERO DE COLEGIOS QUE TIENEN ESTUDIANTES MATRICULADOS DEL SECTOR EDUCATIVO OFICIAL POR LOCALIDAD 2013								
Localidad	Tipo de Colegio							
	Oficiales		Concesión		Contrato		Total	
	Colegios	Sedes	Colegios	Sedes	Colegios	Sedes	Colegios	Sedes
Usaquén	11	25	1	1	2	2	14	28
Chapinero	3	7	0	0	1	1	4	8
Santa Fe	8	15	1	1	1	1	10	17
San Cristóbal	33	63	2	2	4	4	39	69
Usme	44	64	5	5	10	10	59	79
Tunjuelito	12	26	0	0	2	2	14	28
Bosa	28	45	5	5	36	36	69	86
Kennedy	40	69	3	3	24	24	67	96
Fontibón	10	20	0	0	1	1	11	21
Engativá	33	64	2	2	14	14	49	80
Suba	26	51	2	2	44	44	72	97
Barrios Unidos	10	22	0	0	0	0	10	22
Teusaquillo	2	3	0	0	0	0	2	3
Los Mártires	8	11	0	0	0	0	8	11
Antonio Nariño	5	10	0	0	0	0	5	10
Puente Aranda	15	31	0	0	0	0	15	31
La Candelaria	2	3	0	0	0	0	2	3
Rafael Uribe Uribe	26	49	1	1	10	10	37	60
Ciudad Bolívar	39	73	3	3	30	30	72	106
Sumapaz	4	29	0	0	0	0	4	29
Total	359	680	25	25	179	179	563	884

Sede es una unidad de las plantas físicas que integran un colegio Distrital o jardín

Fuente: Matrícula Oficial reportada al MEN. Fecha de corte: 15 de febrero/13.

Cálculos: Oficina Asesora de Planeación - SED. Grupo de Análisis y Estadística

NÚMERO DE COLEGIOS DISTRITALES 2009 - 2013					
	2009	2010	2011	2012	2013
Total Colegios	355	359	358	359	359

Fuente: Directorio de Colegios de la SED.

Cálculos: Oficina Asesora de Planeación - SED. Grupo de Análisis y Estadística

Bibliografía

Ficha Metodológica y Anexo Estadístico

ICFES (2010). Metodología de Construcción del Índice de Nivel Socioeconómico de los Estudiantes y de la Clasificación Socioeconómica de los Colegios. Recuperado el 1 de octubre de 2014, de <ftp://ftp.icfes.gov.co/SABER11/SB11-INDICE-SOCIOECONOMICO/SB11-METODOLOGIA-INSE-ESTUDIANTES-CSE-COLEGIOS.pdf>

OECD (2012). Pisa 2009 Technical Report. OECD Publishing.

SARMIENTO, L.A. (2010). Situación de la educación en Colombia: Preescolar, básica, media y superior (3era ed.). Proyecto Educación Compromiso de Todos.

UNESCO (2014). Diccionario del Instituto de Estadística de la Unesco, IEU. Recuperado el 24 de octubre de 2014, del sitio Web de la IEU: <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>.

UNESCO (2009). Indicadores de la educación, especificaciones técnicas. Instituto de Estadística de la Unesco.

Agradecimientos

Participantes en las consultas ciudadanas

Expertos

Abraham Sánchez
One Way Colombia

Adriana Lucía Castro Rojas
De Cero a Siempre

Adriana Marcela Sánchez
Alan Wagenberg
Experience

Alejandra Ariza
Enseña por Colombia

Alejandro Martínez A.
Proyecto Pequeño Trabajador

Alex García Sarria
Secretaría Salud

Alexander Barrera

Alfredo Ordoñez
FIDHAP

Álvaro José Cobo Soto
Asocajas

Amalia Alarcón
PNUD

Amparo Benavides
Fundación Mamá

Ana Belsi Rodríguez
Mira

Ana Julia Barrera Avendaño
Colegio Toberín

Ana María Castiblanco
Corporación por la Vida

Ana María Ospina F.
SED

Ana María Peñuela

Ana María Páez Morales
Transparencia por Colombia

Ana Nelly Gonzalez
Fundación Vida

Ana Paola Tinoco Cote
Mujeres, Paz y Seguridad

Ana Paulina Maya Z.
Red en Familia

Andrea C. Benavides R.
Corporación Ocasá

Andrea Escobar

Andreanne Beurgae
PNUD

Ángel Guarnizo Consultor

Ángela Maldonado
PNUD

Ángela María Pérez M.
Unicef

Angélica Torres Quintero
Cendex- U. Javeriana

Anny Reyes
Corporación Minuto de Dios

Antonio Suárez

Armando José Del Valle Rodríguez
Funstall

Astrid Milena Bernal Rubio
Asociación Ambiente y Sociedad

Beatriz Gonzalez Soto
Coordinadora - Colombia

Bernardo Toro
Fundación Avina

Bonnie Medina
Revista Edu.co

Camilo Rodríguez
PNUD

Carlos Alfonso Espinosa Duarte
U. de Cundinamarca

Carlos E. Gómez

Carlos Eduardo Escandón V.
Compensar

Carlos Larrarte
F. Clara Inés King

Carlos Valdivieso
PNUD

Carolina Castillo Torres
ICBF

Carolina Londoño
Veeduría Distrital

Carolina Quiroga
F. Pies Descalzos

Carolina Salazar
La Arenera

Catalina Restrepo
Enseña Por Colombia

Cenelia Vanegas G.
Anel

Clara Marcela Dávila M
SED

Claudia Manzano Prado
F. Proyecto De Vida

Constanza Alarcón
Presidencia

Constanza Cruz
Sec. Integración
Regional Cundinamarca

Constanza Cubillos
Corporación Liderar

Constanza Muñoz Angulo
Revista Edu.co

Cristian Camilo Robelto
Fundación Social

Cristina Ávila Peña
Profamilia

Cristina Vargas
Prodeocsa

Cynthia De Benito
Agencia EFE

Daniel García C.
Sec. Transparencia

Daniel Hernández
F. Semillero Científico

Daniel Vivas Moreno
Asocolpa

David Rodríguez Vela
Humanizar

Diana Bautista

Diana Heredia

Diana Marcela Torroledo
Corporación Minuto de Dios

Diego Barrera Tenorio	Giovanna Faccini	Josué L. Cristancho SED
Diego Luis Álvarez F Y A	Gissene Victoria Muñoz Red Viva	Juan Carlos Acero Codensa – Emgesa
Edilberto Afanador S Cajicá Editorial	Gloria Cecilia Valencia	Juan Carlos Lagorico
Erwin Fabián García L. SED	Gloria Inés Bernal Sec. Planeación Cundinamarca	Juan Carlos Rodríguez D Fundafrito
Efraín Sánchez Veeduría Distrital	Harrison Rivera Juventudes Mira	Juan David Escorcía Señal Radio Colombia
Elisa Dulcey R. Fundación Cepsiger	Héctor E. Vanegas G.	Juan Pablo Calvas W Radio
Elizabeth Campos Ramírez Sanar	Héctor Ramiro Tapiero Cabildo de los Pastos	Juan Pablo Luque Pinilla
Elsa Constanza Sánchez Contraloría Bogotá	Hernando Hely Herrera Fundación Social	Judith Cerra M. Colegio Manuela Beltrán
Elsa Melo Molina Amarocol	Indira Raquel Sierra O. Unidad de Análisis DSS	Judith Sarmiento Señal Radio Colombia
Erika Marcela Hasman AFS Programas Interculturales	Inés Elvira Navas Fundación Fiambre	Julia Isabel Eslava R. Cendex- U. Javeriana
Esperanza Morales Correa ANEC	Irma Esmeralda Olaya R Colegio Veintiún Ángeles	Karen Martínez Roa. ICBF
Esperanza Ramírez T. Corpoeducación	Isabel Camacho Fundación Repem	Karen Viviana Pinilla G. Universidad Nacional
Fernando A Rincón Trujillo IDEP	Isabel Erislema Gallego Visión Mundial	Katerine Restrepo Caro Fundación Avante
Fernando Adames PNUD	Iván F. Jiménez Rojas OIM	Laura Jimena Ramírez
Fernando Fonseca Chaparro	Iván Fernández PNUD	Laura Viviana Torres Parra Sec. Transparencia
Fernando Mahecha Ramírez Fundación Protect	Jaime Enrique Donado Assosalud	Leonor Moreno Ruiz Periódico Realidad 13
Fernando Santander SED	Jaime González	Liliana Rincón Bello F. Julio Mario Santodomingo
Flor Marina Pena Fundación FIDHAP	Jaime Salazar Reserva Natural Guajira	Lina María Correa M. Global Humanitaria
Francy Milena Alba Transparencia por Colombia	Jaime Villamil Anspe	Lina María López R. ICBF
Gabriela Luna Ávila Fundación Plan	Jaqueline Suarez PNUD	Lina Yureni Cuadros P. Juventudes Mira
Garniel Hernán García R. Casa Cultural de Arabia	Jason García Martínez PNUD	Lorena Luque Compensar
Gerardo Ramirez S. F. Pies Descalzos	Jeffer Chaparro Universidad Nacional	Luis A. Malambo M. PNUD
Germán René Jiménez DPS	Jorge I. González Universidad Nacional	Luis Carlos Arango Colsubsidio
Germán Roza Fundación Sola	Jorge Peñuela Emisora Suba al Aire	Luz Adriana Ospina Colsubsidio
Germán Salazar Santos	José Arturo Colimba Pueblo Pastos	Luz Esperanza Falla Fundación Cepytin
	José Luis Mosquera Mosquera Asocolpa	

Luz García de Galindo
Corp. Síndrome de Down

Luz María Esperanza Gómez
Elaborando Futuro

Luz Marina Ramírez
Caordia Colombia

Luz Maritza Acero F.
PNUD

Luz Mery Urueta A.
Colsubsidio

M. Esperanza Moreno Sánchez

Magda Gisneth Sierra González
Corporación Minuto de Dios

Manuel Barrera Baquero
Metrópoli Colombia

Manuel E. Riaño
Bayer S.A.

Manuel Morales

Mar Maiques Díaz
Corp. Otra Escuela

Marcela Chaves
Corporación Líderes

Marcela Montañez
Fundación Bavaria

Marcela Quirós Garzón
Fundación Ceda Vida

Margarita Guzmán Ricos
Fundación Cepsiger

María Adela Zornosa
Funsem

María Beatriz Margho
Unad Radio

María Del Pilar Echeverri B.
Fisulab

María del Pilar Gómez Ceballos

María E. Segura
Kidsave

María Fernanda Revelo
OIM

María Isabel Martínez
Repem / Codacop

María López
Fundación Amiguitos Royal

María Mercedes Paredes
Aldeas Infantiles SOS

Marta Royo
Profamilia

Martha Isabel González
Asocajas

Martha Linero

Martha Mikam Cruz
Contraloría Bogotá

Martha Patricia Arévalo

Martha Patricia Ospino
Ministerio Salud

Marta Ruiz
PNUD

Martha Yaneth Giraldo
ICBF

Matías García Jaramillo

Mónica Trespacios L.
UNDSS

Miguel Godoy
Director de Evaluación
de la Educación (SED)

Natalia Velasco Castrillón

Nora Ruíz
Corporación Ambiental

Olga Marcela Cubides
Veeduría Distrital

Óscar Pérez Marcos
Hola Ghana

Patricia Acosta
Fundación Avante

Patricia Cuadros Tenjo

Patricia Jaramillo M.
Asoc. ComunicAccion

Patricia Roza Matamoros
F. Éxito Verde

Patricia Sierra
F. Pies Delcalzos

Paula Andrea Correa
Corp. Día de la Niñez

Paula Ballesteros
Comunidad Indígena
Aritaimana Wayu

Ponlius Yamir
Veeduría Distrital

Rafael Barragán Fonseca
Funsem

Raquel Jurado
Fundación Sola

Reinel García
Creciendo Unidos

Rosalba Medina
Prodensa

Sandra Liliana Jiménez
One Way Colombia

Sara Ochoa Cely
Ministerio Salud

Sarita Ruiz Morado
Comisión N. C. Lucha contra
la Corrupción

Sebastián Junca

Silvia Esther Padilla Madrid Acs

Sofía Toro Sarmiento
J.S. Realizadores

Sol Quiceno
Presidencia

Susana Fergusson
U. Nacional

Valeriana Isabel García
Hogares Luz y Vida

Verónica Bisdorff
Corp. Otra Escuela

Víctor Hugo Triviño
F. Semillero Científico

Victoria de Dussan
F. Proyecto De Vida

Vilma Patricia Huérfano
I. Francisco José de Caldas

Viviana Alfonso
Mentor Colombia

Viviana Olaya
PNUD

Walter Ocampo G.
Asomuña

William Hernández C.
Ágora Educativa

William L. Tarazona D.
Wolfram Sonderanau
F. Ekosocial

Zunayt Ximena Trujillo
PNUD

Sector Educativo

Abel Ríos
Colegio Gustavo Restrepo IED

Adelaida Castañeda Rueda
SED

Adriana Arcila U. Externado	Ángel Nemecio Barba R. U. Autónoma de Bucaramanga	Clara Inés Falla SED
Adriana E. Gonzalez SED	Ángela Quevedo SED	Clara Inés Pérez Gómez SED
Adriana Fajardo C. Kimy Pernía Domicó IED	Angélica Viejo Moreno SED	Clara Sierra Colegio Simón Rodríguez IED
Adriana María Martínez U. Pedagógica Nacional	Anny Mildred Carvajalino Vega C. General Rojas Pinilla	Claudia E. Arboleda B. SED
Adriana Mejía SED	Armando Duarte Vega	Claudia Marcela Chávez SED
Adriana Sosa Colegio Rodrigo Arenas	Arturo Harker U. de Los Andes	Claudia Patricia Ramos C. General Santander IED
Alba Nury Martínez B SED	Asdrubal H. Arias Ramos Ced Santiago De Las Atalayas	Claudia Peñaranda Econometría
Albertino Castro Amado C. Orlando Higueta Rojas IED	Astrid Moreno Moreno Colegio La Arabia	Claudia Rivera SED
Aleida Pereira Colegio Bosa Nova	Aura Maria Corts Lozada Colegio Los Alpes IED	Claudia Temo SED
Alejandra Cerón Rincón IDEP	Aura Stella Castro Pedraza C. Kimy Pernía Domicó IED	Clemente Forero Comportamientos democráticos en la educación
Alejandro Toro SED	Besik Chaduneli SED	Constanza Amezquita IDEP
Alexandra Galeano SED	Blanca Leonora Restrepo	Consuelo Cediél Gaona Colegio Paulo Freire
Alexandra González C. Alexander Fleming IED	Blanca Marleny Garay C. C. Arborizadora Alta IED	Cristina Duarte Sarmiento Compensar
Alexandra Mancera Carrero SED	Brigitte Bravo SED	Cristina Stringher Evaluación del Sistema Educativo de Instrucción y de Formación, INVALSI
Alfredo Ayarza Editorial Magisterio	Camilo Andrés Mateus SED	David Torres Correa SED
Álvaro H. Corredor IED Venecia	Carlos Alberto Sarmiento SED	Diana Concha SED
Amparo Molano Rodríguez Colegio El Rodeo IED	Carlos Andrés Alberto C.E. Cafam Santa Lucia	Diana Cubides González SED
Ana Duque Peña Colegio Los Alpes IED	Carlos Andres Santiago SED	Diana Patricia Camayo R. SED
Ana Fabiola Quintero Cardozo	Carlos Julio García Guavita C. Ofelia Uribe De Acosta IED	Diego A. Méndez Isaza Colegio José Martí IED
Ana Julie Gómez R. Eduardo Santos	Carlos Rodríguez SED	Dora Aiden Pulido Moreno Colegio Andrés Bello IED
Ana Maryluz Pérez T. C. Simón Rodríguez IED	Carmen Alcira Rodríguez H. Colegio CEDID C. Bolívar	Dora Miriam Carabari
Ana T. Tecano Melo Llano Oriental	Carmen Andrea Rincón C. Llano Oriental IED	Eduardo Ramírez Ruíz C. Orlando Fals Borda IED
Andrea Lorena Beracasa SED	Carolina Lopera ICFES	Elizabeth Cubillosa Colegio Álvaro Gómez IED
Andrés Samper U. Javeriana	Carolina Pedroza Bernal SED	

Elvez Bocanegra Rey
Colegio Llano Oriental IED

Emerson Devia
SED

Ernesto Ruiz

Evert Silva Aliaga
Gimnasio Femenino

Ferley Ortiz
U. de Los Andes

Fernando Rincón
IDEP

Fernando Rojas Lozada
Colegio Gustavo Restrepo

Fernando Vita
Colegio Leonardo Da Vinci IED

Francisco Díaz
Aulas Colombianas

Fredy Ponguera
C. Ciudadela Educativa Bosa IED

Gabriel Andrés Luna
C. República De México IED

Gabriel David Salgado
Ced Motorista

Germán Darío Univio
IDRD

Germán E. Viracocha Pava
D.L.E. Sumapaz

Germán Gustavo Tovar
SED

Germán Osorio Romero
Uniminuto

Gladys Sandoval Vivas
C. Grancolombiano IED

Gloria E. Caballero
Colegio Villa Rica IED

Gloria Leónida
Colegio Kennedy

Gloria Lucia Ospina Villalda
C. Alfonso Reyes Echandía IED

Gloria Stella Villarreal

Gloria Patricia Velandia
SED

Gloria Yolanda Rodríguez
Colegio Llano Oriental IED

Guadalupe Gamba
Colegio Eduardo Umaña Luna IED

Guido Caicedo
Colegio Ricaurte IED

Guido Caicedo
Colegio Ricaurte IED

Guillermo Alfonso Sierra
C. San Cristóbal Sur IED

Gustavo Tovar
SED

Héctor Eduardo Rodríguez
C. Leonardo Posada P. IED

Héctor Julio Orozco
Colegio John F. Kennedy

Héctor Orobio
SED

Héctor Rodríguez Vargas

Héctor F. Triviño S.

Hemblun Gasta
U. Nacional

Hermogenes Cruz Bonilla
IED Porvenir

Hernán Salamanca
Econometría

Hortensia Maldonado R.
SED

Hugo Enrique Cerón
C. Rafael Bernal Jiménez

Imelda Arenas Sáenz
SED

Iván Pelayo Monroy
Colegio Manuela Beltrán

Jaqueline Garay Guevara
C. Clemencia de Caycedo

Jaime Gonzalez
Consejo De Padres

Jaime Gustavo Rojas
Colegio Los Alpes IED

Janeth Cardozo G.
Gimnasio Yacard

Janeth Patricia Gómez P.
Nicolás Buenaventura

Javier Serrano Ruiz
IDEP

Javier Cesfño Cufiño
Entre Nubes S.O.

Jeaneth Molina Gaitán
C. Manuel Elkin Patarroyo

Jenny Aponte Obando
C. José Martí IED

Jenny Astrid Quiroga
IED Altamira S.O

Jesús Alonso Gonzalez
C. Fco. Javier Matiz IED

Jesús Baudilio Albornoz

Joan Fredy López Chaparro
C. Fernando Mosquera

Johanna Cofi
C. Llano Oriental IED

Jorge A Verrugo R
SED

Jorge Arcila Gallego
IDEP

Jorge E. Nieto Zamudio
I.Rojas S.

Jorge García
Kuepa

Jorge Uriel Sotelo Fajardo
C. Marco Fidel Suarez IED

José Alberto Gutiérrez
C. Gerardo Paredes IED

José Fernando Mejía
Aulas en Paz. U. de los Andes

José Miguel Villarreal
Editorial Tiempo De León

José Otoniel Rodríguez R.
C. Arborizadora Alta IED

José Torres Pérez
C. Orlando Higueta IED

Juan Camilo Aljuri
SED

Juan Carlos Cortés
C. Rodrigo Arenas

Juan de Dios Gutiérrez
C. Carlos Arturo Torres IED

Judith Martin Celis
Leonardo Posada

Julián Castro
SED

Julián Pinzón Peñaloza
SED

Juliana Vernaza
Fundación Escuela Nueva

Juvenal Nieves Herrera
Asociación La Cumbre

Kate Anderson Simons Brookings Institution	Luis S. Márquez	María Elena Mejía Gimnasio Santa Ana
Katia Conrado Torres B.	Luisa Carolina Rodríguez C. Kimy Pernia Domico IED	María Elena Molina C. Jaime Pardo Leal IED
Leena Krokfors Facultad de Educación de la Universidad de Helsinki	Luz Amparo Moncada Colegio Nicolás Gómez Dávila	María Isabel Casas C. Tilatá
Leniyen Duarte Ariza	Luz Claudia Gómez Murcia SED	María Mercedes Beltrán P. C. Sorrento IED
Leonardo Garzón SED	Luz Daniela Durán Álvarez C. J.J. Castro Martínez IED	María Nancy Zalamea G. SED
Leoncio Tovar C. Jairo Aníbal Niño	Luz Marina Ávila C. Atanasio Girardot IED	María Nelly Carrillo C. Porvenir IED
Leonor Lozano S. SED	Luz Marina Dedias A. C. Kennedy IED	María Ofelia Sarmiento P. C. Manuela Beltrán IED
Libardo Moreno Barrientos C. El Porvenir IED	Luz Marina López M. C. Manuela Beltrán IED	María Teresa Camacho
Lida Rodríguez Martín SED	Luz Myriam Guayazan C. C. San Isidro Sur Oriental IED	María Teresa Guillen SED
Ligia Inés Martínez C. La Merced IED	Mabel Rodríguez Usaquén IED	María Victoria Angulo Fundación Empresarios por la Educación
Lilia Calderón Mora C. Manuel del Socorro Rodríguez	Magaly Ballén SED- Participación	Maribel Solivan Brookings Institution
Liliana Catherine Contreras C. José Asunción Silva IED	Maite Beltrán Fundación Empresarios por la Educación	Mariela Niño Niño C. Brasília IED
Liliana Moreno Leal	Marcela Benítez C. El Manantial	Mariela Torres Ruiz C. Magdalena Ortega IED
Lina Clemencia Aguirre Juan Ángel de Gómez	Marco Antonio Bríñez C. República De Ecuador IED	Mario Agustín Artunduaga Coop. Editorial Magisterio
Lina Enciso C. Gustavo Rojas Pinilla IED	Marco Sarmiento Moncaro SED	Markus Krosia
Lisette Murcia R SED	Marco Vayas Cinep	Marlen Martínez De Muñoz C. San José Norte
Lorena Luque Castañeda	Marcos Espitia Colegio Usminia	Marta Elena Mejía Gimnasio Santa Ana
Lorena Montenegro F. U. Nacional	Marcos William Salamanca R. C. Federico García Lorca	Marta Isabel Gutiérrez Econometría
Lua Stell Rueda Pineda C. Fernando Mazuera Villegas IED	Margarita Vargas SED	Martha B. Fajardo C. Laureano Gómez IED
Lucas Rodríguez Espinosa SED	María Antonia Malagón	Martha Cárdenas Red Lenguaje
Luis Andrés Torres Rivera Instituto Técnico Internacional	María Cecilia Gaita Rozo	Martha Lucia Laverde I.T.I. Francisco José De Caldas IED
Luis Antonio Torres Acero C. El Porvenir IED	María Cristina Ospina R. SED	Martha Rocío Santamaría C. San Martín de Porres IED
Luis Fernando Escobar C. Fecode	María Custodia Cermeño G. Esc. Normal María M.	Matilde Obando Enríquez D.L.E. Chapinero
Luis G. Manrique C.	Maria Dolly Castiblanco C. Gerardo Paredes IED	Mauricio Rivas Instituto Distrital de Recreación y Deporte
Luis Piñeros IDEP	María E. Carvajal Sed	

Melba Sánchez González
C. Manuela Beltrán IED

Mery Consuelo Luengas
I.T.I. Francisco José de Caldas IED

Mery Lesmes Cortes
C. Antonia Santos IED

Miguel Andrés Salas
Instituto Distrital de Recreación
y Deporte

Milton Martínez Valero
C. Abraham Lincoln

Mina Leivy Poveda C.
Carlos Pizarro L. G. IED

Mónica Ospina
EAFIT

Myriam Ferro Gutiérrez
C. Manuela Beltrán IED

Myriam Mazorco Moreno
C. Rural El Uval IED

Nancy Becerra Robayo
República de Panamá IED

Nancy Galindo Buitrago
C. I. T. Laureano Gómez

Nancy Martínez
Idep

Nazly Johanna Acero Vera
C. Aulas Colombianas IED

Nelly Giselle López Moreno
C. Llano Oriental IED

Nelson Dimate Ortiz
C.T. Menorah IED

Nicolás Villamil
SED

Nidia Casallas Mutis

Nohora Liliana Niño V.
SED

Norman Rodríguez
SED

Nubia Estela López Linares
C. Las Violetas IED

Nubia Esther Tijo
C. Jairo Aníbal Niño IED

Nubia Rocío Torres P.
Nicolás Buenaventura IED

Olga Lucia Bravo
C. Nuevo Horizonte IED

Olga Lucia Espinosa
C. Gustavo Restrepo IED

Omar Cáceres Galvis
Gimnasio El Fontanar

Orlando Losa Bello

Óscar Hernán Forero
U. Autónoma

Óscar Rodrigo Herrera
C.T. Menorah IED

Oswaldo Cerinza R.
C. Brasilia – Bosa

Oswaldo Ospina Mejia
SED

Pablo A. Lipnizky
C. Montessori La Calera

Paola Castro Rodas
U. Colegio Mayor de Cundinamarca

Patricia Dimate
SED

Patricia Rodríguez
C. Simón Rodríguez IED

Paula Marcela Vásquez
CED Calasanz

Paulo Jesús Gómez Ramírez
C. Ciudadela Bosa IED

Pedro Huertas
C. Montebello IED

Pilar Lemus Espinoza
SED

Plinio González Benavides
Rafael Barón

Rafael Francisco Pabón
Cinep

Ramón Antonio Lozano
C. Laureano Gómez IED

Ramón Elías Ancila H.
C. Agustín Nieto Caballero IED

Raquel T. Monroy Ortiz
C. La Chucua IED

Ricardo Alba Mora
C. Manuela Beltrán IED

Ricardo Forero P.
Politécnico Granacolombiano

Ricardo Sánchez Fernández
C. Técnico Palermo

Rocío Farfán Rincón
C. María Montessori IED

Rosa Adelina Rodríguez R.
C. Tomás Carrasquilla IED

Rosa Lilia Gómez
C. Nuevo Kennedy IED

Rosalba Ternera
C. Nuevo Kennedy

Rosario Buelves Garay
C. Simón Rodríguez

Ruth Myriam Cubillos
C. Juan del Corral

Samanta Andrea Aragón S.
C. Garcés Navas IED

Sandra Macías
C. Llano Oriental IED

Sandra Milena Lancheros B.
C. Fernando Mazuera V IED

Sandra Milena Téllez Rico
U. Pedagógica Nacional

Sandra Pilar Márquez M.
C. Venecia IED

Sergio Augusto Benítez
C. Brasilia Bosa IED

Severo Rozo Benavidez
C. Eduardo Santos IED

Sinuhe Aynre

Sofía Mercedes Rosas G.
C. Ciudadela Bosa IED

Stella De Lemus
C. Luis Carlos Galán IED

Tatiana Angarita

Telma Angarita Gómez
SED

Thomas Luschei
U. De Los Andes

Tilcia Fernández de Chaparro
C.T Domingo F. Sarmiento IED

Víctor Andrés Galindo
C. Laureano Gómez IED

Víctor Hugo Chacón
C. El Rodeo IED

Víctor José Bautista
C. Laureano Gómez IED

Victoria Cruz
SED

Viviana Vásquez Peña

William Rocha Cárdenas
C. Antonio José Uribe IED

Wilson D. Vivas
I.T.I. Francisco José De Caldas IED

Yamile Cueva Romero
Uniminuto

Yaneth Cardozo

Yaneth Guzmán Sánchez
C. La Amistad IED

Yaqueline Garay G.
C. Clemencia de Caycedo

Yecid Puentes Osma
C. San Mateo Apóstol

Yesid Pinzón Torres
C. Manuel del Socorro IED

Yesid Puentes Osma
C. San Mateo Apóstol

Yira Marcela Cruz R.
C. Rodrigo Lara Bonilla IED

Yolanda Escárraga H.
C. Orlando Higuera Rojas IED

Yolanda Gómez Poveda
C. Prospero Pinzón

Yudy Velásquez
SED

Yurani Palacios
SED

Yury Marcela Buitrago D.
C. Alfonso López M. IED

Zoraida Méndez Zamora
C. Magdalena Ortega De Nariño IED

Académicos y tomadores de decisión

Adelmo Sabogal P.
U. Nacional Abierta y a Distancia

Adriana Ariza B.

Adriana Espinosa
Alianza por la Niñez

Adriana Lucia Castro R.
De Cero a Siempre

Adriana P. Cardona
Fundación Batuta

Adriana P. Mendoza
U. Pedagógica Nacional

Alejandro Álvarez
U. Pedagógica Nacional

Alejandro Mantilla Pulido
Ministerio de Cultura

Alejandro Mateus Amata

Alfonso Sánchez Pilonieta
Fundación Cinde Colombia

Alicia Vargas Romero
Ministerio de Educación

Alix Rodríguez Sánchez

Ana Carolina Useche
Icfes

Ana Constanza Huertas

Ana María Orres Preciado
Ancízar Narváez Montoya
U. Pedagógica

Andrea Patiño
Fundación Cinde Colombia

Andrés Alfonso Gonzalez
U. Sergio Arboleda

Andrés Pedraza
Ministerio de Educación

Andrés Varela
Corporación Corpogen

Ángel H. Facundo D.
U. Externado

Ángela Cabrera Fonseca

Ángela Gabriela Gutiérrez
U. Santo Tomás

Angélica Torres
U. Javeriana

Antonio José Serrano

Anuar Rodríguez

Benilda Layne R.
Fundación U. Luis Amigo

Betty Marín Rondón

Carlos Alberto Gómez Silva

Carlos Bernardo González
U. Pedagógica

Carlos Felipe Romero
Corpoeducación

Carlos Fernando Gómez
Carlos Fernando Jaramillo

Carlos H. Rodríguez

Carlos Javier Vargas
Corpoeducación

Carlos Mauricio Nupia
Observatorio de Ciencia y Tecnología

Carlos Valdívieso
PNUD

Carmenza Muñoz Sáenz
Cinep

Carolina Molano
Ministerio de Educación Nacional

Carolina Scolaro
Corporación la Consecuencia del Amor

Carolina Suárez Vargas

Catalina Turbay Restrepo
IDEP

Cesar A. Merchán

Cindy Céspedes
Asociación Andi

Clara Mónica Cortes E.
Cedinpro

Clara O. Borges P.
Secretaría de Integración Social

Claudia Duarte Casalimas
U. Santo Tomás

Claudia María Villa
Instituto Humboldt

Claudia Mejía Garzón
Ministerio de Cultura

Claudia Milena Gómez
Ministerio de Educación

Cristian Rene Cruz Galvis
U. Santo Tomas

Daniel Lozano Flórez
U. de La Salle

Denit Torres
OEI

Diana A. Delvalle
Sdis

Diana Jennifer Acosta
Corporación Universitaria
Iberoamericana

Diana Rúa
Colciencias

Diana Walteros
U. Santo Tomás

Diego Fernando Aranda
U. Nacional Abierta y a Distancia

Diego Maldonado
Ministerio de Cultura

Diógenes Campos Romero
Academia Colombiana
de Ciencias Exactas

Edgar Marcillo Yépez

Edilberto Lasso Cárdenas
U. Nacional Abierta y a Distancia

Eduardo Aldana
U. de Los Andes

Efraín Franco Arbeláez
Ministerio de Cultura

Eliana Ibeth Sepúlveda
U. Nacional

Elisa Tamaala
CMI – Finlandia

Elsy Godoy Q.
U. Javeriana

Erika María Acosta R.
U. Santo Tomás

Esperanza Gaona P
U. Incca

Esperanza Mendoza Melo
U. Los Libertadores

Esperanza Pérez Jiménez
Icbf Dirección de Protección

Esteban Granados Thorschmidf

Fabia G. Oliveros M.
U. Agustiniana

Federico Rodríguez E.
Corporación U. Unitec

Fernando Guzmán C.
Politécnico Gran Colombiano

Fidel Antonio Cárdenas S.
U. Pedagógica Nacional

Flor Inés Bernal Alarcón
Academia Colombiana de Ciencias
Exactas

Francisco Alvarado

Francisco Espinosa

Francisco Perea
U. Minuto de Dios

Germán Caus

Germán Darío Hernández
Fundación EDP

Germán E. Pérez
Defensoría del Pueblo

Gloria E. Orobajo Alonso
Sdis

Gloria Yaneth Muñoz
U. Gran Colombia

Gloria Maria Sierra U.
Universidad Ean

Gloria María Panesso H.
OIM

Guadalupe Gil P.
Ministerio de Cultura - Área de Música

Guillermo Santacoloma R.
U. Colegio Mayor
de Cundinamarca

Henry Borja Orozco
U. Santo Tomás

Hernán Buitrago
U. Santo Tomás

Hernán Mauricio Chaves Ardila
Corporación Tecnológica

Howard Junca
Corpogen

Ivonne Camargo Rodríguez
Centro Cultural Llanero

Ivonne P. Bernal
DNP

Jaime Parra R.
U. Javeriana

Jaime Rodríguez Lasa
Academia Colombiana
de Ciencias Exactas

Javier Alejandro Corredor
U. Nacional de Colombia

Jennifer Lopera Moreno
U. del Rosario

Jennifer Schroeder

Jenny Lizeth Sierra
U. Santo Tomás

Jhon Alexander Baquero
U. de Los Andes

John Carrillo Fonseca
Universidad Incca

Jorge Ernesto Ariza T.
Fundación Batuta

Jorge Mario Karam Roza
U. Los Libertadores

Jorge Santeris
Sdis

José Alberto Rivera P.
U. Nacional Abierta
y a Distancia

José Antonio Rivera
U. Gran Colombia

José E. Gómez
U. Nacional de Colombia

José Gregorio Rodríguez
U. Nacional de Colombia

José Leonardo Ávila
U. El Bosque

Juan Carlos Garzón
Fundación Alma

Juan Felipe Jaramillo
Fundación Batuta

Juan Manuel Erazo Urrea

Juan Manuel Tejeiro
U. Nacional de Colombia

Julián Armando Díaz S.
U. Iberoamericana

Julián Mariño
Instituto Colombiano
para el Fomento
de la Educación Superior (ICFES)

Julie Andrea Muñoz

Juliet Belalcázar
Fundación Batuta

Julio Cesar Buitrago Vargas
Sdis

Julio Saavedra

Karla Mora

Kathya de Oro Genes

Koji Miyamoto
Directorado de Educación
y Competencias, OCDE

Laura Cardona Mantilla
Ministerio de Cultura

Laura Muñoz Sánchez

Leticia Arteaga Díaz
Ministerio de Justicia

Ligia A. Vanegas Márquez
Ligia Melo
Banco de La Republica

Lina Espinosa
U. de Los Andes

Lucely Patricia Rojas
Sdis

Lucía Nossa Núñez
Universidad Libre

Luciano A. Maldivieso V.

Lucio Valbuena Rincón

Luis Alejandro Baquero G.
U. Nacional de Colombia

Luis Felipe Sierra
DNP

Luis Fernando Escobar
Cinde

Luis Gerardo Nieto E.
Sdis

Luna Juliana Ferro
Corporación de Teatro
Producciones Mimo

Luz Karina Peña A.
U. El Bosque

Magda Gina Parra
Sdis

Magdalena Parra
Subdirección Local
de Integración Social

Marcela González

Marcela Gutiérrez
U. Externado

Marcela Venegas
Save The Children

Margarita Rosa Rendón F.
U. de La Salle

María Del Rosario Torres
U. Javeriana

María del Socorro Chalela
U. Santo Tomás

María Eugenia Espinosa C.
U. Santo Tomás

María Isabel Patiño
Icfes

María Nury Polania V.
Ministerio de Cultura

Martha Delgado
Fedesarrollo

Martha Guzmán
U. Santo Tomás

Martha L. Giraldo

Martha Lucia Mejía Suárez
Universidad Central

Martha Sofía Rivera
Fundación Batuta

Martha Soledad Martín
U. Pedagógica

Mary France Bohada Castro
Sdis San Cristóbal

Marysabel Tolosa

Mauricio Romero
U. Javeriana

Miguel Ángel Cardozo T.

Miguel Ángel Santacruz

Mireya González
OEI

Myriam Quintero P.
Sdis – Suba

Myriam Romero C.
U. Antonio Nariño

Nabor Infante Pinto
SED

Nagela Patricia Castellanos
U. de San Buenaventura

Natalia Ladino
U. Javeriana

Nicolás Fonseca Beltrán
Universidad Incca

Nidya Buitrago
Ministerio de Educación

Nohora Cárdenas Puyo
U. Pedagógica Nacional

Nubia Pulido G.
SED

Nury Muñoz

Odette Langlais
Save the Children

Omar Eduardo Beltrán
U. Pedagógica Nacional

Pablo Alexander Munevar
U. Nacional Abierta y a Distancia

Patricia Londoño Holguín
U. Santo Tomás

Paula Catalina Rey G.
Ministerio de Cultura

Pedro Camilo Vargas
Ministerio de Cultura

Rafael Antolínez Camargo
U. Santo Tomás

Ramón González
Fundación Batuta

Ricardo Guerra Vargas
U. Manuela Beltrán

Rosa Katherine Rodríguez
Rosa Ludy Arias
U. de La Salle

Rosmery Cifuentes Bonett
U. de La Salle

Rubén Darío Herrera
Taller De Vida

Ruth Amanda Corts S.
Idep

Sandra Guido
U. Pedagógica Nacional

Sandra Liliana Álvarez

Sandra Milena Daza
Subdirección Local de Integración
Social

Sandra Patricia Arévalo R.
U. Externado de Colombia

Sergio Alvarado Vivas
U. Santo Tomás

Sergio Hernandez M.
Politécnico Granacolombiano

Sofía Patricia Claros

Teresa Cardona
Estrategia y Desarrollo Humano

Víctor Manuel Prado D.
U. Antonio Nariño

Victor Soñett Goethe
Secretaría de Integración Social

Yaneth Lizarazo Beltrán
U. Javeriana

Yineth Andrea Ramos

Yinna Paola Higuera
Ministerio de Educación

Yolanda Castro Robles
U. Javeriana

